

III SIPPE ACAFE

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

As Ações Afirmativas na Pós-Graduação em Educação: Desafios e Perspectivas

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025



III SIPPE ACAFE

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

Rodrigo Diaz de Vivar y Soler

Rafael Araldi Vaz

Paloma Borges Pietro

Madalena Pereira da Silva

(organizadores)

Anais do III SIPPE ACAFE



EDITORA DA FURB
Blumenau -SC, 2026

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

REITORA

Marcia Cristina Sardá Espindola

VICE-REITOR

Marcus Vinicius Marques de Moraes



CONSELHO EDITORIAL

Edson Luiz Borges

Eduardo Simão da Silva

Carlos Roberto Oliveira Nunes

Maiko Rafael Spiess

Milena Petters Melo

Tatiele Anete Bergamo Fenilli

Tiago Pereira

CHEFE DA DIVISÃO DE CULTURA

Ruan Rafael Rosa

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Rodrigo Dias de Vivar Y Soler



Editora da FURB

Rua Antônio da Veiga, 140

89012-900 - Blumenau - SC - BRASIL

Fone: (047) 3321-0329

3321-0330

3321-0592

Correio eletrônico: editora@furb.br

Internet: www.furb.br/editora

Distribuição: Editora da FURB

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra,
por qualquer meio eletrônico, mecânico, inclusive por processo
xerográfico, sem permissão expressa do autor.

Ficha catalográfica elaborada por Everaldo Nunes – CRB 14/1199
Biblioteca Universitária da FURB

S471s

Seminário Internacional dos Programas de Pós-graduação em Educação do Sistema ACADEMIA (3. : 2025 : Blumenau, SC).

Anais do 3. Seminário Internacional dos Programas de Pós-graduação em Educação do Sistema ACADEMIA [recurso eletrônico] / organizadores: Rodrigo Diaz de Vivar y Soler, Rafael Araldi Vaz, Paloma Borges Pietro, Madalena Pereira da Silva. - Blumenau: edifurb, 2026.

698 f. : il.

Evento realizado na Universidade Regional de Blumenau - FURB, no período de 13 a 14 de novembro de 2025.

ISBN: 978-65-88581-51-3

1. Educação. 2. Educação - Congressos. 3. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação). 4. Ensino superior. 5. Reforma do ensino. 6. Gestão da qualidade total na educação. 7. Inovações educacionais. 8. Associação Catarinense das Fundações Educacionais. I Vivar y Soler, Rodrigo Diaz de. II. Vaz, Rafael Araldi. III. Pietro, Paloma Borges. IV. Título.

CDD 370

Agradecimento

A Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação
do Estado de Santa Catarina – FAPESC.
Projeto FAPESC/TO nº: 2024TR001830,
edital de chamada pública nº 51/2024.



Sumário

GT 01 - EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO NA/DA EDUCAÇÃO	06
GT 02 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	123
GT 03 - EDUCAÇÃO, AMBIENTE, SAÚDE, INCLUSÃO E POLÍTICA PÚBLICA	278
GT 04 - POLÍTICAS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	316
GT 05 - EDUCAÇÃO, TERRITORIALIDADE E PROCESSOS SOCIOCULTURAIS	333
GT 06 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONTEMPORANEIDADE E MUDANÇAS CLIMÁTICAS	364
GT 07 - EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA	383
GT 08 - GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO.....	427
GT 09 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	454
GT 10 - EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, PRÁTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS	518
GT 11 - GT HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	570
GT 12 - EDUCAÇÃO E ARTES	575
GT 13 – EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	599
GT 14 - LINGUA(GEM) E MULTILETRAMENTOS	616
GT 15 - ÉTICA, INTEGRIDADE E PESQUISA EM EDUCAÇÃO	621
GT 16- EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	635

III SIPPE ACAFE

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

GT 01

EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO NA/DA EDUCAÇÃO

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BAIANÓPOLIS-BA: OS IMPASSES E OS AVANÇOS PARA PROMOÇÃO DE UM ENSINO DE QUALIDADE

ROCHA, José Luiz Soares da¹
BOMFIM, Helder Freitas do²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal compreender os principais impasses e avanços para promoção de um ensino de qualidade nas escolas do campo do município de Baianópolis-BA. Para isso, foi feita uma abordagem de natureza qualitativa, uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como embasamento teórico os estudos realizados por (Gil, 2008). A análise dos dados foi feita tendo como embasamento teórico a técnica de análise de conteúdo de (Bardin, 2010). Um questionário, aplicado a alguns coordenadores e professores de escolas do campo também foi utilizado como instrumento de coleta de dados. Portanto, a partir das análises realizadas foi identificado que a Educação do Campo no referido município enfrenta alguns desafios, como por exemplo, falta de formação continuada adequada para os professores, ausência de materiais pedagógicos específicos, currículo descontextualizado etc. No que diz respeito aos avanços, foi evidenciado que os profissionais tentam criar estratégias, por meio de projetos interdisciplinares, para tornarem o ensino contextualizado com a vida dos estudantes.

Palavras-chave: Educação do Campo. Desafios. Ensino.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma modalidade da educação básica destinada aos povos que moram no campo. Povos esses que vivem em várias organizações sociais, como por exemplo, os ribeirinhos, os assentados, os caiçaras, os indígenas, enfim, todos aqueles que moram e dependem do espaço rural para sobreviverem. Assim, essa modalidade da educação básica pode ser um instrumento importante para essa população, pois através dela pode se alcançar melhores condições de vida. Para isso, as propostas pedagógicas destinadas aos povos camponeses precisam ser pensadas e implementadas de uma forma que o ensino seja contextualizado com as necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, o presente trabalho, intitulado “A Educação do Campo no município de Baianópolis-BA: os impasses e os avanços para promoção de um ensino de qualidade”, tem como foco principal desenvolver um estudo para compreender os principais impasses e avanços para promoção de um ensino de qualidade nas escolas do campo do município. Para alcançar o objetivo proposto, além de outras ações desenvolvidas, fez-se necessário uma apresentação dos aspectos gerais do município, como por exemplo, dos elementos socioculturais e econômicos, dando ênfase ao ambiente rural para identificar o modo de vida e produção, como também as formas de organização de trabalho e o projeto de educação desenvolvido. O embasamento teórico foi realizado com base em estudos de alguns autores, como por exemplo, (Arroyo e Fernandes, 2009); (Fernandes, Cerioli e Caldart, 2004); (Bardin, 2010); (Gil, 2008); entre outros.

Nessa perspectiva, esta investigação parte da seguinte pergunta de partida: Quais os principais impasses e avanços para promoção de um ensino de qualidade nas escolas do campo do município de Baianópolis-BA? Dessa forma, o referido estudo é de extrema relevância, visto que, a partir dele, foi apresentado dados que apontam melhores compreensões da política educacional trabalhada no município. Com isso, poderá contribuir também para

¹ Mestrando em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino-PPGE da Universidade Federal do Oeste da Bahia - (UFOB). Especialista em Educação do Campo (UNEB-CAMPUS XVII). Professor efetivo da rede estadual de educação do estado da Bahia. E-mail: jls29rocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4977-809X>. Currículo lattes: <https://l1nq.com/liJ06>.

² Dr. em ciências sociais e professor da Universidade do Estado da Bahia – campus I. E-mail: hfreitas@uneb.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2841-8295>. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4523260169391218>.

futuras reflexões das problematizações aqui discutidas e assim, em uma perspectiva otimista, melhorias poderão surgir ao longo dos tempos futuros, pois a educação brasileira apresenta muitas deficiências que precisam ser resolvidas e na Educação do Campo elas estão ainda mais presentes.

METODOLOGIA

O município de Baianópolis está situado na região oeste do estado da Bahia. fica localizado a 22 quilômetros da BR 242 na BA 430 a 833 quilômetros da capital da Bahia: Salvador. Possui uma extensão territorial de 3.321.755 km². De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, através do censo demográfico realizado no ano de 2022, a população era de 13.614 habitantes, sendo 6.999 homens e 6.615 mulheres. Desse total, 3.869 residiam na área urbana e 9.745 na área rural.

A população que mora no campo tem como principal meio de produção a agricultura familiar, caracterizada pelo plantio de grãos, como por exemplo, milho e feijão, como também de pequenas criações de bovinos, suínos e aves.

Para entender como a Educação do Campo é desenvolvida no referido município e apresentar as discussões sistematizadas, este trabalho foi realizado a partir de pesquisas bibliográficas e também com base em dados levantados por questionários aplicados a 08 professores e 03 coordenadores pedagógicos que atuam em escolas do campo.

Com isso, buscas nas seguintes plataformas: SciELO Brasil e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram realizadas com o intuito de encontrar estudos realizados por pesquisadores da temática em questão. A pesquisa bibliográfica é feita com base na busca de estudos já realizados com base no objeto a ser investigado e isso pode facilitar o processo de investigação, pois pode contribuir para que o pesquisador tenha uma visão ampla da problemática. (Gil, 2008)

A partir da teoria acima apresentada, infere-se que a pesquisa bibliográfica foi muito relevante para o estudo, porém alguns cuidados foram seguidos no processo de seleção dos materiais coletados, conforme orienta o autor, em que as fontes dos dados foram acessadas em plataformas confiáveis, conforme foi citado anteriormente.

Buscando compreender como a problemática acontece na prática, um questionário com questões fechadas e abertas foi aplicado para 03 coordenadores e 08 professores de escolas municipais e estadual do campo. Os participantes foram escolhidos com base nos seguintes critérios de inclusão: coordenadores que atuam em escolas do campo e com maior experiência na área, pois acredita-se que esse público possa ter mais vivências com a temática, os mesmos critérios foram utilizados para escolha dos professores.

Os profissionais que participaram estão vinculados a 03 escolas do campo: 01 de Ensino Médio e duas de Ensino Fundamental. Esse instrumento de coleta de dados é uma técnica de investigação em que o pesquisador utiliza para obter dados a partir de questões pensadas, com base nos objetivos da pesquisa, sobre comportamentos, crenças, valores, interesses, entre outras. (Gil, 2008). Portanto, o levantamento de dados, através desse instrumento, foi relevante para encontrar respostas da problemática.

Após a busca dos dados bibliográficos e a realização da pesquisa, foi feita uma organização de todos os materiais encontrados e, uma leitura superficial, a princípio, se fez necessária para prosseguir com as demais etapas. Posteriormente, a seleção foi realizada como também uma leitura aprofundada e minuciosa. A partir disso, fez-se a análise e elaboração do texto. Para realização da análise dos dados, a técnica de análise de conteúdo de Bardin foi fundamental e, segundo a autora, ela acontece em três fases:

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais[...]. A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias [...] a terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. (Bardin, 2010 p. 107)

Assim, a técnica acima mencionada foi utilizada para analisar de forma consciente e criteriosa os materiais adquiridos no decorrer do processo de estudo e inseridos na produção e discussão do objeto e problemática deste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A escola precisa “Incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e para o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano” (Arroyo e Fernandes, 2009, p. 83). Nessa perspectiva abordada pelo autor, a Educação do Campo precisa ser programada e ofertada de forma que promova uma formação ampla do sujeito, levando em consideração o contexto em que ele está inserido

Essa modalidade da educação básica pode ser um dos principais recursos para romper com muitas barreiras que impedem, entre outros, o desenvolvimento pessoal, intelectual e social, contudo, durante muito tempo, na história da educação brasileira, não houve políticas públicas educacionais específicas para os camponeses. “[...] em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se o descaso dos dirigentes com a educação do campo”. (Brasil, 2001, p. 03)

Conforme sinalizado acima, O Brasil passou por longos períodos de sua história sem criação de políticas públicas educacionais voltadas para a população do campo, o que, nesse contexto, torna uma grande contradição. Porém, a partir do final do século XX e início do século XXI, com base em reivindicações de movimentos sociais organizados do campo, como por exemplo, o Movimento Social Sem Terra - MST, foram criadas algumas ações. Dentre elas, destaca-se o parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB nº1 de 2002; a resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 e o decreto 7.352/2010. Esses são alguns dispositivos legais voltados para regulamentação de ações para o ensino em escolas do campo, porém, na prática, não é possível identificar a materialização do que está prescrito nas referidas legislações.

No município de Baianópolis-BA, tendo como base os dados levantados e analisados, percebe-se que a Educação do Campo enfrenta algumas dificuldades, como por exemplo, ausência de profissionais com formação na área em que atuam, carência de professores efetivos, infraestruturas físicas de má qualidade, entre outras, o que dificulta ainda mais o aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

Dessa maneira, a educação ofertada para os povos do campo precisa contemplar alguns aspectos peculiares: a cultura, a forma como se relacionam com a natureza, o modo de vida, os meios de produção, a valorização de suas identidades, entre outros. Nesse sentido, ela precisa ser pensada como “aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização [...]”. (Fernandes, Cerioli e Caldart, 2004, p. 53). Portanto, os sujeitos do campo necessitam de uma formação ampla que possa proporcionar uma melhoria da qualidade de vida deles.

Com este estudo, constatou-se que durante o último processo de escolha dos livros didáticos e paradidáticos pelas escolas, no ano de 2020, a princípio, havia disponibilidade de obras que dialogavam com a realidade dos estudantes, porém foi identificado que os profissionais não tiveram autonomia para escolher e a definição ficou sobre responsabilidade da secretaria municipal de educação. Conforme consta na fala de uma coordenadora pedagógica participante da pesquisa, identificada como Pessoa 04 (P 04)

Na realização da última escolha dos livros didáticos e paradidáticos da escola, nós nos mobilizamos e, portanto, fizemos reunião com os professores e a direção para definirmos quais os materiais seriam mais apropriados para trabalharmos a partir da nossa realidade. Encaminhamos nossas considerações e escolhas para a secretaria municipal de educação para finalizarem o processo, mas quando recebemos os livros nos surpreendemos, pois estava totalmente diferente da escolha realizada pela escola. (P 04)

Nesse contexto, o currículo adequado é aquele que apresenta, dentre outros, aspectos relacionados às culturas e modos de vida do público ao qual ele está sendo destinado, ou seja, precisa atender às reais necessidades dos estudantes. (Sacristán, 2000). Nesse caso, livros didáticos, importante recurso pedagógico de materialização dos currículos nas escolas, que não esteja contextualizado com a realidade dos estudantes, pode ser um fator dificultador do processo de aprendizagem.

“Não basta apenas ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. (Kolling, 1999, p. 29). Tendo como base o pensamento corroborado pelo autor e a resposta mencionada acima, é possível perceber que algumas ações pontuais, como a escolha de livros didáticos e paradidáticos, podem ser realizadas para que o ensino nas escolas do campo possa ser mais significativo para os estudantes e, assim, melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Foi mencionado também, pelos entrevistados, que há falta de disponibilização de profissionais efetivos para atuarem nas escolas, pois a maioria deles são contratados temporariamente. Além disso, há também a falta de oferta de cursos de qualificação continuada específicas para Educação do Campo. Conforme relatado pelo participante denominado como P 01: “Há um grande problema no município em relação aos professores que trabalham nas escolas do campo, pois a maioria deles são contratados temporariamente e isso pode interferir no processo de aprendizagem dos estudantes”. (P 01)

Nessa perspectiva, “a escolarização no meio rural necessita da valorização de espaço e investimentos na formação e capacitação de professores”. (Molina, 2010, p.59). A formação continuada pode contribuir bastante para o aprimoramento das ações realizadas pelos profissionais que atuam nas escolas do campo, mas, ficou constatado que ainda há falta de políticas públicas para inserir os docentes nesse processo.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas escolas, notou-se que os profissionais, na medida do possível, tentam trabalhar com questões voltadas para a valorização da cultura local através da realização de projetos interdisciplinares que acontecem no decorrer do ano letivo e isso é um dos fatores que favorecem a promoção de um ensino mais contextualizado com a realidade dos discentes.

Dessa forma, todos esses aspectos relatados são fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do campo. Portanto, fica evidenciado que apesar de alguns avanços terem sido alcançados em relação a essa modalidade da educação básica, como por exemplo, a criação de alguns dispositivos legais para regulamentá-la, os desafios são muitos, pois ela ainda carece de um ensino que possa contribuir para o rompimento de muitas barreiras dificultadoras da ascensão social dos camponeses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados levantados neste estudo, fica constatado que a Educação do Campo enfrenta muitos desafios para sua efetivação, contudo, aqui foi sinalizado apenas algumas delas e isso revela a necessidade de criação de ações concretas que possam melhorar a oferta e qualidade dessa modalidade da educação básica. Desse modo, o trabalho que é desenvolvido em muitas escolas não acontece de forma que contemple uma formação ampla e adequada para os estudantes residentes em comunidades rurais.

Assim, Os estudantes do campo precisam ser compreendidos levando em consideração vários aspectos que dizem respeito ao universo de vivência deles e esse fator precisa ser refletido também no momento de criar propostas pedagógicas destinadas a eles.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernado Maçano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, Distrito Federal, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edição 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica no**

Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2025.

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CEB, nº 1/2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne>. Acesso em 10/10/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: em 23 de julho de 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **“Primeira Conferência Nacional „Por uma educação básica do campo“: texto preparatório.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. **Cidades e estados.** 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/baianopolis.html>, acessado em 08/10/2025

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

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MOLINA, Monica Castagna; SA, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org) **Dicionário da Educação do campo.** Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

A INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO: O PROGRAMA CaTec+ NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

SAGAZ, Cleide Daiana³
VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello⁴

RESUMO

Este resumo apresenta um projeto de dissertação que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, cujo objetivo é analisar como se configura a integração entre a educação profissional e o ensino médio a partir da experiência do programa CaTec em Santa Catarina. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo e natureza básica. Configura-se como pesquisa de campo, do tipo estudo de caso múltiplo, a ser desenvolvida em quatro escolas estaduais de Chapecó que implantaram o Programa CaTec+ no primeiro semestre de 2024. A produção de dados ocorrerá por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas. As fontes incluirão legislações, diretrizes, Projetos Pedagógicos de Curso, Projetos Políticos-Pedagógicos e documentos oficiais do Programa CaTec+. As entrevistas serão realizadas com 13 participantes, entre professores, gestores e representante da Coordenadoria Regional da SED/Chapecó. A análise de dados será realizada segundo a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2005).

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Médio. Integração Curricular. Programa CaTec+.

INTRODUÇÃO

A integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio tem se constituído como um desafio e uma oportunidade significativa no contexto educacional brasileiro, considerando as demandas sociais e do mercado de trabalho em constante transformação. O Programa CaTec+, implementado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, exemplifica iniciativas que buscam articular a formação geral e técnica ainda no ensino médio, ampliando o acesso a cursos integrados.

A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024) e a LDB nº 9.394/1996, reforça a importância da Educação Profissional e Tecnológica, estabelecendo metas de expansão de matrículas integradas ao Ensino Médio e enfatizando a integração entre formação para o trabalho, continuidade de estudos e desenvolvimento crítico dos estudantes.

Assim, este estudo surgiu da necessidade de analisar como o Programa CaTec+ vem sendo implementado nas escolas estaduais de Chapecó e a pesquisa tem por objetivo geral analisar como se configura a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio a partir da experiência do Programa CaTec+ em Santa Catarina e, especificamente: a) conhecer a história dos programas e das políticas educacionais referentes à integração entre a educação profissional e o ensino médio nas escolas de ensino regular em Santa Catarina; b) identificar os princípios teóricos que orientam a integração entre a educação profissional e o ensino médio; c) analisar o processo de implementação do Programa CaTec+, nas escolas estaduais localizadas no município de Chapecó- SC visando identificar como se efetiva a integração entre a educação profissional e o ensino médio.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e natureza básica, considerando o fenômeno estudado como social e humano, e buscando compreender o processo de integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio no contexto do Programa CaTec+. Configura-se como pesquisa de campo, do tipo estudo de caso múltiplo, a ser desenvolvida em quatro escolas estaduais de Chapecó que implantaram o programa no

³ Cleide Daiana Sagaz, mestrande em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). cleidedaiana221@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/8765872302573027>.

⁴ Marilandi Maria Mascarello Vieira, professora Doutora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), mariland@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>, <http://lattes.cnpq.br/3727231433150326>.

primeiro semestre de 2024: EEB Prof.^a Geni Comel, EEB Prof.^a Nelson Horostecki, EEB Druziana Sartori e EEB Tancredo de Almeida Neves.

Os instrumentos de coleta de dados consistem em análise documental e entrevistas semiestruturadas. A análise documental abrangerá legislações, diretrizes, Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e documentos oficiais do Programa CaTec+, permitindo compreender sua fundamentação teórica, metodológica e curricular.

Os participantes da pesquisa serão professores, gestores escolares e representantes da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) envolvidos na implementação do Programa CaTec+. Serão entrevistados dois professores e um gestor em cada escola, além de um representante da Coordenadoria Regional da SED/Chapecó, totalizando treze participantes.

A análise dos dados será realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2005), buscando identificar categorias temáticas que permitam compreender a articulação entre formação geral e profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa está ancorada no materialismo histórico-dialético, perspectiva que compreende a educação como prática social histórica, condicionada pelas relações de produção e pelas formas concretas assumidas pelo trabalho na sociedade capitalista. A partir dessa matriz teórica, a análise das políticas educacionais exige considerar não apenas seus textos e diretrizes, mas também as contradições estruturais que as engendram, bem como os interesses sociais que disputam seus sentidos.

Saviani (2007) afirma que, porque a educação se insere no conjunto das práticas sociais, ela não pode ser compreendida de modo neutro: é sempre determinada pelas condições materiais de existência e, ao mesmo tempo, necessária para a transformação dessas condições. Nesse horizonte, o trabalho constitui o elemento fundante da atividade humana e fundamento ontológico da educação (Frigotto, 2005; Ciavatta, 2012). Entender o trabalho como princípio educativo significa reconhecer que a formação humana deve articular conhecimentos científicos, culturais, estéticos, tecnológicos e éticos, superando a fragmentação imposta pela lógica capitalista de divisão do trabalho.

Essa compreensão sustenta a noção de formação omnilateral, proposta por Marx e Engels e retomada por Kuenzer (1997), Ciavatta (2012) e Ramos (2017), segundo a qual o ser humano deve ter acesso às múltiplas dimensões do conhecimento, e não apenas àquelas diretamente vinculadas à preparação para o mercado. A integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, quando concebida a partir dessa perspectiva, não pode se limitar à justaposição de componentes curriculares; ao contrário, deve promover a síntese entre conhecimentos gerais e técnico-profissionais, superando a dicotomia entre trabalhar e aprender, pensar e fazer.

Freire (1996) complementa esse referencial afirmando que a educação deve promover a conscientização crítica e a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade. Assim, políticas como o CaTec+, quando analisadas a partir de fundamentos dialéticos, devem ser compreendidas não apenas como respostas às demandas por qualificação técnica, mas como parte de disputas maiores sobre o sentido da educação no contexto da reestruturação produtiva, da ampliação das exigências tecnológicas e das transformações no mundo do trabalho.

A primeira etapa da elaboração do projeto de pesquisa foi a busca de produções acadêmicas que constituíram o estado do conhecimento sobre o tema.

O estado do conhecimento, segundo Morosini e Fernandes (2014), consiste na identificação, registro e categorização das produções científicas sobre uma determinada temática, permitindo compreender o conhecimento acumulado e as lacunas existentes. Conforme Kohl-Santos e Morosini (2021), trata-se de um procedimento metodológico que busca e analisa produções científicas qualificando o processo analítico e subsidiando novas investigações.

O levantamento das produções foi realizado no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, além da Revista Pedagógica da Uochapecó, utilizando os descritores “Programa”, “Educação Profissional” e “Ensino Médio” combinados por

operadores booleanos. O recorte temporal abrangeu o período de 2015 a 2024, contemplando pesquisas que analisam programas e políticas públicas voltadas à integração entre a formação geral e a profissional. A busca resultou em 20 produções, das quais dez foram encontradas no Portal de Periódicos, oito no Catálogo de Teses e Dissertações e duas na Revista Pedagógica.

A análise dessas produções evidenciou a predominância da abordagem qualitativa, com destaque para pesquisas de campo e análises documentais, nas quais se utilizaram entrevistas e questionários aplicados a docentes, discentes e gestores. A técnica de análise de conteúdo foi a mais recorrente, permitindo interpretar significados e percepções sobre as práticas pedagógicas e os processos de implementação da educação profissional no ensino médio.

Embora nenhuma das pesquisas localizadas trate especificamente do Programa CaTec, implantado em 2024 na rede estadual catarinense, observa-se que as discussões convergem para a compreensão das políticas de integração curricular, da relação entre formação técnica e formação humana integral e dos desafios decorrentes da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017). Em Santa Catarina, as políticas de educação profissional, como os programas Proeja, Mediotec e Novos Caminhos, antecederam o CaTec e servem como base histórica e política para a implementação atual.

Dessa forma, o estado do conhecimento contribuiu para compreender as tendências e lacunas na produção científica sobre a integração entre ensino médio e educação profissional, evidenciando a relevância da presente pesquisa ao analisar o contexto catarinense contemporâneo e as especificidades do Programa CaTec como política de inovação educacional.

A revisão bibliográfica, por sua vez, apontou que a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio constitui-se em uma das estratégias centrais das políticas educacionais brasileiras voltadas à democratização do acesso à formação técnica e ao enfrentamento das desigualdades sociais. Em um contexto de transformações econômicas e tecnológicas aceleradas, a formação integral dos sujeitos requer propostas educacionais que articulem saberes científicos, culturais e técnicos, conforme destacam Grimm e Oliveira (2025), de modo a possibilitar o exercício pleno da cidadania e a inserção qualificada no mundo do trabalho.

A literatura consultada revela, ainda, que as discussões sobre as políticas públicas de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional vêm se intensificando no cenário nacional, especialmente a partir do Decreto nº 5.154/2004, que retomou a possibilidade de articulação entre essas etapas, e da Lei nº 11.741/2008, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996) para incluir a Educação Profissional e Tecnológica como parte integrante da Educação Básica. No contexto catarinense, destaca-se a atuação dos Centros de Educação Profissional (CEDUPs) como espaços estratégicos de oferta e articulação da formação técnica, além da implementação de programas como o Brasil Profissionalizado (2007), o PRONATEC (2011) e, mais recentemente, o Programa Catarinense Técnico – CaTec+, instituído em 2024.

O CaTec+ surge como política de ampliação da oferta de cursos técnicos gratuitos no Ensino Médio da rede estadual, por meio de parcerias com instituições do Sistema S e escolas regulares, conforme Parecer CEE/SC nº 158/2024. O programa autoriza a oferta de cursos nos eixos de Gestão e Negócios, priorizando a adequação às vocações regionais e ao desenvolvimento econômico local. Segundo dados da SED/SC (2024), mais de 31 mil estudantes catarinenses se matricularam nos cursos técnicos no primeiro semestre de 2024, revelando o impacto da expansão e da descentralização da Educação Profissional no estado.

Essa política consolida um movimento de fortalecimento da articulação entre formação geral e técnica, reafirmando o trabalho como princípio educativo (Saviani, 2007; Frigotto, 2001; Ciavatta, 2012) e a educação como prática social emancipatória (Freire, 1996). Para Kuenzer (1997), a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional deve garantir aos jovens a possibilidade de escolha por trajetórias formativas legítimas, que não limitem o acesso ao ensino superior, mas ampliem as possibilidades de inserção e atuação social.

A revisão da literatura evidencia, portanto, que as políticas catarinenses de Educação Profissional articuladas ao Ensino Médio se inscrevem em um movimento nacional de reconfiguração das finalidades da educação básica, dialogando com as demandas

contemporâneas por qualificação e cidadania. Contudo, autores como Lima e D'Ascenzi (2013) alertam que a efetividade dessas políticas depende da implementação de práticas gestoras e pedagógicas que considerem as desigualdades regionais, os contextos institucionais e a formação docente.

Em síntese, as políticas e programas desenvolvidos em Santa Catarina, especialmente o CaTec+ , representam avanços no campo da Educação Profissional, mas também impõem o desafio de assegurar uma integração efetiva, crítica e humanizadora entre formação técnica e educação geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa em andamento não é possível apontar conclusões, porém o percurso realizado até o momento permite perceber que os benefícios desta pesquisa são de natureza acadêmica, científica e social. Espera-se que os resultados contribuam para o aprimoramento das práticas e políticas educacionais, bem como para o fortalecimento da reflexão crítica acerca da educação profissional e dos processos de gestão e formação docente, que proporcione momentos de reflexão sobre suas trajetórias e práticas profissionais, favorecendo o desenvolvimento pessoal e institucional. Do ponto de vista coletivo, o estudo visa gerar subsídios teóricos e práticos que possam orientar futuras ações e políticas no campo da Educação.

Espera-se ainda que identificando fatores complementares que influenciaram e influenciam na implementação do programa CaTec, incluindo barreiras e facilitadores institucionais, impactos na prática pedagógica e na gestão escolar, e percepções dos participantes será possível contribuir sobre melhorias e adaptações futuras do programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar a educação profissional à educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Portaria MEC nº 646 de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 09 jun. 2025.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: escola e trabalho como lugares de memória e identidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Educação profissional e tecnológica: bases para uma identidade institucional**. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2012.

GRIMM, Viviane; OLIVEIRA, Fernanda Bizarri de. O Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: contextos, disputas e retrocessos a partir da Lei 13.415/2017. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v.01, n.25, p.1-21, jul. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Luciana; D'ASCENZI, Luciana. **Implementação de políticas públicas: o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 6, p. 1411–1434, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, nº 1, 2017

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1: Disposições Gerais. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. 2024. **Educação Profissional**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/educacao-profissional/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

SANTOS, Danrvney Christian Monteiro dos ⁵

LIMA, Rafaela Bayerl de ⁶

BRITO, Henrique Villetti ⁷

RESUMO

Este trabalho analisa as metodologias utilizadas em cinco artigos do campo da Educação Especial/Inclusiva e explora a articulação de conceitos e concepções da temática da educação inclusiva por meio de uma Revisão de Literatura de natureza descritiva e analítica. Os resultados demonstram a predominância da Análise Documental, presente em quatro dos cinco estudos investigados, permitindo examinar documentos oficiais, políticas públicas e registros institucionais para compreender as práticas pedagógicas. As demais técnicas, Entrevista Semiestruturada e Levantamento Bibliográfico, figuraram de forma combinada em apenas uma pesquisa. A recorrência à Análise Documental evidencia sua centralidade para a investigação crítica neste campo. Por fim, compreende-se que investigar a produção acadêmica voltada para a educação inclusiva reafirma e fortalece o compromisso das universidades públicas com a formação ética e inovadora de profissionais e com a construção de uma sociedade mais justa, plural e acessível.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Revisão de Literatura. Preconceito.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial/Inclusiva é um campo de estudos fundamental em diversas localidades e cenários, entre eles, nas estruturas curriculares, sejam elas em cursos de graduação ou em programas de pós-graduação, uma vez que promovem e criam espaços críticos-reflexivos que falem acerca das desigualdades sociais relacionadas com o público-alvo da Educação Inclusiva e das práticas pedagógicas historicamente excludentes (Mantoan, 2015).

Inserir essa temática em uma abordagem para a pós-graduação possibilita um olhar mais aprofundado da mesma, correlacionando-a com referenciais teórico-metodológicos, assim, permitindo destrinchar esses saberes dentro de outras pesquisas, em documentos oficiais, nas políticas públicas, nos currículos, entre outros. Desta maneira, perpetuando uma postura ética, transformadora e que combata as diferentes manifestações de preconceitos, características essas essenciais para pesquisadores que também são professores (Mantoan, 2015).

Um outro ponto que vale reforçar, é que a pós-graduação fornece um ambiente que façam discussões referentes às diferentes metodologias existentes, em que ao relacionar com o tema, conseguimos analisar impactos sociais e políticos existentes, bem como, o funcionamento de práticas pedagógicas específicas, como por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Garcia, 2013).

Entrando com concordância Paulo Freire na “Pedagogia da Autonomia”, no subcapítulo ‘Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação’, o mesmo disserta que ser uma figura anti-preconceito é um dever docente e não pode ser jamais interpretada como um favor do profissional a escola, aos alunos ou aos familiares deles, pois, “[...] Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a

⁵ Danrvney Christian Monteiro dos Santos. Universidade Federal da Grande Dourados. Danrvney.christian@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5478-7791>, <http://lattes.cnpq.br/1570112395544517>.

⁶ Rafaela Bayerl de Lima. Universidade Federal da Grande Dourados. Rafa.bl98@hotmail.com, orcid 0009-0008-3586-2774, <http://lattes.cnpq.br/2696114725654327>.

⁷ Henrique Villetti Brito. Universidade Federal da Grande Dourados. Orcid <http://lattes.cnpq.br/9792980031172426>.

substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia [...]” (Freire, 2019, p. 58). Com isso, percebemos que ser professor também é ser contra as violências sofridas pelos estudantes público-alvo da Educação Inclusiva.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é compreender e analisar as metodologias por trás dos artigos discutidos na disciplina de “Tópicos em Educação Inclusiva” do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A fim de responder a seguinte questão: Existem metodologias em comum utilizadas pelos autores dos artigos trabalhos na disciplina de “Tópicos em Educação Inclusiva”?..

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido a partir de uma Revisão de Literatura, metodologia de natureza descritiva e analítica que se caracteriza pela busca e exame rigoroso de produções científicas relacionadas a um tema específico (Gomes e Caminha, 2013).

Esse tipo de revisão tem como objetivo identificar, selecionar e avaliar criticamente o material disponível, aplicando critérios claros de inclusão e exclusão das fontes consultadas. Por meio desse processo, é possível organizar e sintetizar o conhecimento existente, permitindo novas interpretações e perspectivas sobre o objeto de estudo a partir das contribuições de diferentes autores (Gomes e Caminha, 2013).

“[...] A Revisão de Literatura (ou revisão narrativa) é sempre recomendada para o levantamento da produção científica disponível e para a (re)construção de redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer [...]” (Gomes e Caminha, 2013, pág. 396).

À vista disso, investigando e analisando as metodologias/métodos utilizados pelos autores dos artigos estudados durante a disciplina de “Tópicos em Educação Inclusiva”, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Revisão de Literatura propicia a articulação de pensamentos e conceitos da área de estudo. Vale ressaltar que o foco é unicamente nos artigos, desta maneira, descartando os livros, capítulos de livros, teses, dissertações e outros documentos também explorados durante a disciplina. Deste modo, como visto no Quadro 1 a seguir, foram investigadas 5 produções:

Quadro 1 - Pesquisas estudadas na disciplina de “Tópicos em Educação Inclusiva”.

Nº	Título	Autoria
1	“O que há de especial na educação especial brasileira?”	Márcia Denise Pletsch
2	“Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira”	Andressa Santos Rebelo, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Regina Tereza Cestari de Oliveira
3	“Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014)”	Andressa Santos Rebelo e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
4	“Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros”	Jéssica Rodrigues Santos, Carla Ariela Rios Vilaronga e Enicéia Gonçalves Mendes
5	“Barreiras e Facilitadores na Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior: O Ponto de Vista dos Estudante”	Andrea Soares Wuol e Bruna Tamara Suzane Paganelli

Fonte: Produzido pelos autores, 2025.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os cinco estudos analisados, a Análise Documental foi a metodologia predominante, sendo utilizada em quatro deles. A Entrevista Semiestruturada e o Levantamento Bibliográfico aparecem de forma combinada em apenas um trabalho.

Iniciando com o artigo “O que há de especial na educação especial brasileira?” de Márcia Denise Pletsch (2020), que propõe uma análise crítica acerca dos percursos e desafios da Educação Especial/Inclusiva no âmbito nacional, relacionados com políticas de inclusão escolar e com as práticas pedagógicas efetivas, para isso, utiliza como fonte de busca o “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional” em diferentes redes de ensino, nos últimos dez anos, elucidando assim, que mesmo com avanços no contexto das legislações e diretrizes para a Educação Inclusiva, ainda assim, na prática, embates, contradições e resistências perante a esses assuntos marcam presença.

O artigo “Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira”, de Rebelo, Kassar e Oliveira (2019), examina criticamente as tensões e contradições que permeiam a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à Educação Especial no país. Percebendo disputas por espaços das políticas educacionais com concepções distintas de inclusão, que às vezes eram vinculadas com princípios democráticos e relacionados com os direitos humanos e nos outros momentos eram excludentes.

O terceiro artigo, denominado “Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014)” de Kassar e Rebelo (2019) por meio de dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), analisa historicamente e quantitativamente as matrículas de com deficiência no sistema educacional brasileiro no decorrer desses 40 anos, pontuando como as políticas públicas, as diretrizes legais e as transformações sociais guiaram diretamente o aumento e a distribuição dessas matrículas nas classes comuns e instituições especializadas.

Já o artigo “Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros” de Santos, Vilaronga e Mendes (2023), investiga as normativas que orientam o desenvolvimento e a aplicação dos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) nos Institutos Federais do país. A pesquisa mostra como os regulamentos atingem diretamente a concepção de inclusão, acessibilidade e diversidade, bem como, levantam desafios para efetivar práticas inclusivas e anti-preconceituosas nessas localidades.

Por último, o artigo “Barreiras e facilitadores na inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: O ponto de vista dos estudantes” de Wuo e Paganelli (2022), analisa as percepções de estudantes com deficiência acerca dos fatores que dificultam e que beneficiam a sua permanência e participação nas instituições de Ensino Superior, por meio de uma entrevista semiestruturada com esses estudantes e um levantamento bibliográfico na BDTD e na SciELO. As autoras apontam que apesar dos avanços nas políticas inclusivas e na ampliação do acesso, entretanto, ainda existem barreiras físicas, pedagógicas e pessoais que dificultam a efetividade da inclusão.

Segundo Ludke e André (1986, pág. 37), a Análise Documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...]”. Desta maneira, se mostrando como uma abordagem excelente para se trabalhar com temáticas envolvidas com a Educação Inclusiva, pois, permite analisar e compreender o que revistas, livros, leis, documentos oficiais, diretrizes, projetos e planos nacionais, entre outros, falam desses temas, percebendo aspectos e respondendo questionamentos, objetivos e hipóteses pré-estabelecidas pelos autores.

É preciso que as instituições de Ensino Superior e seus Programas de Pós-graduação construam conhecimentos para que possamos combater qualquer manifestação de preconceito, seja ele a homofobia, transfobia, racismo, machismo, xenofobia, e em destaque, o capacitismo, que tanto é frequente nos espaços escolares (Mokwa, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, analisar pesquisas que abordam a educação especial e inclusiva, se mostram fundamentais para a consolidação de uma formação crítica e comprometida com a equidade educacional. Ao focalizar nas produções científicas sobre o tema, o pesquisador amplia sua compreensão acerca dos desafios, avanços e perspectivas que permeiam o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar e acadêmico.

Esse movimento contribui para o fortalecimento teórico da área, como também, no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais humanizadoras, que dê voz aos diferentes corpos e identidades, bem como, repudie as diferentes formas de violência e preconceito existentes, como nas instituições de ensino.

Por fim, a pesquisa em nível de pós-graduação exerce uma função importante na produção e divulgação de conhecimentos científicos voltados à transformação social. Ao valorizar estudos sobre educação especial e inclusiva, a academia reafirma seu compromisso com a formação de profissionais capazes de atuar de forma ética, reflexiva e inovadora frente às diversidades humanas, principalmente se forem vinculados a universidades públicas, que por serem públicas, apresentam uma responsabilidade em sintetizar conhecimentos que beneficiem diretamente a sociedade, sendo utilizadas como ferramentas para a perpetuação dos direitos humanos. Assim, investir em pesquisas sobre inclusão é também investir na construção de uma sociedade mais justa, plural e acessível, em que o direito à educação seja efetivamente garantido a todos.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 143 p. Disponível em < [Pedagogia da Autonomia \(apeo-esp.org.br\)](http://pedagogia-da-autonomia.apeo-esp.org.br) >.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27525615007> >.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia Para Estudos De Revisão Sistemática: Uma Opção Metodológica Para As Ciências Do Movimento Humano. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 395–411, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.41542. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41542>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945217170>.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1. 2015. Disponível em < <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169> >.

MOKWA, Valéria Marta Nonato Fernandes. **Estado da arte sobre sexualidade e educação sexual: estudo analítico-descritivo de teses e dissertações produzidas na Universidade Estadual Paulista**. 2014. 275 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível

em < [Estado da arte sobre sexualidade e educação sexual: estudo analítico-descritivo de teses e dissertações produzidas na Universidade Estadual Paulista \(unesp.br\)](#) >.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? Momento - **Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276–307, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3989/3576>.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e20/1–22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70712/54420>.

WUO, Andrea Soares; PAGANELLI, Bruna Tamara Suzane. Barriers and facilitators in the inclusion of persons with disabilities in higher education: The students' point of view. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 30, p. (177), 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6809/2968>.

AS AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS DO SAEB NO TRABALHO DOCENTE E GESTOR

COSTA, Genilse da Silva⁸
VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello⁹

RESUMO

Este trabalho, resultante de uma pesquisa de mestrado, analisou as avaliações em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e seus impactos sobre o trabalho docente e gestor, buscando identificar os impactos que o SAEB proporciona ao trabalho docente e gestor nas escolas públicas de São Lourenço do Oeste (SC). De abordagem quanti-qualitativa, de campo e natureza descritiva, a pesquisa envolveu 38 participantes entre professores dos anos iniciais e gestores de oito escolas da rede municipal. Fundamentada no ciclo de políticas de Stephen Ball (1992), a investigação discutiu a efetividade do uso dos resultados do SAEB, criado em 1990 para subsidiar políticas públicas educacionais. Os achados indicam que a análise dos resultados ainda carece de maior discussão nas escolas, embora revele, de forma implícita, limites, possibilidades e desafios cotidianos da educação, impactando diretamente o trabalho de professores e gestores.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. SAEB. Ciclo de políticas.

INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala, especialmente a partir da década de 1990, passaram a ser utilizadas como instrumentos de gestão educacional, com o propósito de identificar os principais problemas da educação e subsidiar ações voltadas à correção de defasagens de aprendizagem, visando à elevação dos padrões de qualidade do ensino no país. Segundo Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), dentre as medidas que essas avaliações procuram articular com as redes de ensino destacam-se a centralização dos sistemas avaliativos, a descentralização dos processos de gestão e financiamento, a competição entre escolas e a valorização dos resultados. Nessa perspectiva, os autores apontam controvérsias quanto à finalidade das avaliações externas, pois a qualidade educacional tende a ser associada apenas ao desempenho dos estudantes, desconsiderando outros fatores. Soligo (2010, p. 3) observa que “[...] o grande motivador das avaliações em larga escala está vinculado à necessidade de dados concretos para a elaboração e execução de políticas educacionais [...]”. Assim, compreende-se a avaliação como instrumento de mudança, análise e transformação — princípios que fundamentam este trabalho, cujo objetivo é identificar os impactos do SAEB no trabalho docente e gestor, refletindo sobre como esses profissionais percebem a avaliação e de que modo os resultados podem se tornar subsídios efetivos para políticas educacionais coerentes com os desafios e potencialidades da educação brasileira.

Para melhor entendimento, organizamos este trabalho em três partes: a) Procedimentos metodológicos; b) Fundamentação teórica; c) Considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza metodologicamente como qualitativa, de natureza básica e descritiva e quanto aos procedimentos técnicos, combina a análise documental com a pesquisa de campo, tomando como referência o ciclo de políticas de Stephen Ball e seus intérpretes brasileiros.

⁸ Genilse da Silva Costa, mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). genilse.costa@unochapeco.edu.br, <http://orcid.org/0009-0008-1436-0273>, <https://lattes.cnpq.br/7899259491799152>.

⁹ Marilandi Maria Mascarello Vieira, professora Doutora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), mariland@unochapeco.edu.br, <http://orcid.org/0000-0002-5531-9946>, <http://lattes.cnpq.br/3727231433150326>.

O *lôcus* da pesquisa foi a rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste - SC e dela participaram 38 profissionais, sendo 29 do quadro efetivo e 9 contratados em caráter temporário. Em relação aos instrumentos de produção de dados, optou-se pela aplicação de questionários e a realização de entrevistas com os professores e gestores participantes e a produção dos dados foi realizada no segundo semestre de 2022.

A análise dos dados foi realizada segundo fundamentos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), percorrendo os três polos cronológicos por ela sugeridos: a pré-análise, análise e interpretação.

O projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unochapecó e aprovado pelo Parecer nº 5.696.271.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO SAEB

As avaliações em larga escala: influências na educação brasileira

A avaliação em larga escala se constitui como uma meta da política educacional, inserida em um plano de ação governamental voltado à quantificação e qualificação da educação pública. A implantação de sistemas de avaliação externa emerge no cenário educacional como argumento para justificar a construção de uma educação de qualidade ou, nas palavras de Silva e Hypolito (2018, p. 4), “[...] sob o pretexto de melhorar a qualidade dos sistemas educativos”.

A década de 1990 foi marcada por intensas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, que gradualmente configuraram um novo cenário de fortalecimento do Estado — um Estado avaliador que, ancorado nos princípios do neoliberalismo, torna-se também controlador. Araújo (2020, p. 324) denomina esse contexto de “gerencialismo estatal brasileiro”, no qual as avaliações em larga escala assumem centralidade como instrumento de aferição da qualidade do ensino, especialmente a partir da Reforma do Estado de 1990. Para Carmo e Prazeres (2015, p. 535), “esse conjunto de políticas, orquestrado pelo Estado, representou as principais estratégias que consolidaram a reforma da educação e serviram para materializar a concepção de um governo alinhado às ideologias das políticas neoliberais”.

Nesse contexto, o Estado, ao mesmo tempo que assegura o direito à educação, reafirma seu poder de regulação e controle. O fortalecimento das agendas internacionais voltadas à aferição do rendimento escolar, bem como os acordos firmados com organismos como o Banco Mundial, tornam-se cada vez mais evidentes no Brasil. Conforme Esquinsani (2019, p. 629), essas agendas “já convergiam para avaliações de desempenho dos sistemas educacionais”. Assim, a implementação de políticas públicas nesse novo Estado é sustentada por discursos políticos muitas vezes pautados em interesses diversos, que nem sempre convergem para as mudanças educacionais necessárias.

Dessa forma, a avaliação externa passa a funcionar como um instrumento de controle do Estado sobre os espaços escolares, delimitando os saberes e habilidades que devem ser apropriados, o que implica, de forma indireta, na definição do que deve ser ensinado. No contexto brasileiro, essas avaliações se tornaram parte indissociável das políticas educacionais e, por isso, suscitam inquietações e divergências. Inseridas na dinâmica das reformas, acabam por padronizar o que será medido, como se todos os estudantes fossem “programados” para deter o mesmo conjunto de informações. Intensifica-se, assim, o papel do Estado gerencialista e controlador, conforme apontam Silva e Hypolito (2018), Teodoro (2016), Bonamino e Franco (1999) e Fávero, Oliveira e Faria (2022).

A prova do Saeb sob a ótica docente e gestora

É inevitável relacionar a testagem dos alunos à aprendizagem que lhes é oferecida. As narrativas dos participantes evidenciam a ausência de vinculação entre os resultados das provas do SAEB e a aprendizagem efetiva dos estudantes. Diante disso, buscou-se compreender a percepção dos respondentes sobre a relação entre os dois sistemas de avaliação — o externo e o escolar — e em que medida os resultados expressam a realidade das escolas públicas.

Entre os docentes, 12 (50%) consideram o SAEB um bom instrumento de avaliação da aprendizagem; 9 (37,5%) “concordam parcialmente” e 3 (12,5%) “discordam”. Apenas 10 justificaram suas respostas: quatro destacaram aspectos positivos, como a possibilidade de diagnóstico e intervenção, a importância de uma avaliação externa e a identificação do nível de desempenho dos alunos. Entre os que discordam, apontou-se que o formato padronizado da prova desconsidera as atividades diferenciadas para alunos com necessidades diversas, além de fatores emocionais e sociais que interferem no desempenho. Já as professoras que “concordam parcialmente” afirmam que a prova nem sempre contempla os conteúdos já trabalhados, possui textos longos e não traduz, em números, o processo de aprendizagem que ocorre na relação direta entre professor e aluno.

Quando questionadas se os resultados representam o trabalho docente em sala de aula, 79,2% (19) responderam que “em partes”, por não considerarem as particularidades dos estudantes; 16,6% (4) afirmaram que “sim”, justificando que a prova está alinhada à BNCC e ao planejamento anual municipal; apenas uma docente respondeu “não”, argumentando que o trabalho em sala é mais amplo que o aferido pelo teste.

Nas entrevistas, 7 dos 12 participantes afirmaram que a avaliação “não” contempla a aprendizagem dos alunos nem o trabalho docente; 4 responderam “em partes”, reconhecendo o currículo nacional como elo entre a prática pedagógica e a avaliação, mas destacando que a autonomia docente, as diferenças individuais e a estrutura precária das escolas interferem nos resultados. Apenas uma gestora afirmou que os resultados “condizem” com o que é desenvolvido na escola.

A comparação entre os instrumentos revelou diferenças relevantes: enquanto no questionário apenas uma professora afirmou que a prova não reflete a aprendizagem, nas entrevistas essa percepção foi majoritária. De modo geral, a maioria considera que o SAEB retrata “em partes” a aprendizagem, revelando certa distância entre o que é avaliado e o cotidiano escolar.

O saber docente, como aponta Tardif (2014), é plural e em constante movimento, assim como o processo de aprender dos alunos. A sala de aula constitui um espaço dinâmico de interações e descobertas, no qual a avaliação é parte integrante da prática pedagógica. Por isso, para os professores, é difícil conceber uma prova desvinculada do trabalho cotidiano, uma vez que a aprendizagem e a avaliação são dimensões interdependentes e inseparáveis da ação educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verbalização docente e gestora introduz uma temática relevante ao relacionar a aprendizagem dos estudantes à padronização do currículo escolar pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa percepção converge com os resultados da pesquisa, segundo os quais a maioria das professoras considera a prova do SAEB um bom instrumento de avaliação da aprendizagem, uma vez que, assim como o ensino em sala de aula, está orientada pelo mesmo documento normativo. Nessa lógica, haveria uma expectativa de que tal alinhamento contribuísse para melhores resultados. Contudo, como destacam outras vozes docentes, o professor mantém sua autonomia no espaço escolar e reconhece que suas metodologias nem sempre alcançam todos os alunos de forma equitativa, o que gera resultados distintos em uma mesma turma submetida à mesma avaliação.

A normatização das competências e habilidades que os estudantes devem atingir — à qual a escola se submete mediante o uso de um currículo comum — carrega uma intencionalidade política. A avaliação em larga escala, ao privilegiar determinadas áreas do conhecimento, valoriza aspectos que, no cotidiano da prática pedagógica, geram tensões: o currículo expressa uma intenção e o professor, uma realidade. Assim, o controle curricular legitima determinados saberes e, por meio das avaliações padronizadas, confere ao Estado um poder de gerência sobre o processo educativo (Menegão, 2016).

Quando os participantes afirmam que os resultados das avaliações se aproximam da aprendizagem dos alunos, partem da ideia de que os números representam uma “realidade” difícil de questionar. Entretanto, na tentativa de equalizar a educação, as avaliações em larga escala acabam gerenciando os resultados, desconsiderando o valor do trabalho docente e

das experiências construídas na relação entre professor e aluno. Ao adotar um currículo comum e avaliações padronizadas, busca-se uniformidade; contudo, é nas diferenças presentes nos contextos escolares que emergem as possibilidades de reflexão e de transformação da prática pedagógica — são elas que impulsionam o professor a revisitar o planejamento, repensar procedimentos e projetar novos caminhos (Born et al., 2019).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Abelardo Bento. Educação como prática democrática versus monitoramento de qualidade em educação em Minas Gerais. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Minas Gerais, v. 9, n. 2, p. 322-336, 2020. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/r_evistaeducapoliticas/article/view/53510 Acesso em: 22 out. 2025

BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê Gomes da. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 133–152, 2005. DOI: 10.18222/eae163120052145. Disponível em: <http://200.155.188.131/index.php/eae/article/view/2145>. Acesso em: 22 out. 2025.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e políticas educacionais: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2022.

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

CARMO, Eraldo Souza; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico**, v. 31, n. 3, p. 531-543, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60010> Acesso em: 27 mar. 2022.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira et al. Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico. El futuro del pasado. **GEDOS, revista eletrônica**. v. 10. p. 623-637, 2019. DOI <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.024>. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/19899289/article/wiew/24975>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa; FARIA, Thalia Leite de. Crítica as “medições” em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. **Revista Internacional de educação superior**. Campinas (SP), v. 8, p. 1-16, e022024, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665579>. Acesso em: 07 jun. 2022.

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

SILVA, Luciana; HYPOLITO, Álvaro. Avaliação, Estado e regulação: Repercussões da Prova Brasil na (con)formação dos profissionais e no gerencialismo nas escolas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2018, v. 26. n. X, p. 1-27, out. 2018. DOI: 128. 10.14507/epaa.26.3710. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3710/2143>. Acesso em: 30 mai. 2022.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n.

9, p. 1–15, 2010. DOI: 10.22633/rpge.v0i9.9275. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>. Acesso em: 18 jan. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes Limitada, 2014.

TEODORO, António. Governado por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. **Em aberto**. Brasília, v. 29, n. 96, p. 41-52, 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3150> Acesso em: jan. 2023.

AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO CATARINENSE: PERCEPÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES ACERCA DO CAEd E SEAESC

PRIOR, Solange Maria¹⁰
VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello¹¹

RESUMO

Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa que se encontra em andamento no curso de Mestrado em Educação da universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), cujo objetivo é analisar como os resultados das avaliações externas, como o CAEd e SEAESC, influenciam o trabalho pedagógico de professores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas do Oeste Catarinense. Considerando a recente implementação do SEAESC e o uso crescente das avaliações do CAEd no Estado de Santa Catarina, busca-se compreender como esses dados são interpretados, apropriados e convertidos em ações pedagógicas. A abordagem metodológica será qualitativa, com entrevistas semi-estruturadas com coordenadores e professores das redes municipal e estadual. A análise temática será utilizada para identificar percepções, estratégias e desafios no uso pedagógico dos resultados. Espera-se que o estudo contribua para fortalecer práticas reflexivas de avaliação e apoiar processos de formação continuada que valorizem a atuação do coordenador pedagógico na mediação dos dados avaliativos, promovendo melhorias no ensino e na aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliações externas. Coordenador Pedagógico. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala consolidaram-se, nas últimas décadas, como uma das principais estratégias de monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil, influenciando políticas públicas, práticas escolares e concepções de ensino e aprendizagem. No Estado de Santa Catarina, esse cenário se intensifica com a implementação de um conjunto de políticas avaliativas que coexistem e se articulam: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de abrangência nacional; o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), com as avaliações do CAEd; o programa Alfabetiza SC e, mais recentemente, o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica de Santa Catarina (SEAESC), instituído pelo Decreto nº 1.013/2025, de junho de 2025. Esses mecanismos ampliam a produção de dados sobre o desempenho estudantil, mas também exigem das redes de ensino a capacidade de interpretar tais resultados e convertê-los em intervenções pedagógicas qualificadas.

No contexto catarinense, municípios que não possuem uma política própria de avaliação, como Caibi, Palmitos e Riqueza, que compõem o lócus desta investigação, aderem às avaliações disponibilizadas pelo CAEd e, a partir de 2025, também participam do SEAESC. Nas referidas redes, os coordenadores pedagógicos assumem papel estratégico na mediação entre os dados das avaliações externas e as ações desenvolvidas por professores em sala de aula.

Embora a avaliação externa seja potencialmente uma ferramenta diagnóstica, a efetividade de seu uso pedagógico depende de fatores como conhecimento técnico sobre leitura de indicadores, condições formativas para análise crítica, tempo de estudo coletivo, cultura escolar colaborativa e compreensão do contexto real dos estudantes. Assim, a existência de resultados numéricos não garante, por si só, avanços qualitativos: é preciso que esses dados se tornem perguntas e reflexões que subsidiem o fazer docente, e não apenas sejam insumos para o estabelecimento de metas a serem cumpridas.

Na literatura recente sobre o CAEd destacam-se produções que analisam apropriações, desafios e possibilidades de uso pedagógico dos resultados em diferentes redes de

¹⁰ Solange Maria Prior. Mestranda da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). solan-geprior@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/2723006768937785>.

¹¹ Marilandi Maria Mascarello Vieira, professora Doutora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), mariland@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>, <http://lattes.cnpq.br/3727231433150326>.

ensino brasileiras. Contudo, observa-se concentração de estudos em determinada região e forte vinculação a um curso de mestrado específico, apontando a necessidade de ampliar os olhares sobre realidades diversas e metodologias que considerem as experiências e sentidos atribuídos pelos sujeitos no cotidiano escolar.

Além disso, há escassez de pesquisas que explorem o cenário catarinense no contexto do CAEd e, sobretudo, diante da implantação do SEAESC, política recente, que traz implicações ainda pouco compreendidas para a prática pedagógica. Nesse sentido, compreender como coordenadores pedagógicos e professores dos anos iniciais interpretam, utilizam ou ressignificam os resultados provenientes dessas políticas avaliativas contribuem para identificar limites e potencialidades de seu impacto real sobre a aprendizagem.

Considerando esse cenário, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como os resultados das avaliações externas do CAEd e do SEAESC influenciam o trabalho pedagógico de coordenadores e professores dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas. Justifica-se a relevância acadêmica e social deste estudo pela possibilidade de subsidiar práticas formativas e processos de gestão que fortaleçam o uso pedagógico das avaliações externas, contribuindo para a garantia do direito de aprender.

METODOLOGIA

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, por compreender que os significados atribuídos pelos sujeitos às políticas avaliativas são construídos nas relações e práticas cotidianas da escola. O estudo será desenvolvido em escolas públicas da região Oeste de Santa Catarina, envolvendo uma escola da rede estadual do município de Caibi e escolas das redes municipais de Palmitos e Riqueza, que aderem às avaliações externas CAEd e, a partir de 2025, ao SEAESC.

Os participantes serão coordenadores pedagógicos e professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas referidas escolas, selecionados por amostragem intencional, considerando o envolvimento com a análise dos resultados avaliativos e a disponibilidade para participação na pesquisa.

A produção dos dados ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas, orientadas pela técnica narrativa, a fim de possibilitar que os participantes expressem suas experiências, tensões, sentidos e apropriações relacionadas ao uso pedagógico dos resultados do CAEd e SEAESC. Complementarmente, serão analisados documentos institucionais, como relatórios avaliativos, registros pedagógicos e planejamentos coletivos, com vistas a identificar relação entre discursos e práticas. A análise seguirá os procedimentos de análise temática, conforme Minayo (2001), percorrendo as etapas de organização do corpus, codificação, categorização e interpretação, articulando o material empírico com o aporte teórico sobre avaliação externa, práticas pedagógicas e mediação do coordenador pedagógico.

A triangulação de fontes e técnicas será utilizada para assegurar rigor, credibilidade e coerência interpretativa dos resultados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A realização de um estado do conhecimento constitui etapa fundamental nas pesquisas acadêmicas, especialmente naquelas voltadas à compreensão de políticas educacionais e práticas escolares. Segundo Kohl-Santos e Morosini (2021), esse tipo de estudo permite mapear o que já foi produzido, identificar abordagens predominantes, reconhecer lacunas teóricas e metodológicas e situar a investigação em curso no conjunto mais amplo das discussões existentes. Assim, ao sistematizar criticamente as produções disponíveis, o estado do conhecimento contribui para fundamentar a problemática da pesquisa, orientar seus caminhos analíticos e assegurar rigor na construção do objeto investigado.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na construção do estado do conhecimento sobre as avaliações externas e sua relação com as práticas pedagógicas mediadas por coordenadores e professores. As buscas foram realizadas entre abril e maio de 2025, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), reconhecidas por reunir a produção científica *stricto sensu* do país. Foram utilizados descritores combinados pelo operador booleano AND: “Avaliações CAEd” AND “Práticas Pedagógicas”, “Avaliações CAEd” AND “Coordenador Pedagógico” e “Avaliações CAEd” AND

“Práticas Pedagógicas” AND “Coordenador Pedagógico”. Esses termos foram definidos com base no foco central da investigação de compreender o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas e o papel mediador do coordenador pedagógico. Ressalta-se que o descritor “SEAESC” não foi incluído, pois, no momento da busca, o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica de Santa Catarina ainda não havia sido instituído oficialmente, inexistindo, portanto, produções acadêmicas sobre o tema.

O levantamento inicial resultou em 178 trabalhos (83 na CAPES e 94 na BDTD, restringidos ao período de 2019 a 2024, nas áreas de Educação e Gestão e Avaliação da Educação Pública. Foram adotados critérios de inclusão que contemplaram dissertações ou teses que tratassem de políticas de avaliação externa, apropriação dos resultados avaliativos e práticas pedagógicas em escolas públicas. Como critérios de exclusão, desconsideraram-se estudos duplicados, sem acesso autorizado ou que abordavam avaliação apenas no âmbito da sala de aula, ensino médio, EJA, educação especial ou contextos prisionais. Após triagens sucessivas de títulos, resumos e objetivos, o corpus final foi composto por 10 dissertações.

Os trabalhos constituem um conjunto significativo de produções dedicadas à temática das avaliações externas e suas implicações na prática pedagógica e na gestão escolar. As dissertações selecionadas sobre o CAEd têm origem, em sua totalidade, no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), instituição que se destaca na consolidação de pesquisas sobre políticas de avaliação educacional no Brasil. Esse dado evidencia a centralidade do CAEd como locus privilegiado de investigação sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas e sobre os desafios enfrentados por gestores e professores em sua utilização pedagógica.

De modo geral, os estudos convergem para uma preocupação comum: compreender como os resultados das avaliações externas podem ser incorporados ao cotidiano escolar de forma a promover a aprendizagem e a melhoria da qualidade educacional. Ainda que os contextos analisados variem, observa-se a recorrente valorização da atuação do gestor e do coordenador pedagógico como mediadores entre as políticas avaliativas e a prática docente.

Nesse processo, o coordenador pedagógico emerge como figura estratégica na mediação entre os resultados e sua incorporação ao planejamento. Compete-lhe orientar o corpo docente na leitura contextualizada dos dados e no delineamento de práticas pedagógicas que respondam às necessidades reais dos estudantes. Esse papel integrador, entretanto, encontra desafios significativos, como a escassez de formação específica, a multiplicidade de demandas e fragilidades no exercício da gestão democrática da escola (Nemer, 2023).

Em contraponto às abordagens centradas predominantemente nos resultados, autores como Hoffmann (1991, 2011) e Demo (1996) defendem uma concepção de avaliação voltada à mediação e ao desenvolvimento do sujeito, compreendendo o ato avaliativo como processo contínuo de reflexão e reconstrução das práticas. Para Demo (1996), avaliar é pesquisar; implica interpretar criticamente a realidade educativa com vistas à sua transformação. Essa perspectiva formativa e investigativa é fundamental para que os dados produzidos pelas avaliações externas sejam apropriados pelas escolas de forma crítica, contextualizada e pedagógica.

No contexto catarinense, a criação do SEAESC sinaliza um movimento de territorialização das políticas de avaliação, em alinhamento com programas federais como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e o CAEd Digital. Tais iniciativas reforçam a importância de investigar como escolas, coordenadores e professores reinterpretam e ressignificam essas políticas em suas práticas diárias, justificando a adoção de uma abordagem narrativa nesta pesquisa.

Em conjunto, essas produções oferecem subsídios relevantes para a presente investigação, ao evidenciarem que o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas demanda mediação crítica, liderança pedagógica e cultura colaborativa. Além disso, apontam para uma lacuna de estudos sobre a implementação recente do CAEd e, especialmente, do SEAESC em Santa Catarina, o que reforça a pertinência e originalidade deste estudo ao buscar compreender como coordenadores pedagógicos e professores catarinenses percebem e se apropriam dessas políticas avaliativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do estudo espera-se produzir subsídios teóricos e práticos que fortaleçam uma cultura avaliativa mais dialógica, formativa e sensível aos contextos escolares, superando a visão meramente classificatória das avaliações externas. Ao sistematizar essas evidências em municípios de pequeno porte do extremo oeste catarinense, realidade ainda pouco explorada na literatura, a pesquisa poderá contribuir com a qualificação das políticas avaliativas no estado, especialmente diante da implementação recente do CAEd e SEAESC, ampliando o debate acadêmico sobre os modos como avaliações em larga escala repercutem nas práticas pedagógicas.

A análise narrativa permitirá revelar sentidos atribuídos às políticas avaliativas, destacando tanto os desafios vivenciados no cotidiano escolar, como falta de formação específica, tempo reduzido para estudo coletivo e possíveis pressões por resultados quanto as potencialidades que emergem quando os dados são apropriados de forma crítica e colaborativa. Por fim, reconhece-se que a garantia do direito de aprender depende não apenas da mensuração dos resultados, mas da capacidade dos profissionais de traduzirem dados em aprendizagens significativas, reafirmando o compromisso da escola pública com a inclusão, a justiça educacional e a transformação social.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

FUNDAÇÃO CAEd – **Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação**. Coordenação de Convênios – Fundação de Apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). São José do Rio Preto, SP: Fundação CAEd, [s. d.]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/convenio/relacionamento-com-fundacao-de-apoio/fundacao-caed/>. Acesso em: 01 ago. 2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NEMER, Klebiane Evangelista. **Os desafios do coordenador escolar para intensificar o uso de dados no planejamento pedagógico: estudo de caso**. 2023. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16297>. Acesso em: 01 ago. 2025.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.013, de 5 de junho de 2025**. Institui o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica de Santa Catarina (SEAESC) e estabelece outras providências. *Leis Estaduais*, Santa Catarina, 2025. Disponível em: <https://leisesta.duais.com.br/sc/decreto-n-1013-2025>. Acesso em: 15 out. 2025

CONSELHO DE PAIS E PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA

Jaqueline Correia da Silva¹

Rafael Araldi Vaz²

Resumo

A educação é reconhecida como direito humano fundamental, garantido pela Constituição Federal de 1988 e respaldado por pactos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Esses documentos afirmam que a educação deve promover o pleno desenvolvimento humano, a igualdade e a paz. No Brasil, políticas como a LDB (Lei 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) reforçam o compromisso com uma educação democrática, inclusiva e de qualidade. Nesse contexto, os Conselhos Escolares representam instrumentos essenciais da gestão democrática, possibilitando a participação da comunidade na tomada de decisões. Historicamente, sua função evoluiu de práticas assistencialistas e conciliatórias para espaços de deliberação e controle social. Contudo, persistem desafios, como o autoritarismo, o clientelismo e a centralização do poder. Analisar como se dá o papel do Conselho escolar, numa escola pública de Lages/SC, é um dos objetivos desta pesquisa.

Palavras-Chave: Conselho escolar. Democracia. Educação.

INTRODUÇÃO

A escola pública tem como função social a formação do cidadão, contribuindo para a construção de conhecimentos, atitudes e valores, tornando-o um sujeito ético, crítico solidário e participativo. Nesse processo, o Conselho Escolar é um lugar privilegiado de participação democrática, dado que congrega a comunidade escolar na totalidade. O objetivo desse estudo é analisar quais experiências e desafios podem ser encontrados no CPP para a construção e a efetivação da escola pública democrática junto às escolas de Ensino Fundamental no Município de Lages, Santa Catarina, no período pós- Constituição Federal de 1988, até o tempo presente. Para contemplar esse objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) descrever o processo histórico de formação e institucionalização dos Conselhos escolares como parte integrante das políticas educacionais voltadas à escola pública democrática b) Investigar as experiências e desafios a trajetória histórica de atuação do CPP da escola EMEB Professora Fausta Rath para a construção e efetivação da escola pública democrática c) Analisar como a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar no CPP contribui (ou tem contribuído) para a gestão democrática e a melhoria da qualidade do ensino na EMEB Professora Fausta Rath.

O Conselho de Pais e Professores, conforme as orientações do Ministério da Educação do Brasil, é uma organização civil, constituída por mães, pais/responsáveis, representantes de alunos/as, professores/as, funcionários/as, membros da comunidade e diretores/as de escola, como um espaço de participação e gestão democrática das escolas públicas. Assim sendo, o CPP é um espaço de participação democrática da comunidade escolar no cotidiano da escola (Brasil, 2004). A LDB, em seu artigo 14, afirma que os sistemas de ensino “definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, 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 equivalentes” (LDB, 1996). Sendo assim o CPP constitui um espaço de decisões democráticas, representando os interesses da sociedade civil e assegurando os direitos dos estudantes na busca por uma educação pública de qualidade.

No cotidiano escolar, o CPP assume diferentes funções, que vão desde a orientação na utilização de verbas até a organização de eventos escolares, além de contribuir para a

elaboração do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP), escolha democrática de seus representantes e participação ativa na comunidade escolar (Melo, 2023). Dessa forma, o CPP permeia todas as esferas da gestão escolar, de maneira direta e indireta.

O CPP atua como parte integrante da comunidade na escola, exercendo a função participativa, deliberativa e consultiva, sendo parte primordial para a efetivação da democracia escolar sendo a materialização do Conselho Municipal de Educação nas unidades de ensino. O Conselho Municipal de Educação (CME) é um órgão normativo, deliberativo, consultivo e fiscalizador do Sistema de Ensino do Município de Lages. Foi instituído pela Lei Municipal nº 1.829, de 28 de dezembro de 1992, e posteriormente alterado pela Lei nº 3.564, de 7 de julho de 2009, e pela Lei Complementar nº 412, de 28 de maio de 2013.

O CME tem como finalidade normatizar, regulamentar, incentivar e fortalecer as iniciativas dos setores organizados da sociedade lageana, contribuindo para o processo de tomada de decisões na área educacional, no âmbito das instituições e órgãos que compõem o Sistema de Educação Básica do município. São atribuições dos CME:

Elaborar o seu regimento, a ser aprovado, por decreto, pelo Chefe do poder Executivo; Analisar Lei, Decretos e Regulamentos relacionados com o ensino, com vistas a sua eficiente aplicação Sugerir as medidas que julgar necessárias a melhor solução dos problemas educacionais do Município; Integrar comissões designadas pelo Chefe do Poder Executivo para estudo dos problemas educacionais de qualquer gênero e grau; Fiscalizar que a aplicação de recursos, obedeça ao limite na Constituição Federal e Lei Orgânica do Município; Assessorar o Poder Executivo na elaboração da proposta orçamentária, na área da Educação; Apreçar o Plano Municipal de Educação; Emitir parecer sobre convênios ou contratos de cunho educacional a serem celebrados pelo Poder executivo; Exercer as atribuições que lhe forem delegadas pelo Conselho Estadual de Educação. (Conselho Municipal de Educação de Lages. 2022 Doc eletrônico)

METODOLOGIA

Como metodologia, será uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica, e pesquisa documental na legislação vigente, documentos escolares, documentos dos CPP e entrevistas semiestruturadas. Somam-se outros documentos, disponíveis no espaço escolar, como fotografias, Atas e histórias contadas pelos antigos membros do CPP.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é reconhecida em âmbito internacional como um direito humano, princípio endossado ao nível nacional pela Constituição Federal de 1988, atrelado aos ideais de fortalecimento da democracia, da justiça social, da igualdade e do trabalho (Werner, 2017). Nessa perspectiva, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu Artigo 26, assegura que todo ser humano tem direito à instrução/educação, que será gratuita, pelo menos nos níveis elementares e fundamentais. Ainda, que a instrução/educação “será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”, bem como “promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (ONU, 1948, online). Por sua vez, o Estado tem o dever e a obrigatoriedade de garantir a oferta e o acesso à educação, mas os pais ou responsáveis têm a prioridade de direito na escolha do gênero de instrução a ser ministrada aos seus filhos.

Os pactos internacionais subsequentes, como o Pacto Internacional de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (PIDESC) de 1966, ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992, reafirmam o direito de toda pessoa à educação. Em seu artigo 13, consta que:

[...] a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (PIDESC, 1966, p. 6).

Ademais, para assegurar o pleno exercício do direito à educação, o PIDESC fixou como objetivos: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; a educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios; deve-se fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária; é preciso investir ativamente no desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, com a implementação de um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente, sempre visando a implementação progressiva do ensino gratuito (PIDESC, 1966).

O movimento de estabelecer pactos e acordos internacionais resultou na criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como uma agência das Nações Unidas (ONU), em 1945, que para além de garantir a paz por meio da cooperação entre as nações, acompanha o desenvolvimento mundial e atua na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades, como a oferta de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social em particular. O Brasil é signatário da maioria dos pactos e acordos propostos pela ONU e UNESCO, comprometendo-se com a meta da “educação para todos”. Dentre os documentos em vigor, está a Agenda Global 2030 da ONU, que nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, preconiza “assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNIC RIO, 2015, p. 23).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), em diálogo com a Agenda Global 2030, estabelece metas a serem atingidas em uma década para a melhoria e elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino; redução das desigualdades sociais e regionais no acesso e permanência na educação pública; democratização da gestão do ensino, pautado no princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nesse contexto, a escola pública, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), tem como função social educar o cidadão, isto é, “construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo”. Para isso, “é indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber popular, o saber da comunidade em que vivem e atuam” (Brasil, Caderno 1, 2004, p. 19-20). A correlação e apropriação dos saberes pelos estudantes e pela comunidade local são fundamentais para o processo de democratização da sociedade. Dessa forma, a escola pública é um espaço privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria, o que, na prática, reflete em uma gestão democrática da escola, com a escolha de seus gestores e a participação da comunidade escolar, por meio da organização e atuação ativa dos Conselhos Escolares (Brasil, Caderno 1, 2004).

RESULTADOS PARCIAIS

A pesquisa encontra-se em fase inicial, apresentando resultados parciais. Ainda assim, espera-se que este estudo contribua para a compreensão do papel e das funções do CPP, bem como para o seu fortalecimento junto à comunidade escolar. A partir dessa relação, busca-se compreender que ambos estão intrinsecamente interligados em processos indissociáveis, evidenciando a importância da participação popular e democrática para a consolidação de uma escola pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Caderno 1 – Conselho escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/642419?show=full#:~:text=Apresenta%20a%20Isla%C3%A7%C3%A3o%20que%20regulamenta%20o%20sistema%20educacional,definidos%20na%20Consttui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de%201988.%20pt%20BR%20dc.description.tableofcontents>. Acesso em 24 set. 2024.

LAGES(SC)- **Conselho Municipal de Educação de Lages**. Acessado em 03 de jun. de 2025. Disponível em <https://cme.educacaolages.sc.gov.br/o-conselho>

MELO, Máximo Luiz Veríssimo de. Conselho escolar: o legítimo gestor escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 49, 19 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/49/conselho-escolar-o-legitimo-gestorescolar>

ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em 25 set. 2024.

WERNER, Patricia Ulson Pizarro. Direito à educação na Constituição Federal. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/educacao-1/direito-a-educacao-na-constituicao-federal>. Acesso em 25 set. 2024.

ECOFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: VÍNCULO AFETIVO E COMPROMISSO COM OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

SOUZA, Camila Marx Nora de ¹²
PIONTKEWICZ, Simone Caroline ¹³

RESUMO

A pesquisa utilizou uma abordagem descritiva e bibliográfica para compreender a importância da ecoformação, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e dos vínculos afetivos na Educação Infantil. Fundamentada em autores como Paulo Freire e Hans Jonas, baseou-se em livros e artigos científicos, com foco teórico por ainda estar em desenvolvimento. Freire destaca que educar é um ato de amor e compromisso ético, essencial ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Os vínculos afetivos fortalecem relações e consciência de pertencimento ao mundo. A ecoformação, por sua vez, busca integrar dimensões cognitivas, afetivas e éticas, estimulando a responsabilidade social e ambiental desde a infância. O autor Jonas contribui com a ética da responsabilidade, defendendo que nossas ações devem considerar seus efeitos sobre as gerações futuras, formando sujeitos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade e a vida.

Palavras-chave: Ecoformação; Responsabilidade; Educação infantil; Vínculos afetivos.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento humano, pois é nesse período que se estruturam as bases cognitivas, emocionais, sociais e éticas da criança. Mais do que a simples transmissão de conteúdos, esse espaço educativo representa um ambiente de descobertas, convivência e formação de vínculos afetivos que influenciam diretamente a identidade e das aprendizagens futuras. Quando o vínculo afetivo se estabelece de forma verdadeira e natural entre educadores, crianças e o ambiente escolar, o processo educativo ocorre de maneira mais significativa, favorecendo o sentimento de acolhimento, confiança e pertencimento, elementos essenciais para despertar a curiosidade e o prazer de aprender.

Pensar sobre o papel do vínculo afetivo e das relações entre as pessoas, na Educação Infantil, é essencial para entender o verdadeiro sentido da prática pedagógica. O laço entre professor e criança dar-se-à aprendizagem um toque mais humanizado, porque cria um ambiente de respeito, empatia e escuta. Nessa visão, o educador enxerga a criança como um ser completo, que está sempre aprendendo, crescendo e se relacionando com o mundo ao seu redor.

A educação contemporânea exige que se ultrapassem os limites da sala de aula e se reconheça a complexidade que envolve a formação humana. Nesse sentido, a ecoformação surge como uma abordagem teórica e prática que amplia o conceito de educação, articulando o desenvolvimento pessoal, social e ambiental. Fundamentada nas ideias de Edgar Morin (2002), que propõe o pensamento complexo e de Hans Jonas (2006), que destaca a responsabilidade ética diante da vida, a ecoformação propõe uma educação pautada na consciência de interdependência entre os seres humanos e a natureza, convidando à reflexão sobre a necessidade de uma postura mais ética, solidária e sustentável diante do planeta.

Torna-se pertinente discutir como a ecoformação pode contribuir para a consolidação de uma educação mais consciente e responsável, capaz de despertar, desde a infância, a compreensão de que cada atitude individual repercute no coletivo e no meio ambiente. Essa concepção dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), que visa a construção de sociedades mais justas, equitativas e ambientalmente equilibradas.

¹² UNIARP. camila.marxnora@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0009-0009-2789-8053>, http://lattes.cnpq.br/178480_1449872836.

¹³ UNIARP. Simone.caroline@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-5364-1256>, http://lattes.cnpq.br/99708708_95156396.

No âmbito da Educação Infantil, a integração dos princípios dos ODS às práticas pedagógicas, pode ocorrer por meio de projetos e atividades que valorizem o cuidado com o planeta, o respeito à diversidade, a empatia e a cooperação. Tais ações fortalecem o compromisso ético e socioambiental das novas gerações, estimulando a formação de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de seu papel transformador no mundo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem descritiva e bibliográfica, uma vez que, o estudo busca compreender a importância da ecoformação, os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) e o princípio da responsabilidade frente ao vínculo afetivo e sua importância na educação infantil. No primeiro momento, buscou-se pela base bibliográfica de autores como Paulo Freire e Jonas Hans, que falam sobre a importância da construção do vínculo afetivo para o desenvolvimento do ser humano.

Foi utilizado como base de dados livros e artigos científicos dos autores supracitados, bem como de pesquisadores que os utilizam como base bibliográfica em suas pesquisas. Na análise desse conteúdo, limitou-se ao campo teórico e reflexivo. Contudo, como esta pesquisa está em desenvolvimento, ainda não contém a aplicação prática ou análise de dados. Seus resultados estão restritos a esfera conceitual e teórica.

VÍNCULOS AFETIVOS E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Os vínculos afetivos desenvolvido na educação infantil, acabam auxiliando no desenvolvimento integral da criança, de forma que auxilia a aprimorar e desenvolver suas relações com os outros e com o mundo, de acordo com Freire (1996), educar exige sensibilidade, amor e comprometimento ético com o outro, uma escuta ativa e o reconhecimento da criança como ser humano. Dessa forma, a presença de bons vínculos ajuda no desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Em ligação com a ecorformação, os vínculos afetivos vão além das relações humanas, se estendendo a relação com o ambiente e com a vida como um todo. Assim, a criança aprende que faz parte e a reconhecer seu papel como pessoa, comunidade e que faz parte de um ecossistema. Dessa forma, o vínculo afetivo e a empatia pelos outros, tornam-se essenciais na prática educativa, de forma que incentiva e leva a criança a ter responsabilidade social e hábitos que promovam a sustentabilidade desde os primeiros anos de vida.

A ecorformação traz fundamentos onde a educação deve estar embasada em dimensões cognitivas, afetivas e éticas. Morin (2002), propõe uma educação que busque a compreensão, que leve em consideração a complexidade da realidade evitando o conhecimento fragmentado em partes. Assim, podemos entender a escola como o espaço privilegiado onde é possível aprimorar e cultivar a consciência ecológica, ética planetária e responsabilidade social.

Dessa mesma forma Jonas (2006), defende que as nossas ações humanas devem ser pensadas e que devemos considerar os efeitos sobre as futuras gerações, defendendo o princípio da responsabilidade. O autor ainda coloca que: "Age de modo que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana sobre a Terra" (Jonas, 2006, p. 47). Desse modo entende-se que esse princípio sugere que, devemos enquanto educadores, formar crianças sensíveis e conscientes sobre as consequências de suas ações frente a futuras gerações. De maneira a incentivar e promover hábitos de cuidado, respeito e preservação ambiental.

No contexto da educação infantil, os vínculos afetivos que são estabelecidos entre educadores, crianças e o ambiente educativo, são de grande importância para promover aprendizagens significativas e sustentáveis. O vínculo afetivo, permite que a criança se reconheça como parte de uma estrutura interdependente das relações humanas, favorecendo a empatia, cooperação e responsabilidade.

Dessa forma, também é possível trabalhar a importância e necessidade dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), para atingir a Agenda 2030, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, compreendem 17 objetivos e 169 metas, que funcionam como um pacto global, firmado entre as Nações Unidas e os 193 países mundiais. No qual os países se comprometeram a efetivar políticas públicas para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as

peessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Nem todos os 17 ODS fazem referência às crianças, mas todos são relevantes para a vida delas. Juntos, os objetivos representam uma abordagem integral às necessidades dessas crianças, bem como fazem referência a proteção de seus direitos (UNICEF, s.d; ONU, 2025).

Quando consideramos a educação um pilar de extrema importância para o alcance das ODS, consideramos a formação humana como um importante meio para o desenvolvimento sustentável. A infância é um importante momento em que os valores e princípios começam a serem formados, quando interligamos os ODS no currículo escolar da educação infantil e a integramos com a ecorformação, oportunizamos às crianças, práticas de cuidado consigo mesma, com o outro e com o meio. Assim, surgem experiências enriquecedoras e importantes para a formação de bons cidadãos responsáveis e eticamente justos com o planeta e com futuras gerações. Parte da premissa de atividades que estigam a responsabilidade das crianças frente à preservação ambiental, no qual busca-se com o ODS 4, uma educação de qualidade, com o ODS 10 a redução das desigualdades, valorizando a partir dos vínculos afetivos, o respeito pelas diversidades e a justiça social. E, a partir dos ODS 13, 14 e 15, coloca-se em prática conceitos e atitudes que valorizam a consciência ecológica, cuidados com o meio ambiente e práticas de preservação desde os primeiros anos na educação escolar.

Assim, como sugerido por (Zwierewicz; De La Torre, 2022, p. 230-231) O Método de Projetos baseia-se nos interesses dos alunos, unindo o contexto local a temas globais para gerar aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, a ecoformação e os Projetos Criativos Ecoformadores fortalecem a ligação entre saber, vida e transformação.

Essa ligação entre educação infantil, ecorformação e vínculos afetivos deve ser vivida como um espaço de formação integral, que vai além da aquisição de conhecimentos acadêmicos. As relações de vínculo afetivo fortalecem o sentimento de pertencimento a comunidade e a ecorformação ajuda a ampliar a consciência ética e ambiental da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a temática e a importância das práticas ecoformadoras desde crianças bem pequenas, percebe-se que é ainda maior a importância social da escola, pois a mesma juntamente com a família e comunidade é responsável pela formação ética e o desenvolvimento integral das crianças, dessa forma vemos a ecorformação como um projeto de vida, uma postura do professor e da escola perante a sociedade e o mundo.

A educação infantil, ecoformadora e responsável afetivamente se apresenta como um caminho para a pedagogia ética e responsável pelo mundo que vivemos. Nesse ponto a escola é um espaço rico de aprendizagem, vivência e consciência onde se torna fundamental para uma educação integral e de grande valia para as futuras e atuais gerações.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

ZWIEREWICZ, Marlene; DE LA TORRE, Saturnino. **Escolas criativas: reflexões, estratégias e ações com projetos criativos ecoformadores**. In: Marlene Zwierewicz; Saturnino de La Torre. (Orgs.). EdUniarp: Caçador: SC, 2022.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso: 24, out., 2025.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, sd. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso: 24, out., 2025.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO VALE EUROPEU- SC

ORZECZOWSKI, Agnes¹⁴

FERRI, Cássia¹⁵

RESUMO

O estudo analisa os documentos curriculares dos municípios pertencentes à Associação dos Municípios do Vale Europeu, elaborados após a implementação da BNCC e do CBTC. A pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória e documental, teve como objetivo identificar a presença dos princípios formativos da educação para as relações étnico-raciais e da educação especial na perspectiva da inclusão. Os resultados revelam que as relações étnico-raciais aparecem de forma superficial, restritas a menções em componentes específicos na maioria dos documentos curriculares, enquanto a educação inclusiva está ausente em parte significativa dos documentos. A análise evidencia a permanência de um modelo curricular prescritivo, pouco sensível às questões da diversidade e da equidade. Conclui-se que a efetivação de políticas curriculares comprometidas com a justiça social exige ampliar a reflexão crítica e fortalecer a autonomia dos municípios na construção de currículos mais inclusivos e contextualizados.

Palavras-chave: Currículo. Educação inclusiva. Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo contextualiza o processo de (re)elaboração dos documentos curriculares dos municípios integrantes da Associação dos Municípios do Vale Europeu (AMVE), estabelecendo relações com os princípios formativos apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), especialmente no que se refere à educação para as relações étnico-raciais e à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, apresenta os principais resultados da análise dos documentos curriculares municipais, evidenciando como os princípios de diversidade e inclusão são incorporados nos textos orientadores locais.

A escolha dos princípios formativos como eixo de análise justifica-se por apresentarem fundamentos ético-políticos para a construção de uma sociedade mais justa e plural, reconhecendo o currículo como um instrumento potente de transformação social e cultural. Assim, o estudo tem como objetivo geral identificar nos currículos municipais, a presença de elementos da diversidade como princípio formativo elencado pelo CBTC, tendo como objetivos específicos reconhecer a abordagem da educação para as relações étnico-raciais e da educação inclusiva.

Ao discutir essas dimensões, pretende-se contribuir com o debate sobre as ações afirmativas no campo da política curricular, compreendendo de que modo os municípios vêm respondendo aos desafios de garantir o direito à diferença e de efetivar a equidade no âmbito das políticas públicas de educação básica.

METODOLOGIA

O artigo baseia-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e de natureza documental. O estudo tem como contexto os documentos curriculares municipais elaborados a partir da implementação da BNCC, em 2017, e do CBTC, em 2019, pelos municípios integrantes da Associação dos Municípios do Vale Europeu (AMVE).

A geração dos dados ocorreu por meio da leitura sistemática dos documentos curriculares municipais e do fichamento das informações em uma rubrica composta pelas categorias: (1) Educação para as Relações Étnico-Raciais e (2) Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além dessas categorias, a rubrica foi estruturada em colunas

¹⁴ Agnes Orzechowski. FURB. biologa.agnes@gmail.com, orcid.org/0009-0009-8673-2037, lattes.cnpq.br/50445-07369885983.

¹⁵ Cássia Ferri. FURB. cferri@furb.br, orcid.org/0000-0003-2774-9655, lattes.cnpq.br/5382776332548256.

correspondentes aos níveis de análise, definidos da seguinte forma: Nível 0 – o documento não menciona a categoria; Nível 1 – o documento menciona a categoria, mas não explicita princípios; Nível 2 – o documento menciona a categoria e apresenta princípios formativos relacionados.

Para a análise dos dados, adotaram-se as lentes teórico-metodológicas da análise relacional, conforme proposta por Apple (2006), articuladas aos pressupostos dos Estudos Críticos em Política (ECP), conforme Molla (2024), o que possibilitou compreender as relações entre política, cultura e poder expressas nos currículos municipais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A Constituição Federal, ao assegurar o direito à educação de qualidade para todos, estabelece em seu artigo 210 a necessidade de fixação de conteúdos mínimos para a formação básica comum, bem como o respeito aos valores culturais e artísticos regionais (Brasil, 1988). Com a aprovação da BNCC e a posterior Resolução CNE/CP nº 2/2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou sua implementação em regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal (Brasil, 2017), definindo competências e diretrizes para a educação infantil e o ensino fundamental — de modo a assegurar a formação básica comum (Brasil, 1996).

Em nível estadual, Santa Catarina aprovou, em 2019, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), oferecendo aos municípios a possibilidade de aderir integralmente ao documento ou elaborar seus próprios referenciais curriculares, desde que observadas as diretrizes da BNCC (Santa Catarina, 2019).

Por se tratar de um documento normativo, a BNCC orienta os currículos estaduais e municipais a (re)elaborarem suas diretrizes, aproximando-as das realidades locais. Nesse processo, os municípios que optaram por (re)elaborar seus próprios currículos tiveram a oportunidade de refletir e expressar suas especificidades culturais, históricas e sociais. Como afirma Sacristán (2000, p. 109), a política curricular “estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele”. Assim, o currículo não é neutro: ele expressa disputas simbólicas e materiais sobre o que deve ser ensinado e valorizado em uma sociedade marcada por desigualdades de acesso à cultura e ao conhecimento.

Com o intuito de garantir aos estudantes o acesso à diversidade de saberes e culturas, o CBTC incorporou o princípio pedagógico da diversidade, conforme o Art. 26 da LDB (Brasil, 1996), contemplando a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Foi nesse cenário que se desenvolveu a presente pesquisa, tendo como objeto de análise os documentos curriculares dos municípios pertencentes à AMVE. A escolha por estudar uma associação de municípios, em vez de unidades isoladas, fundamenta-se nos pressupostos dos Estudos Críticos em Política (ECP), que reconhecem que “a política reflete valores de grupos específicos e é formulada e promulgada em um dado contexto” (Molla, 2024, p. 153). Assim, compreende-se a política como instrumento de atribuição de valores e significados, expressão de relações de poder que atravessam o campo educacional.

A AMVE é composta pelos municípios de Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó. Dentre eles, oito elaboraram documentos curriculares próprios.

Em relação ao princípio formativo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, verificou-se que seis municípios mencionam a temática, mas não explicitam princípios orientadores (nível 1). As referências, que variam de 14 a 34 ocorrências, concentram-se principalmente nos componentes de Geografia e História, aparecendo com menor frequência no Ensino Religioso. Apenas dois documentos curriculares apresentam diretrizes explícitas e possibilidades metodológicas (nível 2) relacionadas à educação para as relações étnico-raciais, com número expressivo de menções (52 e 14 ocorrências), especialmente vinculadas aos componentes de Geografia, História e Ensino Religioso, além da área das linguagens.

Quanto ao princípio formativo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, observou-se que três municípios não mencionam a temática (nível 0); dois a mencionam sem apresentar princípios orientadores (nível 1); e três a desenvolvem de

forma mais consistente, indicando possibilidades metodológicas e práticas pedagógicas inclusivas (nível 3).

Os resultados permitem compreender que, embora os documentos curriculares municipais da AMVE evidenciem avanços no reconhecimento da diversidade, ainda prevalece uma abordagem normativa e prescritiva, mais vinculada a utilização apenas dos temas como conteúdos do que à efetiva contextualização das realidades locais. Ele é frequentemente tratado de modo fragmentado e descontextualizado, reduzido à dimensão conteudista, sem explicitar princípios formativos, objetivos pedagógicos ou abordagens metodológicas.

A ausência de menções consistentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva em alguns documentos curriculares municipais revela uma lacuna significativa entre os princípios de equidade expressos nas políticas nacionais e sua materialização nas políticas locais. Essa omissão, pode ser um simples descuido técnico, ou expressar um processo de silenciamento curricular (Apple, 2006), no qual determinadas vozes, experiências e sujeitos permanecem à margem do discurso oficial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos curriculares municipais da Associação dos Municípios do Vale Europeu evidencia avanços, em alguns documentos curriculares, e também evidencia lacunas significativas na incorporação dos princípios formativos propostos pelas BNCC e CBTC nos demais documentos curriculares. Observa-se que a presença das relações étnico-raciais aparece de forma desigual, muitas vezes restrita a menções superficiais, sem aprofundamento teórico ou metodológico que oriente práticas pedagógicas efetivas.

A ausência da educação inclusiva em parte dos documentos revela um distanciamento entre o discurso das políticas públicas e a realidade das práticas curriculares. Essa omissão demonstra que o compromisso com a diversidade e com a equidade ainda não se consolidou como eixo estruturante das políticas municipais, o que limita o potencial transformador do currículo. Da mesma forma, a abordagem das relações étnico-raciais, embora presente em alguns textos, ocorre de modo fragmentado, reduzindo a complexidade das discussões sobre identidade, cultura e poder.

Esses resultados indicam que os currículos municipais ainda se mantêm fortemente vinculados a uma racionalidade técnica e normativa, centrada na adequação à BNCC, o que tende a enfraquecer processos de reflexão crítica e de autonomia local. O desafio está em promover um currículo que reconheça e valorize as diferenças, que não apenas mencione a diversidade, mas a incorpore como princípio ético e político da formação humana.

Conclui-se que, mais do que cumprir exigências legais, as políticas curriculares precisam afirmar o compromisso com a inclusão, a diversidade e a justiça social. A consolidação de currículos comprometidos com a equidade é condição essencial para a efetivação do direito à educação e para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 3ª ed., 2006.

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

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

MOLLA, T. Estudos críticos de políticas educacionais: um panorama. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (org). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, SC: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SACRISTÀN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCAÇÃO FISCAL E CIDADANIA NO CURRÍCULO ESCOLAR: TENSÕES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DE LAGES/SC

PEREIRA, Simone Stank de Oliveira¹⁶
THIESEN, Juarez da Silva¹⁷

RESUMO

A pesquisa, em andamento, tem como objetivo compreender como as noções de Educação Fiscal para a Cidadania são incorporadas ao currículo das escolas da Educação Básica do município de Lages/SC. Parte-se da compreensão de que o currículo é um campo de disputas ideológicas e culturais que define e silencia determinados sentidos de cidadania. De abordagem qualitativa e natureza documental, a investigação analisa as concepções de Educação Fiscal expressas nas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação (DCSMEL) e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). Fundamenta-se em autores como Freire, Apple, Giroux, Sacristán, Thiesen e Bauman, que defendem a educação como prática ética, crítica e emancipatória. Espera-se que o estudo contribua para fortalecer práticas curriculares voltadas à formação cidadã e para o debate sobre a efetividade das políticas públicas de Educação Fiscal.

Palavras-chave: Educação Fiscal. Cidadania. Currículo. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A Educação Fiscal para Cidadania tem se consolidado como uma política educacional relevante no contexto brasileiro, ao propor a articulação entre ética pública, justiça social e participação democrática. Em Lages/SC, essa temática ganhou expressão a partir da institucionalização do Programa de Educação Fiscal para a Cidadania, pela Lei Municipal nº 12.712/2012, que o tornou política permanente de formação cidadã nas escolas municipais.

A presente pesquisa emerge da trajetória profissional da autora, marcada pelo engajamento em projetos de Educação Fiscal e pela observação de que, apesar de seus princípios formativos, o tema ainda aparece de forma fragmentada nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas. Tal constatação suscita o problema central: de que modo as noções de Educação Fiscal para a Cidadania têm sido incorporadas aos currículos das escolas municipais de Lages/SC?

O estudo insere-se na linha de pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC, e tem como objetivo geral compreender as dinâmicas do movimento de construção das noções de Educação Fiscal para a Cidadania e suas inter-relações com o currículo escolar. Entre os objetivos específicos, destacam-se: sistematizar o Estado da Arte sobre o tema; identificar indicativos de incorporação das noções de Educação Fiscal nos documentos curriculares municipais; e analisar criticamente as concepções expressas ou silenciadas nesses textos oficiais.

Assim, busca-se contribuir para a reflexão sobre o papel político da escola e a necessidade de currículos que promovam a formação crítica e ética dos sujeitos, articulando teoria, prática e cidadania.

¹⁶ Simone Stank de Oliveira Pereira. Uniplac. simonestank@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0009-0004-4126-6435>, <http://lattes.cnpq.br/3914398549177051>.

¹⁷ Juarez da Silva Thiesen. Uniplac. juaresthiesen@uniplac.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-9299-4441>, <http://lattes.cnpq.br/0176543786942215>.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter documental e abordagem interpretativa. Adota como estratégia metodológica a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e a análise documental. A revisão sistemática foi conduzida nas bases CAPES Periódicos, BDTD, Repositório Institucional da UNIPLAC e SciELO Brasil, utilizando descritores combinados com operadores booleanos (Educação Fiscal, Currículo Escolar, Cidadania, BNCC, Crítica e Educação Básica).

O recorte temporal de 2017 a 2025 justifica-se pela homologação da BNCC e pela ampliação do debate sobre políticas curriculares e formação cidadã no período. Após a triagem e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas oito obras relevantes, entre dissertações e artigos, que compõem o corpus analítico.

Paralelamente, realiza-se a análise dos documentos curriculares oficiais — BNCC, CBTC, Diretrizes Curriculares Municipais (DCSMEL) e Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas do Sistema Municipal de Educação de Lages. A análise será guiada pelos princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), articulando categorias temáticas emergentes com os eixos conceituais de Educação Fiscal, Cidadania e Currículo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica ancora-se na concepção crítica de currículo, conforme Michael Apple (1979; 2002), para quem o currículo é um espaço de disputa ideológica e de reprodução (ou resistência) das hegemonias sociais. Nessa perspectiva, a Educação Fiscal, ao ser inserida nos textos curriculares, revela as intenções formativas e os valores de cidadania que orientam as políticas educacionais.

Henry Giroux (1997; 2003) e José Gimeno Sacristán (2000) reforçam que o currículo é prática cultural e política, exigindo do professor o papel de intelectual transformador. Para Giroux, a função emancipatória da educação se concretiza quando os conteúdos são problematizados à luz da realidade social dos estudantes. Paulo Freire (1996; 2001) oferece a base ética e epistemológica desta pesquisa, ao compreender a educação como prática de liberdade e diálogo.

A Educação Fiscal, inspirada em sua pedagogia crítica, deve ultrapassar o ensino técnico sobre tributos, promovendo reflexão sobre responsabilidade social, solidariedade e justiça. Complementarmente, Thiesen (2012; 2022) defende o currículo como processo interdisciplinar e vivo, articulado à formação cidadã, enquanto Bauman (2001) adverte sobre a necessidade de reconstituir vínculos éticos em uma sociedade líquida e fragmentada.

Autores como Moacir Gadotti (1999; 2001) e Edgar Morin (2000) contribuem ao propor uma educação integral, contextualizada e planetária, que favoreça a construção de valores e a interdependência entre saberes. Essa abordagem converge com os princípios da BNCC, que defendem a formação integral do sujeito e a valorização da cidadania ativa.

Esses referenciais sustentam a hipótese de que a Educação Fiscal, quando orientada por valores críticos e interdisciplinares, pode contribuir para a reconstrução do sentido de pertencimento, responsabilidade coletiva e bem comum no espaço escolar. Embora a análise documental ainda esteja em andamento, as leituras iniciais indicam tensões entre o discurso normativo das políticas curriculares e a efetivação de práticas emancipadoras, o que reforça a importância de repensar as concepções de cidadania fiscal nas práticas pedagógicas.

RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados parciais apontam que a Educação Fiscal para a Cidadania, em Lages/SC, embora institucionalizada como política pública, ainda enfrenta desafios quanto à sua efetiva inserção curricular e coerência pedagógica.

Observa-se que, nos documentos oficiais, a cidadania aparece como valor central, mas muitas vezes desprovida de um conteúdo político-crítico que a vincule à compreensão dos direitos e deveres fiscais. A análise preliminar dos PPPs e das Diretrizes Curriculares revela que o tema é frequentemente associado a campanhas pontuais e ações isoladas, sem uma intencionalidade pedagógica contínua.

Contudo, há experiências promissoras em algumas escolas, especialmente aquelas em que os professores disseminadores de Educação Fiscal articulam o tema de modo interdisciplinar e reflexivo.

Espera-se que os resultados finais desta pesquisa contribuam para o fortalecimento de políticas públicas educacionais e para a formação docente, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que favoreçam a construção de currículos comprometidos com a ética, a participação e a justiça social.

Acredita-se que, ao compreender a Educação Fiscal como eixo transversal e formativo, seja possível consolidar uma cultura de cidadania fiscal nas escolas, capaz de transformar práticas e promover sujeitos críticos e solidários.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LAGES. Lei Municipal nº 12.712/2012: **institui o Programa de Educação Fiscal no Município de Lages**. Lages: Prefeitura Municipal, 2012.

LAGES. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação – DCSMEL**. Lages: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

THIESEN, Juares da Silva. **Currículo e interdisciplinaridade: uma relação necessária**. Florianópolis: UFSC, 2012.

THIESEN, Juares da Silva. **Currículo e cidadania: um olhar crítico sobre a educação brasileira**. João Pessoa: UFPB, 2022.

EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA FREIREANA: DIÁLOGOS PARA UMA PRÁTICA CRÍTICA

ULIANO, THIAGO¹⁸
MÜLLER, ANTONIO JOSÉ¹⁹

RESUMO

Este estudo analisou a influência da pedagogia freireana na Educação Física escolar, evidenciando como seus princípios que contribuem para práticas pedagógicas críticas. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em revisão bibliográfica de produções científicas que relacionam os fundamentos de Paulo Freire à disciplina. Os resultados mostram que essa abordagem ressignifica o papel de professores e alunos, rompendo com modelos tradicionais centrados na técnica e no rendimento físico e reconhecendo o corpo como expressão cultural, histórica e social. Constatou-se que a pedagogia freireana favorece a consciência crítica dos estudantes e a valorização do conhecimento coletivo, fortalecendo a Educação Física como espaço de diálogo e transformação social. Contudo, persistem desafios ligados à formação docente e à rigidez curricular, que limitam a efetivação plena dessas práticas. Considerando-se que a pedagogia freireana oferece bases sólidas para uma escola democrática, inclusiva e humanizadora.

Palavras-chave: pedagogia freireana; Educação Física; ensino crítico; liberdade.

INTRODUÇÃO

A Educação Física, historicamente marcada por abordagens tecnicistas e voltadas à performance corporal, tem passado por um processo de reconstrução epistemológica nas últimas décadas, aproximando-se de concepções pedagógicas críticas. Nesse contexto, a pedagogia freireana se destaca como referencial teórico capaz de transformar o espaço escolar em ambiente de diálogo, reflexão e conscientização sobre o corpo e o movimento como expressões culturais e sociais. Paulo Freire propõe uma educação libertadora, centrada no diálogo e na problematização da realidade, princípios que ressoam na prática pedagógica da Educação Física quando compreendida como meio de formação humana integral (Duarte e Neira, 2021).

Ao longo da história, a Educação Física escolar no Brasil foi influenciada por modelos militaristas e biomédicos, que reduziram o corpo a instrumento de rendimento ou disciplina. A partir dos anos 1980, com o avanço das teorias críticas da educação, emergiu um movimento de reinterpretação das práticas corporais como fenômenos culturais e políticos. Nesse cenário, as ideias freireanas passaram a orientar propostas pedagógicas centradas na autonomia, no diálogo e na leitura crítica da realidade, aproximando o estudante de seu contexto social por meio do movimento (Silva e Maldonado, 2024). Assim, a pedagogia freireana fornece bases epistemológicas para uma Educação Física comprometida com o protagonismo discente, desafiando práticas autoritárias e transmissivas.

As experiências pedagógicas inspiradas em Freire buscam integrar teoria e prática, corpo e consciência, movimento e criticidade. O professor deixa de ser mero transmissor de técnicas corporais e assume o papel de mediador do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas ancoradas na problematização da realidade vivida pelos alunos (Silva e Maldonado, 2024).

Apesar das contribuições expressivas da pedagogia freireana, ainda persistem desafios em sua efetivação nas aulas de Educação Física, especialmente diante das demandas da BNCC, que muitas vezes tensionam práticas dialógicas e libertadoras. Surge, assim, a problemática: de que maneira a pedagogia freireana influencia a prática docente, contribuindo para a formação crítica dos estudantes? O presente estudo tem como objetivo analisar essa influência, identificando fundamentos teórico-metodológicos aplicáveis à Educação Física,

¹⁸ Thiago Uliano. FURB. thiagouliano@gmail.com, 0009-0008-1447-2689, <http://lattes.cnpq.br/5830412928399124>.

¹⁹ Antonio José Müller. FURB. ajmuller@furb.br, 0000-0003-3772-331X, <http://lattes.cnpq.br/6819431111900675>.

examinando experiências docentes e avaliando os impactos dessas abordagens na formação crítica e participativa dos alunos.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, cujo objetivo foi compreender e discutir a influência da pedagogia freireana nas aulas de Educação Física a partir de estudos já publicados. Segundo Gil (2015), esse tipo de investigação utiliza materiais previamente elaborados, como livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador analisar criticamente as contribuições existentes sobre o tema. Assim, buscou-se identificar produções que relacionassem fundamentos freireanos como diálogo, problematização, autonomia e conscientização às práticas pedagógicas no campo da Educação Física.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases como SciELO, Google Scholar e repositórios institucionais. Foram utilizados descritores específicos, como “Pedagogia freireana”, “Paulo Freire”, “Educação Física escolar”, “prática docente crítica” e “educação libertadora”. Na busca inicial, excluíram-se textos duplicados, revisões secundárias e produções que apenas mencionavam Freire de forma tangencial.

A análise dos estudos realizou-se com a leitura flutuante dos textos, seguida da codificação e do agrupamento em categorias temáticas, como autonomia discente, problematização crítica e diálogo pedagógico. Cada categoria foi interpretada à luz da pedagogia freireana, destacando como os autores articulam seus conceitos nas práticas educacionais. A síntese final resultou em um mapa conceitual que evidenciou contribuições, desafios e perspectivas da pedagogia freireana na Educação Física, valorizando a profundidade interpretativa do fenômeno estudado (GIL, 2015).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Os resultados desta revisão bibliográfica narrativa evidenciam que a presença da pedagogia freireana nas aulas de Educação Física tem se ampliado nos últimos anos, acompanhando a consolidação de uma visão crítica e emancipadora da educação. Conforme Duarte e Neira (2021), observa-se um movimento de reinterpretação das práticas corporais, nas quais o corpo é compreendido como espaço de construção de significados, superando a lógica da mera reprodução técnica. Contudo, como apontam Andrade Júnior e Silva (2024), a inserção da pedagogia freireana ainda enfrenta resistências estruturais ligadas à tradição das aulas centradas no rendimento físico, exigindo mudanças paradigmáticas nas concepções docentes e curriculares.

Nesse cenário, Bizzochi e Oliveira (2021) destacam que a *Pedagogia da Autonomia* oferece caminhos para reconfigurar o ensino da Educação Física frente às exigências da BNCC, valorizando o protagonismo discente, a problematização e a criticidade. Assim, a Educação Física pode transcender a função de desenvolver apenas capacidades motoras, assumindo um papel formativo integral e cidadão. A ótica freireana, os processos lúdicos e simbólicos do movimento devem ser reinterpretados, de modo que jogos, brincadeiras e práticas psicomotoras se tornem linguagens de diálogo e construção coletiva de significados. Dessa forma, a Educação Física escolar, inspirada em Freire, fortalece a consciência crítica e a humanização do processo educativo.

A análise dos trabalhos revisados evidencia que os aportes de Paulo Freire para a Educação Física se manifestam principalmente na formação docente e na construção curricular. O papel do professor crítico-reflexivo como mediador do conhecimento, capaz de promover experiências significativas e de compreender a disciplina como espaço político e social. Françoso (2014) reforça essa perspectiva ao defender que a incorporação dos princípios freireanos pode romper com o modelo hegemônico e esportivizado, propondo um currículo coletivo, plural e crítico. Já Furtado (2023) mostra que práticas pedagógicas que abordam temas como gênero, corpo, desigualdade e cultura corporal ampliam o papel social da Educação Física, transformando-a em espaço de denúncia das injustiças e anúncio de uma pedagogia libertadora.

Silva e Maldonado (2024) aprofunda essa discussão ao relacionar a pedagogia crítico-libertadora com práticas corporais problematizadoras, nas quais o professor atua como mediador que instiga a reflexão sem impor verdades absolutas. Em diálogo com essa perspectiva,

os autores defendem uma epistemologia crítico-libertadora que entende o corpo como sujeito histórico e cultural, fruto da interação entre teoria e prática. Montiel et al. (2021), por sua vez, evidenciam que o pensamento freireano potencializa práticas interdisciplinares e emancipatórias, fortalecendo o protagonismo juvenil e a autonomia como processo contínuo de construção de identidade e consciência crítica.

Os estudos analisados evidenciam que a pedagogia freireana tem ampliado sua presença na Educação Física escolar, sobretudo ao tematizar o corpo como espaço de conscientização e diálogo com o mundo. As práticas corporais, inspiradas em Freire, articulam movimento, cultura e política, configurando a disciplina como prática cultural crítica (Santos et al., 2021). Nesse sentido, a tematização e a problematização, tornam-se pilares de uma Educação Física culturalmente orientada, conectando o conteúdo à realidade vivida pelos alunos e favorecendo aprendizagens significativas.

Experiências relatadas por Silva e Maldonado (2024) demonstram que a construção coletiva de currículos críticos-libertadores promove uma cultura escolar democrática e participativa, na qual os alunos assumem papel ativo nas decisões sobre as práticas corporais. Esse debate evidencia ainda que os conceitos freireanos têm influenciado a produção acadêmica *stricto sensu*, consolidando-se como referencial epistemológico para a formação docente e para a renovação crítica da área. Tal tendência aponta para a superação da visão mecanicista e esportivizada da disciplina, sendo substituída por uma abordagem cultural e dialógica.

Outro achado relevante refere-se à centralidade do diálogo como princípio pedagógico fundamental. Nos trabalhos revisados, o diálogo aparece não apenas como estratégia de ensino, mas como essência da relação educativa, transformando as práticas corporais em experiências de troca simbólica e construção coletiva de conhecimento (Duarte e Neira, 2021; Santos e Neira, 2019). Essa dimensão relacional rompe com a lógica autoritária ainda presente em algumas escolas e aproxima a Educação Física de um projeto humanizador e inclusivo. Além disso, a problematização da realidade vivida pelos alunos potencializa a formação da consciência crítica, permitindo que o corpo seja compreendido como expressão de identidades e resistências (Françoso, 2014).

Por fim, os estudos reforçam a compreensão da Educação Física como prática política, capaz de intervir na realidade e propor alternativas emancipatórias. Apesar dos avanços, persistem desafios para a efetivação dessa abordagem, como a falta de formação docente específica, currículos tradicionais e pressões por resultados mensuráveis. Ainda assim, experiências na Educação Infantil e Fundamental mostram que práticas mediadas pelo diálogo e pela ludicidade favorecem a autonomia e a humanização do ensino. Nesse horizonte, a pedagogia freireana se consolida como projeto ético-político de educação humanizadora, capaz de transformar a Educação Física em espaço de emancipação e consciência social (Furtado, 2023; Françoso, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a pedagogia freireana tem influenciado de forma significativa a Educação Física escolar, transformando-a em um espaço crítico, reflexivo e humanizador. Os princípios de Paulo Freire, como: diálogo, autonomia e consciência crítica, contribuem para práticas pedagógicas que superam o ensino técnico e instrumental, favorecendo a formação integral do estudante. Essa influência se manifesta na postura docente, que valoriza a escuta, a participação e o reconhecimento das experiências corporais como expressões culturais e sociais. Assim, a Educação Física passa a ser compreendida como prática de liberdade, identidade e transformação social, assumindo papel pedagógico central na formação crítica e ética dos sujeitos.

Entretanto, a implementação plena dessa perspectiva enfrenta desafios, como a falta de formação continuada dos professores, a predominância de currículos padronizados e a permanência de práticas tecnicistas. Para superar tais obstáculos, torna-se necessário fortalecer políticas públicas e programas institucionais que incentivem metodologias participativas e dialógicas. Considera-se que a pedagogia freireana representa um marco teórico e metodológico essencial para a renovação da Educação Física, possibilitando a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a emancipação, a solidariedade e a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE JÚNIOR, S. H. N. de; SILVA, R. D. "Paulo Freire's approaches and Physical Education: challenges and possibilities in pedagogical practice". **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 3, p. 4765-4778, 2024.
- BIZZOCHI, C. E.; OLIVEIRA, J. F. Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire na Educação Física escolar – relações e possibilidades diante da BNCC. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 3, 2021.
- DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Paulo Freire e Educação Física: uma análise a partir de periódicos da área. **Pedagogía y Saberes**, n. 52, p. 89-103, 2021.
- FRANÇOSO, M. S. S. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, São Paulo, v. 36, n. 3, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FURTADO, R. S. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Física escolar. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 150-170, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-68569.
- MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, n. VII, 2022.
- MONTIEL, F. C; ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; ANDRADE, D. M. de; AFONSO, M. da R. Paulo Freire e o desenvolvimento da autonomia no Ensino Médio Integrado do IFSul: contribuições da Educação Física. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1020-1036, set. 2021.
- SANTOS, R. P. R. et al. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, [s. l.], 2021.
- SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20160168, 2019.
- SILVA, E. S.; MALDONADO, D. T. Currículo crítico-libertador da educação física "COM" a educação infantil: construção coletiva de novos significados pela comunidade escolar. **Conexões**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e024034, 2024.
- SOUSA, C. A. de; FREIRE, E. dos S.; MIRANDA, M. L. de J. Paulo Freire e a pesquisa Stricto Sensu em Educação Física Escolar: reflexões e possibilidades. **Eccos Revista Científica**, n. 63, 2022.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS: CORRELAÇÕES ENTRE O PNE E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

SILVA, Marení de Fátima Rosa da ²⁰
PIOVEZANA, Leonel ²¹

RESUMO

O artigo descreve a educação inclusiva como direito social, articulando ações afirmativas e metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) aos Planos Municipais em regime de colaboração. Busca compreender como tais políticas enfrentam desigualdades, valorizam a diversidade e contribuem para a democratização da pós-graduação. Freire (1996), Arroyo (2012), Nóvoa (1995), Alpízar (2013) e Lockmann (2019) destacam o diálogo, o reconhecimento de trajetórias, a formação docente e a interculturalidade como fundamentos de uma escola democrática e participativa. Lopes (2009) e Diniz, Barbosa e Santos (2009), em diálogo com a UNESCO (1994; 2020), problematizam as tensões da inclusão, ao evidenciarem que a deficiência deve ser compreendida como restrição de participação social, e não como limitação individual. A pesquisa qualitativa, orientada pela análise de conteúdo (Bardin, 2016), evidencia que a efetivação das ações afirmativas exige planejamento colaborativo, políticas territorializadas e participação social.

Palavras-chave: Educação inclusiva. PNE. Ações afirmativas. Diversidade.

INTRODUÇÃO

No contexto das políticas educacionais contemporâneas, o conceito de inclusão ultrapassa a dimensão da deficiência e passa a abarcar as múltiplas desigualdades de gênero, raça, território e condição social, em consonância com os marcos da UNESCO (2020), que reafirmam o compromisso global com uma educação equitativa e de qualidade para todos. Essa compreensão amplia o horizonte das políticas inclusivas, deslocando-as de uma perspectiva meramente integradora para uma abordagem interseccional e de justiça social, na qual o direito à educação implica reconhecer e valorizar as diferenças como constitutivas do processo educativo.

A educação, enquanto direito fundamental, é assegurada pela Constituição Federal de 1988, que define, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988, p. 123). Esse princípio é detalhado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que reafirma a igualdade de condições de acesso e permanência, a liberdade de aprender e ensinar, e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Brasil, 1996). Tais marcos normativos consolidam a educação como um bem público, de caráter universal, cujo objetivo é garantir equidade e justiça social. Nesta investigação, busca-se identificar os pontos de tensão entre o discurso normativo do Plano Nacional de Educação (PNE) e a materialização de suas metas nos Planos Municipais de Educação (PMEs), evidenciando as distâncias entre enunciação e execução, bem como as possibilidades de superação. A presente investigação busca compreender como o regime de colaboração federativa pode contribuir para o fortalecimento das políticas de inclusão e para a efetividade das ações afirmativas no âmbito local, reafirmando o compromisso com uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

Nesse cenário, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) emerge como política de Estado, com vigência decenal e força normativa capaz de orientar políticas públicas em todos os níveis da federação. As metas do PNE representam compromissos do Estado brasileiro com pessoas historicamente marginalizadas, entre elas as populações pretas, indígenas, caboclas, pessoas com deficiência e estudantes com autismo.

²⁰ Marení de Fátima Rosa da Silva. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNO. E-mail: professorabolinha2024@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6522-8674>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2543183497738602>.

²¹ Leonel Piovezana. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8577-319X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8196195261847883>.

O compromisso internacional do Brasil com a inclusão é igualmente relevante. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabeleceu o princípio de que escolas inclusivas devem acolher todos os estudantes, reconhecendo suas diferenças e garantindo sua aprendizagem em ambientes comuns. Mais recentemente, o Relatório Global de Monitoramento da Educação 2020 – Todos, sem exceção (UNESCO, 2020) ampliou a concepção de inclusão para além da deficiência, abrangendo desigualdades de gênero, etnia, território, religião e condição socioeconômica. Esse movimento internacional dialoga com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consagra o modelo social da deficiência, entendendo que a exclusão resulta da interação entre impedimentos e barreiras sociais (Brasil, 2015).

Do ponto de vista teórico, a educação inclusiva precisa ser compreendida como prática política e emancipatória. Freire (1996) concebe a educação como prática da liberdade, sustentada pelo diálogo e pela valorização dos sujeitos historicamente oprimidos. Arroyo (2012) destaca que as políticas públicas precisam reconhecer as trajetórias de populações vulnerabilizadas, historicamente silenciadas nos curriculares e nas práticas escolares. Nóvoa (1995) problematiza a formação docente como processo identitário e coletivo, fundamental para transformar a escola em espaço de inclusão real. Lopes (2009), por sua vez, ao analisar políticas de inclusão sob a ótica foucaultiana, alerta para a possibilidade de que práticas ditas inclusivas também funcionem como mecanismos de controle, tensionando o ideal democrático. Complementarmente, Diniz, Barbosa e Santos (2009) apresentam a deficiência como questão de direitos humanos e justiça, reforçando que a exclusão decorre das barreiras sociais e não da condição corporal.

Assim, a presente investigação busca evidenciar os limites e as possibilidades do planejamento colaborativo e das ações afirmativas, reafirmando a educação inclusiva como política pública estruturante.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e normativa de legislações, planos e relatórios oficiais. Essa escolha se justifica pela necessidade de compreender a inclusão como fenômeno histórico, político e social inscrito nos textos legais e nas práticas institucionais. O corpus analítico compreende o PNE, PMEs selecionados e normativas correlatas (LBI/2015; CF/1988; LDB/1996).

A técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), orienta a organização e interpretação dos dados, permitindo identificar categorias de análise a partir dos textos legais e políticos. Ao examinar o PNE e os PMEs sob essa perspectiva, busca-se compreender como os documentos materializam compromissos de inclusão e dialogam com as ações afirmativas e com a participação social.

DISCUSSÃO

A partir dos fundamentos legais e teóricos apresentados, a educação inclusiva assume caráter político, na medida em que promove o reconhecimento dos sujeitos e o enfrentamento das desigualdades históricas. Tal perspectiva compreende a inclusão não apenas como um processo pedagógico, mas como uma prática social e política voltada à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Conforme Lockmann (2019), no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora, o discurso da inclusão é ressignificado, podendo assumir sentidos que esvaziam sua potência crítica e social. Isso revela que a inclusão, quando capturada por lógicas meritocráticas e individualizantes, corre o risco de se tornar uma retórica de direito desvinculada da transformação social. Assim, reafirmar a educação inclusiva como direito social e político implica recuperar sua dimensão coletiva e emancipatória, vinculando-a ao compromisso ético e público de enfrentamento das desigualdades.

Desse modo, compreender a educação inclusiva como direito social e político resulta em reconhecer que sua materialização exige o fortalecimento de redes colaborativas entre as esferas federal, estadual e municipal, bem como o engajamento das comunidades escolares e da sociedade civil. Trata-se, portanto, de reafirmar a educação como bem público e espaço

de emancipação humana, em que as diferenças são não apenas reconhecidas, mas valorizadas como elemento constitutivo do processo educativo e democrático.

José Solano Alpízar (2013), ao tratar da interculturalidade na América Latina, enfatiza a necessidade de superar visões homogeneizadoras da escola, defendendo uma perspectiva crítica de inclusão que valorize identidades plurais.

As ações afirmativas, nesse cenário, constituem estratégias essenciais para reparar desigualdades estruturais e promover justiça social. No Brasil, tais políticas emergem com força nas últimas décadas, voltadas a grupos historicamente excluídos, reconhecendo que a igualdade formal não garante igualdade real de oportunidades.

Programas como o PIBID Diversidade e a Política de Ações Afirmativas da CAPES, implementados na pós-graduação, ampliaram o acesso de sujeitos socialmente marginalizados ao campo da pesquisa e da docência. Além disso, as políticas de cotas raciais e sociais em universidades públicas constituem marcos históricos que tensionam a lógica elitista do ensino superior, promovendo transformações epistêmicas e institucionais. O Plano Nacional de Educação (PNE) reconhece que grupos historicamente marginalizados necessitam de políticas específicas para garantir igualdade de oportunidades (Brasil, 2014).

A equidade, portanto, deve ser compreendida como princípio estruturante das políticas educacionais. Não basta assegurar a todos o mesmo ponto de partida; é preciso garantir condições diferenciadas para que todos possam chegar a patamares semelhantes de aprendizagem e participação social.

Em consonância com esse debate, o Relatório Global de Monitoramento da Educação (UNESCO, 2020) reforça que inclusão significa “todos, sem exceção”, abrangendo não apenas a deficiência, mas desigualdades de gênero, raça, etnia, território e condição socioeconômica. Esse documento atualiza e expande os compromissos assumidos na Declaração de Salamanca (1994), reafirmando a urgência de políticas educacionais mais amplas e interseccionais.

Ao adentrar no planejamento colaborativo e no regime de colaboração federativa, Nóvoa (1995) indica que o planejamento colaborativo não se reduz a instrumentos burocráticos, mas envolve a construção de uma cultura de corresponsabilidade. A corresponsabilidade entre os entes federados e os profissionais da educação é, portanto, condição essencial para que o regime de colaboração se concretize como prática democrática e não apenas como princípio normativo. A elaboração e o monitoramento dos Planos Municipais de Educação, nesse sentido, só alcançam efetividade se acompanhados de práticas coletivas de diálogo, formação docente e participação social.

A UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) são atores centrais nesse processo, pois contribuem para articular demandas locais com diretrizes nacionais. A própria Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada periodicamente, reforça esse regime ao constituir espaços de deliberação democrática sobre políticas educacionais, reafirmando a importância da participação social na construção coletiva das metas e estratégias do PNE.

O desafio, entretanto, consiste em superar a fragmentação e garantir que o regime de colaboração não se restrinja ao plano normativo. Para que o planejamento colaborativo seja de fato inclusivo, é necessário assegurar financiamento adequado, formação continuada para professores, acessibilidade universal e mecanismos de acompanhamento e avaliação que envolvam a sociedade civil.

Dessa forma, o alinhamento entre o PNE e os PMEs revela-se não apenas como exigência legal, mas como oportunidade política para consolidar práticas de equidade, diversidade e inclusão na educação brasileira. O fortalecimento da colaboração federativa, sustentado por práticas democráticas e participativas, constitui o caminho para transformar as metas educacionais em ações efetivas de justiça social e de reconhecimento da diferença.

Nesse cenário, as políticas inclusivas contemporâneas enfrentam o desafio de superar práticas assistencialistas e discursos meramente normativos. Embora o PNE (Lei nº 13.005/2014) e os PMEs apresentem avanços significativos, ainda persistem lacunas na efetivação de ações que garantam acessibilidade, formação docente, infraestrutura digital e financiamento adequado. A distância entre o que está prescrito nas metas e o que é

efetivamente implementado nas redes municipais e estaduais evidencia os tensionamentos entre o ideal de equidade e as condições concretas de gestão pública.

Diante desse panorama, o papel dos educadores e gestores é central. A efetivação das políticas inclusivas exige práticas democráticas de planejamento, monitoramento e avaliação, ancoradas no diálogo e na corresponsabilidade entre Estado e sociedade civil. É nesse compromisso ético e político que a educação inclusiva se reafirma como prática de resistência e emancipação, desafiando as lógicas de normalização e reafirmando o direito à diferença como princípio fundante da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a educação inclusiva, compreendida como direito social e político, constitui um dos maiores desafios contemporâneos para a consolidação de uma escola democrática e comprometida com a diversidade. Os marcos normativos nacionais, aliados a compromissos internacionais, consolidam a educação inclusiva como política pública estruturante e de responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade.

O planejamento colaborativo e o regime de colaboração, previstos na Constituição e no PNE, configuram oportunidades para fortalecer a articulação entre União, Estados e municípios. A efetividade desse processo, contudo, depende de práticas participativas, financiamento adequado e valorização docente.

Nesse percurso, a CONAE assume papel estratégico como arena democrática de construção coletiva das políticas públicas. Ao reunir diferentes atores sociais, legitima as diretrizes do PNE e reafirma a necessidade de que a gestão democrática se concretize como prática cotidiana, sustentada pela escuta, pela diversidade e pela corresponsabilidade.

Em síntese, a consolidação de uma educação inclusiva, democrática e equitativa depende da capacidade do Estado e da sociedade civil em transformar diretrizes legais em práticas pedagógicas comprometidas com o direito à diferença.

Mais do que uma meta do PNE, a inclusão deve ser compreendida como fundamento ético e político de todo o sistema educacional brasileiro, orientando a construção de uma escola pública que reconhece, acolhe e valoriza a pluralidade humana como expressão máxima da democracia.

REFERÊNCIAS

ALPÍZAR, José Solano. **Interculturalidad y educación en América Latina**. San José: Flacso, 2013.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. 2ª CONAE. **Documento Final**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, n. 200).

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 14 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2019. DOI: 10.4025/imagenseducv9i2.60667.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 147-169, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297> . Acesso em: 14 out. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994. Disponível em: [https://pni2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declara-cao_Salamanca.pdf](https://pni2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declara-cao_Salamanca.pdf). Acesso em: 14 out. 2025.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020:** Inclusão e educação – Todos, sem exceção. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817_por . Acesso em: 25 out. 2025.

ENTRE O TRABALHO E A ESCOLA: DESAFIOS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NOTURNO EM JOINVILLE/SC

VILLA, Lenita de²²
VOIGT, Jane Mery Richter²³

RESUMO

O Ensino Médio noturno tem papel essencial na garantia do direito à educação, especialmente para estudantes trabalhadores que conciliam jornadas de trabalho e estudo. Em Joinville/SC, cidade de perfil industrial, a realidade do Ensino Médio noturno reflete as contradições de um modelo educacional que ainda pouco reconhece as especificidades desses sujeitos. Este estudo tem como objetivo analisar o perfil e as percepções de estudantes do Ensino Médio noturno de duas escolas públicas estaduais, buscando compreender suas condições de vida, trabalho e estudo, bem como os sentidos atribuídos à escola. A pesquisa, de abordagem mista, envolveu 34 estudantes da 3ª série e utilizou questionário *online* com questões objetivas e discursivas. Os resultados indicam uma juventude trabalhadora que valoriza a escola, mas percebe distanciamento entre o currículo e suas experiências. Defende-se que a justiça curricular, articulada à justiça social, é condição para assegurar uma formação humana mais justa e significativa.

Palavras-chave: Currículo, Justiça Curricular, Ensino Médio Noturno.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio noturno constitui uma modalidade indispensável na rede pública de ensino, pois possibilita o acesso à educação para estudantes que, por diferentes razões, sobretudo o trabalho, não podem frequentar o turno diurno. Em Joinville/SC, município fortemente industrializado, o noturno é frequentado majoritariamente por jovens que iniciaram precocemente suas trajetórias laborais. Esses estudantes enfrentam jornadas de trabalho e chegam à escola já exaustos, o que impacta sua atenção, rendimento e participação.

Diante desse contexto, compreender **quem são os estudantes do Ensino Médio noturno** é fundamental para repensar as políticas e práticas escolares, especialmente no campo do currículo. Este trabalho tem sua origem numa dissertação de mestrado em Educação ainda em andamento, cujo objetivo é analisar os sentidos e significados que os estudantes do Ensino Médio noturno de duas escolas públicas de Joinville/SC atribuem ao currículo e à sua formação.

Partindo da perspectiva de **justiça curricular** (Fraser, 2002; Ponce, 2023), este estudo tem como objetivo analisar o perfil e as percepções de estudantes do Ensino Médio noturno de duas escolas públicas estaduais, buscando compreender suas condições de vida, trabalho e estudo, bem como os sentidos atribuídos à escola. As reflexões propostas buscam compreender como o currículo pode contribuir para garantir **reconhecimento, redistribuição e participação**, dimensões essenciais para uma formação emancipadora e socialmente justa.

METODOLOGIA

A pesquisa, de **abordagem mista (quantitativa e qualitativa)**, foi realizada em duas escolas estaduais de Ensino Médio noturno de Joinville/SC. Participaram **34 estudantes da 3ª série**, correspondendo a aproximadamente **13% do universo total** dessas escolas. O instrumento utilizado foi um **questionário online (Google Forms)**, composto por **15 questões, das quais 12** objetivas e três discursivas, que abordaram aspectos relacionados

²² Lenita de Villa. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior - Capes. lenitadevil-lar@gmail.com, Orcid: 0009-0009-5507-6954, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2552440351303603>

²³ Jane Mery Richter Voigt. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille. E-mail: jane.mery@univille.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2180-5476>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8014975082797133>.

à faixa etária, gênero, inserção no trabalho, jornada laboral, motivação para estudar e perspectivas futuras.

Os dados foram analisados por meio de **tratamento estatístico (percentuais)** e **análise de conteúdo** (Bardin, 2011) das respostas abertas. Essa combinação possibilitou compreender não apenas o perfil socioeducacional dos estudantes, mas também os sentidos que atribuem à escola e às suas trajetórias formativas.

CURRÍCULO E JUSTIÇA CURRICULAR: DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E REALIDADE DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

As recentes mudanças no Ensino Médio brasileiro, impulsionadas pela **Lei nº 13.415/2017**, têm provocado intensos debates sobre o sentido e a função do currículo. Embora apresentadas sob o discurso da **flexibilização e da ampliação de escolhas**, essas transformações ocorreram em um contexto de **baixa participação democrática**, marcado pela forte presença de **interesses empresariais e produtivistas** na definição das políticas educacionais. No cotidiano das escolas públicas, especialmente no **Ensino Médio noturno**, tais mudanças têm revelado contradições profundas entre o que se promete e o que se vivencia.

A análise dos dados desta pesquisa, evidencia que os estudantes do Ensino Médio noturno são majoritariamente estudantes **trabalhadores** que conciliam múltiplas responsabilidades. Entre os 34 participantes, **85% têm 17 anos** e **67,6% exercem empregos formais**, com **jornadas que chegam a oito horas diárias**. A principal razão para frequentar o período noturno é a **necessidade de conciliar trabalho e estudo (64,7%)**, seguida pela **melhor organização da rotina (23,5%)**. Quanto às perspectivas futuras, **41,2% desejam ingressar no ensino superior**, enquanto proporção semelhante destaca o desejo de **concluir o Ensino Médio como meta pessoal**, o que reforça o compromisso com a continuidade dos estudos, mesmo diante das limitações impostas pela rotina de trabalho e cansaço.

A análise qualitativa das respostas abertas permitiu compreender que os estudantes atribuem à **formação que recebem** sentidos relacionados à **superação, persistência e responsabilidade**. Suas falas evidenciam o **trabalho** como elemento central de suas vidas, interferindo diretamente no rendimento escolar, mas também funcionando como motivação para continuar os estudos. O **cansaço** e a **falta de tempo** aparecem de forma recorrente, acompanhados da percepção de que é preciso “concluir o ensino médio”, ainda que as condições não sejam favoráveis. A **formação oferecida** é percebida mais como uma **etapa necessária** do que como um espaço de reconhecimento ou de ampliação de horizontes, sendo associada ao esforço individual e à necessidade de cumprir uma obrigação social. Embora muitos não vejam essa formação como determinante para seus projetos de vida, reconhecem seu **valor simbólico e social**, entendendo o estudo como uma forma de **resistir às dificuldades** e afirmar o compromisso pessoal com a conclusão dessa etapa escolar.

Essa rotina afeta diretamente a aprendizagem, a concentração e o engajamento escolar. Ainda assim, esses estudantes demonstram **alto valor simbólico atribuído à escola**, reconhecendo nela uma oportunidade de superação e mobilidade social. No entanto, os jovens participantes da pesquisa, expressam **insatisfação com o currículo atual**, que consideram distante de suas realidades e pouco conectado aos desafios concretos de suas vidas.

Nesse cenário, o conceito de **justiça curricular**, conforme defendido por **Ponce (2018; 2023)**, oferece uma lente crítica essencial. Para a autora, a justiça curricular se estrutura em **três dimensões interdependentes, do conhecimento, do cuidado e da convivência democrática**, as quais só podem se concretizar quando vinculadas a um projeto mais amplo de **justiça social**. Em outras palavras, **não há currículo justo sem condições sociais justas**. Quando a escola ignora as desigualdades materiais e simbólicas que atravessam a vida dos estudantes, ela corre o risco de reproduzir exclusões sob a aparência de equidade.

Baseada em **Fraser (2009)**, Ponce destaca que a **justiça social** exige articular **redistribuição, reconhecimento e participação**. Isso significa garantir acesso igualitário a bens materiais e culturais (redistribuição), valorizar as identidades e experiências diversas (reconhecimento) e assegurar voz ativa nos processos decisórios (participação). No campo educacional, essa tríade se traduz na necessidade de um **currículo que distribua o conhecimento de forma equitativa, reconheça os sujeitos e promova práticas democráticas**.

Autores como **Apple (2006)** e **Sacristán (2017)** já alertavam que o currículo é sempre uma **construção política e social**, e não apenas um conjunto de conteúdos. Ele expressa disputas sobre **quais saberes são considerados legítimos e quais vozes são silenciadas**. No caso do Ensino Médio noturno, a ausência de políticas específicas e de reconhecimento das condições de seus estudantes evidencia uma **injustiça curricular**, pois o modelo de ensino permanece pensado a partir de um ideal de aluno diurno, disponível e desprovido de outras obrigações.

Para **Charlot (2020)**, educar é introduzir o sujeito no mundo humano, o que exige oferecer **tempo, mediação e sentido** às aprendizagens. Quando o currículo se submete à lógica do mercado e do desempenho, esvazia-se de seu potencial formativo e humanizador. **Saviani (2008)** reforça que a escola deve garantir o acesso ao **conhecimento científico e cultural historicamente produzido**, de modo que os estudantes possam compreender e transformar a realidade, e não apenas se adaptar a ela.

Portanto, promover **justiça curricular** no Ensino Médio noturno implica reconhecer que a escola sozinha **não é capaz de corrigir as desigualdades sociais que atravessam seus estudantes**, mas pode se constituir como **um espaço de resistência e mediação** frente a elas. A efetivação de um currículo justo depende da **articulação entre políticas educacionais amplas e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade**.

Como defende **Ponce (2023)**, a justiça curricular só se concretiza quando há **condições sociais mínimas de justiça**, pois **não é possível garantir igualdade de aprendizagens sem igualdade de condições de vida**. Nesse sentido, a escola pode e deve **atuar localmente**, criando práticas que expressem as três dimensões da justiça curricular: **redistribuição do conhecimento, cuidado com as condições de aprendizagem e convivência democrática**.

Contudo, sua potência transformadora depende de **políticas públicas e estruturas sociais que assegurem redistribuição de oportunidades, reconhecimento das trajetórias e participação efetiva dos sujeitos** (Fraser, 2009). Somente quando a **justiça social e a justiça curricular forem pensadas de forma articulada**, será possível construir um **currículo verdadeiramente justo e humanizador**, capaz de garantir **formação plena e digna** aos jovens do Ensino Médio noturno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio noturno permanece como **espaço de resistência e oportunidade** para estudantes trabalhadores que buscam concluir sua escolarização. Contudo, as condições em que estudam, a jornada de trabalho, cansaço e falta de tempo para o estudo, evidenciam **desigualdades estruturais** que comprometem a permanência e a aprendizagem. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade urgente de **repensar o currículo e as práticas pedagógicas**, assegurando **acolhimento e relevância social** aos conteúdos escolares.

Defende-se uma **justiça curricular articulada à justiça social**, que vá além da igualdade formal de acesso, promovendo **redistribuição de oportunidades, reconhecimento das experiências laborais e participação ativa dos estudantes** na construção de seus percursos formativos. Assim, mais do que garantir o direito de estar na escola, é preciso garantir o **direito de aprender** em condições justas e significativas, que reconheçam o Ensino Médio noturno como espaço legítimo de formação humana, e não como modalidade residual ou compensatória.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996, nº 11.494/2007 e o Decreto-Lei nº 5.452/1943, e institui a reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça**. São Paulo: Boitempo, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

PONCE, Branca Jurema. **Justiça curricular e o direito à educação: reflexões sobre a reforma do ensino médio**. In: SILVA, R. R. D.; CAETANO, M. A. (orgs.). **Currículo, políticas e desigualdades: perspectivas críticas sobre o ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 75–94.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley; COSTA, Thais. **Justiça curricular: por uma educação escolar comprometida com a justiça social**. São Paulo: Cortez, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

EXPANSÃO DOS GRUPOS PRIVADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: O QUE DIZ A PESQUISA DO INEP – CENSO ESCOLAR (2019-2023)?

RESUMO

O trabalho de pesquisa investiga a crescente inserção de grupos privados na oferta de educação infantil pública no Brasil, com base nos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2019 e 2023. A pesquisa, de natureza exploratória e abordagem qualitativa, fundamenta-se em análise documental de fontes primárias, incluindo legislações educacionais e relatórios oficiais. Os dados revelam uma tendência de descentralização da oferta educacional, com transferência de vagas para entidades privadas, o que pode configurar uma política de terceirização estrutural da educação infantil. O estudo problematiza os impactos das parcerias público-privadas na garantia dos direitos fundamentais das crianças, especialmente no que tange à equidade, qualidade e universalidade da educação infantil. Os resultados apontam para uma tendência de consolidação da lógica mercantil na gestão educacional, exigindo um debate crítico sobre os limites e possibilidades dessa configuração.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direitos Fundamentais. Parceria Público-Privada. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a política educacional brasileira tem sido atravessada por transformações estruturais que refletem os desdobramentos do neoliberalismo, da globalização econômica e da racionalidade gerencial. A partir dos anos 1990, intensificou-se a descentralização administrativa e a valorização da autonomia das instituições escolares, configurando um novo paradigma de gestão pública que passou a incorporar práticas oriundas do setor privado. Nesse cenário, a educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tornou-se alvo de crescente interesse por parte de grupos empresariais, que passaram a atuar na oferta de serviços educacionais por meio de convênios com o poder público.

Os dados mais recentes do Censo Escolar (INEP, 2019–2023) revelam que a primeira etapa da educação básica tem se tornado um campo fértil para investimentos privados, configurando-se como um mercado em expansão. A concepção de que a gestão pública é intrinsecamente ineficiente tem fomentado a terceirização de serviços educacionais, promovendo a contratação de soluções gerenciais por meio de convênios com entidades privadas.

Neste contexto, a pesquisa parte da seguinte questão: *O que indicam os dados do Censo Escolar (2019–2023) sobre a expansão dos grupos privados na educação infantil pública, e quais são as implicações dessa lógica de convênios para os direitos fundamentais das crianças?*

O objetivo e a relevância do estudo reside na necessidade de compreender os limites e possibilidades da articulação entre Estado e iniciativa privada na educação infantil, com vistas as possíveis consequências do convênio na oferta de serviços educacionais considerando os riscos aos direitos fundamentais das crianças.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, adota uma abordagem exploratória e documental com investigação voltada à crescente inserção de grupos privados na oferta de educação infantil pública no Brasil, com base nos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2019 e 2023. Para tanto, foram analisadas fontes primárias, como legislações educacionais e relatórios oficiais, que ofereceram subsídios relevantes ao tema.

O CONVÊNIO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA A PARTIR DO CENSO ESCOLAR (2019-2023)

O censo escolar 2023 revela que o Brasil está a cerca de 900 mil matrículas de atingir a meta de crianças na creche. O objetivo foi estabelecido no Plano Nacional de Educação (2014-2024), que propôs chegar, em 2024, a 50% da população de até 3 anos matriculada.

Para isso, o país precisa sair das atuais 4,1 milhões e atingir algo em torno de 5 milhões de matrículas. A estimativa leva em conta, além do Censo Escolar, a população dessa faixa etária apurada no último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A oferta de vagas na educação infantil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, que estabelece a obrigatoriedade do poder público em garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reforça, em seu artigo 4º, inciso IV, a responsabilidade do Estado em oferecer educação infantil em creche e pré-escola. Entretanto, a busca desenfreada no cumprimento da lei tem impulsionado as parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, como pode ser visto nos dados do censo na sequência. Desse modo, os entes federados mais pobres da esfera administrativa optam pela forma mais ‘econômica’ de garantir a expansão do atendimento das crianças pequenas, o qual, tradicionalmente, na creche, se assenta pela via do conveniamento (Campos; Rosemberg; Ferreira, 2006).

Esses convênios público-privados são regulamentados por legislações específicas, como a Lei nº 13.019/2014, conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que dispõe sobre as parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.

Em 2023, a rede privada manteve a tendência de crescimento (3,6%) verificada em 2022, quando a participação alcançou 29,9%, após o recuo observado no período da pandemia (2019 a 2021). Na rede pública, o aumento foi de 5,3%, no último ano. A diferença entre 2023 e 2019, nas creches públicas, é de mais de 296 mil matrículas (12,1%).

Foram registradas 76,7 mil creches em funcionamento no Brasil.

66,8% das crianças estão matriculadas na rede pública.

33,2% das crianças estão matriculadas na rede privada, quando 50,4% das crianças da rede privada estão em instituições conveniadas com o poder público.

A pesquisa mostra um aumento nas matrículas da pré-escola que, em 2023, subiu 4,8%. O cenário é de retomada, tanto na rede pública, quanto na privada, que havia encolhido para 25,6% entre 2019 e 2021.

Há 5,3 milhões de alunos matriculados na pré-escola. O dado aponta para a universalização do atendimento educacional na faixa etária de 4 e 5 anos estabelecida pela Constituição Federal, ao considerar as informações coletadas no Censo Escolar e a população dessa idade apurada no Censo Demográfico mais recente do IBGE (5,4 milhões).

78,1% dos alunos da pré-escola estão matriculados na rede pública.

21,9% dos alunos da pré-escola estão matriculados na rede privada. Quando 15,8% dos alunos da rede privada estão em instituições conveniadas com o poder público. Ou seja, 184,5 mil alunos da rede privada frequentam pré-escolas conveniadas com o poder público.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, destacam a importância de respeitar os direitos fundamentais das crianças, direitos esses que vão além do direito de vaga respaldada em lei.

E, por que discutir sobre os direitos fundamentais das crianças ao tratarmos do convênio público-privado na oferta de vagas para a educação infantil? A expansão dos grupos privados no setor público da educação infantil tem gerado alguns resultados preocupantes que vão na contramão das premissas iniciais de garantia de qualidade.

As parcerias são uma das formas encontradas para chegar diretamente à escola, à sala de aula, e definir e controlar o que e como será ensinado. Segundo Harvey (2008), o neoconservadorismo, ao enfatizar a manutenção da ordem, revela-se como uma manifestação do autoritarismo latente no neoliberalismo, embora também ofereça respostas específicas a suas contradições internas. A ideia de que a sociedade não existe, apenas indivíduos

isolados, conforme declarado por Thatcher, evidencia o risco de que o caos gerado por ações individuais se sobreponha à ordem social. Nesse contexto, a liberdade irrestrita do mercado e da competição, expressa por meio de desejos, escolhas pessoais, estilos de vida e comportamentos diversos, tende a produzir uma realidade cada vez mais difícil de governar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser visto com o Censo Escolar no período de (2019-2023), com a parceria público-privado, houve avanços significativos na ampliação do acesso à educação pública, um aspecto que fortalece o processo de democratização. Todavia, também obteve crescimento da influência mercantil nas diretrizes da educação pública evidenciando uma tensão entre a expansão quantitativa e os valores que norteiam a gestão e os processos educativos. As instituições privadas começam a assumir um papel decisivo na determinação do conteúdo pedagógico e dos processos de gestão escolar, justificando suas intervenções pela ideia de que essas práticas garantem maior eficiência e qualidade. Essa lógica mercantil, que subordina objetivos educacionais a princípios de mercado, reconfigura o propósito essencial da educação pública, comprometendo sua função de proporcionar equidade e justiça social.

Questiona-se: Tal interferência não coloca em risco o caráter universal e igualitário da educação pública? Como expandir e fortalecer a educação pública enquanto se garante que seus valores democráticos e sua missão de promoção da cidadania não sejam subordinados à racionalidade do mercado?

A materialização da privatização da oferta educacional na educação infantil relaciona-se à vigência de mecanismos de subsídio público a organizações privadas por meio de contratos, convênios e termos de parceria. Borghi et al. (2014) sintetiza, para a Educação Infantil, os tipos de subsídios mais comuns no Brasil: Repasse per capita, espécie de subvenção governamental por aluno matriculado, mantendo a frequência gratuita, repasse de um valor fixo, quando subvenção repassada à instituição privada não tem relação com a matrícula e custeio de itens de manutenção da escola, cessão de prédios, de funcionários e insumos variados.

Para Borghi (2018), o que está ocorrendo no Brasil em relação à Educação Infantil é a privatização de um direito que coloca em xeque o caráter público da educação caracterizada como gratuita, pública e de qualidade para todos. A autora destaca que, com a educação privada em franca expansão, a separação entre o público e o privado fica cada vez mais dificultada e teria um proposital interesse. Esse interesse seria o de alinhar as políticas nacionais aos preceitos dos organismos multilaterais que apregoam a supremacia da educação privada em relação à pública. Para que ocorra a ruptura dessa dependência serão necessárias fortes decisões políticas e pedagógicas capazes de garantir o direito à educação para que, de fato, atinja aos interesses públicos contrários à consideração da educação como negócio.

A história dos convênios corresponde à oferta de vagas em creches e pré-escolas, não necessariamente está vinculada à qualidade da educação. Haja visto que, a oferta de matrículas em creche e pré-escola, as relações público-privadas, têm sido explicadas em termos de fatores de ordem econômica. Justifica-se a fragilidade tributária e fiscal dos municípios como o principal argumento para a delegação da oferta pelo convênio. No entanto, limitar-se a essa explicação pode ignorar outros fatores igualmente relevantes, tais como aqueles de natureza legal no cumprimento dos direitos fundamentais das crianças.

Contudo, a partir da análise dos dados do Censo Escolar no período de (2019-2023), sobre as possíveis consequências do convênio público-privado na oferta de serviços educacionais considerando os riscos aos direitos fundamentais das crianças, chamo a atenção sobre a influência da privatização na qualidade da educação infantil. Ainda que a privatização possa apresentar vantagens, notadamente na expansão de vagas com a defesa de acesso universal, ela também impõe desafios substanciais relacionados à equidade e à preservação do controle público. Assim, torna-se imprescindível que qualquer iniciativa voltada à parceria público-privada, seja amparada por um arcabouço normativo rigoroso e submetida a uma supervisão eficaz, de modo a assegurar que todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, possam usufruir de uma educação de excelência.

REFERÊNCIAS

- BORGHI, Raquel Fontes. Que educação é pública? A privatização de um direito. **EccoS**, São Paulo, n. 46, p. 19-32, mai./ago. 2018. Acesso em: 05 ago. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=7832&path%5B%5D=4968>.
- BORGHI, et al. Subsídios públicos para instituições privadas de educação infantil. In: SILVA, Maria Vieira; MEDINA, Sarita (Org.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil: desafios contemporâneos**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 1, p. 131-149.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.
- BRASIL. Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. **Altera os arts. 7º, 23, 30, 206, 211 e 212 da Constituição Federal, instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 2006. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei n.º 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. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014. **Estabelece o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC)**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 ago. 2014. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei n.º 13.306, de 4 de julho de 2016. **Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, para dispor sobre a obrigatoriedade de matrícula na educação básica a partir dos 4 anos de idade**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 jul. 2016. Seção 1, p. 1.
- BRASIL, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.
- CAMPOS, Mônica M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Irene Miachon. **Creche e Pré-escola no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.
- INEP. **Censo Escolar 2019-2023: Apresentação Coletiva**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Acesso em: 29 jun. 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO DO 1º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC

SOUSA, Elielson André de²⁴
PIOVEZANA, Leonel²⁵

RESUMO

O presente ensaio, parte de uma pesquisa de dissertação em andamento, visa subsidiar a elaboração de livros didáticos de Ensino Religioso (ER) para o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é desenvolver materiais alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e à legislação educacional brasileira, promovendo a diversidade religiosa, a laicidade do Estado e os direitos humanos. Esta iniciativa busca contribuir para uma educação pública de qualidade, fomentando o diálogo, o conhecimento plural e o desenvolvimento ético-cidadão dos estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, fundamenta-se na LDB (Lei n. 9.394/1996), nas DCNs (BRASIL, 2009; 2010; 2013) e na BNCC (2017). Ao final, proporá critérios para seleção de conteúdos e metodologias por faixa etária, resultando em ensaios e desenhos para a produção de livros didáticos que apoiem uma educação plural, inclusiva e cidadã.

Palavras-chave: Ensino Religioso. BNCC. Livro Didático. Diversidade Religiosa.

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso (ER) constitui um componente curricular obrigatório na Educação Básica brasileira, embora com matrícula facultativa, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Contudo, persiste uma notável carência de materiais didáticos qualificados, o que compromete a efetivação dos objetivos pedagógicos e curriculares da disciplina, especialmente no que tange à promoção da diversidade religiosa, da ética e da cidadania em um Estado laico.

A relevância pessoal e profissional deste estudo decorre da convivência com a carência de materiais, nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina, que envolvam as religiões e seus respectivos modos e práticas de fé, culturas e filosofias. No contexto social, a pesquisa busca contribuir com a diversidade religiosa no ambiente escolar, familiar e social, oferecendo subsídios teóricos e práticos a estudantes, professores, pesquisadores e à sociedade no todo. A escassez científica de estudos é observada sobre o contexto interreligioso nas bases de dados, sendo assim, é pertinente tal produção.

Este trabalho propõe-se a investigar e sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos e curriculares essenciais para a elaboração de livros didáticos de ER para o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em conformidade com os princípios da LDB, DCNs e BNCC. A pesquisa almeja superar as lacunas metodológicas e curriculares existentes, analisando a legislação pertinente, investigando concepções de ER que respeitem a diversidade, os direitos humanos e o fenômeno religioso. Além disso, busca definir critérios para a organização de conteúdos e metodologias por faixa etária, propondo um modelo estrutural para livros didáticos adaptado às especificidades dos anos iniciais e finais, fomentando uma educação plural, inclusiva e cidadã.

²⁴ Elielson André de Sousa. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO. É integrante do grupo de pesquisa SULEAR – Sul Global, Educação e Interculturalidade. E-mail: arcadmuz@unochapeco.edu.br . Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1076-2648> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1687524782191034> .

²⁵ Leonel Piovezana. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br . Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8577-319X> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8196195261847883> .

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, justificada pela necessidade de aprofundar a compreensão do tema, analisar documentos e teorias, e propor um modelo conceitual. A metodologia será desenvolvida em etapas claras:

Estudo dos documentos legais: Análise pormenorizada da LDB (Lei n. 9.394/1996), DCNs (BRASIL, 2009; 2010; 2013) e BNCC (2017), extraindo princípios e orientações para os materiais didáticos de ER.

Análise crítica de coleções didáticas existentes: Sistemática revisão de livros didáticos de ER em circulação, guiada por critérios rigorosos desenvolvidos a partir do referencial teórico. O objetivo é identificar pontos fortes, fracos e lacunas, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Elaboração de uma proposta teórico-metodológica de estrutura de livro didático: Construção de um modelo para a produção de livros didáticos de ER, com uma aplicação piloto (ex: um capítulo para o 3º ou 6º ano do Ensino Fundamental) para verificar sua aplicabilidade e coerência.

A Análise de Conteúdo de Bardin (2016) será uma ferramenta crucial, permitindo a sistematização, classificação e interpretação dos conteúdos manifestos e latentes em trabalhos acadêmicos (teses, dissertações, artigos produzidos entre 2018 e 2025 sobre ER e livros didáticos à luz da BNCC), livros didáticos e produções teóricas. A pré-análise envolverá a organização do *corpus* da pesquisa, a exploração do material consistirá na codificação e categorização dos dados em eixos temáticos como concepção epistemológica do ER, fundamentos metodológicos, adequação à BNCC, representação da diversidade religiosa, princípios didáticos/pedagógicos, e desafios/lacunas na produção de materiais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A fundamentação teórica desta pesquisa se alicerça em um arcabouço interdisciplinar, dialogando com diversas áreas do conhecimento para construir uma base sólida para a análise e proposição. A compreensão do Ensino Religioso e da pluralidade religiosa é abordada a partir de autores como Severino (2009) e Giumbelli (2002), que discutem a legalidade e o papel do ER, bem como suas transformações no Brasil em relação ao Estado e à sociedade.

No campo das Didáticas e Livros Didáticos, o estudo referência Libâneo (2013), essencial para a teoria da didática e a estruturação de materiais pedagógicos. Contribuições de Arroyo (2004; 2011) sobre o currículo como espaço de luta e o papel docente, de Zabala (1998) sobre a prática didática e seleção de conteúdos, e de Candau (2000) sobre didática e multiculturalismo são cruciais para a proposta de livros didáticos contextualizados.

Para a análise do Currículo e da BNCC, autores como Silva (2001) e Sacristán (2000) oferecem perspectivas críticas sobre o currículo como campo de disputas de poder e suas implicações pedagógicas, auxiliando na compreensão da BNCC (2017).

A dimensão da Educação e Diversidade é enriquecida pelos estudos de Louro (1997) sobre gênero e sexualidade, e de Gomes (2003; 2007) e Silva-Júnior (2015) sobre diversidade étnico-racial e religiosa, que são valiosas para uma abordagem plural. A reflexão de Munanga (2022) sobre a combinação da liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais também é incorporada.

Além desses autores, o arcabouço teórico integra documentos legais como a LDB (Lei n. 9.394/1996), as DCNs (BRASIL, 2009; 2010; 2013), a BNCC (2017), a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2010), e obras de pensadores da educação e filosofia como Freire (1992; 2000), Morin (2001) e Arendt (2008), que contribuem para a reflexão sobre ética e formação humana. Essa combinação de perspectivas visa garantir que a proposta de livros didáticos seja abrangente, rigorosa e alinhada aos desafios contemporâneos da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tratamento dos resultados, inferência e interpretação, após a categorização, permitirá compreender os sentidos e tendências dos discursos analisados. A interpretação crítica dos achados, à luz do referencial teórico da pesquisa, buscará estabelecer relações entre os fundamentos teórico-metodológicos identificados e as exigências da BNCC (2017), apontando lacunas e potencialidades para futuras produções didáticas.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), demonstrou ser adequada para lidar com materiais diversos, sistematizar informações e promover inferências que contribuam para a consolidação de critérios e diretrizes para a elaboração de livros didáticos de Ensino Religioso. Os resultados esperados e discussões projetadas incluem:

Produção de um modelo teórico-metodológicos robusto e fundamentado para a produção de livros didáticos de Ensino Religioso, servindo como guia prático, alinhado às melhores práticas pedagógicas e diretrizes curriculares nacionais.

Desenvolvimento de um roteiro de construção de coleções didáticas adaptável aos diferentes segmentos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), detalhando desde a concepção de conteúdos até a organização visual.

Apresentação de uma proposta piloto de capítulo ou unidade de livro didático, como exemplo concreto da aplicação do modelo teórico-metodológicos proposto, demonstrando sua tangibilidade e alinhamento com os objetivos do ER na BNCC (2017).

Acredita-se que esta pesquisa contribuirá significativamente para a superação de lacunas curriculares e metodológicas no ensino do ER, oferecendo subsídios teóricos e práticos para materiais didáticos que promovam o respeito à diversidade religiosa, o diálogo inter-religioso, a valorização dos direitos humanos e o desenvolvimento de uma cidadania consciente em uma escola pública laica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidencia a premente necessidade de materiais didáticos de qualidade para o Ensino Religioso que estejam em consonância com a BNCC e as diretrizes legais brasileiras. Ao investigar os fundamentos teórico-metodológicos, reafirma-se que o ER, por sua natureza plural e não confessional, deve fomentar o respeito à diversidade, os direitos humanos e a convivência cidadã, em uma perspectiva laica e democrática.

A sistematização dos princípios pedagógicos e a análise crítica de coleções existentes revelam lacunas importantes, como o foco limitado no fenômeno religioso, a escassez de abordagens interculturais e a insuficiência de metodologias participativas. O modelo proposto, solidamente fundamentado, oferece um caminho viável para a criação de livros didáticos mais inclusivos, críticos e comprometidos com a formação humana integral.

Portanto, o trabalho salienta que o Ensino Religioso vai além da mera transmissão de conteúdos; ele visa formar sujeitos conscientes, capazes de dialogar com a diferença e de edificar uma sociedade mais justa e plural. Dessa forma, a produção e disseminação de livros didáticos contextualizados e coerentes com essa missão pedagógica configuram um passo fundamental para consolidar um Ensino Religioso efetivamente educativo no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 374 p. ISBN 978-85-326-4083-3.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 405 p. ISBN 8532630715.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, incluindo o Ensino Religioso como componente curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010, p. 1–14. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00710.pdf> . Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/pnld> . Acesso em: 2 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Didática e multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portal de Periódicos**. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> . Acesso em: 2 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIUMBELLI, Emerson. **O fiel e o cidadão: as transformações do Ensino Religioso no Brasil**. São Paulo: Attar, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012> . Acesso em: 1 ago. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17–47.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117–129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYx-MskypKpS6FcW98L/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2025.

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

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <https://www.scielo.org/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A questão do Ensino Religioso na educação pública brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 3, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Educação e relações étnico-raciais: apostando na diversidade religiosa**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GESTÃO COMPARTILHADA: A EXPERIÊNCIA DE COOPERAÇÃO ENTRE CEDUP VIDAL RAMOS E EPAGRI

SOARES, Rosélia Adaiana²⁶
ROCHA, Adriely Aparecida de Brito²⁷
TISCHLER, Regiane²⁸
ZLUHAN, Mara Regina²⁹

RESUMO

A presente pesquisa, trata-se de estudo de caso qualitativo sobre a parceria CEDUP–EPAGRI, no período entre fevereiro e agosto de 2025, focalizando governança, organização pedagógica e projetos territoriais. O texto aborda desde a reestruturação pedagógica e administrativa até os projetos em andamento e os planos para o futuro, revelando um modelo de gestão que busca o desenvolvimento integral dos alunos e a qualificação da educação profissional (SED, 2025 a.). A experiência situa-se no contexto catarinense, orientado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e pelo Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), no qual o ensino em tempo integral (ETI) e o currículo integrado funcionam como referenciais para a formação humana integral. Com foco na gestão compartilhada, representa um modelo inovador de administração educacional, integrando ensino técnico, pesquisa e extensão rural, visando a formação de jovens agricultores, promovendo a sucessão familiar e o desenvolvimento sustentável na região.

Palavras-chave: Gestão compartilhada. Organização Pedagógica. Projetos Territoriais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho explora a experiência da gestão compartilhada entre o CEDUP (Centro de Educação Profissional Vidal Ramos) e a EPAGRI (Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina), no município de Canoinhas, SC. O problema de pesquisa que orienta este estudo está assim configurado: em que medida e por quais mecanismos a gestão compartilhada CEDUP–EPAGRI, nos seis primeiros meses de implementação (fevereiro a agosto de 2025), reconfigura a governança escolar, a organização pedagógica e o engajamento família-comunidade, produzindo melhorias na formação integral dos estudantes e na pertinência territorial da educação profissional? Como desdobramento, o objetivo geral é analisar os primeiros seis meses da gestão compartilhada entre o CEDUP–EPAGRI quanto à governança, processos pedagógicos e engajamento comunitário.

Trata-se de estudo de caso qualitativo sobre a parceria CEDUP–EPAGRI, focalizando governança, organização pedagógica e projetos territoriais. O texto aborda desde a reestruturação pedagógica e administrativa até os projetos em andamento e os planos para o futuro, revelando um modelo de gestão que busca o desenvolvimento integral dos alunos e a qualificação da educação profissional (SED, 2025 a.).

O termo de cooperação técnica foi firmado em fevereiro de 2025, marcando o início de uma nova era para a instituição (SED, 2025 b). Este acordo, fruto de um diálogo construtivo entre a Secretaria de Estado da Educação e a EPAGRI, visa potencializar a habilidade agrícola da região de Canoinhas, impulsionando a formação de profissionais qualificados para o setor e promovendo o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais da região. A parceria busca integrar o conhecimento técnico-científico da EPAGRI com a expertise

²⁶Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5361638779285736> . Orcid:<https://orcid.org/0009-0009-1765-782X> . Contato: roseliasoares885@gmail.com .

²⁷Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3389810799196229> . Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7344-3374> . Contato: adrielybrito@yahoo.com.br .

²⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5604481261199835> . Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0932-3806> . Contato: regiane-tq@gmail.com .

²⁹ Docente do PPGEB da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6246675717367504> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7495-9340> . Contato: mara.regina@uniarp.edu.br .

pedagógica do CEDUP, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e inovador, capaz de responder às demandas do mercado de trabalho e aos desafios do século XXI.

METODOLOGIA

Quanto à sua natureza, a pesquisa se constitui como uma pesquisa básica, que visa ao incremento do conhecimento científico, sem a obrigatoriedade de aplicação (Appolinário, 2012). Para a realização deste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, que, segundo Flick (2009), se destaca por buscar compreender os fenômenos sociais em profundidade.

Quanto aos procedimentos técnicos para coleta de dados, esta pesquisa é considerada um estudo de caso, pois investiga profundamente uma situação específica, única e particular, com o objetivo de entender um fenômeno ou evento específico em seu contexto real, demandando alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência (Nascimento, 2024). Ressalta-se que o desenho metodológico adotado assegura rastreabilidade e rigor, já que os dados de entrevistas, documentos escolares e revisão bibliográfica foram triangulados, compondo uma cadeia de evidências coerente com os objetivos do estudo.

CONTEXTO E MARCO LEGAL DA PARCERIA

O Centro de Educação Profissional (CEDUP) caracteriza-se por ser [...] um centro de educação profissional voltado para a formação na área primária da economia, habilitando no eixo temático Recursos Naturais, Técnico em Agropecuária, nas modalidades integrada e concomitante com o Ensino Médio” (Epagri, 2024, p. 5).

A EPAGRI (Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina) foi criada em 1991 pela fusão de quatro organizações públicas, unindo os trabalhos de pesquisa e extensão rural para o fortalecimento do setor (Epagri, [s.d]). Dessa forma, “a Epagri é vista como uma ponte de acesso a políticas públicas, protagonista de pesquisa, geração e difusão gratuita de conhecimento para a sociedade” (Epagri, 2024, p.10).

A partir da parceria estabelecida, o plano de trabalho busca fortalecer a estrutura administrativa e pedagógica da escola, garantindo trajetórias formativas robustas para os alunos que frequentam o CEDUP em regime integral, por meio de uma educação mais técnica, flexível, inclusiva e estruturada, aproveitando a experiência e a estrutura especializada da EPAGRI em pesquisas e extensão rural. O objetivo é fortalecer a capacitação dos estudantes para empreender no setor agropecuário e na sucessão familiar no meio rural, promovendo assim o desenvolvimento sustentável e a formação de profissionais qualificados para o mercado. (Santa Catarina, 2025).

Segundo Garcia (2023), uma boa prática de gestão escolar consiste em adotar um olhar holístico, atento a todos os fatores e necessidades que envolvem o cotidiano escolar. Isso inclui a criação de um ambiente educacional de qualidade, que considere as demandas específicas da comunidade, promova a participação de todos os atores envolvidos e seja fundamentado em um planejamento estratégico, com abertura para inovações que visem à melhoria da educação.

Entre as práticas de gestão compartilhadas implantadas estão as reuniões periódicas, realizadas quinzenalmente, que permitem o alinhamento de ideias e a tomada de decisões conjuntas, reforçando o papel da escola como um espaço de construção e transmissão de saberes, além de constituir-se em um importante meio para debates e tomadas de decisão coletivas em prol do bem comum (Pena et al., 2025).

A escola está reestruturando o Projeto Político Pedagógico, visando adequá-lo continuamente, tendo em vista as especificidades da parceria, garantindo a participação de todos os segmentos e alinhando-se aos princípios da gestão democrática, que se constitui a partir das relações estabelecidas entre a gestão e a comunidade escolar, envolvendo professores, alunos, pais e demais membros da sociedade. A participação ativa desses sujeitos é fundamental para a construção de documentos que conferem legalidade e voz à comunidade, sendo o PPP um dos principais instrumentos (Pena et al., 2025),

O CEDUP Vidal Ramos organiza a educação integral como formação humana multidimensional. intelectual, corporal, socioemocional, ética, cultural e tecnológica, integrando tempos (turno e contraturno) e espaços educativos em projetos interdisciplinares conectados ao

território e ao mundo do trabalho. Essa concepção supera a lógica fragmentada de componentes isolados e aproxima a escola dos problemas reais, valorizando conhecimentos científicos e saberes locais em experiências de pesquisa, criação e intervenção. Em cursos técnicos integrados, isso se traduz em projetos integradores, investigação orientada por problemas do território (agroecologia, cadeias produtivas locais, monitoramento ambiental), estágios e itinerários formativos que dão sentido social às aprendizagens

No contexto brasileiro, a crítica às formações pontuais e prescritivas reforça a necessidade de políticas que valorizem a autoria docente, a formação em serviço na escola e a articulação universidade e rede de ensino, com avaliação formativa e produção de conhecimento pedagógico socialmente referenciado (Libâneo, 2013; Candau, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de gestão compartilhada CEDUP–EPAGRI evidencia um arranjo institucional promissor para a educação profissional agropecuária em Santa Catarina. Ao articular gestão, currículo integrado, extensão rural e projetos pedagógicos, a parceria favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, a valorização da sucessão familiar no campo e práticas orientadas à sustentabilidade. Nesse cenário, a escola amplia sua capacidade de formar jovens técnicos aptos a transitar entre a investigação aplicada, a produção e o cuidado com o território.

Por se tratar de uma parceria recente (seis primeiros meses de implementação) demandam consolidação. Permanecem desafios em: acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência; gestão do tempo no ETI (equilíbrio entre carga administrativa e planejamento pedagógico); formação continuada com foco em metodologias ativas, avaliação formativa e integração teoria–prática e infraestrutura (alojamentos, maquinário e ambientes pedagógicos especializados). Com esses passos, o CEDUP–EPAGRI tende a consolidar-se como referência em educação agropecuária, combinando rigor técnico, compromisso socioambiental e pertinência territorial.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 70, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://base-nacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

EPAGRI. **A Epagri do futuro**: resultado do processo participativo para a revisão do Plano Diretor. Florianópolis: Epagri, 2024. Disponível em: <https://www.epagri.sc.gov.br/solucoes/publicacoes/documento/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

EPAGRI. **Quem somos**. Florianópolis: Epagri, [s.d.]. Disponível em: <https://www.epagri.sc.gov.br/a-epagri/quem-somos/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012.

GARCIA, Denilson Aparecido. **Boas práticas na gestão escolar**. 16. ed. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2023. Disponível em: <https://premioboaspraticas.sedu.es.gov.br>. Acesso em: 2 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013

NASCIMENTO, Luiz Paulo do. **Elaboração de projetos de pesquisa**: monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica. Porto Alegre: A Educação. Cengage Learning Brasil, 2024. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555582307/> . Acesso em: 16 out. 2025.

PENA, Aldilene Cordeiro; et al. Gestão democrática na educação: a importância da participação da comunidade escolar. REBENA: **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 12, p. 350–358, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16905240> . Acesso em: 23 set. 2025.

SANTA CATARINA. **Portal da Transparência**: Governador lança Programa de Ensino Agro-técnico da Epagri e anuncia investimentos em Cedups. 2025. Disponível em: <https://www.agricultura.sc.gov.br/governador-lanca-programa-de-ensino-agrotecnico-da-epagri-e-anuncia-investimentos-em-cedups/> . Acesso em: 22 ago. 2025.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Território Catarinense**. Florianópolis: SED/SC, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/versao-web-curriculo-base-da-educacao.pdf> . Acesso em: 19 ago. 2025.

SED/SC (a). Secretaria de Estado da Educação. **Educação Profissional**. Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/educacao-profissional/> . Acesso em: 19 ago. 2025.

SED/SC (b). Secretaria de Estado da Educação. [**Termo de cooperação técnica CEDUP–EPAGRI / ato oficial de celebração**], 2025. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/educacao-profissional/> . Acesso em: 19 ago. 2025.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA

PRASERES, Romario Ribeiro dos³⁰
PESSOA, Fábio Tadeu de Melo³¹

RESUMO

Esta pesquisa investiga a influência da gestão democrática na implementação da Lei nº 10.639/03 no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEF Santa Maria, em Cametá/PA. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa utiliza análise documental do PPP, entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e membros da comunidade, e observações de reuniões escolares. O objetivo é analisar como a participação coletiva na gestão escolar pode (ou não) contribuir para a efetivação de uma educação antirracista. O estudo busca compreender as concepções dos atores escolares sobre o tema e identificar se a Lei é tratada de forma estrutural no PPP, superando a mera formalidade. A pesquisa pretende demonstrar que a gestão democrática é fundamental para transformar a escola em um espaço de equidade racial.

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação antirracista. Projeto político-pedagógico

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, representa um marco na promoção da educação das relações étnico-raciais no Brasil. Entretanto, sua efetivação depende de processos coletivos no interior das instituições escolares. Nesse contexto, a gestão democrática torna-se imprescindível para a inserção efetiva da temática no Projeto Político-Pedagógico (PPP), garantindo a participação da comunidade na construção de uma educação antirracista e afro-referenciada.

Dessa maneira, este estudo tem como objetivo analisar de que forma a gestão democrática influencia a implementação da Lei nº 10.639/03 no PPP da EMEF Santa Maria, em Cametá/PA. Busca-se, especificamente, identificar o tratamento dado à referida lei no documento, investigar os mecanismos de participação da comunidade escolar na elaboração e revisão do PPP e compreender as concepções de gestores, docentes e demais atores escolares. As seções seguintes apresentam a metodologia adotada, o referencial teórico e, por fim, as considerações acerca da importância da gestão democrática na consolidação de práticas escolares antirracistas.

METODOLOGIA

A pesquisa adotará abordagem qualitativa, a qual “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (Minayo, 2000, p. 21-22). O primeiro procedimento metodológico será a análise documental, voltada para examinar o Projeto Político-Pedagógico da EMEF Santa Maria e outros documentos institucionais que evidenciem a incorporação da temática étnico-racial. Para Cellard (2012), a análise documental possibilita compreender o contexto histórico e social em que os documentos foram produzidos, além de identificar contradições e lacunas entre o discurso e a prática. O segundo será a realização de entrevistas semiestruturadas, que para Quaresma (2005, p. 75) mesclam perguntas abertas e fechadas, permitindo que o entrevistado se aprofunde no tema proposto. A entrevista ocorrerá com no mínimo 1 gestor, 1 professor e 1 membro da comunidade participante do conselho escolar.

Por fim, serão realizadas observações de, no mínimo, uma reunião de gestão e uma do conselho escolar, registrando interações, discursos e dinâmicas de participação. Conforme May (2001), a observação participante é o processo no qual um investigador “estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na

³⁰ Romario Ribeiro dos Praseres. Universidade Federal do Pará. romariodospraseres@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7295-5442>, <http://lattes.cnpq.br/3214834117523082>.

³¹ Fabio Tadeu de Melo Pessoa. Universidade Federal do Pará. fabiopessoa@ufpa.br, <https://orcid.org/0000-0002-0615-4305>, <http://lattes.cnpq.br/9704759669922865>.

sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (May, 2001: 177).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é um direito social, isso é um fato entendido por todos nós e regulamentado legalmente. É um dever do estado garantir o acesso e permanência nos lugares de construção de saberes sistematizados, as escolas. Por isso, “colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais” (Gomes, 2001, p. 84).

No entanto, qual a urgência em se promover uma perspectiva educacional nesses moldes? A resposta demanda um longo debate conceitual e historiográfico para expor a maneira como a sociedade brasileira se constituiu no que é hoje. Resumidamente, é premente porque o Brasil é um país estruturalmente racista (Almeida, 2019). Não só isso, o racismo praticado aqui é específico, acontece de modo peculiar, diferente de outros lugares no mundo. Para Moura (1994) (apud Cavalleiro, 2020, p. 29), “o racismo brasileiro (...) na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos (...)”. Em consonância, Gomes (2017, p. 51) descreve que “o Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua principal característica é a aparente invisibilidade.”

A educação antirracista, nesse contexto, deve ser compreendida como um projeto político e pedagógico que reconhece o racismo como elemento estruturante das desigualdades sociais e que atua de forma intencional para combatê-lo no espaço escolar e na sociedade. Gomes (2017) enfatiza que tal perspectiva demanda a transformação das estruturas, das práticas pedagógicas e das relações escolares. Isso exige uma revisão do currículo, dos materiais didáticos, e da própria formação docente. Consequentemente, essas implicações perpassam por uma gestão escolar que tenha como princípio a democracia, a participação coletiva dos sujeitos que compõe toda a comunidade. Entendemos que não há como rever conteúdos em materiais didáticos ou nos documentos normativos que organizam o espaço escolar, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), sem que as vozes dos sujeitos historicamente silenciados sejam ouvidas.

Do ponto de vista legal e político, a educação antirracista articula-se com a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. No entanto, como destaca Munanga (2005), a eficácia dessas leis depende de um compromisso institucional contínuo, que vá além da mera inserção de datas comemorativas ou atividades folclorizadas. Para o autor, a superação do racismo na escola requer a valorização das epistemologias e das experiências de grupos há muito tempo são marginalizados em nosso país, bem como a construção de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo desses sujeitos.

Nesse sentido, lembremos que a gestão democrática da escola pública é um princípio previsto no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, que foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) como diretriz fundamental para a organização da educação nacional. No entanto, como observa Gadotti (2014), sua regulamentação na LDB ficou restrita aos artigos 14 e 15, limitando-se à participação dos profissionais no projeto pedagógico e da comunidade nos conselhos escolares, além da concessão progressiva de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas.

Sob a perspectiva organizacional, Libâneo (2001) enfatiza que a escola é um “organismo aberto”, cuja estrutura e processos de gestão “são constantemente construídos pelos que nela trabalham (...) e pelos seus usuários (alunos, pais, comunidade próxima)” (Libâneo, 2001, p. 14). Para o autor, a gestão democrática requer a qualificação teórica e prática dos profissionais, permitindo-lhes participar de modo ativo nas decisões pedagógicas, administrativas e organizacionais. Tal entendimento contrapõe-se às visões estritamente burocráticas, muito comuns em instituições que se pautam por um paradigma neoliberal de organização, que reduzem a gestão escolar a um conjunto de procedimentos administrativos dissociados da função social da escola.

Paro (1992) argumenta que a efetivação da gestão democrática depende de criar condições reais para a participação da comunidade na tomada de decisões, e não apenas na execução de atividades. “Na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los” (PARO, 1992, p. 228), amplia-se a autonomia da instituição de ensino em relação aos interesses dominantes.

Nesse contexto, a organização escolar, assegurando a participação efetiva de professores, estudantes, famílias e comunidade nos processos decisórios, constitui-se como condição essencial para a implementação de uma educação antirracista, pois cria espaços institucionais para que indivíduos, com suas histórias, culturas e saberes, sejam considerados na definição de prioridades pedagógicas e curriculares. Essa perspectiva amplia as possibilidades de inserção estruturada das temáticas étnico-raciais no cotidiano escolar, evitando que elas sejam tratadas de forma folclorizada, como algo alheio à formação da nossa identidade, da construção do nosso país. Nesse sentido, a gestão democrática oferece um campo político necessário para que a Lei nº 10.639/03 seja incorporada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um compromisso coletivo e transversal, alinhado a um projeto de escola que reconheça a diversidade racial como valor formativo e que se comprometa com a transformação das relações sociais marcadas pelo racismo estrutural.

Diante disso, quando articulamos o PPP à implementação da Lei nº 10.639/03, torna-se evidente que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana precisa ser incorporada como princípio estruturante do projeto educativo da escola, e não como ação episódica, restringindo a aplicação da lei a datas comemorativas, como o 20 de novembro. Isso significa inserir no PPP diretrizes curriculares que garantam a abordagem crítica das relações étnico-raciais, a formação continuada de professores, a revisão de materiais didáticos e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem as contribuições históricas, culturais e sociais dos povos africanos e afro-brasileiros. Dessa forma, o documento se torna um instrumento estratégico para consolidar o compromisso institucional com uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de pesquisa demonstra que a implementação da Lei nº 10.639/03 no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública é um processo intrinsecamente ligado aos princípios da gestão democrática e aos desafios de uma educação antirracista. A proposta é investigar como a legislação, um marco na promoção da educação das relações étnico-raciais, pode ou não ser efetivada no cotidiano escolar. Acreditamos que sua inclusão no PPP, documento que expressa a identidade e os compromissos da escola, não ocorre de forma automática, mas depende de um processo coletivo e participativo.

A análise do caso da EMEF Santa Maria, situada em uma região periférica, com uma população majoritariamente negra, servirá para aprofundar a compreensão de como o estigma social da violência e do baixo desempenho escolar está, na verdade, profundamente enraizado em preconceitos raciais.

Em suma, a articulação entre gestão democrática e educação antirracista é o caminho para transformar a escola em um espaço de resistência e de valorização da diversidade, cumprindo seu papel social de combater o racismo e promover a cidadania plena. Com essa pesquisa, pretendemos contribuir para o fortalecimento da função social da escola pública e inspirar outras instituições a adotarem a gestão democrática como um caminho para construir uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. – 6. Ed., 6ª reimpressão – São Paulo, 2020.

Cellard, A. A análise documental. In J. Poupart. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp.295-316). Vozes, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação Cidadã, etnia e raça**: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. – São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAY, T. Pesquisa social. **Questões, métodos e processos**. Porto Alegre, Artemed, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da Escola Pública**: a Participação da Comunidade. R. bras. Est. pedag., Brasília. v 73, n.1 74, p.255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Gestao-da-escola-publica-a-participacao-da-comunidade.pdf> . Acessado em: 09/08/2025

QUARESMA, Valdete Boni e Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM ARAQUARI/SC: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

VIEIRA, Josiane C. de Souza³²
HOFELMANN, Patrícia Segundo³³
VOIGT, Jane Mery Richter³⁴

RESUMO

A educação em tempo integral consolida-se como uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Visando ampliar a jornada escolar e promover um desenvolvimento integral dos estudantes, o Governo Federal instituiu o Programa Escola em Tempo Integral (ETI) por meio da Lei nº 14.640/2023. O objetivo deste trabalho é analisar a implementação da ETI na rede municipal de Araquari/SC, considerando aspectos organizacionais e curriculares. A metodologia da investigação contou com a análise documental, baseada em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e normativas do MEC. Constatou-se que, as ações previstas nas políticas analisadas evidenciam o esforço em materializar os princípios da educação integral por meio da articulação entre currículo, ampliação do tempo escolar e inclusão. Contudo, a efetivação dessa proposta exige a consolidação de práticas interdisciplinares e contextualizadas, que considerem as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Educação Integral. Currículo. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A Educação em Tempo Integral tem se apresentado como uma das principais estratégias das políticas públicas educacionais voltadas à melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Essa proposta busca ampliar a jornada escolar e garantir o desenvolvimento integral dos estudantes em suas diferentes dimensões. O objetivo deste trabalho é analisar a implementação da Escola em Tempo Integral (ETI) na rede municipal de Araquari/SC, considerando aspectos organizacionais e curriculares para compreender de que forma essa política tem contribuído para o fortalecimento de uma educação integral e democrática.

O município de Araquari/SC, localizado na região Norte de Santa Catarina e com população estimada em cerca de 50 mil habitantes, vem passando por um processo de crescimento contínuo, impulsionado pela instalação de empresas e pela ampliação do setor industrial. Esse movimento tem atraído famílias de diferentes regiões do país e do exterior, o que gera demandas crescentes por serviços públicos, especialmente na área da educação.

Com uma rede composta por 20 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 8 escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental, o município vem adotando gradualmente a política de Educação em Tempo Integral. Essa proposta busca articular tempos, espaços e experiências formativas, favorecendo o desenvolvimento pleno dos estudantes e o fortalecimento de uma educação pública de qualidade.

A presente comunicação está vinculada a duas pesquisas de Mestrado em Educação que se debruçam sobre o tema, buscando compreender como o município de Araquari/SC vem implementando a referida política, assim como os desafios e avanços nesse processo. Integrando os processos de pesquisa, foi realizada análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Araquari/SC, entre eles a Instrução Normativa nº 06/2024,

³² Josiane Carneiro de Souza Vieira. Mestranda em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille. E-mail: josianecarneiro09@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6796-2173>, Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8261561586456087>.

³³ Patrícia Segundo Hofelmann. Mestranda em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille. E-mail: pshlarissa@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4287-1360>, Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1914463150203393>.

³⁴ Jane Mery Richter Voigt. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille. E-mail: jane.mery@univille.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2180-5476>, Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8014975082797133>.

que se tornou relevante para a pesquisa, auxiliando na compreensão das diretrizes para a gestão pedagógica e administrativa dos Centros de Educação Infantil e Escolas de anos iniciais da rede de ensino. Assim como a Lei 14.640/2023 e a normativa 1.495/2023 do Ministério da Educação (MEC) que trazem o termo de adesão da política ao referido município. O referencial teórico, no qual se ancora a pesquisa apresentada nesse texto, está pautado em autores como Gimeno Sacristán (2017), Dutra e Moll (2018), Thiesen (2006, 2020), buscando compreender como essa política tem se materializado no contexto local e contribuído para o fortalecimento de uma educação integral e democrática.

METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza descritiva, fundamentada em análise documental de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Araquari/SC e de normativas do Ministério da Educação (MEC). De acordo com Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa possibilita interpretar os fenômenos educacionais em seu contexto natural, valorizando o significado das ações e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Para tanto, foram analisados, com base na análise de conteúdo, a Instrução Normativa nº 06/2024, a Lei nº 14.640/2023 e a Portaria MEC nº 1.495/2023, com o intuito de compreender como as diretrizes presentes nesses documentos orientam a implementação da Educação em Tempo Integral no município de Araquari/SC, especialmente no que se refere aos aspectos organizacionais e curriculares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A Escola em Tempo Integral no Brasil, vem ganhando destaque nas políticas públicas, especialmente após a promulgação da Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa de Escola em Tempo Integral, estratégia da Meta 06 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº13.005/2014). O principal objetivo dessas políticas é ampliar a jornada escolar para, no mínimo, 07 horas diárias ou 35 horas semanais, estendendo essa oferta a pelo menos 50% das escolas públicas brasileiras. Com isso, pretende-se melhorar a aprendizagem e promover o desenvolvimento integral, proteção e inclusão social dos estudantes. Com as políticas supramencionadas se pretende uma formação que articule diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas, com objetivos alinhados a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), reforçam a importância de oferecer uma educação de qualidade, inclusiva e que respeite as especificidades dos estudantes, valorizando suas singularidades e diversidade, além de defender práticas inclusivas que respeitem as diferenças, combatendo qualquer forma de preconceito e discriminação.

O Programa Escola em Tempo Integral, conforme Brasil (2023), se estrutura sobre cinco eixos estratégicos norteadores com objetivos e ações específicas para alcançar as metas de ampliação, manutenção das matrículas e melhoria da educação integral, que são: - Ampliar – Formar – Fomentar – Entrelaçar – Acompanhar. São ações que visam a implementação eficaz do programa e a qualidade da educação no Brasil.

De acordo com Galian e Sampaio (2012), a educação integral deve ser fator prioritário para a ETI. As autoras nos trazem alguns questionamentos a respeito de que tipo de formação está sendo proposto, pois defendem propostas de educação integral permitindo que os alunos tenham acesso tanto aos conhecimentos teóricos quanto às práticas sociais.

Conforme o Manual de Execução Financeira do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023), os recursos disponibilizados para os municípios poderão ser adequados não apenas à manutenção e compra de equipamentos, como também a despesas voltadas para realização de atividades diversificadas e integradas ao currículo e/ou à formação continuada dos profissionais da educação. Além das pactuações federais, o município de Araquari ampliou a oferta com recursos próprios, seguindo as diretrizes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Atualmente, em 2025, o município possui em sua rede 20 Centros de Educação Infantil, dos quais seis, funcionam em tempo integral, atendendo cerca de 824 crianças. Nos anos iniciais, três escolas mantidas pelo município oferecem ensino integral, totalizando 326 matrículas. Uma quarta escola, com 445 alunos, mantém jornada de seis

horas e ainda não atingiu a carga de sete horas necessária para ser considerada integral – um desafio emblemático de implementação.

De acordo com a Matriz Curricular de Araquari (2020), o currículo municipal fundamenta-se em princípios éticos, políticos e estéticos, contemplando a educação integral, a equidade, a diversidade e a inclusão. Nessa perspectiva, a educação integral não se restringe ao tempo de permanência na escola, mas busca promover o desenvolvimento pleno do estudante em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, com a finalidade de favorecer a formação para a autonomia.

Observa-se que o documento curricular do município está alinhado ao documento nacional, destacando os princípios formativos e as dimensões da formação humana integral. Conforme Gimeno Sacristán (2013), o currículo é uma construção social que vai além dos conteúdos formais, expressa valores, visões de mundo e relações de poder. Na escola em tempo integral, o currículo deve ser repensado não apenas para aumentar a carga horária na escola, mas sim ressignificar o que se ensina, como se ensina. É preciso dialogar com o contexto dos alunos e proporcionar uma formação integral, considerando aspectos como cognitivos, emocionais e sociais.

Segundo Thiesen (2006), a aprendizagem é compreendida como um fenômeno social que se desenvolve por meio do compartilhamento e do diálogo entre os sujeitos. Nesse contexto, a efetividade da ação educativa está mais relacionada às condições subjetivas de interlocução que os indivíduos estabelecem entre si e com o mundo do que às construções lineares dos modelos curriculares produzidas objetivamente pelos sistemas.

A Matriz Curricular de Araquari (Araquari, 2020, p. 24), nos mostra que [...] “é preciso oferecer oportunidades de desenvolvimento integral durante a Educação Básica, não apenas aprendendo a aprender, mas a ser, conviver e produzir.” Para a Educação Infantil, no mesmo documento, é possível identificar uma abordagem que objetiva a educação integral. Para isso, o documento sugere propostas pedagógicas estruturadas em torno de eixos como interação e brincadeiras, que são fundamentais para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que incluem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. “A Matriz Curricular de Araquari para a Educação Infantil contempla em sua metodologia de trabalho pedagógico, os eixos estruturantes: interação e brincadeiras, que asseguram os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Araquari, 2020, p. 53).

Para os anos iniciais, as atividades pedagógicas devem ser organizadas de forma interdisciplinar, além disso “os componentes curriculares devem centrar suas diretrizes no alinhamento à alfabetização e na ampliação do letramento” (Araquari, 2020, p. 108). De acordo com a Instrução Normativa Nº 06/2024 da Secretaria Municipal de Educação de Araquari, a ampliação do tempo das crianças na escola busca não apenas qualificar a aprendizagem, mas também promover o desenvolvimento integral dos estudantes, rompendo com a concepção tradicional que separa o turno, como momento formal de ensino, e o contraturno, como simples reforço escolar.

Conforme Thiesen (2006), o essencial no processo de aprendizagem não é apenas a presença física do estudante na sala de aula, mas sim o acesso a recursos materiais e humanos que possibilitem a apropriação significativa do conhecimento, valorizando a interação com diferentes formas de comunicação e com os objetos e sujeitos de aprendizagem.

Neste sentido, observa-se que a Matriz Curricular de Araquari traz uma proposta que busca pensar quem a escola em tempo integral vai atender e como se organiza, didática e administrativamente, para oferecer uma educação de qualidade que promova o pleno desenvolvimento das crianças. As escolas municipais de Araquari/SC que ofertam o ETI, atendem crianças e adolescentes, com possibilidades de turmas que vão da pré-escola até o quinto ano do Ensino Fundamental. Portanto, é necessário considerar os diferentes períodos do desenvolvimento da criança, como traz a normativa (Araquari, 2024). Desta forma, cabe às unidades de ensino a construção de Projetos Políticos Pedagógicos que estejam fundamentados em documentos normativos, que tratam da Escola em tempo Integral e seus fundamentos, considerando a multiplicidade das infâncias, os saberes da criança e os seus direitos no território.

De acordo com a Instrução Normativa Nº 06/2024 (Araquari, 2024), os objetivos da ETI da rede de ensino do município incluem oferecer uma educação de qualidade voltada ao

desenvolvimento integral das crianças, estimular a formação ética e cidadã, promover igualdade e equidade, valorizar o protagonismo infantil, estabelecer parcerias com a comunidade, criar espaços educativos além da sala de aula, garantir inclusão social e proteção às crianças vulnerabilizadas, e fortalecer vínculos por meio da convivência entre pares.

Observamos que as orientações, quanto ao turno integral e ampliação da jornada escolar nesta rede de ensino, visam garantir tempo suficiente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas interdisciplinares de ensino, buscando o desenvolvimento dessas atividades de forma a propagar uma convivência significativa. Cada território escolar poderá alterar o seu formato de funcionamento, desde que haja uma justificativa e que esta seja remetida à avaliação da Secretaria Municipal de Educação (Araquari, 2024).

Na normativa de Araquari/SC identificamos a orientação para que a integração curricular entre o primeiro ano e o quinto seja realizada por meio de Temas Contemporâneos Transversais, com possibilidade de promover a contextualização do saber escolarizado, permitindo atender os objetivos do programa, de acordo com as metas estabelecidas na legislação nacional (Brasil, 2023).

No que tange a Educação inclusiva, na rede de ensino de Araquari/SC, a ETI deverá ser ofertada, garantindo o acesso dos educandos da Educação Especial, possibilitando uma inclusão voltada a aspectos étnicos formadores da identidade nacional brasileira. Promovendo ações comprometida com a inclusão em seus diversos níveis e complexidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a política de Educação em Tempo Integral em Araquari vem avançando gradativamente e se consolidando como estratégia essencial para a promoção de uma aprendizagem significativa, equitativa e humanizadora.

Ao analisar o contexto do município, as ações descritas evidenciam o esforço em materializar os princípios da educação integral por meio da articulação entre currículo, ampliação do tempo escolar e inclusão. Contudo, a efetivação dessa proposta exige a consolidação de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, que considerem as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Compreendendo que a Escola em Tempo Integral não é apenas a ampliação da jornada escolar, mas sim uma concepção formativa comprometida com a integralidade do sujeito e com a construção de uma educação pública de qualidade social, democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a pesquisa nos permite perceber que a implementação desta política na Secretaria Municipal de Educação de Araquari/SC avança gradativamente, mas também enfrenta desafios para se consolidar como um modelo verdadeiramente integral, com a efetivação da ampliação e uma formação integral e diversificada para os estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAQUARI (SC). **Conselho Municipal de Educação**. Resolução nº 08/2024/CME/ARAQUARI/SC. Aprova a Instrução Normativa nº 06/2024 da Secretaria Municipal de Educação. Araquari, 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral**. Acesso em: 13 de nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Acesso em: 13 nov. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Manual de execução financeira do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017 https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

DUTRA, T., MOLL, J. (2018). **A educação integral no Brasil**: uma análise histórico-sociológica. Revista Prática Docente, v.3 (2), 813-829. <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p813-829.id234> . Acesso em: 10 dez. 2024.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Penso Editora, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

Secretaria de Educação de Araquari. **Matriz Curricular de Araquari, 2020**. Disponível em: <https://portaldoaluno.arauari.sc.gov.br/matriz-curricular> . Acesso em: 17 de junho de 2025.

THIESEN, Juares da Silva. **Tempo integral**: uma outra lógica para o currículo da escola pública. Seminário Nacional de Educação a Distância, v. 4, 2006.

THIESEN, Juares da Silva. **Territórios da Educação Integral**: identificando limites, interfaces e desafios teórico-metodológicos. In: THIESEN, Juares (Org.). Educação Integral: conceitos, sujeitos e projetos. Curitiba (PR), Editora CRV, 2020, pp. 17-31.

INTERSECÇÕES ENTRE O TRABALHO DOCENTE E O ENSINO DAS TEMÁTICAS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRAS NOS ANOS INICIAIS

BRITO, Henrique Villetti³⁵

LIMA, Rafaela Bayerl de³⁶

SANTOS, Danrvney Christian Monteiro dos³⁷

RESUMO

Este estudo em andamento analisa as percepções docentes sobre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas e Afro-Brasileiras e as condições do trabalho docente na rede pública estadual do Mato Grosso do Sul, fundamentando-se no Materialismo Histórico Dialético. A partir de entrevistas semiestruturadas com três docentes da rede estadual da cidade de Dourados, a pesquisa identifica que a precarização do trabalho com contratos temporários e falta de direitos e um currículo pré estabelecido atuam como instrumentos de controle ideológico, impedindo a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. A análise revela a contradição fundamental entre a tarefa de formar sujeitos críticos e as condições exploratórias a que os professores são submetidos. Conclui-se que tais contradições são estruturais do capitalismo e, que, ao gerar conflitos entre docentes e famílias também exploradas, naturaliza as desigualdades e obstrui uma prática pedagógica verdadeiramente emancipatória.

Palavras-chave: Trabalho docente. Histórias e Culturas Indígenas e Afro-Brasileiras. Materialismo Histórico Dialético.

INTRODUÇÃO

O ensino da história indígena e afro-brasileira não deve ser visto apenas como um tema contemporâneo da educação, mas como uma necessidade atual. O ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas tornou-se obrigatório com a Lei nº 10.639/2003, fruto da luta dos movimentos negros. Posteriormente, em março de 2008, a Lei nº 11.645/2008 alterou novamente o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), ampliando essa obrigatoriedade para incluir também o ensino das histórias e culturas indígenas nos currículos do ensino fundamental e médio em todo o país.

Apesar dessa garantia legal, mesmo após quase vinte anos da obrigatoriedade do ensino da temática indígena, estudos como Troquez (2022), Borges (2022) e Pinheiro, (2023) denunciam que o sistema educacional mantém silenciamentos e negações em seus currículos e materiais didáticos. Além disso, quando o tema é abordado em sala de aula, frequentemente são reproduzidos preconceitos e estereótipos enraizados nas concepções dos professores ou nos discursos dos livros didáticos, que refletem uma perspectiva eurocêntrica (Carvalho; Scaramuzza, 2022).

Logo, apesar desse direito educacional estar legalmente garantido há mais de uma década, a sua efetivação não acontece conforme disposto nos currículos. Sendo assim, a pesquisa em andamento busca compreender as concepções e olhares docentes sobre o ensino da temática indígena e afro-brasileira nos anos iniciais, tendo em vista a relevância do ensino dessas temáticas para a valorização de suas histórias e culturas bem como para a desconstrução de estereótipos vigentes na sociedade.

Para isso, a pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, tomando como referencial teórico a análise das relações de classe a partir da teoria marxista. Na próxima seção, apresentaremos o caminho metodológico para a sua realização.

³⁵Henrique Villetti Brito. Universidade Federal da Grande Dourados. Henrique.villetti@hotmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2386-5298> , <http://lattes.cnpq.br/9792980031172426> .

³⁶Rafaela Bayerl de Lima. Universidade Federal da Grande Dourados. Rafa.bl98@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3586-2774>, <http://lattes.cnpq.br/2696114725654327> .

³⁷Danrvney Christian Monteiro dos Santos. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Danrvney.christian@gmail.com , ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5478-7791> , <http://lattes.cnpq.br/1570112395544517> .

METODOLOGIA

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três docentes da disciplina de história que atuam nas turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental em três escolas públicas estaduais no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. A análise dos dados se apoia na perspectiva do Materialismo-Histórico-Dialético. É importante ressaltar que a análise aqui empreendida não se limita a uma avaliação individual das docentes, mas busca, a partir de seus discursos, identificar as contradições estruturais que permeiam o trabalho docente.

Jean Poupart (2014) afirma que a entrevista é uma técnica que permite compreender a experiência do outro, dando voz aos sujeitos e revelando desigualdades e relações de poder na sociedade. Para que seja eficaz, o autor propõe quatro princípios: conquistar a colaboração genuína do entrevistado, deixá-lo à vontade, ganhar sua confiança e estimulá-lo a se envolver ativamente na conversa. Esses princípios envolvem empatia, escuta sem julgamentos e respeito ao anonimato, garantindo que o diálogo ocorra de forma ética, natural e verdadeira, possibilitando uma compreensão mais profunda das experiências relatadas.

Boni e Quaresma (2005) definem e orientam a entrevista semiestruturada

As entrevistas semi-estruturadas [sic] combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (Boni; Quaresma, 2005, p. 75).

Logo, entrevistas semiestruturadas permitem que o entrevistador conduza o processo, delimitando e explorando pontos relevantes para o alcance dos objetivos de sua pesquisa.

A partir das orientações acima, a entrevista aconteceu de forma presencial e online, por meio de videoconferência via Google Meet. A duração das entrevistas variou entre 25 minutos à 1 hora. Para preservar a identidade das participantes, mantemos o anonimato das professoras envolvidas. As escolas investigadas estão localizadas no estado do Mato Grosso do Sul, região marcada por profundas desigualdades sociais.

DISCUSSÕES

Uma pesquisa realizada no ano de 2024 pela organização não-governamental Todos pela Educação aponta que 70% dos professores da rede pública estadual atuam sob regime de contrato temporário, os quais ainda sofrem interrupções contratuais entre dezembro e fevereiro. Tal fato se revela na pesquisa, na qual, das três pedagogas entrevistadas, duas delas atuam como professoras de caráter temporário. Esse regime de trabalho pode se configurar, a partir de Antunes (2011), como um trabalho informal, devido a falta de estabilidade, falta de direitos sociais e trabalhistas, salários inferiores e precarização.

Tal cenário da do trabalho informal no sistema capitalista converte os professores, inclusive do setor público, em mera força de trabalho. Isso ocorre porque a escola pública não é uma instituição neutra, ao contrário, ela é fruto das determinações das camadas dominantes, que influencia na definição e na organização de seu funcionamento. Nesse contexto, evidencia-se uma contradição: enquanto cabe aos professores a tarefa de formar sujeitos críticos, reflexivos e emancipados, eles próprios são submetidos a processos de exploração e violação de seus direitos sociais e trabalhistas.

Nesse sentido, como afirma Saviani (1994, p. 161), “a escola é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la.” A precarização das condições do trabalho docente reflete nas dificuldades em desenvolver projetos contínuos e buscar qualificação em diversas áreas, especialmente no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, estabelecida pela Lei 11.645/2008.

Na entrevista, duas professoras mencionaram a falta de tempo para o aprofundamento desses conteúdos devido ao currículo já pré-estabelecido pela Secretaria Estadual de

Educação. Essa menção evidencia que o currículo escolar não é um instrumento neutro, mas carrega em si um discurso ideológico que expressa os interesses da classe dominante, definindo não apenas o que deve ser ensinado, mas, sobretudo, aquilo que pode ser silenciado. Assim, ao delimitar o que deve ser ensinado, o currículo atua como um instrumento de controle do saber, dificultando e limitando a autonomia do professor.

Outro ponto mencionado por duas professoras é em relação à problemáticas entre a relação da escola e família, seja no sentido ideológico, na qual as famílias questionam o conteúdo abordado em sala, quanto no sentido material, em que as famílias não compreendem o papel da escola como um local de ensino, mas de assistência, que intensifica a sobrecarga docente.

Nesse sentido, evidencia-se uma dualidade. De um lado, a família questiona o conteúdo quando este se contrapõe às ideias hegemônicas naturalizadas, culpam os profissionais da educação por questões estruturais da escola pública, como o horário de funcionamento e calendário letivo e, a depender da realidade socioeconômica da comunidade familiar, os docentes são vistos como parte de uma “classe” privilegiada. Do outro lado, a instituição escolar demonstra uma limitada compreensão sobre as condições materiais das famílias que, em sua maioria, passam por processos ainda mais exploratórios, como a jornada de trabalho em escala 6x1, baixos salários e ausência de direitos sociais e trabalhistas.

Nesse contexto, tanto os docentes quanto às famílias dos estudantes estão inseridos em dinâmicas de exploração, ainda que em diferentes condições e intensidades, o que gera conflitos e naturaliza as desigualdades e os processos exploratórios do sistema capitalista. Conforme Marx e Engels (1848), a história da humanidade é, em essência, a história da luta de classes, nesse sentido, só é possível superar o conflito entre as classes a partir da compreensão crítica e do combate à estrutura social e econômica do sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas que abordam o ensino das temáticas indígenas e afro-brasileiras nas escolas se fazem indispensáveis em um cenário em que mesmo após quase duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, os sistemas educacionais ainda enfrentam inúmeros desafios para sua efetivação.

As falas das três docentes revelam que a precarização do trabalho, os currículos engessados e as tensões entre escola e família limitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Constata-se que a escola pública, ao mesmo tempo em que se configura como um instrumento de emancipação, também reproduz as contradições do sistema capitalista, restringindo a autonomia docente e perpetuando desigualdades.

Portanto, é fundamental investir na valorização do trabalho docente, na formação crítica dos professores e na revisão dos currículos e materiais escolares, para que o ensino da temática indígena e afro-brasileira vá além do cumprimento legal e se consolide como prática efetiva de valorização e respeito da diversidade, de combate ao racismo e de construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serv. Soc. Soc.** (107). Julho, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 1 nov. 2024.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, jan./jul. 2005, p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>.

BORGES, Andréa Rezende. **O indígena real ou imaginário: um breve debate sobre a invisibilidade cultural indígena nos livros didáticos**. 2022. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de História e Ciências Sociais - Universidade Federal de Catalão - GO, 2022.

MARX, K; ENGELS, F. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Edições Avante. Setembro de 1867.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

PINHEIRO, Ana Paula da Silva. **Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica do Distrito Federal**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. IN: POUPART, Jean. Et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SANTANA, Jacqueline Borlinques Paulo. Temática indígena em escolas urbanas de ensino fundamental. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 11, n. 18, p. 169–190, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view-/16603> . Acesso em: 1 nov. 2024.

O CONTEXTO DA PRÁTICA DA LEI 13.935/2019 E OS DESAFIOS DOS ASSISTENTES SOCIAIS: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Lima, Juliana Gargioni de³⁸
Bertolin, Júlio Cesar de Godoy³⁹

RESUMO

A Lei nº 13.935/2019 representa um avanço significativo na política educacional brasileira ao prever a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica, fortalecendo a intersetorialidade entre educação, assistência social e saúde. Este estudo, em andamento, tem como objetivo analisar o estado do conhecimento sobre a implementação da referida lei e os desafios enfrentados pelos (as) assistentes sociais no contexto da prática profissional, com base em produções acadêmicas recentes. A revisão bibliográfica evidenciou a existência de lacunas entre o potencial legal e a prática concreta, o reconhecimento e a autonomia profissional, as condições estruturais de trabalho e a formação específica na área. Portanto, embora o marco legal proporcione novas possibilidades de atuação, persistem entraves institucionais, fragilidade de políticas intersetoriais e necessidades de mais pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Lei 13.935/2019; Serviço Social; Prática Profissional; Estado do conhecimento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho emerge da necessidade de compreender o processo de implementação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a inserção de profissionais de Serviço Social e Psicologia nas redes públicas de educação básica. A escola, enquanto espaço de formação cidadã e de expressão das contradições sociais, reflete as múltiplas faces das expressões da questão social, manifestadas em situações de pobreza, violências, evasão escolar e desigualdades estruturais.

A presença do (a) assistente social nesse contexto propõe uma atuação voltada à garantia de direitos e à promoção da equidade educacional, articulando-se com as políticas públicas de proteção social e inclusão. Entretanto, a efetivação da lei ainda enfrenta desafios relacionados à estrutura administrativa, ao financiamento e ao reconhecimento do papel profissional (Martins, 2012).

Este estudo justifica-se pela relevância de sistematizar o conhecimento já produzido sobre o tema, identificar lacunas e apontar caminhos para a consolidação do Serviço Social na educação. O objetivo é sintetizar o estado do conhecimento sobre a implementação da Lei nº 13.935/2019, analisando as contribuições, limites e desafios da prática profissional no campo educacional.

O aprofundamento dessa discussão torna-se essencial diante do cenário contemporâneo de precarização das políticas públicas e da intensificação das desigualdades sociais, que impactam diretamente o cotidiano escolar. Compreender como a atuação do assistente social tem sido incorporada às práticas educacionais permite problematizar os limites institucionais e as possibilidades de uma intervenção crítica, comprometida com a transformação social. Assim, o estudo busca contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva interdisciplinar na educação, na qual o Serviço Social reafirme seu projeto ético-político, pautado na defesa intransigente dos direitos humanos e na construção de uma educação pública, democrática e emancipadora.

³⁸ Juliana Gargioni de Lima. Universidade do Planalto catarinense (Uniplac). E-mail jgargionidelima@uniplages.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4801-3638>. Lattes: <https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKGMENU.-menu?fcod=79177E30E9155F91E4222C129C5DF08C>.

³⁹ Julio Cesar Godoy Bertolin. Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). E-mail julio.cesar@uniplages.edu.br, orcid <https://orcid.org/0000-0002-5547-1550>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1349303996573606>.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, adota como referência metodológica a análise de conteúdo (Bardin, 2011) aplicada à revisão de produções acadêmicas sobre a inserção do Serviço Social na educação e a implementação da Lei nº 13.935/2019.

O levantamento foi realizado através de pesquisa bibliográfica com abordagem analítico-crítica, que busca mapear, sistematizar e interpretar a produção científica sobre determinado tema, evidenciando avanços, lacunas e perspectivas.

De acordo com Fontoura (2023, p. 2), o estado do conhecimento constitui-se em uma estratégia de pesquisa que possibilita compreender o que já foi produzido e o que ainda precisa ser aprofundado em uma determinada área de estudo.

Foram considerados artigos, dissertações e relatórios publicados entre 2013 e 2023. Complementarmente, o estudo insere-se no projeto de pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), que irá analisar a atuação de assistentes sociais nas redes públicas de Lages e São Joaquim (SC), com base em entrevistas e grupos focais, seguindo os princípios éticos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise das produções revela desafios que se expressam em quatro dimensões: o descompasso entre a legislação e a prática, a falta de reconhecimento profissional, as condições estruturais precárias e as fragilidades na produção científica e na formação específica.

Embora a legislação que ampara (CF/88, ECA, LDB e a própria Lei nº 13.935/2019) assegure bases sólidas para a atuação interdisciplinar, na prática as ações ainda se concentram em demandas pontuais, emergenciais e assistencialistas (Martins, 2012). Ainda conforme o autor, há carência de investimentos em ações de caráter coletivo e preventivo, assim como na efetivação de uma gestão democrática e na ampliação da participação ativa da comunidade escolar.

A atuação do (a) assistente social nas escolas ainda é marcada pelo desconhecimento de sua função por parte de professores e gestores. Essa visão limitada associa a profissão a funções moralizadoras ou corretivas, dificultando sua inserção nos espaços de planejamento pedagógico e sua autonomia técnico-operativa (Brandão, 2025).

A insuficiência de profissionais frente à demanda, somada à precariedade de recursos e à ausência de articulação intersetorial, compromete o alcance das ações (Martins, 2012). Conforme apontado, muitos municípios contam apenas com um assistente social responsável por diversas unidades escolares, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho coletivo. Além disso, a disputa relacionada ao financiamento, continua representando um entrave de natureza política e administrativa.

Constata-se escassez de pesquisas sistemáticas sobre a efetivação da Lei nº 13.935/2019, sobretudo nos contextos municipais e regionais. Há concentração de estudos no eixo Sudeste e ausência de análises sobre as experiências em regiões como a Serra Catarinense. Além disso, verifica-se que a formação continuada dos (as) assistentes sociais nem sempre contempla de forma aprofundada a política educacional, suas diretrizes e fundamentos (Martins, 2012).

Em síntese, as literaturas encontradas refletem o tensionamento entre o potencial emancipatório do projeto ético-político do Serviço Social e as limitações concretas da política educacional. Assim, a prática profissional pode ser comparada a um veículo potente, a legislação, que trafega por uma estrada marcada por obstáculos estruturais. Os (as) assistentes sociais, embora qualificados e comprometidos, necessitam de condições adequadas para que o caminho da educação emancipadora e da garantia plena de direitos seja efetivamente percorrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Lei nº 13.935/2019 configura um avanço histórico para o Serviço Social e para a política educacional brasileira, ao reconhecer a importância da atuação

multiprofissional nas escolas. Contudo, a análise do estado do conhecimento evidencia que a concretização dessa lei ainda é desigual e enfrenta entraves estruturais, institucionais e formativos.

A revisão bibliográfica evidenciou a existência de lacunas entre o potencial legal e a prática concreta, o reconhecimento e a autonomia profissional, as condições estruturais de trabalho e a formação específica na área. Portanto, a consolidação da atuação do (a) assistente social na educação requer o fortalecimento das redes intersetoriais, o reconhecimento de sua autonomia técnico-política e o investimento em formação continuada voltada às especificidades da política educacional.

Compreender essas lacunas e enfrentá-las é essencial para que o Serviço Social possa cumprir seu papel ético e emancipatório na construção de uma escola pública comprometida com a cidadania, a inclusão e a justiça social.

A escolha desse percurso metodológico buscou assegurar consistência teórico-analítica e coerência com os princípios do Serviço Social enquanto profissão comprometida com a transformação social. Ao conjugar o mapeamento bibliográfico com a futura análise empírica, pretende-se identificar tendências, desafios e possibilidades para a efetiva implementação da Lei nº 13.935/2019. Dessa forma, o estudo contribuirá para o fortalecimento da produção científica no campo do Serviço Social e Educação, oferecendo subsídios para a consolidação da presença profissional no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner Roberto; MELIM, Juliana Iglesias; GOMES, Gabriela Greinert. **Formação de assistentes sociais na educação como estratégia para implementação da Lei nº 13.935/2019**. *Temporalis*, v. 24, n. 47, p. 275-290, 2024.

BRANDÃO, V. B. G. **Serviço Social na Educação: Análise histórica da Lei Federal nº 13.935/2019 e sua efetivação nas escolas municipais de Montes Claros/MG**. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 17, n. 3, p. 275-290, 2025.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. **A construção de estados do conhecimento no contexto das pesquisas qualitativas: fundamentos teórico-metodológicos**. *Educação Por Escrito*, v. 14, n. 1, e44007, 2023.

MARTINS, E. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. 2012.

NASCIMENTO, Clara Martins do. **O serviço social e crítica da assistência estudantil consentida: tarefas teóricas**. *Temporal*, 2019.

SANTOS, C. S.; RITÁ, Fabrício dos Santos; BARBOSA, R. A.; ALVES, Sônia Marina; SILVA, Kelle Cristina Pereira. **O olhar do Serviço Social sobre Educação de Jovens e Adultos e as questões sociais**. 2021.

SOUZA, Lidiane Martins Rodrigues de; OLIVEIRA, Adriana Lucinda de. **Algumas reflexões frente à atuação do Serviço Social na política de educação no município de Matinhos-PR. Gestus. Caderno de Administração e Gestão Pública**, 2018.

SOARES, Vanessa Miranda; BARROS, Jaqueline de Melo. **O Serviço Social no âmbito da educação municipal: reflexões sobre o fazer profissional em Três Rios**. 2020.

JÚLIO, Edinalva; DALLAGO, C. **Serviço Social na política de educação**. *Serviço Social em Revista*, 2024.

O PAPEL DO CURRÍCULO NA PERMANÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A EVASÃO EM CURSOS CONCOMITANTES IFSC – CÂMPUS LAGES

MARTINS, Lidiane Falcão⁴⁰
TIBOLA, Naiara Gracia⁴¹

RESUMO

A evasão escolar constitui um dos principais desafios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), impactando diretamente na trajetória e na formação dos estudantes. No Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Lages, essa problemática é especialmente evidente nos cursos técnicos concomitantes, destinados a jovens que cursam simultaneamente o Ensino Médio e o ensino técnico. Diante desse contexto, este estudo tem como eixo central as políticas educacionais, com foco no currículo da EPT e sua relação com a evasão escolar. Busca-se compreender de que forma o currículo responde às necessidades e expectativas dos estudantes, contribuindo para sua formação integral — que articula conhecimentos gerais, técnicos e humanos — e para uma inserção qualificada no mundo do trabalho, pautada na atuação crítica e competente diante das transformações sociais e produtivas. A pesquisa analisa como as políticas curriculares influenciam a construção de currículos mais inclusivos, flexíveis e alinhados às dinâmicas contemporâneas, com o objetivo de promover a permanência e o sucesso escolar. Assim, este estudo tem como objetivo principal analisar de que maneira o currículo adotado pelo IFSC – Câmpus Lages impacta os índices de evasão nos cursos técnicos concomitantes.

Palavras-chave: Educação Profissional. Currículo. Ensino Médio Concomitante. Permanência.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa um papel estratégico no desenvolvimento social, econômico e cultural do país, ao articular a formação técnica com a formação geral, preparando sujeitos capazes de atuar criticamente no mundo do trabalho e na sociedade. Nesse contexto, o currículo assume uma função central, pois é por meio dele que se materializam as intencionalidades educativas, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais que orientam a oferta dessa modalidade de ensino. O currículo na EPT é mais do que uma sequência de conteúdos pré-determinados, deve ser compreendido como uma construção dinâmica, integrada e contextualizada, que considera as necessidades dos estudantes, as especificidades dos territórios, as transformações do mundo do trabalho e os princípios da educação humana integral.

Dessa forma, o currículo deverá promover não apenas a formação técnica, mas também o desenvolvimento de competências sociais, éticas e cidadãs, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Entretanto, a elaboração e a implementação de currículos na EPT muitas vezes enfrentam desafios importantes, como a presença da rigidez das metodologias pedagógicas tradicionais, a fragmentação entre a formação geral e técnica, a necessidade de maior participação dos estudantes, flexibilidade e inclusão.

Nesse contexto, refletir sobre o currículo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é fundamental para o fortalecimento de políticas educacionais comprometidas com a equidade, a permanência e o sucesso dos estudantes. Com base nesse pressuposto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar de que maneira o currículo adotado pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Lages, no âmbito da EPT, influencia os índices de evasão escolar nos cursos técnicos concomitantes.

⁴⁰ Lidiane Falcão Martins. Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC. lidianefalcao@iuniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-8412-073X>, <http://lattes.cnpq.br/4591027422431750>.

⁴¹ Naiara Gracia Tibola. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.naiara@uniplac.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-9938-8997>, <http://lattes.cnpq.br/4772526675180055>.

Essa pesquisa também analisa os desafios impostos pelos documentos norteadores à organização curricular e os fatores relacionados ao currículo que poderão contribuir para o abandono escolar. Além disso, será analisado o papel das políticas curriculares na elaboração de currículos mais inclusivos, flexíveis e adaptados às necessidades da sociedade contemporânea, tendo como base a valorização dos múltiplos conhecimentos, como o cultural, da vivência prática, da convivência social, da arte, da religião, do trabalho, da tecnologia, entre outros presentes na conduta humana.

Dessa forma, o estudo sobre o currículo e a relação com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma temática de grande relevância no campo educacional, especialmente diante dos inúmeros contextos sociais, culturais e econômicos presentes nas instituições de educação profissional em todo país, espaços onde a formação técnica é vista como o principal meio de inclusão social e o desenvolvimento econômico dos estudantes e seus territórios. Diante desses valorosos e diversificados contextos, o currículo não deve ser um mero reprodutor de conteúdos, habilidades e atitudes preestabelecidas, e que a instituição de ensino considera necessários para a formação dos seus estudantes, o currículo é muito mais que documentos que regulamentam e orientam a educação, devem ser detentores de identidade, de conhecimentos, de experiências sociais e culturais dos sujeitos. Logo, a Educação Profissional e Técnica (EPT) deve ter como referência à formação destinada ao desenvolvimento de competências e habilidades técnicas voltadas para as exigências do mercado de trabalho, sem perder de vista a formação integral dos sujeitos, a sua identidade, o seu contexto e os seus saberes.

METODOLOGIA

A pesquisa será realizada no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Lages, motivada pelo elevado número de cancelamentos de matrícula e abandono nos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, frequentados principalmente por jovens entre 15 e 18 anos. O estudo busca compreender como características curriculares desses cursos podem contribuir para a evasão escolar. Para a investigação o público-alvo incluirá estudantes evadidos e docentes dos cursos com maiores índices de abandono no período de 2021 a 2024. A pesquisa adotará abordagem qualitativa e exploratória, com base na compreensão das experiências individuais dos sujeitos dentro de seus contextos históricos e culturais (MINAYO, 2011). A investigação será estruturada em três etapas principais: inicialmente será realizado o estudo do conhecimento e a revisão da literatura sobre evasão escolar, currículo integrado, ensino técnico concomitante e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Na sequência a coleta de dados que envolverá a análise documental: levantamento de dados institucionais e estatísticos sobre matrícula, conclusão e evasão, utilizando o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA (dados internos do IFSC - Câmpus Lages) e a Plataforma Nilo Peçanha -PNP (indicadores da Rede Federal) e por fim a pesquisa de campo com aplicação de questionários semiestruturados com perguntas fechadas e abertas, de forma online, permitindo captar informações quantitativas e qualitativas sobre percepções dos participantes quanto ao currículo, práticas pedagógicas e fatores associados à evasão. A integração dessas três etapas constitui uma triangulação metodológica que amplia a compreensão sobre o fenômeno da evasão escolar, sua relação com o currículo e com as práticas pedagógicas. Essa abordagem permite elaborar uma análise crítica acerca dos currículos adotados nos cursos técnicos concomitantes do IFSC – Câmpus Lages e de sua relação com os índices de evasão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A pesquisa será conduzida sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, tomando como foco o currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Parte-se do pressuposto de que a educação não deve apenas transmitir conhecimentos, mas contribuir efetivamente para a transformação pessoal e social dos sujeitos, a partir do acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade e de uma análise reflexiva do contexto em que o estudante vive.

Nessa perspectiva, compreende-se a educação como um ato intencional de mediação entre o conhecimento sistematizado — científico, artístico e cultural — e saberes dos alunos, visando à formação de indivíduos que analisam e refletem o que está sendo estudado e

relacionam esses conteúdos com suas vivências e com seus conhecimentos anteriormente internalizados, tornando-se autônomos e emancipados, capazes de compreender as contradições sociais e intervir conscientemente na realidade em que estão inserido, com um currículo que apresenta a indissociabilidade entre a educação e a prática social, valorizando a experiência do educando durante seu processo de ensino-aprendizagem e reconhecendo a historicidade de seus conhecimentos.

Dessa forma, a fundamentação teórica desta pesquisa recorre a estudiosos e pesquisadores brasileiros como o filósofo e educador Dermeval Saviani (2024) que aborda a educação como um fenômeno social inserido em um determinado contexto histórico, com uma formação crítica, com base na realidade do educando. É o principal formulador da Pedagogia Histórico-crítica, uma proposta teórica que analisa a educação a partir das condições sociais em que o sujeito está inserido. Essa pedagogia defende a articulação entre educação e transformação social, compreendendo o conhecimento como ferramenta fundamental para a emancipação das pessoas. Também abordaremos os pensamentos do filósofo e educador Gaudêncio Frigotto (2019), referência em estudos sobre educação, trabalho, ensino médio técnico e o papel dos institutos federais para a educação brasileira e a para a economia do país. O estudioso defende uma formação integral, crítica e emancipadora, sendo a educação uma prática transformadora, e não neutra, comprometida com a transformação da realidade.

Assim, como o estudioso e pesquisador Gaudêncio Frigotto, a professora e pesquisadora Maria Ciavatta (2005, 2019) centra suas pesquisas na história da educação profissional, na análise da relação entre trabalho, educação, juventude na EPT e estudos que abordam a realidade da classe trabalhadora. Suas investigações buscam retratar essa realidade para assim pensar em uma sociedade menos desigual, com a democratização da educação, com escolas atentas aos anseios dos trabalhadores, e conseqüentemente, buscando a transformação social das classes menos favorecidas.

Para a análise teórica do currículo na EPT, a investigação será orientada pelos pressupostos teóricos do pesquisador de Tomaz Tadeu da Silva (2024, 2013), o qual analisa o currículo como espaço de disputa de identidades, saberes e poderes. Ele argumenta que currículo não é algo neutro ou puramente técnico, ou seja, esse documento sempre moldará formas de ser, pensar, sentir e pertencer. O currículo é um discurso que carrega valores, crenças e identidades.

O filósofo, educador e pesquisador, da área da pedagogia e didática, José Carlos Libâneo (1985) defende que o currículo deve estar comprometido com a superação das desigualdades educacionais e sociais, o qual argumenta que a educação e a escola pública são os principais meios para a emancipação dos sujeitos, sendo o currículo a forma de manifestação da democratização dos conhecimentos, da formação cidadã e do desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

José Gimeno Sacristán (2017, 2013) o qual afirma que o currículo não é neutro, mas sim uma construção social e ideológica, que reflete disputas de poder e interesses sociais. Para Sacristán, o currículo é uma prática social intencional, o qual se constrói na prática da sala de aula, nas relações entre professores, alunos com seus saberes e experiências pessoais e não apenas um documento uma lista de conteúdos normatizados. O autor defende a necessidade de contextualização, significação dos saberes e participação ativa dos sujeitos na construção curricular.

Como também o professor, pesquisador e estudioso Miguel Arroyo (2023) que aborda a valorização dos saberes das classes populares, das juventudes e das identidades subalternizadas (negros, mulheres, indígenas, trabalhadores). Miguel Arroyo defende uma educação inclusiva, emancipadora e ligada às lutas sociais, e com foco na formulação de currículos mais inclusivos sensíveis às desigualdades e à pluralidade dos estudantes, inclusive na EPT. O estudioso enfatiza que experiências vividas por crianças, jovens, mulheres, povos do campo, quilombolas, indígenas etc., são fontes legítimas de conhecimento e devem ser consideradas e valorizadas nos currículos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que a pesquisa possibilite identificar as principais causas da evasão escolar nos cursos técnicos concomitantes do IFSC – Câmpus Lages, bem como compreender o papel do currículo nesse fenômeno, analisando como sua estrutura, organização e práticas pedagógicas influenciam a permanência dos estudantes.

Além disso, pretende-se contribuir com propostas de reestruturação curricular mais alinhadas às necessidades e expectativas dos estudantes e às transformações do mundo do trabalho, promovendo uma formação integral e significativa. Espera-se, ainda, sugerir estratégias que favoreçam o engajamento, a permanência e o sucesso educacional dos alunos, fortalecendo políticas institucionais voltadas à redução da evasão e à melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/> . Acesso em: 20/10/2025

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. São Paulo: Penso, 2013

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. UEC, Fortaleza: Apostila 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Perspectiva, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 9-28.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moises Domingos. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. Linhas Críticas, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun., 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia-45º**. Ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2024

O PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICO MILITARES EM SANTA CATARINA: ESPECIFICIDADES E APROXIMAÇÕES EM RELAÇÃO AO PROGRAMA NACIONAL

Rodrigo Luis Mingori⁴²

Neiva Furlin⁴³

RESUMO

A militarização da educação é um processo em curso no Brasil. Transformado em política pública nacional por meio do Programa das Escolas Cívico-Militares (Pecim) em 2019. Em 2023 o programa nacional foi encerrado dando espaço para iniciativas estaduais. O presente estudo objetiva realizar uma análise de discurso das diretrizes do Programa Estadual das Escolas Cívico-militares de Santa Catarina lançadas pelo Decreto Estadual nº 426 de 22 de dezembro de 2023 em comparação às diretrizes do programa federal. Trata-se de estudo qualitativo de cunho documental. Nossa análise ainda em andamento encontrou alguns resultados: o discurso produzido pelas especificidades do decreto estadual articula pontos indicando a construção de uma cadeia de equivalência sobre a militarização da educação que aponta para a manutenção e ampliação da rede militarizada de escolas públicas perpetuando um cenário de violência simbólica, social e educacional.

Palavras-chave: Militarização da educação. Escola cívico-militar. Política pública. Política educacional.

INTRODUÇÃO

A militarização da educação é um processo em curso no Brasil, intensificado a partir de 2019, quando foi transformado em política pública nacional por meio do Programa das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Até 2019, em Santa Catarina, havia apenas quatro escolas militarizadas, as unidades dos Colégios Policiais Nunes Pires. Com o lançamento do programa federal, o número de escolas que aderiram ao Pecim aumentou para 21, sendo 9 estaduais e 12 municipais (Correia, 2024). O programa estadual forneceu condições de continuidade às instituições estaduais com ampliação de 9 para 15 instituições até o ano de 2025 (Sperotto, 2025).

Durante a década de 2010 houve um aumento das escolas cívico-militares. Esse aumento pode ser explicado no endosso à demanda por escolas militarizadas que ultrapassou o grupo dos militares, uma vez que as forças políticas neoconservadoras disputam o campo educacional (a partir dessa pauta), visando formar cidadãos que reproduzam seus interesses em contraposição ao avanço de políticas de reconhecimento de grupos historicamente subalternizados (Lima; Golbspan; Santos, 2022; Apple, 2003).

Nosso objetivo é realizar uma análise de discurso das diretrizes do Programa Estadual das Escolas Cívico-militares de Santa Catarina lançadas pelo Decreto Estadual nº 426 de 22 de dezembro de 2023 em comparação às diretrizes do programa federal. Essa análise e a comparação pode revelar as demandas, contingências e especificidades do programa em Santa Catarina.

As diretrizes do programa elaboram a base jurídica do discurso de militarização da educação estabelecendo os meios e formas em que ela deva operar, revelando a estrutura central (móvel) desse discurso para a educação que se materializa ao se constituir em prática e estabelecer relações de saber/poder no cotidiano escolar (Foucault, 2008; Laclau; Mouffe, 2015).

⁴² Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), professor titular do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina campus de São Miguel do Oeste. <https://orcid.org/0000-0001-8235-2082> . <http://lattes.cnpq.br/9871429810988989> .

⁴³ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). neiva.furlin@unoesc.edu.br . <https://orcid.org/0000-0002-5103-2104> . <http://lattes.cnpq.br/7833380913353769> .

METODOLOGIA

O presente estudo se integra a pesquisa de tese de doutoramento em educação em andamento. Trata-se de estudo qualitativo de cunho documental que visa analisar a política pública de militarização no estado de Santa Catarina estabelecidas pelo decreto estadual 426 de 22 de dezembro de 2023. Esse decreto foi elaborado após a descontinuidade do programa federal, revogado pelo Decreto nº 11.611 de 19 de julho de 2023.

Para compreender os enunciados do documento assumimos o método da análise de discurso na perspectiva de Foucault (2008) e Laclau e Mouffe (2015). Essa perspectiva é válida, pois, compreende os documentos como parte integrante do discurso e prática social.

O PECIM DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM RELAÇÃO AO PROGRAMA NACIONAL

O decreto estadual estabelece como atendimento preferencial do programa escolas em município com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) apesar de que todas as instituições militarizadas estão situadas em municipalidades com IDH alto ou muito alto (IBGE, 2022). Já o decreto federal utiliza como parâmetro baixos índices de desenvolvimento de educação básica.

A priorização de localidades com baixo IDH, sem correspondência na prática do programa, reforça a associação entre pobreza, militarização, vigilância e controle. Esse é um dos aspectos mais sensíveis da militarização da educação. A ideia de baixa qualidade e violência escolar em contextos de pobreza sustenta a demanda social pela implementação e expansão do programa.

Esse tópico foi apreciado em estudo que analisa justamente a percepção da qualidade da educação militarizada entre um grupo de conservadores e nos dados observa-se: “Os entrevistados acreditam que os militares proporcionam um ensino de melhor qualidade [...]” (Barlach; Castanhedi, 2024), apesar de que nos resultados do mesmo estudo é afirmado que entre esse grupo “há pouca familiaridade e baixo conhecimento sobre os temas abordados” incluído de forma expressa o Pecim (Barlach; Castanhedi, 2024).

A violência escolar é citada de forma direta no decreto estadual no item VI ao instituir como objetivo do programa a diminuição dos índices de violência nas escolas. Um pressuposto baseado na lógica biopolítica que institui um saber/poder de sujeição de corpos estigmatizados ao declarar que uns merecem maior controle e vigilância que outros (Foucault, 1988). Porém, o que se observa é que por meio desse tipo de política educacional a violência no ambiente escolar é ampliada, pois: “O Estado Brasileiro criminaliza diferentes lugares a partir de uma ótica colonial do ordenamento espacial ao militarizar algumas escolas a partir de índices sobre a violência, [...]” (Tomasini; Pereira; Holanda, 2023, p. 13-14).

O decreto estadual apresenta notáveis semelhanças com o federal, sendo quase uma reedição deste em seus objetivos e diretrizes. As poucas diferenças são significativas, pois refletem escolhas sobre inclusão e exclusão de tópicos. Destaca-se a ausência do vínculo entre o modelo educacional do Pecim e o das escolas militares do Exército, o que representa um avanço, dado que essas instituições seguem uma lógica distinta das escolas públicas civis (Mesquita, 2024).

Outra supressão refere-se ao quinto objetivo do programa federal, que visa melhorar o ambiente de trabalho dos profissionais da educação (Brasil, 2019). Esse silêncio é significativo diante dos ataques do movimento neoconservador à educação, “Em seu percurso de desmantelamento dos programas sociais e econômicos” (Apple, 2008, p. 11). Os profissionais da educação são frequentemente associados a uma agenda política revolucionária, que iniciativas como o movimento Escola Sem Partido e a militarização da educação tentam combater (Solano, 2018), justificando a inserção de militares e a busca por soluções externas à área educacional.

Outra diferença é a previsão no decreto estadual da inclusão do corpo militar nas atividades pedagógicas das escolas. A prática pedagógica militar enquanto molde pedagógico, para além da aula semanal instituída no decreto, é pautada num modelo de disciplina específico e passa a ser incorporada ao cotidiano escolar. Esta lógica de disciplina militar é inapropriada, pois “Na ocasião que transposta para a escola, a disciplina militar assume um caráter

deformativo, na medida em que está fundada em uma hierarquização extrínseca, promovendo assim, a conformação em vez da formação.” (Mesquita, 2024)

A inserção do corpo militar na educação como regulador dos processos pedagógicos articula diferentes demandas, endossando ou descartando propostas em favor da militarização. Esse movimento constrói uma cadeia de equivalência (Laclau, Mouffe, 2015) em torno do projeto militarizado. A centralidade da disciplina estudantil e a adoção de práticas pedagógicas militares são apresentadas como solução para os problemas da educação (Mesquita, 2024; Barlach; Castanhedi, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o lançamento do Pecim em 2019 aumentou a militarização da educação em Santa Catarina que deu continuidade com um programa estadual, atualmente em expansão, após a revogação federal em 2023. Nossa análise ainda que em andamento já encontrou alguns resultados.

O discurso produzido pelas especificidades do decreto estadual articula pontos indicando a construção de uma cadeia de equivalência sobre a militarização da educação, instituindo bases de um saber/poder na congregação de elementos que: a) perpetuam cenários de violência simbólica, social e educacional; b) reproduz um cenário de descrédito sobre os profissionais da educação; c) reforçam a estigmatização, vigilância, controle e a docilização de pessoas empobrecidas; d) projeta a educação como tarefa deformatória e não de formação.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educando à Direita**. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. – São Paulo: Cortez; 2003, 1ª ed. ISBN: 978-8524909030

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**; tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARLACH, B.; CASTANHEDI, I. **Ultraconservadorismo E Educação**: Reflexões De Estudo Empírico. Educação & Sociedade, v. 45, p. e275436, 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. **Dispõe sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 set. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm . Acesso em: fev/2025.

CORREIA, T. A. C. **O Avanço das Escolas Cívico-Militares em SC**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Biológicas, Florianópolis, 2024.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores sociais de Santa Catarina**. Cidades e Estados. 2022 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/sc?indicadores=30255> . Acesso em: fev/2025

LACLAU, E. MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. 288 p.

LIMA, I. G. DE.; GOLBSPAN, R. B.; SANTOS, G. S. DOS.. **Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira**. Educar em Revista, v. 38, p. e85338, 2022.

MESQUITA, D. L. DE .. **A cidadania desde a infância contra a lógica da militarização da escola pública no Brasil**. Sociedade e Estado, v. 39, n. 3, p. e48184, set. 2024.

SOLANO, E. G. (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. 128 p

SPEROTTO, A.. **Santa Catarina terá 5 novas escolas cívico-militares em 2025**: veja em quais cidades. ND Mais, Blumenau, 16 jan. 2025. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/santa-catarina-tera-5-novas-escolas-civico-militares-em-2025-veja-em-quais-cidades/> Acesso em: fev/2025.

TOMASINI, A. J., PEREIRA, F. M., & HOLANDA, M. A. F.. (2023). **Uma Análise Bioética das Escolas Cívico-Militares no Distrito Federal**. Educação & Realidade, 48, e123681. <https://doi.org/10.1590/2175-6236123681vs01>

OBSERVAÇÃO SOCIOLÓGICA: DESIGUALDADES, DIVERSIDADE, DESAFIOS E AUTORIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

ROCHA, Bruna Schneider ⁴⁴
SILVA, Camilly Vitoria da ⁴⁵
SEBOLD, Gabrieli Rohrig ⁴⁶
BATISTI, Lara Emanuele da Luz ⁴⁷

RESUMO

O artigo aborda a desigualdade social e suas manifestações, refletindo no acesso limitado a recursos básicos e diferenças no desempenho. Apresenta referências a teorias de Karl Marx, Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci e Paulo Freire, relacionadas a disputas simbólicas, reprodução de privilégios, potencial transformador e práticas pedagógicas críticas. Menciona sobre as influências do capital cultural, econômico e social. Aponta a presença da diversidade cultural e seus desafios no ambiente escolar. Descreve relações de poder e autoridade na escola, com disputas internas e hierarquizações que envolvem professores, gestão e estudantes. Reflete que o ambiente escolar pode ser tanto espaço de reprodução de privilégios, quanto de transformação, quando guiada por práticas pedagógicas críticas e inclusivas. Onde a escola se apresenta como campo de luta pela legitimação de capitais, mas também como espaço de potencial emancipação por meio de uma educação coletiva, equitativa e democrática.

Palavras-chave: Desigualdade. Diversidade. Desafios. Autoridade escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo apresentar os resultados de uma observação sociológica, que buscou identificar as relações sociais estabelecidas entre alunos, professores e gestão escolar.

A escola, enquanto instituição social e espaço formativo, expressa de maneira concreta as múltiplas contradições e desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. Através da observação do cotidiano escolar, torna-se possível identificar como desigualdades socioeconômicas, culturais e simbólicas se manifestam e interferem diretamente nas dinâmicas educacionais, revelando não apenas os desafios enfrentados no campo da educação, mas também os mecanismos pelos quais essas desigualdades são, muitas vezes, reproduzidas.

Dessa forma, este trabalho propõe-se a discutir, à luz da sociologia da educação, como a desigualdade social, a diversidade cultural e as relações de poder se materializam no cotidiano escolar. Analisando suas implicações no desenvolvimento educacional e social dos estudantes e destacando a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi estruturada a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, tendo como foco a compreensão das dinâmicas sociais presentes no ambiente escolar e de que forma a desigualdade social, a diversidade cultural e as relações de poder se materializam no cotidiano da instituição. A escolha dessa abordagem decorre da necessidade de captar os significados, os sentidos e as práticas que emergem no contexto educacional, fenômenos que dificilmente podem ser apreendidos por instrumentos quantitativos. Assim, a investigação não se restringe a mensurar indicadores ou quantificar dados, mas

⁴⁴ Bruna Schneider Rocha. UNIFEDE. bruna.schneider@unifebe.edu.br , <http://lattes.cnpq.br/5479170375177254> .

⁴⁵ Camilly Vitoria da Silva. UNIFEDE. camilly.vitoria@unifebe.edu.br , <http://lattes.cnpq.br/6669725211333158> .

⁴⁶ Gabrieli Rohrig Sebold. UNIFEDE. gabrieli.sebold@unifebe.edu.br , <http://lattes.cnpq.br/1007014365126756> .

⁴⁷ Dr^a Lara Emanuele da Luz Batisti. UNIFEDE. lara.luz@unifebe.edu.br , <https://orcid.org/0000-0001-5284-238X> , <http://lattes.cnpq.br/8383449817767700> .

busca compreender, de forma mais profunda, os mecanismos de reprodução e enfrentamento das desigualdades, assim como as possibilidades de transformação dentro do espaço escolar.

A pesquisa configura-se como um estudo de caso, realizado em uma escola básica do estado de Santa Catarina. O estudo de caso foi selecionado por possibilitar uma análise intensiva e detalhada de um contexto específico, permitindo observar como fenômenos mais amplos, como desigualdade social e diversidade cultural, manifesta-se de maneira concreta em um campo delimitado. Embora o recorte empírico seja restrito, a análise se sustenta na perspectiva de que as questões identificadas no contexto local se relacionam com tendências mais gerais da educação brasileira, que podem ser interpretadas a partir de referenciais teóricos da sociologia da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

3.1 A PRESENÇA DA DESIGUALDADE SOCIAL E SUAS MANIFESTAÇÕES.

Segundo relato do Professor Leandro, de Geografia, as desigualdades sociais são perceptíveis no dia a dia escolar:

“Sim. É possível, e se manifesta na forma como os estudantes vêm vestidos. Em tempos de frio, alguns não têm condições de ter agasalhos adequados. Também vemos que alguns só têm alimentação adequada na hora da merenda escolar.”

Esse relato evidencia que a escola, muitas vezes, acaba suprimindo necessidades básicas de sobrevivência. Diante desse cenário, torna-se evidente que a situação socioeconômica de várias crianças afeta diretamente o ambiente escolar e o modo como elas se desenvolvem. De acordo com o vídeo do Nexo Jornal (2019), o Brasil ainda apresenta um dos maiores índices de desigualdade educacional entre países de renda média. O Brasil é um país profundamente desigual, e apenas uma pequena parcela da população tem acesso a uma educação de qualidade desde a infância.

A desigualdade na educação está diretamente ligada às oportunidades oferecidas. Muitas vezes, os indivíduos não têm as mesmas condições dentro do próprio ambiente escolar, o que reforça desigualdades já existentes. A educação, que deveria ser um instrumento de justiça social e igualdade, acaba se tornando um meio de reprodução das desigualdades, quando não há políticas públicas eficazes para equilibrar essas diferenças. Conforme o vídeo do JNT (2019), essa disparidade não se resume ao acesso, mas também à permanência e ao rendimento escolar, que variam de acordo com a condição socioeconômica dos estudantes.

Além disso, a desigualdade educacional não é apenas uma percepção dentro da escola, mas um dado comprovado por pesquisas nacionais. Segundo o IBGE, a realidade brasileira ainda apresenta enormes desafios no campo educacional. A especialista em educação Claudia Costin, em entrevista ao Jornal Nacional, destaca: “Nós temos que ir mais rápido, nós temos que pensar grande, porque senão é mentira que estamos construindo igualdade de oportunidade. Não se constrói um desenvolvimento inclusivo sem todos estarem na escola com chances de aprender” (G1, 2023). Essa fala reforça a necessidade urgente de políticas públicas efetivas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, dialogando diretamente com os relatos observados no ambiente escolar.

Karl Marx, ao analisar as estruturas sociais, já apontava que a sociedade é dividida em classes, e que a classe dominante (burguesia) utiliza seus recursos para manter seus privilégios. Isso inclui o controle sobre o acesso ao conhecimento e à educação. Na visão marxista, enquanto houver desigualdade na posse dos meios de produção — e, por consequência, nos meios de acesso ao saber —, a escola corre o risco de funcionar como uma instituição que reforça a ideologia dominante, ou seja, que naturaliza a desigualdade como se fosse algo “normal”.

Complementando esse pensamento, Pierre Bourdieu traz a ideia de que a escola não apenas transmite conhecimento, mas também reproduz o que ele chamou de “capital cultural”. Isso significa que estudantes de classes mais favorecidas chegam à escola já com um repertório valorizado pelo sistema educacional, enquanto os de classes populares enfrentam mais

obstáculos. Assim, mesmo que a escola seja aparentemente igual para todos, os resultados são desiguais porque os alunos partem de pontos de partida muito diferentes.

Além disso, o artigo “Pierre Bourdieu – o investigador da desigualdade” da Nova Escola (2008) aprofunda como Bourdieu identificou mecanismos sutis de reprodução social na escola. Ele mostra que, embora a escola aparente tratar todos os estudantes com igualdade, na prática ela já faz parte de premissas culturais e simbólicas vindas do lar, valorizando a bagagem cultural das classes mais favorecidas como se fosse a norma. O autor ressalta que muitos alunos de classes populares começam sua trajetória escolar em desvantagem, pois não dispõem dos recursos simbólicos esperados (como vocabulário, repertórios culturais, modos de expressão valorizados pelo sistema). Esse desajuste cultural gera, conforme Bourdieu, uma espécie de “violência simbólica”, uma vez que a instituição escolar legitima implicitamente estes valores de elite como padrão, o que reforça desigualdades desde os primeiros anos de estudo.

O maior grupo afetado por essa realidade são os estudantes em situação de pobreza, filhos de migrantes ou imigrantes, moradores da zona rural ou de áreas periféricas. Esses grupos enfrentam desde a falta de recursos materiais até a ausência de professores fixos e capacitados, além da dificuldade de acesso a serviços básicos que impactam diretamente na aprendizagem. Nosso trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa em uma escola básica de Santa Catarina, onde observamos de perto como a desigualdade social se manifesta no ambiente escolar, afetando diretamente as condições de aprendizagem dos estudantes.

Embora a realidade local apresente especificidades próprias, a imagem abaixo ilustra um fenômeno que atravessa diferentes regiões do Brasil: a convivência lado a lado de contextos de extrema pobreza e de grande riqueza.



Figura 1 – Desigualdade social na favela de Paraisópolis. Zona sul de São Paulo; ao fundo, bairro Morumbi. Fonte: Poder 360 (2025).

Esse contraste, visível entre Paraisópolis e o Morumbi, também se reflete no cotidiano escolar, onde alunos de famílias em situação de vulnerabilidade enfrentam dificuldades de acesso a recursos básicos, enquanto outros dispõem de melhores condições para desenvolver seu potencial. Assim, tanto os dados observados em campo quanto o cenário retratado na figura reforçam a ideia de que a desigualdade educacional está intimamente ligada às disparidades socioeconômicas do país.

Dessa forma, o Estado precisa intervir desde a infância, garantindo que o processo educativo acompanhe o desenvolvimento integral da criança. Isso inclui o investimento em infraestrutura, programas de alimentação escolar de qualidade, atendimento psicológico e social para famílias em situação de vulnerabilidade, além de políticas públicas que garantam equidade e não apenas igualdade formal.

3.2 DIVERSIDADE CULTURAL E SEUS DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR.

De acordo com a percepção do professor Leandro, a diversidade cultural está presente no ambiente escolar, porém ainda é trabalhada de maneira limitada. Ele destaca:

“Há sim. Diversidade cultural, mas não o tanto que deveria ser. O currículo escolar é muito extenso para o pouco tempo de aula que temos de cumprir. Então vejo que os programas de diversidade cultural, tem ficado em segundo plano.”

A diversidade cultural está presente no ambiente escolar, mas muitas vezes acaba sendo tratada de maneira limitada, como destacou o professor Leandro em sua fala. Essa realidade é confirmada por pesquisas que mostram que, no Brasil, a valorização das diferentes culturas ainda aparece de forma superficial, geralmente restrita a atividades pontuais ou a datas comemorativas, em vez de ser incorporada ao cotidiano pedagógico (EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2022). Tal abordagem reduz o potencial transformador da educação, pois limita o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades presentes no contexto escolar.

Paulo Freire (1996) já alertava para a importância de uma educação que reconheça os saberes prévios dos estudantes e dialogue com suas experiências de vida. Para o autor, o aprendizado se torna mais significativo e inclusivo quando considera a realidade concreta dos alunos, promovendo a construção de conhecimento de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido, a escola deve se tornar um espaço de intercâmbio cultural, onde os saberes locais, as histórias individuais e coletivas e as vivências de cada estudante sejam valorizadas e integradas ao processo educativo.

Contudo, como lembra Pierre Bourdieu (1998), a escola tende a legitimar apenas certos repertórios culturais, geralmente associados às classes sociais mais favorecidas, reproduzindo desigualdades e promovendo uma espécie de exclusão simbólica daqueles alunos que não compartilham desse capital cultural. Essa exclusão pode se manifestar de diferentes formas, como a dificuldade em se relacionar com conteúdos que não refletem sua realidade, o sentimento de inadequação ou até mesmo a desmotivação em participar das atividades escolares.

A diversidade cultural, portanto, vai muito além de tradições e costumes; ela envolve línguas, religiões, formas de expressão artística, modos de interação social e diferentes maneiras de aprender e compreender o mundo. Quando esses elementos não são contemplados, os estudantes podem sentir que sua identidade não é valorizada, afetando sua autoestima, engajamento e participação no ambiente escolar. Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas, como projetos colaborativos que envolvam saberes locais, oficinas culturais, exposições artísticas e atividades interdisciplinares, têm se mostrado eficazes na construção de um ambiente mais equitativo, respeitoso e estimulante (BRASIL, 2017).

Além disso, a valorização da diversidade cultural contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes, como empatia, respeito às diferenças, pensamento crítico e capacidade de diálogo. Estudantes que vivenciam a diversidade de forma positiva tendem a se tornar cidadãos mais conscientes, tolerantes e engajados na construção de uma sociedade mais justa.

Entretanto, os desafios ainda são grandes. Entre eles estão a rigidez do currículo, a falta de formação continuada e específica dos professores, a escassez de tempo e recursos, além de resistências institucionais ou culturais à implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Para superar essas limitações, é necessário que a diversidade cultural deixe de ocupar um lugar secundário e seja reconhecida como parte essencial do processo educativo. Medidas como a flexibilização do currículo, a incorporação de metodologias ativas, a valorização de projetos interdisciplinares, o estímulo à participação dos alunos na construção do conhecimento e o investimento em formação docente continuada podem contribuir significativamente para consolidar uma escola mais democrática, inclusiva e plural. Ao integrar diferentes identidades, histórias e saberes, a escola não apenas amplia a experiência educativa, mas também fortalece o respeito mútuo e a equidade social, promovendo a construção de uma sociedade mais diversa, justa e solidária.

3.3 AS RELAÇÕES DE PODER E AUTORIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Um tema central ao falar sobre sociologia da educação, é a distribuição de autoridade e poder nas instituições escolares, devido ser abordado o componente curricular e a gestão educacional.

Assim como diversas outras organizações públicas e privadas, a escola também possui princípios e valores sendo implementados a partir de leis e decretos. No Brasil, é utilizado o Plano Nacional de Educação (PNE) uma lei aprovada em 25 de junho de 2014, tendo como vigência 10 anos (2024) mas foi prorrogada no início do ano de 2025 até 31 de dezembro do mesmo ano, estando desta forma, atualmente em vigor no país. Porém, já vem sendo discutido no senado novas metas para o Novo Plano Nacional de Educação até 2034. Além desta lei, os profissionais da educação brasileira contam também com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que serve como documento norteador ao indicar com precisão quais são as competências que todos os alunos devem desenvolver e que habilidades são essenciais para o seu desenvolvimento; devendo a BNCC servir como ajuda para a promoção da qualidade da educação e garantindo a igualdade e equidade para todos os alunos no Brasil.

É fundamental a compreensão da mediação que ocorre entre a relação indivíduo e sociedade, nomeado de *habitus* para que seja possível entender como a autoridade é manifestada na sociedade, a partir de experiências e atividades sociais.

Para Pierre Bourdieu (1998), a distribuição de poder na sociedade não se dá apenas ao capital econômico, mas também ao capital cultural retratando os conhecimentos e saberes adquiridos, o capital social indicando as relações sociais e como o indivíduo pensa, fala, comporta-se e o capital simbólico referindo-se ao prestígio ou até o título dado ao indivíduo. Esses capitais, acabam sendo espaços de luta e disputas por uma posição específica dentro do grande campo, que é a sociedade. A escola também pode ser vista como um campo, em que ocorrem diversas lutas buscando o reconhecimento e a validação de capital cultural, social e simbólico.

Ao analisar a distribuição de poder dentro das instituições de ensino, os alunos estão em posição de subordinação, sendo mais valorizado aquele indivíduo que possui *habitus* caracterizado como comportado, que possui boa leitura e que se adapta facilmente às regras impostas pela autoridade escolar; acabam sendo dependentes do acúmulo de capital cultural adquirido tanto dentro, como fora do campo escolar, sendo sempre avaliados pela autoridade escolar que determinará quem deve avançar e quem não. A posição dos professores é de autoridade legítima devido à sua formação acadêmica e seu capital cultural e simbólico. Mas que apesar disto, em muitos casos acaba sendo questionada por outros como a própria gestão escolar que neste caso possui maior prestígio e relevância. Sendo a gestão escolar composta pela direção e coordenação que detém da autoridade para que seja realizada a definição das regras, distribuição dos recursos financeiros e implementação das políticas educacionais. Quando a escola impõe uma cultura dominante, seja para o professor ou ao avaliar os alunos com base no seu capital cultural, está praticando a violência simbólica; que é quando não se tem facilmente a identificação referente a determinado assunto ou situação.

Quando o Professor de Geografia, Leandro, já mencionado anteriormente, foi questionado sobre a forma como o poder e a autoridade se distribuem dentro da escola, o mesmo ressaltou diferenças significativas entre as redes de ensino. Relatando o seguinte:

“Nas escolas municipais, as divisões de autoridade são bem mais rígidas, às vezes tirando a autoridade do próprio professor em sala de aula. Digamos que o professor é fiscalizado, às vezes passando do que deveria. Nas escolas de administração estadual, as divisões de autoridade são muito mais claras e mais compreensíveis.”

O relato foi dito pelo professor neste ano (2025), entretanto se voltarmos cerca de 38 anos (1987) o também professor e autor Vitor Henrique Paro escreveu uma reflexão intitulada *A Utopia Da Gestão Escolar Democrática*, onde em certo momento de sua reflexão diz o seguinte:

“[...] O autoritarismo se dá também, e em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos.”

O mesmo, ao finalizar sua reflexão escreve algo tão importante referente a utopia (que ele significa como um lugar que não existe), que apesar dos passados 38 anos, mantém-se atual quando diz:

“[...] cruzar os braços e esperar passivamente que a classe dominante, através de suas "reformas" e "acomodações" de interesses continue fazendo-nos engolir as soluções paliativas que a mantêm perene no poder. “

Por isso é de extrema importância ter todas essas compreensões, pois qualquer interesse e tentativa de realizar uma transformação na educação, se deparará com estruturas sociais, culturais e simbólicas, bem como múltiplas regras e dificuldades que sustentam todas as relações de poder e autoridade neste campo educacional.

Para Antonio Gramsci (2006), a educação permite à sociedade instrumentos para transformá-la. Sendo a escola uma instituição fundamental para construção da hegemonia (autoridade soberana) em torno da proposta educacional de uma escola unitária, onde não se distingue o ensino para burgueses e proletários, sendo esta gratuita, laica e para todos como forma de emancipação humana. Ainda, para Gramsci (Gramsci, 2006, p. 39), é necessário na iniciação escolar que os alunos adquiram hábitos como disciplina e concentração. E para isso o professor deve exercer autoridade e firmeza, porém de modo afetuoso e amoroso aproximando-se do aluno com simplicidade e humildade. A relação pedagógica para Gramsci é bastante semelhante ao convite que Paulo Freire (1996) faz em suas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”; *onde* o mesmo traz sua proposta de desconstrução das relações de poder autoritário na sala de aula. Ele critica veementemente a “educação bancária” onde o professor é o dono do saber que “deposita” o conhecimento no aluno que é o sujeito passivo. Para ele não há docência sem discência. E a educação é feita de troca entre o professor e o aluno, devendo essa relação ser horizontal onde o professor também aprende e o aluno também ensina. Ele deixou uma grande mensagem de que a educação deve ser um ato de liberdade e diálogo, levando a todos possuírem um pensamento crítico sobre o poder, autoridade e o papel da educação no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto analisado, a presença de desigualdade social torna-se evidente nas condições materiais dos estudantes, no acesso precário a recursos básicos como alimentação e vestuário, e nas diferenças no aproveitamento escolar, fortemente influenciadas pelo capital cultural, econômico e social de cada aluno. Essa realidade dialoga com as teorias de Karl Marx, Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci e Paulo Freire, que compreendem a educação como um campo permeado por disputas simbólicas, reprodução de privilégios e potencial transformador, quando associada a práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Além disso, a diversidade cultural, embora presente, ainda é tratada de forma superficial no ambiente escolar, muitas vezes limitada a datas comemorativas, o que enfraquece seu papel na formação de sujeitos críticos e conscientes de sua identidade. A ausência de práticas pedagógicas contínuas que valorizem os saberes locais e as múltiplas expressões culturais reflete uma lacuna no currículo escolar, comprometendo a construção de uma educação verdadeiramente plural e democrática.

Por fim, as relações de poder e autoridade dentro da escola também revelam disputas internas e hierarquizações que afetam o papel docente, a gestão escolar e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O campo educacional, tal como apontado por Bourdieu, configura-se como espaço de luta simbólica pela legitimação de capitais, onde o habitus dos indivíduos determina, em grande medida, suas possibilidades de êxito. Ao lado disso, autores como Gramsci e Freire propõem uma reconfiguração dessas relações por meio de uma educação emancipadora, fundamentada na equidade, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Novo Plano Nacional de Educação será foco do Senado em 2025.** 04 fev. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/02/04/novo-plano-nacional-de-educacao-sera-foco-do-senadoem2025#:~:text=O%20PNE%20em%20vigor%20previa,%25%20do%20PIB%2C%20em%202034> . Acesso em: 14 set. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, De 25 De Junho De 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 14 set. 2025.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO PÚBLICA. Diversidade cultural na escola. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 33, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/33/diversidade-cultural-na-escola> . Acesso em: 16 set. 2025.

FILHO, Naércio Menezes; LIMA, Márcia. **Como as desigualdades afetam a educação no Brasil?**. São Paulo: USP, 2019. 1 vídeo (17min). Publicado pelo canal NEXO JORNAL. Disponível em: <https://youtu.be/Faz6GzDiP-8> . Acesso em: 13 set. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed 25. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. Pesquisa do IBGE revela o tamanho da desigualdade que a educação brasileira ainda enfrenta. Jornal Nacional, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/06/07/pesquisa-do-ibge-revela-o-tamanho-da-desigualdade-que-a-educacao-brasileira-ainda-enfrenta.ghtml>. Acesso em: 13 set. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JNT. Desigualdade educacional ainda é alta no Brasil. YouTube, n.d. Disponível em: <https://youtu.be/7PHmUI3FXn8>. Acesso em: 13 set. 2025.

LEANDRO, Professor de Geografia. Observação em escola básica de Santa Catarina. Entrevista pessoal, ago. 2025.

MARCOLINO, Adriana. Redução da desigualdade exige políticas duradouras e redistributivas. Poder360, 2025. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/opiniao/reducao-da-desigualdade-exige-politicas-duradouras-e-redistributivas/> . Acesso em: 13 set. 2025.

NOVA ESCOLA. Pierre Bourdieu – o investigador da desigualdade. Nova Escola, s.d. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1826/pierre-bourdieu-o-investigador-da-desigualdade> . Acesso em: 13 set. 2025.

PARO, Vitor Henrique. A Utopia Da Gestão Escolar Democrática. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, p. 51-53, fev. 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/93> . Acesso em: 14 set. 2025.

SILVA, Joyce Mary Adam De Paula E. Cultura Escolar, Autoridade, Hierarquia E Participação: Alguns Elementos Para Reflexão. Rio Claro, **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 125-135, maio 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n112/n112a06.pdf> . Acesso em: 14 set. 2025.

SILVEIRA, Rene Trentin. A Relação Professor-Aluno de uma Perspectiva Gramsciana. **Educ. Real**, Campinas, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623664512>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QPNLhBM5344NYjGyWJMPvwP/?lang=pt#> . Acesso em: 14 set. 2025.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PORTO UNIÃO/SC

ROCHA, Adriely Aparecida de Brito⁴⁸
ZLUHAN, Mara Regina⁴⁹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a implementação da Escola em Tempo Integral (ETI) no município de Porto União (SC), descrevendo as etapas, ações e resultados entre os anos de 2024 e 2025. A Educação e Tempo Integral é concebida como a formação integral dos estudantes nas dimensões física, intelectual, afetiva, cultural e social, por meio da gestão democrática e da valorização do território, que orientam o seu desenho pedagógico. Fundamentada na Lei 14.640/2023, Brasil (2023) e no Decreto Municipal nº 1.939/2024, Porto União (2024), a política foi construída com participação do Conselho Municipal de Educação e da comunidade escolar. A oferta e a seleção de oficinas no contraturno (esporte, artes, música, empreendedorismo, entre outras) foi orientada pela análise documental e levantamento diagnóstico. A experiência sinaliza caminhos replicáveis para institucionalização e continuidade da ETI.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral; Educação Integral; Porto União; Política Pública

INTRODUÇÃO

Porto União, município situado no estado de Santa Catarina, é uma cidade com uma população de 32.970 habitantes, segundo dados do IBGE (Brasil, 2022). Conta com 22 escolas municipais, que incluem 7 Núcleos Educacionais de Ensino Fundamental e 15 Núcleos de Educação Infantil.

O município de Porto União instituiu a educação em tempo integral como um pilar fundamental para o desenvolvimento de seus alunos. Conforme o Decreto nº 1939/2024 (Porto União, 2024), passou a oferecer atividades que transcendem o ensino tradicional. O objetivo é impulsionar o desenvolvimento acadêmico, social e cultural.

Apesar da educação constituir-se em um direito fundamental garantido por lei, as desigualdades e disparidades no sistema educacional persistem. Nesse contexto, a implementação de políticas públicas inovadoras é crucial para promover uma educação mais equitativa e inclusiva. Em Porto União, a política pública de Escola em Tempo Integral, surge como uma estratégia promissora para reduzir essas disparidades e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Com uma carga horária mínima de sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, essa iniciativa busca oferecer uma educação que abrange as dimensões física, intelectual, afetiva, cultural e social dos estudantes.

O processo de implementação envolveu diversas etapas, incluindo a realização de estudos e levantamentos sobre o contexto local, a contratação deicineiros com perfis específicos sugeridos pelas comunidades escolares e a realização de uma pesquisa e avaliação diagnóstica sobre a experiência do ano letivo de 2024. Além disso, o Conselho Municipal de Educação participou ativamente do processo, analisando a minuta do decreto e orientando sobre as propostas pedagógicas.

Essa política visa reduzir a vulnerabilidade social e promover o pleno desenvolvimento dos estudantes, representando um passo importante em direção a uma educação mais justa e equitativa para todos. Para tanto, o presente estudo pretende descrever e analisar a

⁴⁸ Adriely Aparecida de Brito Rocha. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil. Email: adrielybrito@yahoo.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7344-3374>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3389810799196229>.

⁴⁹ Mara Regina Zluhan. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil. Email: mara.regina@uniarp.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7495-9340>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/624-6675717367504>.

implementação da Escola em Tempo Integral no município de Porto União (SC), destacando as etapas, ações e estratégias utilizadas para sua efetivação.

METODOLOGIA

Este resumo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, voltada à análise dos processos e ações desenvolvidas na efetivação da política pública educacional instituída pela Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que segundo Flick (2009), destaca-se por explicar os fenômenos sociais, buscando compreender as etapas de implantação da política pública da Escola em Tempo Integral a partir das percepções, decisões e ações dos diversos agentes envolvidos. Além disso, assume caráter descritivo buscando observar e descrever fenômenos, com base em métodos estatísticos e análise explicativa, conforme Matias-Pereira (2016), pois se baseia na coleta, análise e interpretação de documentos oficiais, como leis, decretos e registros institucionais, para detalhar as medidas adotadas pelo município.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é um direito fundamental e um dever do Estado, garantido por uma base legal sólida que visa assegurar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para todos os cidadãos, conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente, (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases, (Brasil, 1996). No entanto, apesar desses esforços, as desigualdades e disparidades no sistema educacional continuam a ser um desafio significativo e demandam pela implementação de políticas públicas inovadoras para promover uma educação equitativa e inclusiva.

A escola de tempo integral, conforme define Moll (2012), é caracterizada por uma carga horária diária mínima de sete horas ou carga horária semanal de trinta e cinco horas, abrangendo atividades curriculares, extracurriculares, refeições, lazer, descanso e higiene.

A implementação da Escola em Tempo Integral em Porto União envolveu diversas etapas e ações coordenadas a partir da Lei 14.640/2023 (Brasil, 2023). Inicialmente, realizou-se um estudo que culminou com o Decreto nº 1.939/2024 (Porto União, 2024), que definiu as diretrizes, objetivos, organização dos tempos escolares, entre outras definições.

Em seguida, realizou-se um levantamento e análise do contexto local onde os Núcleos Educacionais estão inseridos, considerando as necessidades e os desejos da comunidade escolar. Dos 7 Núcleos de Educação que oferecem Ensino Fundamental, apenas 1 não aderiu à implementação da Escola em Tempo Integral, devido à sua localização no interior e à resistência persistente por parte dos responsáveis. Já nos Núcleos de Educação Infantil, a oferta da Escola em Tempo Integral é limitada em algumas unidades devido à insuficiência de espaço físico adequado.

Para aprimorar a qualidade da oferta, a Secretaria Municipal de Educação implementou mudanças significativas, ampliando a carga horária escolar, desenvolvendo atividades extracurriculares e melhorando a infraestrutura escolar, com a contratação deicineiros com perfis específicos, sugeridos pelas comunidades escolares e a realização de uma pesquisa e avaliação diagnóstica sobre a experiência de 2024, a fim de direcionar as novas atividades conforme o desejo das comunidades.

Por meio desse estudo avaliativo, novas atividades de interesse comum surgiram, possibilitando o edital de contratação de icineiros, conforme o Decreto nº 1.939 /2024 (Porto União, 2024), com projetos em esporte e recreação, empreendedorismo, artes marciais, banda marcial, corpo coreográfico, artesanatos, dança, meio ambiente, música e teatro, jogos de tabuleiro e futsal.

Em 2025 implementou-se novos projetos, expandindo-se as atividades extracurriculares e criando uma nova forma de contratação de pessoal. O Conselho Municipal de Educação (CME) participou ativamente do processo, analisando a minuta do Decreto, aprovando a definição de jornada e orientando sobre as propostas pedagógicas.

Os números demonstram um aumento nas matrículas em tempo integral (Betha, 2025), em comparação com as matrículas 2024, refletindo a aceitação do programa, demonstrado pela Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Matrículas em tempo Integral

Ano	de 0 a 3 anos	de 4 a 5 anos	Ensino Fundamental	Total de Matrículas
2024	262	112	584	958
2025	352	107	664	1123

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025)

Em 2025, foram 1123 alunos matriculados, um avanço notável na oferta educacional, demonstrando que a política de tempo integral em Porto União, que está ancorada em conceitos de Educação Integral, Gestão Democrática e valorização do território, tem alcançado bons resultados.

A Educação Integral é entendida como um processo que visa o pleno desenvolvimento dos estudantes, considerando suas dimensões física, intelectual, afetiva, cultural e social. Essa integralidade é definida pelo Decreto nº1.939, que em seu art. 2º decreta:

A Política Municipal de Escola em Tempo Integral, constitui-se como política promotora da formação e do desenvolvimento humano dos educandos, [...] visando a sua participação de forma autônoma e crítica nos mais variados contextos sociais; e, consigo mesmo, exercendo o protagonismo, dentro ou fora da escola e com o envolvimento da comunidade, contribuindo com a independência pessoal dos educandos [...]. (Porto União, 2024, p.01)

A Gestão Democrática é vista como um pilar essencial na construção da política pública, garantindo a participação da comunidade na elaboração, monitoramento e avaliação. Segundo Paro (2001), a democracia tem como objetivo principal a construção de uma sociedade participativa, onde os indivíduos possam se desenvolver plenamente e conviver de forma harmoniosa e respeitosa. Nesse sentido, a democracia é um fator essencial para uma educação de qualidade, pois contribui para a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

A fim de consolidar os princípios da gestão democrática, antes de iniciar as atividades no contraturno no ano de 2025, elaborou-se um levantamento com a comunidade escolar, para saber quais seriam os interesses de atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo, a fim de que as mesmas tivessem aderência às preferências dos estudantes.

A valorização do território, segundo Brasil (2025), implica em conhecer a realidade local de cada comunidade, aproveitando as influências e saberes das comunidades, aproximando o estudante do seu contexto social e cultural e facilitando o sentimento de pertencimento. A busca é por um currículo que vá além das disciplinas obrigatórias, integrando atividades acadêmicas, culturais, esportivas e de lazer, valorizando os saberes populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Escola em Tempo Integral em Porto União mostra resultados promissores. A política estrutura-se em três eixos articuladores: Educação Integral, Gestão Democrática e Valorização do Território e vem combinando análise diagnóstica, contratação de oficinairos por perfis demandados e diversificação de oficinas para fortalecer o protagonismo estudantil e a integração curricular.

No entanto, ainda há desafios a superar, como: expandir a oferta para mais unidades; ampliar parcerias intersetoriais; priorizar alunos em situação de vulnerabilidade social; investir na formação e atualização dos educadores para garantir a excelência no ensino em tempo integral, com foco em metodologias inovadoras e inclusivas; adaptar e modernizar os espaços físicos das escolas para suportar a jornada ampliada e as diversas atividades.

A próxima etapa é consolidar a política como lei, garantindo estabilidade, previsibilidade orçamentária e institucionalização das práticas. Esses passos tendem a transformar a ETI de uma iniciativa em consolidação para uma política educacional permanente, com governança, qualidade e foco em resultados para os estudantes e seus territórios.

REFERÊNCIAS

BETHA. **Betha Cloud**: sistema para gestão pública. Porto União, Betha Sistemas, 2025. Disponível em: <https://educacao.betha.cloud/#/selecao/anos-letivos> . Acesso em 13 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 10 out. de 2025.

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 [L8069 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) . Acesso em: Acesso em 10 out. de 2025.

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/ccivil03/LEIS/L9394.htm> . Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL, IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/porto-uniao.html> . Acesso em: 12 out. 2025

BRASIL, **Lei nº 14640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm> . Acesso em: Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Escola em Tempo Integral Fundamentos da Educação Integral**: texto de referência para a formação continuada de secretários(as) de educação e equipes técnicas de secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: SEB/MEC, 2025. Módulo 2. Disponível em: <https://educacaointegral.uffs.edu.br/pluginfile.php/31036/modresource/content/1/MDULO%20%20EDI%C3%87%C3%83O%20FINAL.pdf> . Acesso em: 10 out. 2025.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2009. *E-book*. p.2. ISBN 9788536321356. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536321356/> . Acesso em: 12 out. 2025.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2016. *E-book*. p.20. ISBN 9788597008821. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597008821/> . Acesso em: 13 out. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PORTO UNIÃO. **Decreto nº 1.939 de 2 de maio de 2024**. Dispõe sobre a implantação da Política Pública Municipal da Escola em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Educação Básica da Rede Pública Regular Municipal de Ensino de Porto União/SC. Porto União: Câmara Municipal, 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/porto-uniao/decreto/2024/194/1939/decreto-n-1939-2024-dispoe-sobre-a-implantacao-da-politica-publica-municipal-da-escola-em-tempo-integral-nas-unidades-escolares-da-educacao-basica-da-rede-publica-regular-municipal-de-ensino-de-porto-uniao-sc> . Acesso em: 12 out. 2025.

PORTO UNIÃO, **Processo Licitatório nº 10/2025**. Educação Tipo Credenciamento/Chamada Pública Inexigibilidade Nº. 007/2025. Disponível em <https://transparecia.betha.cloud/#/xDBbA63Jo2kmKpxwx5iSsg==/consulta/8323?esconderCabecalho=N&esconderMenu=N&esconderRodape=N> . Acesso em: 13 out. 2025.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE E PERSPECTIVAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES

VARELA, Marli Aparecida Wolff Borges⁵⁰
THIESEN, Juarez da Silva⁵¹

RESUMO

Este resumo expandido integra-se a pesquisa de Mestrado em andamento, inserida na Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPAC). Está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GPEFOR). Justifica-se pela análise e contribuições das políticas educacionais materializadas nas diretrizes curriculares para a alfabetização. Por intermédio de uma pesquisa bibliográfica e documental, procura-se compreender a influência das políticas educacionais brasileiras na alfabetização, através do aporte teórico em: BALL e MAINARDES (2024), SAVIANI (2015), SOARES (2018), MORTATTI (2019), entre outros, e os documentos oficiais que normatizam a prática educativa das séries iniciais do Ensino Fundamental. Com os resultados obtidos na pesquisa, pode-se mensurar que quando concluída, possa trazer elementos importantes para a área da educação em geral e para o campo mais específico da alfabetização.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Alfabetização. PNE. BNCC.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo, essencial para a constituição do indivíduo enquanto cidadão atuante em seu meio social. Para Soares (2018), “a aprendizagem inicial da língua escrita”, é o processo de aquisição das habilidades de leitura e da escrita, ou seja, domínio do “sistema de escrita alfabética”.

Neste contexto, para a organização, regulação e financiamento desta demanda educacional, são estabelecidas políticas públicas materializadas como um conjunto de diretrizes curriculares, planos, medidas, leis, programas específicos de alfabetização e ações pedagógicas. Conforme define Saviani (2015), políticas educacionais concerne aos encaminhamentos que o poder público (municipal, estadual ou federal) ou em parceria com instituições privadas, estabelecem em conformidade à educação.

Ainda, no que se refere ao debate sobre políticas públicas educacionais, destacamos a perspectiva de Stephen Ball e colaboradores, denominada “Abordagem do Ciclo de Políticas”. Nessa definição, as políticas educacionais não são compreendidas como algo linear ou uma regra a ser aplicada, mas como um “processo dinâmico e contínuo”, envolvendo múltiplos contextos interligados, passíveis a interpretação, recriação e disputa. Ou seja, para BALL, as políticas públicas educacionais, são resultado de lutas entre diferentes grupos de interesse, sujeitas a constante reinterpretação e ressignificação ao longo do período de elaboração e vigência, em diferentes contextos, com significado real, por meio dos resultados obtidos, principalmente, em sua concretização no chão da escola, onde os profissionais não apenas implementam, mas “fazem política”.

No contexto educacional, oficialmente, as políticas públicas têm por finalidade regulamentar e orientar o sistema educacional do país ou estado da federação, universalizar e ampliar o acesso à educação e ao conhecimento, melhorar a qualidade do ensino, garantir a equidade e combater as desigualdades educacionais e sociais, estabelecer diretrizes para a

⁵⁰ Mestrando(a) pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPAC. marliaparecida@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0009-0004-2497-9759>, <https://lattes.cnpq.br/4278229609666043>.

⁵¹ Doutor em Educação pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas. Doutor em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: juaresthiesen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9299-4441>, <http://lattes.cnpq.br/0176543786942215>.

estruturação curricular, formação docente, financiamento, avaliação e gestão de escolas e universidades.

Em essência, as políticas educacionais são escolhas estratégicas que buscam corrigir ou aperfeiçoar questões relacionadas à educação, sendo instrumentos importantes para regular as ações e garantir o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos.

Apesar dos avanços da legislação brasileira que regulamenta a educação no país e das políticas educacionais implementadas ao longo das últimas décadas, o desafio em garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas na idade adequada, permanece uma tarefa inacabada. Nosso interesse em aprofundar os estudos a partir da temática das políticas públicas educacionais para a alfabetização, surgiu de questionamentos sobre os índices de alfabetismo no período inicial do Ensino Fundamental. Nessa linha de pensamento, esta investigação tem por objetivo analisar elementos diferenciadores das políticas públicas educacionais para a alfabetização no Brasil, suas principais contribuições e possíveis hiatos e/ou lacunas. Sendo assim, esta pesquisa pretende proporcionar uma análise das políticas educacionais para a alfabetização no Brasil, a partir da promulgação da Constituição de 1988 até os dias atuais.

METODOLOGIA

A pesquisa, em andamento, configura-se como uma revisão bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa, associada a um estudo documental com base em estudos acadêmicos sobre políticas educacionais para a alfabetização, na legislação, em diretrizes curriculares e demais documentos que regulamentam as políticas educacionais. Assim sendo, a conferência das políticas educacionais, observando objetivos, ações, parcerias e diretrizes, permite identificar os pontos relevantes e lacunas de cada abordagem, especialmente no que se refere aos resultados alcançados a partir da implementação das políticas e programas governamentais para a alfabetização.

A pesquisa subdivide-se em duas etapas. Na etapa inicial, a pesquisa documental concentra-se nos documentos oficiais relacionados ao tema, incluindo o arcabouço jurídico constituído por várias leis federais e estaduais, bem como diretrizes, resoluções, portarias, entre outros documentos de sustentação legal. Na etapa seguinte, integrada à primeira, concentra-se à pesquisa bibliográfica, com a abrangência de fontes como: livros, artigos, publicações científicas de autores referência para o tema, dissertações, teses disponibilizadas em distintas bases de dados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A discussão se fundamenta na legislação educacional brasileira, como a Constituição de 1988, em seus artigos 205 e 208, que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define que são objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o desenvolvimento do educando e o exercício da cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é analisada como um documento normativo que orienta os processos de alfabetização e letramento. Também são abordados os trabalhos de autores que discutem as políticas educacionais e diretrizes curriculares para a alfabetização, como em SOARES (2018), cujos estudos sobre alfabetização e, principalmente, letramento são fundamentais para entender as diretrizes curriculares nacionais (como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e as políticas públicas para a alfabetização (como os antigos Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, e o Programa Nacional de Alfabetização - PNA). E em MORTATTI (2011), encontra-se sobre políticas públicas e diretrizes curriculares para a alfabetização. Entre outros aspectos, a autora enfatiza que elas são escolhas políticas que precisam ser estudadas historicamente e não podem se restringir a soluções meramente técnicas (como a priorização de um único método), mas devem observar a alfabetização como um meio para superar o analfabetismo, que é, em sua essência, um problema social e político.

A pesquisa insere também como investigação, os encaminhamentos do Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta como uma de suas metas, alfabetizar 100% das

crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. A análise destaca as convergências e divergências entre as políticas e seus impactos no cotidiano escolar, incluindo a formação de professores e a qualidade do ensino.

Como hipótese, supõem-se que os resultados apontem para a persistência de desafios históricos na educação, como a necessidade de valorizar a formação e a remuneração dos professores, e aprimorar a infraestrutura das escolas. Que embora as políticas atuais sejam focadas em garantir o acesso universal e a qualidade do ensino, a implementação efetiva dessas diretrizes enfrenta obstáculos, como a necessidade de uma parceria mais estreita entre escolas, famílias e comunidade, e a superação de modelos pedagógicos tradicionais por abordagens mais engajadoras, inclusivas e equânimes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destas ponderações, faz-se necessário mais pesquisas e proposições sobre o tema descrito neste resumo expandido, principalmente, sobre o regime de colaboração entre os entes federativos, bem como sobre os Sistemas de Ensinos: Federal, Estadual e Municipal, a serem formulados e implantados como Política de Estado a longo prazo e não como mera política de governo transitório.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm> . Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a **Política Nacional de Alfabetização**.

BRASIL. Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o **Programa Brasil Alfabetizado**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: dezembro 2017.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Manual do Pacto. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o **Programa Mais Alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 7. ed., 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CENSO ESCOLAR: ANÁLISE DE DOCUMENTOS LEGISLATIVOS.

ORSO, Andréia Vitória Trevisol Orso⁵²
VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello⁵³

RESUMO

O resumo apresenta um estudo que investiga de que forma os resultados do Censo Escolar influenciam a formulação de políticas educacionais em três municípios da região da Amnoroeste de Santa Catarina, no período de 2012 a 2023. De abordagem qualitativa e natureza descritiva, a pesquisa baseou-se na análise documental de legislações municipais referentes às dimensões de infraestrutura, gestão e formação docente. Os resultados indicam que o uso dos dados do Censo Escolar é limitado: não há evidências de sua utilização na área de infraestrutura; na gestão, as ações ocorreram de forma tardia e motivadas por fatores financeiros; e, na formação docente, as referências ao Censo Escolar restringem-se aos Planos Municipais de Educação, sem desdobramentos em políticas continuadas. Conclui-se que as decisões educacionais locais ainda carecem de respaldo em evidências censitárias, demonstrando fragilidades na articulação entre informação estatística e formulação de políticas públicas.

Palavras-chave: Censo Escolar. Políticas Educacionais. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este estudo se originou da constatação de que os resultados do Censo Escolar não eram suficientemente conhecidos pelos potenciais formuladores de políticas educacionais. Como ponto de partida, é importante ressaltar que as políticas educacionais constituem uma parte das políticas públicas, ou seja, “[...] são uma subárea das políticas públicas” (Jakimiu, 2016, p. 213). Ademais, uma política é elaborada para atender a necessidades locais, regionais ou de maior abrangência, e o Censo Escolar representa uma ferramenta de diagnóstico, sendo um programa executado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado anualmente, desde o ano de 2007, onde as informações são declaradas de forma obrigatória para todas as escolas públicas e privadas do país.

Assim, esse estudo tem por objetivo analisar as repercussões dos resultados do Censo Escolar na elaboração de políticas educacionais promovidas por gestores das redes municipais de ensino da região de abrangência da Amnoroeste de Santa Catarina.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa, é de natureza básica e, quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de pesquisa documental, pois foram analisados documentos de três municípios da Amnoroeste, no estado de Santa Catarina.

A seleção dos municípios participantes baseou-se no número de habitantes, classificando-os em três categorias: pequeno porte (1.500 a 3.000 habitantes), médio porte (aproximadamente 9.000 habitantes) e grande porte (aproximadamente 24.000 habitantes). A pesquisa foi realizada em um município de cada categoria, identificados neste estudo como A, B e C, permitindo a análise comparativa entre diferentes contextos populacionais.

Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), por meio de procedimentos sistemáticos de descrição e inferência das mensagens.

Inicialmente, procedeu-se à seleção de documentos legislativos publicados entre 2012 e 2023, mediante busca nos portais oficiais das prefeituras dos municípios participantes. A

⁵²Andréia Vitória Trevisol Orso, Mestre em Educação. Unochapecó. andréia.orso@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0009-0005-5593-5107>, <https://lattes.cnpq.br/2358056386951007>.

⁵³ Marilandi Maria Mascarello Vieira, professora Doutora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, mariland@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>, <http://lattes.cnpq.br/3727231433150326>.

triagem preliminar ocorreu por meio da leitura das ementas e, quando necessário, do conteúdo integral dos documentos.

Em seguida foram analisados os referidos textos legais, selecionando-se aqueles que apresentavam relação direta com as unidades temáticas definidas no estudo: infraestrutura, gestão, formação docente e escolarização. O corpus final foi composto por 19 documentos, distribuídos da seguinte forma: oito do município A, quatro do município B e sete do município C.

De modo geral, o conjunto selecionado compreende Planos Municipais de Educação, legislações referentes à Educação em Tempo Integral, reformulações do sistema municipal de ensino, normativas sobre escolha democrática do gestor escolar, criação de conselhos, monitoramento dos planos municipais e regulamentação das atividades não presenciais.

A análise do material permitiu identificar os seguintes aspectos:

- Os três municípios aprovaram seus Planos Municipais de Educação no mesmo mês e ano, com diferença mínima entre as datas de promulgação.
- Todos possuem legislação específica referente à gestão democrática e/ou normas para a função de diretor escolar.
- O município A destaca-se por apresentar três legislações voltadas à educação integral, aspecto não observado nos demais.
- Os três municípios regulamentaram as atividades escolares durante a pandemia de COVID-19.
- Dois municípios dispõem de legislação que normatiza a organização e o funcionamento dos Conselhos do FUNDEB.
- Dois municípios instituíram comissões responsáveis pelo monitoramento e avaliação das metas dos Planos Municipais de Educação.
- Os diagnósticos dos Planos Municipais de Educação utilizaram dados do Censo Escolar: de 2013 a 2014 nos municípios A e B, e de 2007 a 2014 no município C.
- Apenas um município aprovou legislação específica sobre infraestrutura escolar.

Conforme os resultados, a análise foi feita com base nas cinco dimensões do censo escolar, mas, neste recorte, exploraremos três dimensões: infraestrutura, gestão e formação docente.

DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS

Infraestrutura

Segundo o *Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2024* (Brasil, 2024), a dimensão infraestrutura contempla as condições físicas e estruturais das escolas, incluindo salas de aula, acessibilidade, energia, saneamento, abastecimento de água e destinação do lixo, entre outros aspectos.

No conjunto legislativo analisado, identificou-se apenas no município A uma lei, aprovada em 2015, referente à desapropriação de imóvel para a construção de uma escola. Nos municípios B e C não foram encontradas normativas específicas sobre infraestrutura, tampouco menções ao Censo Escolar nessa dimensão.

Os Planos Municipais de Educação dos três municípios fazem referência à melhoria e manutenção dos espaços escolares, alinhando-se às metas do Plano Nacional de Educação, especialmente a Meta 20, relativa ao financiamento da educação pública. Os municípios B e C apresentam estratégias voltadas à manutenção, reforma e construção de escolas, enquanto o município A enfatiza a expansão da infraestrutura escolar, articulada também à Meta 7 do PNE. Entretanto, em nenhum dos documentos há indicação do uso dos dados do Censo Escolar como subsídio para essas ações.

Apesar da presença de estratégias associadas à infraestrutura nos PME, não foram localizadas legislações que regulamentem a aplicação de recursos para sua implementação, o que suscita a dúvida sobre os critérios utilizados pelos gestores para a tomada de decisão nessa área.

Conclui-se, portanto, que os dados do Censo Escolar não foram utilizados como referência na formulação de políticas educacionais voltadas à infraestrutura nos municípios analisados.

Gestão Democrática

De acordo com Souza (2009, p. 137), a gestão democrática deve ser compreendida como um processo político “[...] mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação [...]”. Essa perspectiva evidencia a gestão democrática como prática coletiva, fundamentada na participação efetiva de todos os atores da comunidade escolar.

Nos Planos Municipais de Educação dos três municípios analisados, observou-se a incorporação das estratégias previstas na Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE). Os municípios A e C, contudo, acrescentaram estratégias complementares, entre elas a criação de conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, com a atribuição de supervisionar o Censo Escolar e monitorar a distribuição dos recursos vinculados ao fundo.

Considerando o escopo deste estudo e os documentos selecionados, optou-se por focalizar a análise na função de gestor escolar, uma vez que as legislações identificadas nos municípios da amostra tratam especificamente dos processos de escolha para o cargo de direção.

A análise dos PMEs mostra que todos os municípios adotaram como Meta 18 a implementação da gestão democrática, com regulamentação da escolha de diretores, prevendo prazos de dois anos nos municípios A e B e de um ano no município C.

Verificou-se o descumprimento dos prazos estabelecidos, pois, embora os PMEs datem de 2015, as legislações sobre escolha democrática de diretores foram aprovadas apenas em 2022, com diferenças nos critérios e formas de acesso, sem qualquer referência ao Censo Escolar.

A análise sugere que a promulgação das legislações em 2022 teve dupla finalidade: atender às metas dos PMEs e à Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), e, simultaneamente, cumprir os requisitos necessários para o recebimento de uma maior parcela do ICMS Educação de Santa Catarina. Esse repasse está condicionado ao *Indicador de Esforço da Gestão Escolar* (IEE), o qual valoriza a existência de “processo seletivo qualificado e eleição (‘consulta’) com participação da comunidade escolar”, bem como a adoção de práticas de gestão participativa e profissionalizada (TCE/SC, 2023, p. 36). E, também, à legislação do novo Fundeb, que exige que a seleção de diretores escolares ocorra por meio de critérios técnicos de mérito e desempenho, com participação da comunidade escolar, para que o município ou estado receba recursos do VAAR/Fundeb.

Dessa forma, observa-se que, embora as legislações municipais atendam formalmente à Meta 19 do PNE, sua efetivação ocorreu de modo tardio e fortemente influenciada por condicionantes financeiras, sobretudo aquelas vinculadas ao novo Fundeb e ao ICMS Educação. Ademais, a ausência de referências ao Censo Escolar nas normativas evidencia uma lacuna no uso desses dados como subsídio à formulação e avaliação das políticas de gestão escolar.

Formação Docente

Na análise da dimensão *formação docente*, é imprescindível considerar que o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece essa temática como um de seus eixos centrais. A Meta 15 propõe “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, [...] que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014).

Nos municípios analisados, verificou-se que os Planos Municipais de Educação (PME) apresentaram dados sobre a formação docente com base no Censo Escolar de 2013, indicando, à época, um número reduzido de professores não habilitados. Dessa forma, conclui-se que, no momento da elaboração dos planos, os municípios cumpriam a Meta 15.

Observou-se, entretanto, que o PME constitui a única legislação municipal identificada no período analisado que aborda a formação docente e faz referência explícita ao Censo Escolar. Não foram encontradas outras políticas públicas municipais voltadas à formação inicial ou continuada em nível superior.

Embora o Censo Escolar preveja a exigência mínima de 80 horas anuais de formação continuada, as menções a esse tipo de formação nos municípios pesquisados aparecem apenas nas metas e estratégias dos PMEs. Verificou-se o cumprimento da meta do indicador 16A, com mais da metade dos docentes pós-graduados, porém o indicador 16B, sobre formação continuada, ainda não foi alcançado.

Segundo o Relatório de Monitoramento do PNE (Brasil, 2024, p.368), as redes municipais concentram os maiores índices de formação continuada docente (49,2%), mas a meta nacional não foi atingida, evidenciando que mais da metade dos professores não participa de ações formativas; os dados, oriundos do Censo Escolar, destacam sua importância para o monitoramento das políticas educacionais.

Diante disso, considerando que os PMEs foram aprovados em 2015 e que nenhuma nova legislação municipal sobre formação docente foi identificada desde então, observa-se que a oferta de formação continuada ocorre sem respaldo normativo atualizado e sem utilização sistemática dos dados do Censo Escolar como subsídio à formulação de políticas locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente resumo analisou as repercussões do Censo Escolar na formulação de políticas educacionais nos municípios que compõem a Região da AMNOROESTE de Santa Catarina. O estudo teve como objetivo examinar de que maneira os resultados do Censo Escolar influenciam a elaboração e o desenvolvimento de políticas educacionais promovidas pelos gestores das redes municipais de ensino dessa região. Para isso, realizou-se uma análise documental de natureza legislativa, com foco na identificação de evidências do uso dos dados censitários como subsídio à formulação, ao planejamento e à avaliação das políticas públicas educacionais em âmbito municipal.

Os resultados evidenciam que os dados do Censo Escolar têm sido pouco explorados como base para a formulação de políticas educacionais na região estudada. Na dimensão da infraestrutura, observou-se que os resultados do Censo não têm orientado ações específicas, revelando uma subutilização desse importante instrumento de gestão.

No campo da gestão escolar, verificou-se que, embora as legislações municipais contemplem parcialmente a Meta 19 do PNE, sua implementação tem se limitado, em geral, aos processos de escolha de diretores, sem avanços expressivos na consolidação de uma gestão democrática mais ampla. Também não se identificou o uso sistemático dos dados censitários para subsidiar decisões estratégicas nesse âmbito.

No que se refere à formação docente, o Plano Municipal de Educação (PME) mostrou-se o único documento que aborda essa temática. Entretanto, tanto a formação inicial quanto a continuada carecem de políticas específicas e atualizadas. A ausência de marcos normativos recentes indica fragilidade na institucionalização de ações formativas permanentes e descontinuidade nos processos de valorização profissional.

De modo geral, a análise das legislações municipais aprovadas entre 2012 e 2023 evidencia a inexistência de referências ao Censo Escolar como ferramenta de apoio à elaboração ou ao monitoramento de políticas públicas nas áreas de infraestrutura, gestão e formação docente. Observa-se, ainda, que fatores de natureza financeira predominam na formulação dessas políticas, em detrimento de abordagens baseadas em diagnósticos educacionais consistentes.

Tal constatação reforça a necessidade de reafirmar que as políticas educacionais devem ser concebidas como expressão dos direitos humanos e não reduzidas a respostas imediatistas às demandas do mercado. Nesse sentido, é pertinente retomar a advertência de Lopes (2004, p. 116) sobre o risco de submeter a educação a critérios econômicos e produtivistas, uma vez que sua essência transcende a lógica do capital e não pode ser reduzida à formação de mão de obra ou apresentada como solução única para desafios sociais complexos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | INEP. **Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2024: 1ª ETAPA DA COLETA**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/pesquisasestatisticasindicadoreseducacionais/censoescolar/orientacoes/matriculainicial/cadernodeconceitoseorientacoescensoesclar2024.pdf> . Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> . Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. 2. ed. – Brasília, DF : Inep, 2024. ISBN 978-65-5801-074-6 (impresso) ISBN 978-65-5801-071-5

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. **Revista de Estudos Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 211-229, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10459> . Acesso em: 13 jul. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRP-ZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, v. 25, n. 03, 2009, p.123 - 140. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVkxxbhpGkqvckvH/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 18 maio. 2021.

TRIBUNAL DE CONTAS DE SANTA CATARINA. **Alesc aprova ICMS Educação, e índice publicado pelo TCE/SC servirá para a base de cálculo**. Disponível em: <https://www.tcesc.tc.br/ale-sc-aprova-icms-educacao-e-indice-publicado-pelo-tcesc-servira-para-base-de-calculo> . Acesso em: 13 jul. 2023.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: A METODOLOGIA DE PROJETOS E A EXPERIÊNCIA DA FEIRA DE PRODUTOS E SERVIÇOS NO COMPONENTE PROJETO DE VIDA

SILVA, Teresinha Chaves de Souza da⁵⁴
LIMA, Lucia Ceccato de⁵⁵

RESUMO

Este relato apresenta uma intervenção pedagógica que utilizou a metodologia de projetos como eixo do componente Projeto de Vida (PV) do “novo” Ensino Médio (NEM). Implementado em uma formação em Inovação na Educação (2019-2021), o projeto foi reestruturado em 2023, articulando currículo e realidade sociocultural dos estudantes por meio de uma Feira de Produtos e Serviços. A proposta integrou Projeto de Vida, Língua Espanhola e Educação Financeira (parte flexível do currículo do NEM), evidenciando a necessidade de um currículo interdisciplinar e crítico. Planejado coletivamente, envolveu estudantes de duas turmas de 1ª série, organizados em grupos de cinco a seis integrantes que, a partir do reconhecimento de práticas familiares, criaram produtos, identidades visuais e estratégias de divulgação. A culminância ocorreu na escola com participação familiar, socialização pública, roda de conversa e simulação de intercâmbio internacional, promovendo autonomia intelectual e formação cidadã frente às transformações do Ensino Médio expressas na Lei 13.415/2017.

Palavras-chave: Currículo integrado. Metodologia de projetos. Ensino Médio. Formação cidadã.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta uma intervenção pedagógica desenvolvida no componente curricular Projeto de Vida (PV) do “novo” Ensino Médio (NEM), tendo a metodologia de projetos como eixo articulador. A proposta teve origem em um trabalho elaborado na disciplina de Metodologias Ativas, durante o curso de pós-graduação em Inovação na Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), realizado entre 2019 e 2021, com subsídio da UNIEDU.

Com a implementação oficial do NEM, iniciada oficialmente, em 2022 para atender às diretrizes da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), o projeto foi reestruturado em 2023. A intervenção foi desenvolvida com duas turmas da 1ª série do NEM, em uma escola pública estadual localizada na Serra Catarinense, articulando currículo e realidade sociocultural dos estudantes por meio da realização de uma Feira de Produtos e Serviços.

O objetivo geral do projeto foi promover uma intervenção pedagógica crítica e interdisciplinar, articulando o componente PV à realidade sociocultural dos estudantes e à construção de saberes significativos, materializados na Feira de Produtos e Serviços. Os objetivos específicos foram: (a) Integrar conhecimentos dos componentes Projeto de Vida, Língua Espanhola e Educação Financeira em uma perspectiva interdisciplinar, colaborativa e contextualizada; (b) Valorizar saberes familiares e comunitários ao reconhecer produtos, serviços e identidades inspirados na realidade sociocultural dos estudantes; (c) Promover momentos de socialização, reflexão e avaliação coletiva, como rodas de conversa e atividades pós-evento, fortalecendo a autonomia intelectual e a formação cidadã.

Os estudantes, organizados em grupos, partiram do reconhecimento de práticas socioeconômicas familiares para criar produtos, identidades visuais e estratégias de divulgação. A culminância do projeto ocorreu no espaço escolar, com participação das famílias e da comunidade, envolvendo socialização pública, roda de conversa e após o evento Feira de Produtos e Serviços, uma simulação de intercâmbio internacional - Nessa atividade, cada grupo

⁵⁴ Ma. Teresinha Chaves de Souza da Silva. Universidade do Planalto Catarinense (PPGE/UNIPLAC). E-mail: terezchaves@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3786-4323>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/4947695359026780>.

⁵⁵ Dra. Lucia Ceccato de Lima. Professora do Programa de Pós Graduação da Universidade do Planalto Catarinense (PPGE/UNIPLAC). E-mail: prof.lucia@uniplac.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-07605913>, lattes: <https://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.

apresentou seu produto em uma conferência fictícia, justificou a escolha de um país de língua espanhola e registrou o processo em relato reflexivo.

A experiência evidenciou o potencial da metodologia de projetos na promoção da autonomia intelectual, da formação cidadã e da integração entre escola e comunidade, reafirmando a necessidade de um currículo interdisciplinar e socialmente referenciado no contexto do NEM. O principal desafio identificado foi a mobilização e o envolvimento de professores de todos os componentes que compõem o currículo do NEM.

METODOLOGIA

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa e caráter descritivo. Segundo Minayo (2009, p. 21), esse tipo de pesquisa volta-se para realidades que não podem ser quantificadas, buscando compreender significados, motivações, crenças e atitudes no campo das Ciências Sociais. A autora destaca que os fenômenos humanos integram a realidade social, pois o ser humano “se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz”.

Com base nesse pressuposto, descrevem-se o processo e os resultados de uma intervenção pedagógica fundamentada na metodologia de projetos, intitulada “Feira de Produtos e Serviços”. O projeto original foi elaborado na disciplina de Metodologias Ativas, durante o curso de pós-graduação em Inovação na Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), entre 2019 e 2021, com participação da autora enquanto discente.

Em março de 2023, segundo ano de implementação do NEM, o projeto foi reestruturado pela autora e apresentado em reunião pedagógica a uma escola, situada em um município da Serra Catarinense com 8.708 habitantes (IBGE, 2023). A escola está situada na área urbana e atende também estudantes da área rural. A proposta foi direcionada às turmas de 1ª série integral nas quais a autora atuava no componente PV, com 54 estudantes e duas aulas semanais, conforme a matriz curricular do NEM.

Três professores aderiram à implementação do projeto: a professora de PV, a professora de Língua Espanhola (segunda língua estrangeira) e a professora de Educação Financeira (eletivo). Nesta unidade escolar (UE), Esses componentes compunham a parte flexível do currículo do NEM nos anos de 2022 e 2023 (Brasil, 2018).

Reuniões de planejamento e um *drive* compartilhado organizaram as estratégias para ações com duas turmas de 1ª série do NEM, iniciadas em março de 2023, com a “Feira de Produtos e Serviços – devolutiva” agendada para 15 de abril de 2023, no Dia da Família na Escola, conforme sugestão da equipe diretiva da escola.

Durante as quatro semanas que antecederam a devolutiva, cada professor envolvido trabalhou os objetos de conhecimento correspondentes ao respectivo componente curricular, em consonância com a unidade didática elaborada para o projeto. Além disso, organizou-se uma visita a uma propriedade rural produtora de alimentos orgânicos; propriedade da família de uma das estudantes da turma, uma palestra com um especialista em contabilidade e outra com um profissional da área de Educação Financeira.

Os estudantes foram organizados em 9 grupos de 5 a 6 integrantes e, a partir de dados coletados sobre práticas socioeconômicas, talentos familiares e comunitários, criaram empresas fictícias, definiram histórico, logomarca, estratégias de divulgação e materiais necessários para a Feira de Produtos e Serviços.

A culminância ocorreu em 29 de abril de 2023, na quadra esportiva da escola, previamente mapeada para distribuição dos espaços entre os grupos, organizados segundo áreas afins: alimentação, artesanato, entretenimento, serviços de manutenção, agricultura familiar, recicláveis e economia solidária.

Após a realização da feira, promoveu-se uma roda de conversa para socialização das experiências vivenciadas. Como atividade final, propôs-se uma simulação de intercâmbio internacional, na qual cada grupo escolheu um país de língua espanhola para apresentar o produto em uma conferência, destacando seu diferencial, registrando o processo em formato de diário ou relato e justificando a escolha do país, incluindo curiosidades e aspectos históricos.

DISCUSSÕES

A implementação oficial do “novo” Ensino Médio, em 2022, provocou mudanças significativas na organização curricular. No que se refere à parte flexível do currículo — Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira e Componentes Curriculares Eletivos – não houve formação específica suficiente para os professores subsidiar a compreensão do processo de reorganização. Soma-se a isso o fato de que muitas escolas não possuíam estrutura física adequada para atender às novas demandas.

Esse cenário evidencia a inadequação entre as políticas educacionais e a realidade escolar, o que dialoga com o princípio do conhecimento pertinente apresentado por Morin (2011, p. 33), ao afirmar que os saberes seguem “desunidos e compartimentados”, enquanto os problemas são cada vez mais complexos e multidimensionais.

Outro impacto ocorreu na logística do transporte escolar. O aumento da carga horária no NEM, implicou em horários distintos de entrada e saída em relação ao Ensino Fundamental (EF), exigindo readaptações na rotina das escolas e das famílias que residem na área rural. Todos esses fatores combinaram-se, gerando desafios institucionais, pedagógicos e organizacionais.

A implementação do componente PV revelou-se desafiadora, pois os professores não receberam formação específica e a BNCC (2018) dedica apenas três parágrafos ao tema, apontando que o protagonismo desenvolvido no Ensino Fundamental (EF) sustenta, no EM, a construção do projeto de vida, concebido como uma trajetória em constante redefinição. Ao acolher os jovens, a escola compromete-se com a formação integral, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social, a tomada de decisões e a ampliação das formas de participação e de perspectivas de futuro.

Além disso, no ano de 2023, a redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), em função da inserção dos Itinerários Formativos, levou muitos professores dessa área a assumir o componente de PV sem a devida formação, como forma de complementar sua carga horária, evitando a necessidade de atuar em outra unidade escolar.

Na escola onde foi desenvolvido o projeto “Feira de Produtos e Serviços”, voltado às turmas de 1ª série, integrou-se à parte flexível do currículo por meio de três componentes: Segunda Língua Estrangeira, Projeto de Vida e o Componente Curricular Eletivo (CCE) Educação Financeira, ofertado por um semestre, conforme o Caderno 1 do NEM.

Nesse sentido, “a oferta de Componentes Curriculares Eletivos encontra suporte nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), que concretizam e detalham, junto à Base Nacional Comum Curricular, a Lei 13.415/2017” (Santa Catarina, 2021, p. 86). Essa realidade dialoga com a perspectiva de Morin (2011), ao afirmar que o conhecimento é uma “aventura incerta” sujeita ao risco de ilusões e simplificações, sobretudo quando não se reconhece a complexidade dos contextos locais.

Apesar da complexidade envolvida na reorganização curricular do NEM, a experiência com a “Feira de Produtos e Serviços” evidenciou que a comunidade escolar pode construir coletivamente uma identidade própria mediante a cooperação entre seus integrantes, favorecendo o desenvolvimento humano integral dos estudantes. Observou-se que, no entorno da escola, existe uma rede comunitária produtora de riquezas que, muitas vezes, não é reconhecida por seus próprios membros.

Nesse contexto, o fortalecimento de relações comerciais e de colaboração entre famílias e escola pode favorecer o compartilhamento de ideias, o reconhecimento dos saberes locais e a valorização das produções comunitárias. Essa aproximação possibilita reflexão crítica sobre os modos de vida, as práticas econômicas e os potenciais produtivos presentes nas comunidades. Isso se alinha ao conhecimento de Morin (2011, p.75): “O conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”

Duarte (2017, p. 126-127) lembra que “a escola é espaço de disputas de poder, e ali há embates ideológicos que contribuem para a formação plena e ou integral do educando ou sua total e ou completa alienação”. Assim, a ausência da formação humana integral reduz as possibilidades emancipadoras dos estudantes, dificultando o acesso crítico ao conhecimento e à participação social.

Essa limitação contraria o princípio da inteligência geral defendido por Morin, segundo o qual “o conhecimento ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao

complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo” (Morin, 2011, p. 36). Assim, quando a escola não promove uma formação que articule sujeito, realidade e criticidade, restringe o desenvolvimento da autonomia intelectual e o exercício ativo da cidadania.

A realização da Feira de Produtos e Serviços, organizada a partir do levantamento das práticas econômicas e habilidades presentes nas famílias dos estudantes por eles próprios, mostrou-se uma estratégia potente de integração entre escola e comunidade. Muitos responsáveis já desenvolviam atividades informais como forma de subsistência — como produção de alimentos, artesanato, agricultura familiar, carpintaria, prestação de serviços e trabalhos manuais — e, ao participarem do processo, ampliaram suas redes de cooperação e reconhecimento.

Além disso, as feiras configuram-se como espaços de afirmação dos saberes do campo e de fortalecimento das práticas cotidianas de grupos populares, por meio do encontro e da construção coletiva do conhecimento. Conforme argumentam Portugal et al. (2021, p. 304), nesse tipo de dinâmica os produtores e produtoras tornam-se protagonistas dos processos de troca e aprendizagem, uma vez que “o objeto de conhecimento não é propriedade individual, mas resultado de uma reflexão mútua”.

Nesse sentido, discutir as potencialidades e desafios do NEM a partir de experiências como a Feira de Produtos e Serviços, revela que a efetivação das políticas curriculares exige mais do que diretrizes legais: demanda escuta ativa, participação da comunidade, formação de professores continuada e valorização dos contextos socioculturais onde a escola está inserida. Tal compreensão reforça a afirmação de Morin (2011, p. 33) de que “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital”, pois compreender a realidade educacional implica reconhecer sua complexidade, seus sujeitos e suas múltiplas dimensões.

A articulação entre currículo, território e projeto de vida pode transformar a escola em espaço de criação, pertencimento e emancipação, desde que as práticas sejam construídas coletivamente e vinculadas às realidades vividas pelos sujeitos que dela participam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a Feira de Produtos e Serviços evidenciou que, mesmo diante dos desafios estruturais e formativos trazidos pelas políticas públicas para o “novo” Ensino Médio, práticas pedagógicas significativas podem emergir quando há cooperação entre equipe gestora, professores, estudantes, famílias e comunidade. A integração entre currículo, território e projeto de vida mostrou-se potente para articular saberes, fortalecer vínculos e favorecer a autonomia intelectual e a formação cidadã dos estudantes.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que as políticas educacionais dialoguem com as realidades socioculturais dos estudantes e seu entorno, que os professores tenham acesso à formação continuada, especialmente por meio de cursos de pós-graduação. Esse investimento é essencial para que a categoria enfrente, de forma crítica, os desafios impostos pelas políticas públicas e contribuam para a construção de uma sociedade mais humanizada, reflexiva, não restrita às demandas imediatas do capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base - Ensino Médio**. Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e_baixa_site_110518.pdf . Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm . Acesso em: 28 set. 2025.

DUARTE, Marcelo Barboza. **A dimensão ontológica do homem em aristóteles e marx: fundamentando o educando como ser político-social e de trabalho no processo educacional**

social. Saberes, v. 1, n. 17, 125-137, Dezembro, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/13148/9227>. Acesso: 28 set. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [2023]. Cidades e Estados: São José do cerrito - SC. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/?codmun=420930>. Acesso em: 01 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. 2º ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2011.

PORTUGAL, Gislaine Cruz; BARCELLOS, Sérgio Botton. A educação em Paulo Freire e suas possibilidades em feiras de agricultura familiar: a construção do saber na coletividade, Momento: diálogos em Educação, v. 30, n. 01, p. 304-321, jan/abr, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/espindolacarols,+Momento19.pdf> Acesso: 28 set. 2025

SANTA CATARINA. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**: caderno 1 - disposições gerais. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Caon, 2021.

REPROVAÇÃO, INFREQUÊNCIA E ABANDONO: ANÁLISE DOS INDICADORES DE DESEMPENHO E EVASÃO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA (2022–2024)

MAGRO, Alessandra Nichele,⁵⁶
TEDESCO, Anderson Luiz,⁵⁷

RESUMO

O estudo analisa dados de aprovação, reprovação e abandono escolar em 19 escolas estaduais de Santa Catarina (2022–2024), buscando compreender o fracasso escolar como processo que culmina na evasão. Fundamentado em Pezzi e Marin (2017), considera que reprovação, infrequência e abandono são etapas interligadas de um mesmo fenômeno investigado. A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, utilizou dados do SISGESC e demonstrou redução dos índices de abandono em 2024, embora as reprovações por infrequência permaneçam elevadas. Os resultados indicam que a repetência e o desinteresse favorecem o distanciamento e o desligamento do estudante. Conclui-se que o fracasso escolar deve ser interpretado como fenômeno social, e não como insucesso individual, exigindo políticas integradas de acompanhamento e práticas pedagógicas inclusivas que assegurem permanência e aprendizagem significativa no currículo do Ensino Médio.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Evasão. Reprovação. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o acesso e a permanência com qualidade no ensino médio brasileiro ocupa posição central nas produções acadêmicas e nas políticas públicas educacionais. Questões como o currículo escolar, a qualidade social do ensino e a efetivação do direito à educação são dimensões recorrentes nos debates científicos e institucionais. Todavia, um fator determinante na trajetória educacional dos jovens é sua permanência até a conclusão do ensino médio. Os dados nos mostram que o abandono e consequente evasão escolar é um fenômeno complexo, de caráter multifatorial, que atravessa todos os níveis e modalidades de ensino, configurando-se como um problema social persistente e desafiador. Conforme destacam Pezzi e Marin (2017), o fracasso escolar, expresso por reprovação, baixo rendimento, distorção idade-série e abandono, implica prejuízos individuais, familiares e sociais, tornando-se um obstáculo à garantia da qualidade e da equidade educacional.

Nesse contexto, o distanciamento progressivo do jovem em relação à escola acarreta perdas de aprendizagem e de desenvolvimento socioemocional, as quais raramente são recuperadas, mesmo quando há o retorno pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, compreender e intervir sobre as dinâmicas que produzem reprovação, infrequência e evasão escolar é imperativo para a construção de políticas e práticas escolares orientadas à permanência e à aprendizagem significativa. O objetivo deste estudo foi analisar os dados de aprovação, reprovação e abandono escolar no ensino médio de 19 escolas estaduais vinculadas a uma Coordenadoria Regional de Educação de Santa Catarina, no período de 2022 a 2024. Busca-se, a partir da leitura crítica dos índices de desempenho e de infrequência, subsidiar o debate entre os gestores escolares, promovendo o reconhecimento da realidade local e a proposição de ações específicas voltadas à redução dos índices de fracasso e evasão escolar, tendo em vista a qualidade social do ensino ofertado.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem quantitativa e qualitativa, integrando análise estatística de dados e interpretação crítica do fenômeno educativo. Os dados foram coletados em outubro de 2025, a partir do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC), que centraliza os registros escolares da rede estadual. A amostra compreendeu

⁵⁶ Alessandra Nichele Magro. Universidade do Oeste de Santa Catarina. alemagro657@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6479-8128>, <http://lattes.cnpq.br/5041317849076809>. Bolsista Fapesec.

⁵⁷ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGE/Unoesc). Universidade do Oeste de Santa Catarina – (Unoesc). E-mail: anderson.tedesco@unoesc.edu.br, orcid: [0000-0002-7425-1748](https://orcid.org/0000-0002-7425-1748), <http://lattes.cnpq.br/5562093063045736>.

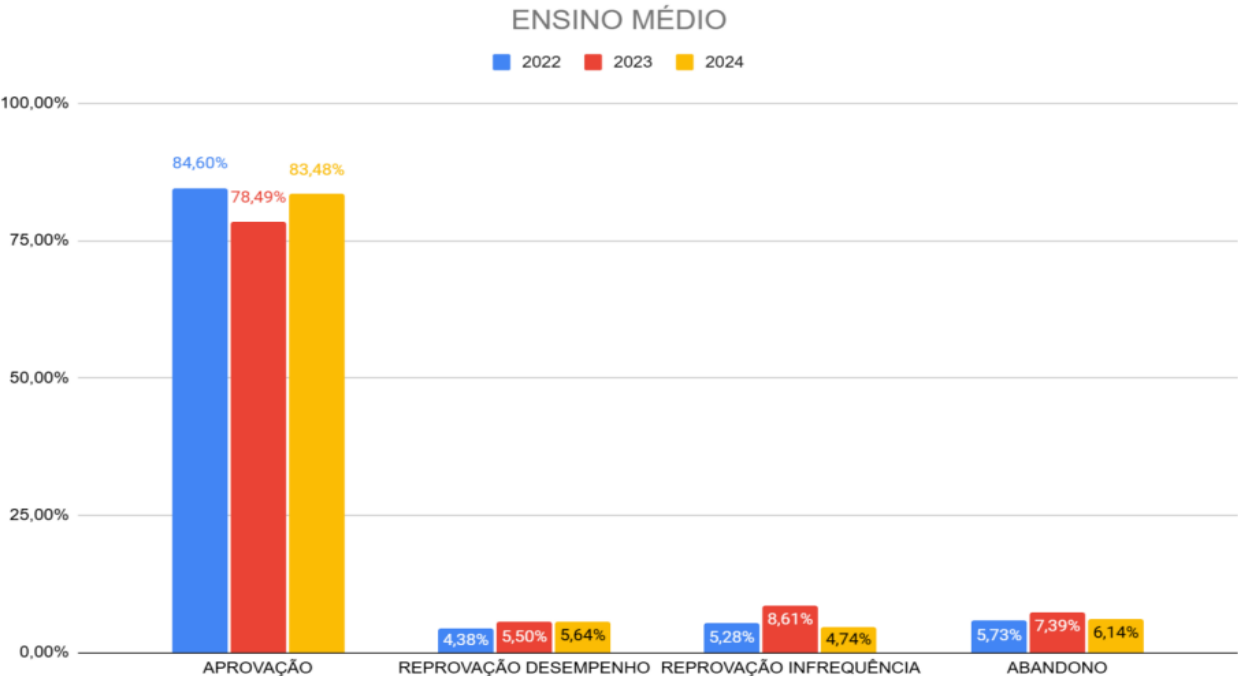
19 escolas distribuídas em 13 municípios pertencentes à uma Coordenadoria Regional de Educação - CRE do estado de Santa Catarina. Foram considerados os seguintes indicadores: aprovação, reprovação por desempenho, reprovação por infrequência e abandono escolar, referentes aos anos letivos de 2022, 2023 e 2024. A análise quantitativa consistiu na sistematização dos percentuais de cada indicador por escola e por ano, permitindo identificar tendências e variações no período estudado. A análise qualitativa buscou compreender as relações entre os dados levantados e o contexto institucional e pedagógico, articulando os resultados à literatura sobre fracasso e evasão escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O fenômeno do fracasso escolar, conforme evidenciado por Pezzi e Marin (2017), manifesta-se como resultado de múltiplos fatores interligados, sejam individuais, familiares, institucionais e sociais, e não pode ser reduzido à dimensão do desempenho discente. A reprovação, entendida muitas vezes como mecanismo de correção, acaba, em muitos casos, por acentuar desigualdades e fragilizar o vínculo do estudante com a escola. O estudo de Pezzi e Marin (2017) demonstra que o fracasso escolar, além de refletir dificuldades de aprendizagem, está associado a processos de exclusão, expectativas reduzidas e responsabilização do aluno, o que repercute negativamente na sua autoestima e trajetória educacional.

Segundo Pezzi e Marin (2017) o fracasso escolar é um processo que transcorre momentos distintos mas interligados sendo o primeiro a reprovação, em consequência a distorção idade-série, a repetência recorrente e o desinteresse escolar implicam em infrequência e marginalização no ambiente escolar, processo que favorece o abandono, o distanciamento e consequentemente a evasão escolar, fator extremo que trará repercussão na vida deste sujeito, por encerrar uma trajetória escolar desvalida. No gráfico abaixo, vemos os dados coletados nas 19 escolas da regional analisada onde evidenciaram oscilações significativas entre os anos de 2022 e 2024.

Gráfico 1: Dados Gerais - Rendimento Escolar do Ensino Médio - 2022 a 2024



Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Observou-se tendência de redução dos índices de abandono, especialmente em 2024, o que pode estar relacionado à retomada de ações presenciais e de acompanhamento pós-pandemia. Contudo, as taxas de reprovação por infrequência mantiveram-se elevadas,

sinalizando a persistência de desafios relacionados ao engajamento e à motivação estudantil. Com os dados disponíveis no gráfico, reprovação por desempenho, infrequência e abandono, pode-se analisar a articulação entre estas variáveis como fases interligadas de uma trajetória de fracasso escolar. A reprovação por desempenho: indica quando o aluno apresenta desempenho insuficiente, isso aciona mecanismos de repetência ou retenção, conforme Pezzi & Marin (2017), esse insucesso inicial já constitui “fracasso” em sua concepção, pois marca uma ruptura no processo de aprendizagem. A reprovação por infrequência, a reprovação repetida ou o sentimento de descompasso com a série/idade pode levar ao afastamento físico e ao menor engajamento do aluno. Na revisão de Pezzi & Marin (2017), a infrequência aparece como expressão de uma desarticulação do aluno com o ambiente escolar, favorecendo o avanço do fracasso. Abandono/ evasão: finalmente, a conjunção de desempenho insatisfatório, repetência e infrequência cria condições para o abandono, ou seja, o desligamento formal do sistema. Pezzi & Marin (2017) indicam que o abandono é consequência final do fracasso escolar enquanto processo.

Quando no gráfico se observa uma elevação da reprovação por desempenho, isso sugere a ampliação da população em risco de fracasso escolar, segundo Pezzi & Marin. E, se paralelamente se observa crescimento na infrequência, podemos interpretar que os alunos que não acompanham academicamente estão se afastando de fato da escola, o desinteresse se manifesta. E consequentemente o índice do abandono também cresce ou se mantém elevado, então o gráfico evidencia a materialização desse processo de fracasso que culmina na evasão, conforme as etapas do processo apresentado por Pezzi & Marin. Em síntese, o gráfico pode ser lido como o percurso reprovação, infrequência e abandono, como as autoras Pezzi & Marin (2017) sinalizam como trajetória típica do fracasso escolar. Essa constatação reforça a importância das ações institucionais voltadas ao acompanhamento sistemático do estudante e ao fortalecimento do vínculo da escola com o aluno. A discussão sobre o fracasso escolar, nesse contexto, ultrapassa a análise de indicadores e requer uma leitura crítica do currículo, das práticas avaliativas e das condições estruturais da escola pública. A compreensão do fenômeno como processo social e educacional e não como insucesso individual é condição essencial para a formulação de estratégias que garantam o direito à aprendizagem e à permanência com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que, embora haja esforços de mitigação dos índices de evasão e reprovação, o fracasso escolar ainda se manifesta de forma preocupante nas escolas estaduais analisadas. A persistência das reprovações por desempenho e infrequência indica a necessidade de aprofundamento das políticas de acompanhamento pedagógico e de ações intersetoriais voltadas à permanência dos jovens no ensino médio. Quando no gráfico se observa uma elevação da reprovação por desempenho, isso sugere a ampliação da população em risco de fracasso escolar, segundo Pezzi & Marin (2017). Intervenções preventivas devem atuar antes do abandono, por exemplo, identificando alunos com desempenho insuficiente para evitar o desfecho da evasão. Notadamente, os dados não podem ser tratados como resultados isolados, mas componentes de um processo cumulativo de fracasso escolar que, se não contido, culmina na evasão. Essa leitura reforça a urgência de ações integradas de ensino, permanência e engajamento. O estudo contribui para a reflexão dos gestores e professores sobre a relevância de se tratar os dados escolares como instrumentos de diagnóstico e planejamento. Destaca-se, ainda, a necessidade de ampliação de estudos científicos sobre o fenômeno da evasão e do fracasso escolar, considerando sua complexidade e interdependência com fatores sociais, econômicos e institucionais.

Investigações futuras poderão explorar relações entre práticas pedagógicas, currículo e políticas públicas de enfrentamento à evasão, visando fortalecer o papel social da escola na formação integral dos sujeitos e na garantia da equidade educacional no contexto da rede estadual de Santa Catarina, considerando o contexto educacional brasileiro atual, marcado por desigualdades históricas e pelos desafios impostos pela recomposição das aprendizagens, onde a questão do fracasso escolar ganha ainda mais relevância. As políticas recentes de valorização do ensino médio e de implementação de programas voltados à permanência estudantil, como o Novo Ensino Médio e o Pé-de-Meia, evidenciam o esforço do

Estado em enfrentar o abandono e promover a equidade. Contudo, a efetividade dessas ações depende da articulação entre gestão escolar, formação docente e acompanhamento pedagógico contínuo, para que os indicadores de reprovação e evasão não se mantenham como expressão das vulnerabilidades sociais e estruturais que atravessam a educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

PEZZI, Fernanda Aparecida Szarek. MARIN, Angela Helena. **Fracasso Escolar na Educação Básica**: revisão sistemática da literatura. Trends in Psychology / Temas em Psicologia – Março 2017, Vol. 25, nº 1, 1-15.

III SIPPE ACAFE

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

GT 02

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

A ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA ECOTRANSCOMPLEXA: FUNDAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE INTEGRADORA

STRINGHINI, Eliane Regina Karpowicz⁵⁸
PRIGOL, Edna Liz⁵⁹

RESUMO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um direito fundamental da criança e uma etapa essencial para o desenvolvimento integral, social e cognitivo dos estudantes. Trata-se de um processo formativo que ultrapassa a aprendizagem técnica da leitura e da escrita, abrangendo dimensões éticas, afetivas e culturais que sustentam todas as demais aprendizagens escolares e de vida. A pesquisa de mestrado parte do reconhecimento de que a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, historicamente, tem sido marcada por abordagens fragmentadas e descontextualizadas, o que limita a compreensão da alfabetização como fenômeno sistêmico. Diante desse cenário, o estudo busca compreender os fatores que condicionam tais práticas e propor estratégias formativas mais integradas, reflexivas e pertinentes para apoiar o trabalho docente. A investigação fundamenta-se na epistemologia ecotranscomplexa, que articula os princípios da complexidade (Morin, 2021), da transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999) e da ecoformação (Moraes, 2021), concebendo a alfabetização como um processo vivo de relação entre o ser, o saber e o viver. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, voltada às primeiras discussões do referencial teórico-epistemológico que fundamenta e subsidia práticas inovadoras de alfabetização no contexto da Educação Básica, à luz da ecotransdisciplinaridade.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação docente. Complexidade. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos pilares da Educação Básica, por ser a base do desenvolvimento cognitivo, social e cultural que sustenta toda a trajetória escolar dos estudantes. Conforme a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), garantir o direito à alfabetização é um dever compartilhado entre o Estado e a família. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece que esse processo deve ocorrer preferencialmente até o segundo ano do Ensino Fundamental, o que implica repensar práticas pedagógicas para que sejam contextualizadas, significativas e adequadas às especificidades das infâncias.

Nas últimas décadas, o Brasil tem buscado fortalecer as políticas voltadas à alfabetização por meio de programas como o Pró-Letramento (BRASIL, 2007), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA (BRASIL, 2023) e o Programa Alfabetiza SC (SANTA CATARINA, 2023). Este último visa ao monitoramento e aprimoramento dos resultados nas redes públicas catarinenses. Mais recentemente, o Decreto nº 1.013, de 5 de junho de 2025, instituiu o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica de Santa Catarina – SEAESC, com o propósito de promover a qualidade da educação, reduzir desigualdades e assegurar a permanência dos estudantes no processo de escolarização.

Apesar dos avanços institucionais, os resultados do Programa Alfabetiza SC revelam desafios persistentes. No município de Porto União (SC), por exemplo, os índices de alfabetização caíram de 70,5% em 2023 para 59,53% em 2024 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO UNIÃO, 2024), evidenciando uma distância entre as formações continuadas oferecidas e as práticas efetivas nas salas de aula. Esses dados reforçam a necessidade

⁵⁸ Eliane Regina Karpowicz Stringhini. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Elianestringhini@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0006-8855-7322>,

⁵⁹ Edna Liz Prigol. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), edna.liz@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>, <http://lattes.cnpq.br/4199027463528279>.

de repensar o processo formativo dos professores alfabetizadores, de modo a superar abordagens fragmentadas e promover práticas mais integradas, sensíveis e contextualizadas.

Nessa direção, a pesquisa de mestrado fundamenta-se na epistemologia **ecotrans-complexa**, que articula os princípios da **complexidade** (Morin, 2021), da **transdisciplinaridade** (Nicolescu, 1999) e da **ecoformação** (Moraes, 2021). Esse referencial teórico possibilita compreender a alfabetização como um fenômeno vivo que envolve o ser, o saber e o viver, demandando uma leitura sistêmica das relações entre ensino, aprendizagem e formação docente. O estudo busca, portanto, compreender os fatores que condicionam as práticas de alfabetização e propor estratégias formativas inovadoras que contribuam para fortalecer o trabalho pedagógico e a garantia do direito à alfabetização no contexto da Educação Básica.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e abordagem bibliográfica, fundamentada nos princípios da epistemologia ecotranscomplexa. Parte da compreensão de que a alfabetização é um fenômeno vivo e interdependente, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas. O estudo desenvolve-se em três movimentos: (1) **revisão bibliográfica sistematizada** sobre alfabetização, formação docente e fundamentos da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação; (2) **análise interpretativa** dos referenciais teóricos de autores como Morin (2021), Nicolescu (1999) e Moraes (2021), buscando compreender suas contribuições para práticas formativas inovadoras; e (3) **sistematização reflexiva** dos achados teóricos, articulando-os à realidade educacional catarinense e aos resultados do Programa *Alfabetiza SC*. A pesquisa integra o desenvolvimento de uma proposta formativa voltada a professores alfabetizadores, orientada pelos princípios ecotranscomplexos, com o objetivo de fortalecer práticas pedagógicas integradas, sensíveis e contextualizadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constitui um processo essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de sua relação com a linguagem e com o mundo. Superar práticas centradas apenas na decodificação implica compreender a alfabetização como um fenômeno complexo, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais (Soares, 2020; Ferreiro, 1999).

Para Soares (1998), alfabetizar e letrar são ações distintas, porém indissociáveis, pois o ideal é “alfabetizar letrando”, inserindo o aprendiz nas práticas sociais da leitura e da escrita. Essa concepção amplia o papel do professor alfabetizador, que forma sujeitos capazes de atribuir sentido à linguagem e utilizá-la de modo crítico e criativo. Ferreiro (1999) reforça essa perspectiva ao compreender a alfabetização como um processo ativo, em que a criança formula hipóteses sobre a escrita e aprende por meio de experiências concretas. De modo semelhante, Moraes (2012) destaca que as hipóteses infantis revelam raciocínios simbólicos que devem ser acolhidos pelo professor como ponto de partida para intervenções significativas.

A epistemologia ecotranscomplexa oferece uma lente fértil para repensar a alfabetização, ao compreender a realidade como um sistema vivo e interdependente, integrando os princípios da complexidade (Morin, 2021), da transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999) e da ecoformação (Moraes, 2007). Morin (2003) adverte que a fragmentação do saber escolar impede a compreensão global dos fenômenos e defende a formação de uma “cabeça bem-feita”, capaz de articular o diverso e construir sentidos. Nessa direção, Nicolescu (1999) propõe a transdisciplinaridade como diálogo entre campos do conhecimento, superando a lógica binária que separa teoria e prática, emoção e razão.

A perspectiva ecoformadora, segundo Moraes (2007), complementa esse olhar ao integrar as dimensões auto, hetero e ecoformadora da formação docente, compreendendo o educar como processo vital, relacional e solidário. Essa visão amplia o sentido da alfabetização como prática cultural, ética e estética, que articula o pensar, o sentir e o viver. Assim, uma alfabetização ecotranscomplexa reconhece a criança como sujeito ativo e o professor como mediador reflexivo, ambos inseridos em um ecossistema de aprendizagens vivas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidencia que as práticas de alfabetização ainda enfrentam o desafio de superar modelos fragmentados e descontextualizados, que afastam o aprender das experiências de vida das crianças. Compreendida à luz da epistemologia ecotranscomplexa, a alfabetização amplia-se para além da decodificação e do domínio técnico da escrita, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. O diálogo entre os referenciais de Morin, Nicolescu e Moraes revela que alfabetizar é um ato formador, que requer do professor uma postura reflexiva, criadora e sensível às singularidades do aprendiz.

Nessa perspectiva, alfabetizar letrando torna-se um processo vivo e relacional, que mobiliza razão e sensibilidade, conhecimento e experiência, indivíduo e coletividade. Compreender a alfabetização a partir da complexidade implica repensar a formação docente como um percurso contínuo de autoecoformação e corresponsabilidade, em que o professor também se transforma ao ensinar. A escola, concebida como ecossistema de aprendizagens, deve promover práticas integradoras que articulem teoria e prática, saber e vida. Ao conjugar os princípios da complexidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação, a pesquisa reafirma a alfabetização como espaço de humanização e de construção do conhecimento em sua totalidade — um processo que une o ser, o saber e o viver.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/compromisso-nacional>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. *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: 21 out. 2025.

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, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012.

BRASIL. *Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa* / tradução de Joice Elias Costa; com consultoria e revisão técnica de Sônia Elisa Caregnato. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN 978-85-363-1711-3

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. Petrópolis: Vozes, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. *Concepções e práticas de alfabetização e letramento*. São Paulo: Autêntica, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

SANTA CATARINA (Estado). **Decreto nº 1.013, de 5 de junho de 2025**. Institui o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica de Santa Catarina – SEAESC. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/>. Acesso em: 21 out. 2025.

SANTA CATARINA (Estado). **Programa Alfabetiza SC. Florianópolis**: Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/educacao-basica/alfabetiza-sc>. Acesso em: 21 out. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES PEDAGÓGICOS DO PROFESSOR ENFERMEIRO: REVISÃO DE LITERATURA CONSTRUÍDA COM O DE SUORTE DA TECNOLOGIA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOTEBOOCKLM

RESUMO

Muitos profissionais enfermeiros ingressam na carreira acadêmica sem as ferramentas didáticas, metodológicas e epistemológicas essenciais para a prática de ensinar. Diante desse cenário, este trabalho possui o objetivo de analisar os eixos centrais que definem a atuação do professor enfermeiro. Como estratégia metodológica a revisão de literatura utilizou portal de periódicos e suporte da inteligência artificial NotebookLM. Foram selecionadas 10 referências analisadas e sintetizadas em relatório com base em prompts analíticos. Como resultado a fundamentação teórica evidencia que a transição para a docência exige apropriação de saberes pedagógicos. A ausência de formação didática formal é parcialmente suprida por experiências práticas e formações continuadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam a necessidade de incluir conteúdos pedagógicos na graduação. Conclui-se que a profissionalização da docência em Enfermagem demanda reformas curriculares e estratégias de formação. O professor enfermeiro, ao integrar saber técnico, pedagógico e compromisso social, torna-se agente essencial na formação crítica e humanizada.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação docente. Professor enfermeiro. Inteligência artificial.

INTRODUÇÃO

A docência em enfermagem no Brasil tem se consolidado como um campo de atuação profissional em franca expansão. Este crescimento é impulsionado pelo aumento significativo do número de cursos de graduação na área, o que, por consequência, eleva a demanda por enfermeiros qualificados para o exercício do magistério (Sgarbi et al., 2018; Ferreira Júnior, 2008). Contudo, essa expansão revela uma problemática central: a formação do enfermeiro, em nível de bacharelado, é predominantemente focada no cuidado assistencial, deixando uma lacuna substancial no que tange à preparação pedagógica para a docência (Franco; Fernandes; Millão, 2020; Sgarbi, 2018). Muitos profissionais ingressam na carreira acadêmica sem as ferramentas didáticas, metodológicas e epistemológicas essenciais para a prática de ensinar.

Diante desse cenário, este trabalho possui o objetivo de analisar, com base em uma revisão da literatura, os eixos centrais que definem a construção da identidade e dos saberes docentes dos professores enfermeiros.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura realizada com a utilização de suporte da tecnologia de inteligência artificial (IA) Notebooklm. Na etapa inicial a pesquisadora acessou o portal de periódicos da Capes (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez372.periodicos.capes.gov.br/>), para selecionar artigos dos últimos 5 anos que abordassem sobre o ensino e docência nos cursos de graduação em Enfermagem e a construção do saber docente do professor enfermeiro. Foi procedida a leitura dos resumos e selecionado 7 referências que exploravam a temática. Para além destas referências, foram eleitas 3, que abordam sobre os saberes teóricos e a construção dos saberes docentes e pedagógicos, totalizando 10 referências a serem exploradas na revisão de literatura.

Após acessar a IA Notebooklm na modalidade gratuita disponível em <https://notebooklm.google.com>, foram incluídas no item "Fontes" as 10 referências selecionadas em PDF. No item "Estúdio" foi selecionado a modalidade "Relatório" do tipo "Crie do zero" e disparado o prompt: Com base nas referências construa uma revisão de literatura explorando aspectos da construção da identidade docente do professor enfermeiro, os caminhos utilizados para a construção dos saberes pedagógicos.

O resultado culminou em um relatório composto por títulos e subtítulos. Título 1 **A Construção da Identidade Docente do Professor Enfermeiro** composto pelos subtítulos: Transição de Papéis: Da Assistência à Docência; O "Bom Professor" na Percepção de Discentes e Docentes; e A Consolidação da Identidade: Reflexividade e Compromisso Social. O

título 2 **Os Saberes Pedagógicos na Prática do Professor Enfermeiro** composto pelos subtítulos: O Dissenso Fundamental: Saber o Conteúdo vs. Saber Ensinar; A Natureza Plural do Saber Docente; e Estratégias para Superar a Lacuna Pedagógica. O título 3 **Implicações para a Formação e Prática Docente em Enfermagem** composto pelos subtítulos: O Papel Central do Currículo; e Rumo a uma Prática Pedagógica Crítica e Emancipatória.

Complementarmente no item “Conversas” foram disparados prompts para complementar a exploração de apontamentos nas referências: Quais são as lacunas e desafios na formação pedagógica atual dos enfermeiros docentes? Como a formação pedagógica influencia a prática docente e os saberes mobilizados pelos enfermeiros? E De que maneira as Diretrizes Curriculares Nacionais abordam a necessidade de formação pedagógica do enfermeiro? Como resultados foram obtidos trechos extraídos dos textos que dialogam com os aspectos solicitados nos prompts.

A partir destes resultados foi procedida leitura, a reescrita e reorganização textual conforme os objetivos iniciais dando origem a revisão de literatura apresenta a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção da identidade docente do enfermeiro é uma tarefa de importância estratégica. A transição do papel de enfermeiro assistencial para o de professor não é uma simples mudança de função, mas um processo complexo que redefine a autopercepção profissional, os valores e as práticas. Essa jornada identitária impacta diretamente a qualidade da prática pedagógica, a relação com os estudantes e o compromisso com a formação de futuros profissionais de saúde.

O início da trajetória profissional dos enfermeiros na carreira docente frequentemente ocorre de forma não planejada. Estudos indicam que as motivações são, muitas vezes, pragmáticas, como a necessidade de complementar a renda ou o surgimento de oportunidades no mercado de trabalho, em vez de uma vocação inicial para o ensino (Chaves; Oliveira, 2021). Esse início, por vezes acidental, marca o primeiro desafio na construção de uma nova identidade profissional.

O principal obstáculo nessa transição é a passagem de uma identidade fortemente alicerçada na prática clínica para uma identidade acadêmica. O profissional precisa deixar de se ver como um ex-estudante que agora repete o que aprendeu e passar a se enxergar como um docente, com responsabilidades e saberes próprios da função de ensinar (Pimenta; Anastasiou, 2008). Esse processo exige uma desconstrução de certezas e a construção de uma nova base profissional, que integra o saber assistencial com o saber pedagógico.

A identidade docente é moldada não apenas pela autopercepção, mas também pelas expectativas dos estudantes. Pesquisas que investigam o perfil do bom professor enfermeiro revelam um conjunto de atributos que transcendem o simples domínio técnico do conteúdo (Melo Et Al., 2020). Essas características podem ser agrupadas em características pessoais, competências profissionais e relações interpessoais. Sendo assim, o docente precisa desenvolver um desempenho que vai muito além do conhecimento técnico da enfermagem. A identidade do bom professor é, portanto, uma síntese complexa de saberes, atitudes e habilidades relacionais.

Nesta trajetória a consolidação da identidade profissional não é um evento, mas um processo contínuo que se fortalece por meio da reflexão crítica sobre a prática (Nóvoa, 1995). Para o professor enfermeiro, isso significa analisar suas aulas, suas metodologias e sua relação com os estudantes, reconstruindo permanentemente sua identidade pessoal e profissional. É nesse exercício reflexivo que o "saber da experiência" ganha status e se integra aos demais saberes.

Essa identidade pode evoluir para um profundo compromisso ético-político, especialmente no contexto brasileiro. O professor enfermeiro, ao formar profissionais para o Sistema Único de Saúde (SUS), assume um papel de agente de fortalecimento do sistema de saúde pública. Sua prática docente, portanto, adquire uma dimensão societária, pautada na defesa de um sistema universal, integral e equitativo, formando profissionais crítico-reflexivos e comprometidos com as necessidades sociais do país (Martins et al., 2022). A construção dessa

identidade que transita da assistência à docência, responde às expectativas discentes e se consolida na reflexão e no compromisso social e está intrinsecamente ligada à aquisição e ao domínio de um conjunto específico de saberes.

Os saberes pedagógicos representam o conjunto de conhecimentos sobre como ensinar, em oposição ao saber sobre o que ensinar (o conteúdo específico da enfermagem). Para o professor enfermeiro, cuja formação inicial não é focada na docência, a aquisição desses saberes é o caminho crucial para superar os desafios da sala de aula e transformar a prática assistencial em uma prática pedagógica eficaz e inspiradora.

Uma crença prevalente na docência em saúde é a de que a competência na prática assistencial se traduz automaticamente em competência para ensinar, uma ideia que a literatura aponta como um desafio fundamental (Chaves; Oliveira, 2021). Essa premissa, sintetizada na máxima "sabe fazer, sabe ensinar", pressupõe que o domínio técnico e a experiência clínica são suficientes para a prática docente. No entanto, a literatura argumenta de forma contundente que o domínio do conteúdo da enfermagem, embora necessário, é insuficiente para garantir a qualidade do ensino (Pimenta; Anastasiou, 2008).

A origem dessa lacuna fundamental reside na própria estrutura curricular dos cursos de bacharelado em enfermagem. Disciplinas essenciais para a docência, como didática, planejamento de ensino e metodologias de avaliação, estão frequentemente ausentes desses currículos, que são projetados para formar profissionais para a assistência (Brainer et al., 2021). O resultado é um profissional que domina o "quê", mas sente dificuldades em como estruturar, comunicar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Diante da ausência de uma formação pedagógica formal, os saberes experienciais tornam-se o principal recurso mobilizado pelo professor enfermeiro. É na prática, na tentativa e erro e na reflexão sobre o próprio fazer que muitos docentes constroem sua didática e metodologia (Chicharo, 2021). Algumas possibilidades são elencadas para a construção e aprimoramento dos saberes pedagógicos dos professores enfermeiros: cursos de especialização (lato sensu) em docência e programas de mestrado e doutorado (stricto sensu). Esses programas, embora focados em pesquisa, frequentemente oferecem disciplinas e estágios de docência que contribuem para a formação pedagógica (Silva; Villegas, 2023); e capacitações, oficinas pedagógicas e seminários para qualificação do corpo docente ofertadas pelas instituições de ensino (Tesolin, 2021).

A análise dos desafios relacionados à transição de identidade e à lacuna de saberes pedagógicos evidencia que superá-los requer mais do que esforços individuais dos professores. São necessárias mudanças estruturais na formação inicial dos enfermeiros e uma nova visão sobre a prática pedagógica, que a reconheça como uma atividade profissional complexa e especializada.

Sendo assim, o currículo do curso de graduação em Enfermagem é o espaço estratégico para iniciar a promoção da formação pedagógica. Em vez de relegar essa preparação exclusivamente para a pós-graduação, a inclusão de conteúdos e práticas sobre docência na graduação pode sensibilizar e preparar melhor os futuros enfermeiros para essa possibilidade de carreira (Chaves; Oliveira, 2021).

Essa necessidade está alinhada às próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Enfermagem, que preveem a inclusão de conteúdos de capacitação pedagógica na formação do bacharel. As DCNs enfatizam que os profissionais devem "aprender a aprender" e ter um compromisso com a educação, incluindo o treinamento de futuras gerações (Melo et al., 2020). Portanto, a adequação dos currículos a essa diretriz é um passo fundamental para sanar a lacuna existente.

Conclui-se que uma formação docente sólida, aliada a uma identidade profissional consciente de seu papel social, resulta em um professor capaz de ir além da transmissão de técnicas. Ele se torna um formador de profissionais crítico-reflexivos, humanizados e comprometidos com as necessidades sociais e com o fortalecimento de sistemas públicos de saúde, como o SUS (Martins et al., 2022). A qualificação do professor enfermeiro é, portanto, um investimento direto na qualidade dos futuros profissionais e, por extensão, na saúde da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente demanda por professores qualificados coexiste com uma formação de bacharelado historicamente fragilizada para suprir as necessidades pedagógicas dessa função. O enfermeiro que se torna professor embarca em uma dupla e desafiadora jornada: a construção de uma nova identidade profissional e a busca contínua por saberes específicos do ato de ensinar.

A transição da assistência para a academia é um processo complexo, que exige a ressignificação do papel profissional e a incorporação de uma identidade docente que responda às expectativas de estudantes e da sociedade. Simultaneamente, o professor enfermeiro precisa superar a lacuna de sua formação inicial, adquirindo saberes pedagógicos muitas vezes por vias não formais, como a experiência prática, ou por meio de formação continuada e pós-graduação, em um esforço de auto qualificação constante.

O futuro da docência em enfermagem depende de um reconhecimento institucional e sistêmico de que ensinar é uma profissão que exige saberes próprios. Isso aponta para a urgência de reformas curriculares que integrem a formação pedagógica desde a graduação, em conformidade com as DCN. Além disso, é imperativo que as instituições de ensino invistam em políticas de formação docente, valorizando e apoiando a qualificação contínua de seus professores. A profissionalização plena do enfermeiro-professor não é apenas uma questão de aprimoramento individual, mas um pilar essencial para a melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, da saúde no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRAINER, S. A. B.; CUNHA, I. C. K. O.; FREITAS, M. A. de O. **Competências docentes no ensino técnico de enfermagem: um olhar dos professores do curso.** Enferm Foco, v. 12, n. 4, p. 695-701, jul. 2021. Acesso em: 2 de nov. 2025. Disponível em: <https://enfermfoco.org/article/competencias-docentes-no-ensino-tecnico-de-enfermagem-um-olhar-dos-professores-do-curso/>

CHAVES, M. J. C.; OLIVEIRA, M. B. de. **Sentidos e Significados dos Processos Formativos do Enfermeiro-Professor: um Estado da Arte (2010-2019).** Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 7, e021029, p. 1-26, 2021. Acesso em 3 de nov. 2025. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8660128>

CHICHARO, R. da S. **A pós-graduação stricto sensu no desenvolvimento de competências docentes do enfermeiro.** 2021. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. **Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros.** Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 61, n. 6, p. 866-871, 2008. Acesso em 01 de nov. de 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/vmpWr79rz64MKQXbSjdspFC/?lang=pt>

FRANCO, L. C. F.; FERNANDES, M. N. de F.; MILLÃO, L. F. **Formação pedagógica do enfermeiro e o exercício da docência: uma revisão integrativa da literatura.** Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. e825974635, 2020.

MARTINS, F. dos A. P. et al. **Profissionalização da enfermagem: percepções sobre a prática docente.** Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2022. Acesso em 3 de nov. 2025. Disponível em: <https://ojs.novapai-deia.org/index.php/RIEP/article/view/111>

MELO, G. C. de et al. **Enfermagem e docência**: percepções de acadêmicos sobre o ensino de Enfermagem e a prática pedagógica. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-17, 2020. Acesso em: 3 nov. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20716> .

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**: problematização. São Paulo: Cortez, 2008.

SGARBI, A. K. G. et al. **Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p.254-273. Acesso em: 1 nov. 2025. Disponível em: <file:///C:/Users/elein/Downloads/Dialnet-EnfermeiroDocenteNoEnsinoTecnicoEmEnfermagem-6275821.pdf>

SILVA, M. D. M. da; VILLEGAS, M. M. **Formação pedagógica do enfermeiro para atuação docente no ensino de enfermagem**: um breve estado do conhecimento. Educação em Debate, Fortaleza, ano 45, n. 90, p. 212-229, jan./ago. 2023. Acesso em: 1 nov. 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379195631_FORMACAO_PEDAGOGICA_DO_ENFERMEIRO_PARA_ATUACAO_DOCENTE_NO_ENSINO_DE_ENFERMAGEM_UM_BREVE_ESTADO_DO_CONHECIMENTO

TESOLIN, R. C. F. **O processo de constituir-se docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem**. 2021. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021. Acesso em 2 nov. 2025. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-07052021-152142/pt-br.php>

A DOCÊNCIA NA ENCRUZILHADA DIGITAL: PERCEPÇÕES SOBRE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, FORMAÇÃO E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

BRAGA, João Vinicius de Almeida⁶⁰

PESCE, Marly Krüger de⁶¹

ZWIEREWICZ, Marlene⁶²

BAADE, Joel Haroldo⁶³

GARROTE JURADO, Ramón⁶⁴

RESUMO

A crescente presença das ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa no ensino superior impõe desafios complexos à prática pedagógica. Este estudo, em andamento, objetiva analisar as percepções docentes sobre o uso, impacto e suporte institucional da IA. Utilizou-se uma abordagem quanti-qualitativa, aplicando um questionário (N=47) a professores de uma instituição de ensino superior. Os resultados preliminares revelam um contraste notável: enquanto docentes percebem um uso massivo da IA pelos estudantes (91,5% de uso semanal ou diário), o uso docente é baixo (42,5% "Raramente") e o suporte institucional é "Insatisfatório" (44,7%) ou "Inexistente" (25,5%). A percepção sobre a aprendizagem é majoritariamente negativa (44,7% vendo "efeitos negativos" ou "deteriorações significativas"). Conclui-se que há um hiato profundo entre a realidade tecnológica e a necessária formação pedagógica, sugerindo uma integração improvisada da IA. Os achados sustentam a necessidade de programas de formação continuada focados em autoria, desenho de avaliação e uso pedagógico ético de IA.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Ensino Superior. Formação Docente. Percepção Docente.

INTRODUÇÃO

A inserção no que Castells (1999) definiu como "sociedade em rede" há muito deixou de ser uma opção para se tornar a condição basilar da vida contemporânea. No campo educacional, essa condição materializa-se nos "desafios da conexão" (Santaella, 2013), onde a conectividade constante dissolve as fronteiras tradicionais do aprendizado. A emergência recente da Inteligência Artificial (IA) generativa, em suas diversas plataformas, surge como o mais novo e inovador vetor dessa transformação, desestabilizando padrões pedagógicos consolidados.

Se o debate sobre tecnologia e "formação docente" (Barreto, 2004) já era premente, a IA o intensifica sobremaneira, pois sua capacidade de mimetizar tarefas cognitivas complexas desafia a própria epistemologia da "prática pedagógica" (Franco, 2016). Questões sobre autoria, avaliação e o papel da mediação docente tornam-se, assim, inescapáveis e urgentes. Diante desse cenário de quebra de paradigmas, esta pesquisa, em sua fase inicial, busca compreender como os docentes do ensino superior, em sua maioria altamente qualificados,

⁶⁰ Professor doutor curso de Letras e mentorado PPGE Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE. E-mail joao.braga@univille.br Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2042-222X> , currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/4926528078414217> .

⁶¹ Professora doutora PPGE. Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE. E-mail marly.kruger@univille.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8195-7634> , currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/0610790724953034> .

⁶² Professora doutora PPG. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail marlene@uniarp.edu.br Orcid, currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065> .

⁶³ Professor doutor PPG. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail baadejoel@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648> , currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905> ,

⁶⁴ Professor doutor PPGE. Universidade de e Borås, Suécia e UNIARP. E-mail ramon.garrote@hb.se Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3971-9894> .

estão percebendo, integrando e, sobretudo, respondendo a essa nova realidade tecnológica em seu cotidiano.

A justificativa desta investigação reside na urgência de se produzir um diagnóstico que transcenda o determinismo tecnológico, focando nas necessidades formativas reais e nos dilemas éticos enfrentados pelos professores. Os achados preliminares, que aqui se começam a desvendar, apontam para uma lacuna crítica entre a rápida e orgânica adoção da tecnologia pelos discentes e a capacidade de resposta pedagógica e institucional, sendo este o fenômeno central que nossa análise se propõe a decifrar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de natureza exploratória e em andamento, adota uma abordagem mista (quanti-qualitativa). Na primeira fase, aqui relatada, foi aplicado um questionário estruturado (via Google Forms) a docentes de uma universidade comunitária. Foi utilizado o questionário elaborado por Garrote Jurado et al (2024), o qual foi traduzido para ser aplicado.

A amostra foi não probabilística, por conveniência, totalizando 47 respondentes (N=47). O instrumento continha 20 questões fechadas e abertas, abrangendo o perfil socio-demográfico (Sexo, Formação), o nível de conhecimento e uso de IA, as percepções sobre o impacto na aprendizagem discente e a avaliação do suporte institucional.

Os dados quantitativos foram tabulados e analisados por meio de estatística descritiva (frequência e percentual). Para as questões abertas (que serão exploradas na próxima fase do estudo), será utilizada a Análise de Conteúdo categorial, conforme proposto por Bardin (2016), visando identificar os núcleos de sentido nas percepções docentes sobre formação necessária e dilemas éticos. Esta etapa qualitativa promete, assim, conferir profundidade e nuance aos números aqui preliminarmente apresentados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Os resultados preliminares da coleta de dados permitem visualizar um cenário de profundas tensões, que nos obriga a ir além da mera descrição estatística. O primeiro aspecto que se destaca é um contraste notável de adoção da tecnologia. A "condição digital" (Bortolazzo, 2020) parece internalizada de formas e em velocidades radicalmente distintas por docentes e discentes. Os professores demonstram perceber uma adoção massiva e quase natural da IA por parte dos estudantes: 53,19% acreditam que "A maioria provavelmente usa ferramentas de IA todos os dias" e 38,30% que usam "algumas vezes por semana". Em flagrante contraste, o uso docente é notadamente mais tímido e hesitante, com 42,55% admitindo usar "Raramente" e 19,15% afirmando "Nunca" utilizar tais ferramentas. Essa diferença coloca o docente em uma posição frequentemente reativa e defensiva, obrigado a gerir os efeitos de uma ferramenta que ele próprio, em muitos casos, ainda não domina ou não integrou de forma crítica à sua prática.

Esse descompasso é diretamente agravado pela fragilidade do suporte e formação institucional. Os achados referentes ao suporte confirmam e dão contorno empírico à tese da "improvisação" na docência universitária (Behrens, 2011). Ao serem questionados sobre o suporte recebido no último ano para a implementação de IA, 44,68% dos respondentes avaliaram-no como "Insatisfatório" e 25,53% como "Inexistente". Esta lacuna de 70,2% de suporte percebido como inadequado ou simplesmente ausente contrasta, de forma quase cruel, com o manifesto desejo de formação expresso pelos docentes: 40,43% afirmaram não ter participado de workshops sobre IA, "mas gostaria de participar". As respostas qualitativas preliminares sobre como a formação deveria ser organizada reforçam essa demanda por um suporte que seja prático, contínuo e contextualizado, apontando para a necessidade de "Reuniões e cursos de formação continuada" e "capacitação de forma prática".

O cerne do artigo reside justamente na encruzilhada da agência discursiva e cognitiva, manifesta no ponto mais sensível da pesquisa: a percepção docente acerca do impacto da IA na aprendizagem (Questão 18). Este dilema revela-se em uma clara disjunção de avaliações, com uma significativa inclinação para o lado negativo: enquanto uma minoria de 25,53% ainda vislumbra "Pequenos efeitos, principalmente positivos" no uso da IA, a vasta maioria de

44,68% reporta uma percepção de "Pequenos efeitos, principalmente negativos" (23,40%) ou, de forma mais contundente, "Deteriorações significativas" (21,28%). Do ponto de vista da nossa área, tal constatação tensiona profundamente o papel da ferramenta digital como um artefato mediador positivo na "construção do pensamento e da linguagem" (Vigotski, 2009), conceito caro à teoria sócio-histórica. A emergência de um agente discursivo (a IA) que opera na autoria do aluno desafia o próprio processo dialético da internalização e da formação do sujeito. A inquietação docente em relação à perda de foco e à fragmentação cognitiva em sala de aula, que agora se agrava com a IA, não é um fenômeno isolado. Ela ressoa com os achados de pesquisas consolidadas sobre o multitarefa off-task, que já demonstravam uma correlação direta entre o uso de dispositivos móveis para fins não acadêmicos e a diminuição da retenção informacional e do desempenho discente (Kuznekoff; Titsworth, 2013). A IA, neste cenário, não apenas distrai, mas substitui etapas cognitivas cruciais. Em última instância, a preocupação que aflige o docente transcende a mera dimensão técnica (o "como usar"). Ela se instala no campo da ética do discurso, levantando questões urgentes sobre a autoria dos estudantes em suas produções, a legitimidade da avaliação e a hierarquia entre a agência humana e a máquina algorítmica no processo de mediação do conhecimento. A mediação opaca dos algoritmos (Santos, 2022) no processo educativo materializa-se, assim, em dilemas reais para os 34% de docentes que afirmaram já ter enfrentado problemas éticos concretos em sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise destes resultados preliminares permite-nos vislumbrar muito mais do que um simples diagnóstico; o que se desenha é o retrato de um campo em estado de profunda tensão. A Inteligência Artificial, é preciso reconhecer, transcendeu há muito o estatuto de mera promessa tecnológica para se tornar uma presença massiva e incontornável na vida discente – os 91,5% de uso frequente constituem um dado cuja magnitude não pode ser subestimada. O que se mostra mais crítico, contudo, não é a ferramenta em si, mas o abismo que se interpõe entre essa realidade vivida pelos estudantes e a capacidade de resposta pedagógica e institucional, esta última caracterizada pelos próprios docentes como majoritariamente improvisada e insuficiente.

O conceito de "improvisação" proposto por Behrens (2011), que à primeira vista poderia parecer um excesso retórico, mostra-se, na fria luz dos dados, uma caracterização precisa da experiência reportada. Os docentes, embora altamente qualificados (89,36% com mestrado ou doutorado) e manifestamente interessados em formação, veem-se, na prática, desamparados para lidar com os efeitos profundos da ferramenta, o que reverbera de forma direta e alarmante na percepção de "deteriorações significativas" na aprendizagem.

O desenvolvimento deste estudo força-nos, portanto, a abandonar a questão, já em certa medida ultrapassada, sobre se a IA deve ser usada, para nos lançar na arena espinhosa, porém inevitável, de como fazê-lo de modo a preservar a integridade epistemológica do ato de aprender e ensinar. A próxima etapa da pesquisa centrar-se-á na análise de conteúdo (Bardin, 2016) das respostas qualitativas, buscando categorizar não apenas as demandas de formação, mas os fundamentos dos dilemas éticos percebidos. O objetivo final deixa de ser, assim, a mera constatação deste descompasso, para avançar na proposição de modelos de formação docente continuada que superem a instrução meramente técnica (o "como usar a ferramenta") e se debruçam sobre a imprescindível discussão epistemológica e ética (o "porquê" e "para que" usar), alinhando efetivamente a "prática pedagógica" (Franco, 2016) aos desafios prementes da "sociedade em rede" (Castells, 1999).

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulard. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Docência universitária: formação ou improvisação?** Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **Das Conexões entre Cultura Digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea**. Educação Temática Digital: Campinas, v. 22, n. 2, p. 369-388, abr./jun. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1), 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2016, V 97 N. 247, pp. 534 - 551.

GARROTE JURADO, R.; PETTERSSON, T.; ZWIEREWICZ, M. Lecturers' perceptions of generative AI usage in higher education: a case study at a Swedish university. In: **ICERI2024 Proceedings**, 2024. p. 9–18. DOI: 10.21125/iceri.2024.0017R. ISBN 978-84-09-63010-3

KUZNEKOFF, Jeffrey H., TITSWORTH, Scott. **The impact of mobile phone usage on student learning**. Communication Education, v 62 n 3, 2013, p. 233-252.

SANTAELLA, Lúcia. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Revista Ensino Superior (UNICAMP), p. 19-28, 2013.

SANTOS, R. O. **Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação**. Acta Educ. vol.44. Maringá, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1934) **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS (2015–2025)

REBELATTO, Letícia Maria⁶⁵
VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello⁶⁶
POLI, Odilon Luiz⁶⁷

RESUMO

O estudo, desenvolvido no Doutorado em Educação da Unochapecó, mapeou as produções acadêmicas sobre **formação de professores** nos Programas de Pós-Graduação em Educação, entre **2015 e 2025**, nas bases **Capes** e **Ibict**. Utilizando a metodologia de **Estado do Conhecimento**, conforme **Kohls-Santos e Morosini (2021)**, o trabalho seguiu as etapas de **bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva**, resultando em **77 teses e dissertações** analisadas. Os resultados indicam predominância de pesquisas **qualitativas**, concentradas nas **regiões Sul e Sudeste**, com foco na **educação infantil** e nos **anos iniciais**. As temáticas mais recorrentes foram **formação continuada** e **formação docente**, seguidas por práticas pedagógicas e políticas educacionais. As lacunas identificadas envolvem a **formação inicial, educação quilombola, indígena e carcerária**, além da baixa utilização de **abordagens quantitativas e etnográficas**, revelando a permanência de tendências tradicionais nas pesquisas sobre formação de professores no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores. Estado do Conhecimento. Produção acadêmica

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido apresenta um trabalho desenvolvido no curso de Doutorado em Educação pela Unochapecó, na disciplina optativa Formação de professores nas pesquisas: tendências atuais. O objetivo do trabalho foi **mapear as produções acadêmicas** dos Programas de Pós-Graduação em Educação que abordam o tema *formação de professores*. Para isso, foram consultadas as plataformas **Capes (Sucupira)** e **Ibict (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia)**, com foco na coleta de **teses e dissertações**.

A pesquisa adota a metodologia do **Estado do Conhecimento**, por permitir a construção de um panorama mais específico das investigações sobre formação docente no Brasil, no período de **2015 a 2025**. O refinamento dos dados seguiu as etapas propostas por **Kohls-Santos e Morosini (2021)**: *bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva*. Inicialmente foram identificados **657 trabalhos** e, após a aplicação dos filtros metodológicos, o corpus final foi composto por **77 produções**, analisadas neste estudo.

METODOLOGIA

O **Estado do Conhecimento** constitui uma metodologia de estudo que permite **mapear tendências e identificar lacunas** nas pesquisas desenvolvidas no Brasil. Inicialmente, foram inseridos nas plataformas de busca os descritores *“formação de professores”*, *formação docente*, *“formação inicial”* e *“formação continuada”*, utilizando aspas e os operadores booleanos *and* e *or*. O recorte temporal abrangeu o período de **2015 a 2025**, e, posteriormente, foram aplicados filtros referentes às **áreas do conhecimento** (Ciências Humanas e Educação), ao **tipo de trabalho** (teses e dissertações) e aos **programas de Educação**, resultando em **119 produções**. Esses procedimentos permitiram construir um **corpus representativo**

⁶⁵Letícia Maria Rebelatto.Unochapecó. letimaria@unochapeco.edu.br , <https://orcid.org/0009-0002-0891-5099> , <http://lattes.cnpq.br/9849730140635612> .

⁶⁶Marilandi Maria Mascarello Vieira. Unochapecó. mariland@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946> , <http://lattes.cnpq.br/3727231433150326> .

⁶⁷Odilon Luiz Poli. Unochapecó. odilon@unochapeco.edu.br , <https://orcid.org/0000-0001-9036-1296> , <http://lattes.cnpq.br/5600007643427668> .

das produções acadêmicas sobre formação de professores, assegurando rigor e consistência ao processo de análise.

Seguindo as etapas propostas por **Kohls-Santos e Morosini (2021)**, iniciou-se pela **Bibliografia Anotada**, na qual foi elaborada uma tabela contendo informações extraídas dos resumos, como título, ano, tipo de trabalho, objetivos, metodologia, referencial teórico e link de acesso.

Na etapa da **Bibliografia Sistematizada**, realizou-se a leitura dos resumos e a exclusão de trabalhos conforme os critérios definidos: relação com a Educação Básica, disponibilidade para download e eliminação de duplicidades. Após esse refinamento, o corpus foi reduzido a **77 trabalhos**.

Em seguida, na **Bibliografia Categorizada**, os trabalhos selecionados foram organizados em uma pasta no *Google Drive* para facilitar o acesso e a análise. Trata-se de uma etapa minuciosa, que demanda a busca de informações nem sempre explícitas nos resumos ou nos próprios textos. As informações coletadas incluíram tipo e ano do trabalho, região de publicação, abordagem metodológica, procedimentos e instrumentos de pesquisa, temas investigados e participantes.

Por fim, na **Bibliografia Propositiva**, as anotações sistematizadas permitiram observar **tendências temáticas e metodológicas** das pesquisas sobre formação de professores em diferentes etapas da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O Estado do Conhecimento constitui um tipo de pesquisa bibliográfica que permite analisar diferentes aspectos da produção científica sobre determinado tema, evidenciando recorrências, tendências e lacunas no campo investigado, que neste estudo é a formação de professores. Conforme destacam Morosini, Nascimento e Nez (2021), trata-se de uma metodologia amplamente utilizada na área da Educação, inclusive na elaboração de artigos, dissertações e teses, por possibilitar uma visão abrangente do campo investigativo.

Para o pesquisador, conhecer e considerar as produções científicas já existentes é essencial, pois permite estruturar o caminho metodológico e o referencial teórico, delineando com maior precisão o foco e as contribuições de sua pesquisa. Assim, o Estado do Conhecimento se apresenta como um instrumento basilar para a escrita científica.

No âmbito da formação de professores, Diniz-Pereira (2024) observa que as investigações sobre o tema vêm sendo realizadas há mais de cinco décadas, especialmente por meio de estudos do tipo estado da arte, estado do conhecimento e levantamentos bibliográficos. Entre as contribuições metodológicas mais recentes, Kohls-Santos e Morosini (2021) propõem um refinamento analítico composto por quatro etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva.

Como as três primeiras etapas já foram apresentadas na seção metodológica, o foco desta discussão recai sobre a Bibliografia Propositiva, momento de sistematização e análise dos dados obtidos nas etapas anteriores.

Dentre as 77 teses e dissertações selecionados, 38% foram localizadas na base do IbiCT e 62% (28 trabalhos) na Capes.

Quanto à distribuição temporal, observou-se uma concentração de publicações em 2019, seguida de uma queda acentuada em 2020, especialmente na base Capes. Esse comportamento pode ser explicado, em parte, pela atualização dos registros institucionais: até 2019, muitas universidades alimentavam os dados manualmente ou de forma inconsistente, e a mudança nos procedimentos de registro levou à contabilização tardia de produções de anos anteriores. A redução em 2020, por sua vez, relaciona-se ao contexto pandêmico, que afetou o cronograma das defesas e o funcionamento dos programas de pós-graduação.

Quanto ao tipo de trabalhos, foram 29 teses e 48 dissertações, o que reflete a maior oferta de cursos de mestrado em comparação aos de doutorado no país.

A distribuição regional mostra predomínio da Região Sul (37 trabalhos), seguida do Sudeste (19), Norte (18), Centro-Oeste (2) e Nordeste (2). Entre os estados com maior número de produções, destacam-se Paraná (9), Santa Catarina (7) e Mato Grosso (2).

No agrupamento por temáticas de pesquisa, observou-se que algumas produções abordam mais de um eixo temático. Ainda assim, as categorias mais recorrentes foram: a formação de professores/formação docente (38 trabalhos) se sobressai, formação continuada também aparece como destaque (34 trabalhos) e formação inicial (14 trabalhos) sendo a temática menos recorrente entre os 77 trabalhos.

Outra categoria analisada foi a distribuição nas etapas e modalidades de ensino: Educação infantil (17 trabalhos), Anos iniciais (15 trabalhos), Anos finais (9 trabalhos), Ensino Médio (11 trabalhos), múltiplas etapas (7 trabalhos), Educação de Jovens e Adultos – EJA (4 trabalhos) e Educação especial/inclusiva (4 trabalhos)

Ainda no que refere as etapas de ensino, foram identificados temas específicos: Na educação infantil, temas como: formação continuada (9 trabalhos); práticas pedagógicas (6 trabalhos); desenvolvimento profissional docente (4 trabalhos); políticas de formação (3 trabalhos); e inclusão (3 trabalhos). Nos anos iniciais as temáticas identificadas foram: formação continuada (8 trabalhos); alfabetização (5 trabalhos); práticas pedagógicas (4 trabalhos); formação inicial (4 trabalhos); e matemática (3 trabalhos). Nos anos finais os temas são: formação continuada (5 trabalhos); práticas pedagógicas (4 trabalhos); formação inicial (3 trabalhos); e inclusão (3 trabalhos). No ensino médio percebemos as temáticas: formação inicial (5 trabalhos); formação continuada (4 trabalhos); condições de trabalho (4 trabalhos); e práticas pedagógicas (3 trabalhos). Na categoria ensino superior foram localizados trabalhos que tratam da formação docente (6 trabalhos); programas de formação (5 trabalhos); políticas educacionais (4 trabalhos); e EaD (3 trabalhos).

As temáticas transversais, presentes em várias etapas, incluem: formação continuada (34 trabalhos), formação inicial (21), práticas pedagógicas (18), políticas educacionais (14), desenvolvimento profissional (8), condições de trabalho (7) e inclusão/Educação Especial (7). Essas recorrências indicam que as pesquisas refletem as demandas e desafios cotidianos da Educação Básica, reafirmando a centralidade da formação docente nas discussões educacionais

Outros temas emergem de forma mais localizada: livros didáticos e disciplinas específicas (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Física), reformas curriculares, educação no campo, educação em prisões e desafios regionais (sertão, Amazônia). As lacunas identificadas referem-se principalmente à escassez de estudos sobre educação indígena, quilombola e educação carcerária.

Quanto às **abordagens teóricas** dos trabalhos selecionados, destacam-se: **Materialismo histórico-dialético** (7 trabalhos; 9,1%); **Hermenêutica** (2 trabalhos; 2,6%); estudos foucaultianos (4 trabalhos; 5,2%) e **Estudos Culturais** (3 trabalhos; 3,9%). Ressalta-se que em **61 trabalhos (79,2%) não foi possível localizar a abordagem teórica adotada**.

O Estado do Conhecimento revelou também as abordagens adotadas nas teses e dissertações, com a predominância das pesquisas qualitativas (55 trabalhos), e com menos tendências as pesquisas quanti-qualitativas (9 trabalhos) e quantitativas (2 trabalhos). Ainda se observou que 11 trabalhos não identificam a abordagem metodológica do estudo e, segundo Diniz-Pereira (2024), isso pode ser atribuído ao fato de que os pesquisadores internalizaram tanto a pesquisa qualitativa que não a mencionam nos trabalhos.

Nos procedimentos metodológicos, predominam as pesquisas de campo (29 trabalhos), seguidas das documentais (10) e bibliográficas (5). Também se identificaram combinações entre procedimentos: documental e de campo (17 trabalhos), bibliográfica/de campo e bibliográfica/documental (4 cada), além de 17 trabalhos que combinaram as três estratégias.

Já o delineamento das pesquisas revela que a maioria dos trabalhos não o identificam (58 trabalhos) e, dentre os que o fazem, destacam-se o estudo de caso (9 trabalhos), pesquisa-ação (6 trabalhos), etnográficas (2 trabalhos), história de vida e pesquisa-participante (1 trabalho cada). Assim, o estudo de caso é a abordagem consolidada nas investigações dos contextos escolares. As pesquisas etnográficas as menos utilizadas, demonstrando uma preferência por abordagens tradicionais.

Os sujeitos das pesquisas são, majoritariamente, professores (58 trabalhos), seguidos por diretores e coordenadores (7) e alunos (2).

Estes foram os dados categorizados de 77 trabalhos e revelaram algumas consistências já esperadas, mas também revelam tendências das pesquisas na educação básica no que referem a formação de professores, assim como as lacunas ainda pouco abordadas nas pesquisas.

Algumas tendências podem ser identificadas: nos anos finais, há um destaque para disciplinas específicas; no ensino médio, as abordagens são mais diversificadas, mas com ênfase também nas disciplinas específicas; no EJA, o foco é na formação docente e os desafios regionais; na educação especial, a concentração absoluta na formação para inclusão; no ensino superior, o foco é nas licenciaturas e programas de inserção docente. As lacunas encontradas são as pesquisas sobre educação carcerárias, reformas curriculares no ensino médio e nas modalidades educacionais, como indígenas e quilombolas, que não são mencionadas, na busca destes 77 trabalhos sobre formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O **Estado do Conhecimento** desenvolvido neste estudo abrangeu **77 trabalhos**, selecionados a partir das etapas propostas por Kohls-Santos e Morosini (2021): *Bibliografia Anotada*, *Bibliografia Sistematizada*, *Bibliografia Categorizada* e *Bibliografia Propositiva*. Essas etapas possibilitaram o **refinamento das buscas** realizadas nas bases de dados da **Capes** e do **Ibict**, garantindo maior rigor na seleção e na análise das produções.

Os resultados evidenciam **equilíbrio entre as duas plataformas**, com **predominância de dissertações** em relação às teses, o que reflete a maior oferta de cursos de mestrado no país. Observou-se um **pico de registros em 2019**, associado à atualização do sistema da Capes, e uma **queda em 2020**, decorrente dos impactos da pandemia de Covid-19. Regionalmente, as **Regiões Sul e Sudeste** concentram a maioria das produções sobre formação docente, enquanto as demais regiões apresentam menor representatividade.

Em relação às **etapas de ensino**, destacam-se a **Educação Infantil** e os **Anos Iniciais**, com maior número de estudos. No que tange às **temáticas**, os eixos mais recorrentes foram **formação de professores** e **formação continuada**, seguidos por temas transversais relacionados ao cotidiano escolar, como **práticas pedagógicas**, **alfabetização**, **disciplinas específicas**, **condições de trabalho**, **inclusão** e **programas de formação**. Também se identificaram produções vinculadas a **contextos regionais específicos**, revelando a diversidade territorial das investigações.

Do ponto de vista **metodológico**, constatou-se ampla **predominância de pesquisas qualitativas**, frequentemente combinadas a abordagens **documentais e de campo**, ou à integração de **múltiplos procedimentos** (documental, bibliográfico e empírico). Quanto ao **delineamento**, a maioria dos trabalhos não a específica; entre os que o fazem, predominam o **estudo de caso** e a **pesquisa-ação**. Os **professores** aparecem como principais sujeitos das investigações, seguidos por gestores escolares, havendo pouca presença de alunos como participantes.

As **lacunas identificadas** indicam a necessidade de ampliação de estudos sobre **formação docente nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste**, bem como sobre as **etapas dos Anos Finais e Ensino Médio**. No campo das **modalidades educacionais**, observou-se ausência de pesquisas sobre **educação indígena e quilombola**, além de menor incidência de estudos voltados à **educação carcerária**, **EJA** e **educação especial**. Verificou-se, ainda, a **escassez de investigações sobre formação inicial**, o **uso limitado de abordagens quantitativas** e a **baixa incidência de pesquisas etnográficas**, o que revela a predominância de perspectivas metodológicas mais tradicionais.

De modo geral, as produções analisadas demonstram **tendência à continuidade de enfoques já consolidados** no campo da formação docente, com **poucas inovações metodológicas e temáticas**. Contudo, esse panorama evidencia também um **amplo potencial de investigação**, indicando a possibilidade de **novos olhares sobre a formação de professores** que incorporem dimensões sociais, políticas, culturais e epistemológicas ainda pouco exploradas.

Assim, este Estado do Conhecimento contribui para **ampliar a compreensão sobre as pesquisas em formação docente no Brasil**, ao mesmo tempo em que aponta **desafios e possibilidades** para a construção de uma produção científica mais diversa, crítica e comprometida com a transformação da prática educativa.

REFERÊNCIAS

DINIZ-PEREIRA, J. E. Capítulo 1. Tendências da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: o estado do conhecimento. In: **A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico. (Org.)** Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Viviane Carrijo Volnei Pereira, Quêrem Dias de Oliveira Santos. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2024.

KOHL-SANTOS, P. MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 - V. 33 – maio/Ago, 2021.

MOROSINI, M. C. NASCIMENTO, L. M. NEZ, E. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.55, 2021.

A LEITURA COMO DISPOSITIVO FORMATIVO: VIVÊNCIAS NO DOUTORADO SANDUÍCHE

MAZZURANA, Elis Regina⁶⁸
AZEVEDO, Fernando José Fraga de⁶⁹
PRIGOL, Edna Liz⁷⁰

RESUMO

O presente trabalho apresenta a leitura como dispositivo essencial na formação inicial de professores, destacando sua importância para a constituição de docentes leitores e mediadores. O objetivo foi relatar uma vivência formativa desenvolvida durante o doutorado sanduíche na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), no Brasil. Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa e descritiva, fundamentado na observação participante e na perspectiva autobiográfica. A experiência, vivenciada no Clube de Leitura, possibilitou reflexões sobre a leitura como prática social e humanizadora. Constatou-se que os espaços coletivos de leitura potencializam a formação inicial de professores, fortalecendo a mediação literária e a construção de comunidades leitoras.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

A leitura ocupa um lugar central nos processos formativos, configurando-se como um dos pilares para o desenvolvimento humano, cultural e profissional, especialmente na formação inicial de professores. No contexto das licenciaturas, a experiência literária contribui para a constituição de docentes leitores, com repertório cultural e linguístico, capazes de compreender e intervir criticamente na realidade. No entanto, a literatura ainda ocupa um espaço frágil e, por vezes, secundário na formação docente (Azevedo, 2023), o que reforça a necessidade de experiências que valorizem a leitura como prática formativa e emancipatória.

Nesse cenário, o presente trabalho tem como objetivo relatar uma vivência formativa sobre a participação em um Clube de Leitura, desenvolvida durante o período de mobilidade acadêmica internacional do Doutorado Sanduíche realizado na Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), no Brasil.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e descritiva, fundamentado na perspectiva autobiográfica e reflexiva (Pineau, 2006). A opção por essa metodologia justifica-se pela intenção de analisar vivências formativas decorrentes do período de mobilidade internacional realizado na Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), no Brasil. O estudo baseia-se na observação participante, realizada ao longo das atividades acadêmicas vivenciadas no contexto da instituição de acolhimento, à luz do referencial teórico adotado.

Conforme observa Prigol (2018), diversos autores compreendem esse movimento como *narrativas de formação* ou *histórias de vida*, concebendo-o como caminho metodológico voltado à compreensão das aprendizagens construídas nas experiências vividas. Essas abordagens, de natureza autobiográfica, reconhecem que a formação se dá no entrelaçamento das dimensões pessoais, profissionais e institucionais. Nesse sentido, aprender a viver e a ensinar envolve articular o que se aprende na escola com o que se aprende na vida, como

⁶⁸ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. elismazzurana@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-5835-3994>.

⁶⁹ Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho - UMinho. fraga@ie.uminho.pt, <https://orcid.org/0000-0002-7373-705X>.

⁷⁰ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. prigoledna@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>.

afirmam Pineau e Galvani (2012, p. 187): “[...] viver se aprende um pouco na escola, mas, sobretudo, na combinação e articulação das experiências de vida individual, social e material.”

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância da leitura na formação inicial de professores é considerada fundamental e indispensável, pois o contato com a literatura e as práticas de leitura são elementos essenciais para a constituição do ser humano e para a profissionalidade docente, especialmente daqueles que atuarão como mediadores de leitura (Saldanha, Amarilha, 2022).

O primeiro princípio para ser um bom mediador da leitura é ser um leitor habitual. Isso significa ser alguém que lê voluntariamente em quantidade e em qualidade, que se auto-apresenta como leitor e é capaz de falar sobre textos e autores de forma instigante (Azevedo, 2023; Tarachuk, Azevedo e Dalla-Bona, 2024).

Os cursos de formação inicial de professores devem conduzir os estudantes para reflexão do papel do texto literário em sua vida, para que sua postura como professor seja a de um leitor que contribui e incentiva práticas de leitura literária significativas para os alunos (Souza, Silva e Santos, 2023). Na formação inicial de professores, espera-se que os estudantes se tornem, naturalmente, mediadores da leitura (Azevedo, 2023).

A literatura constitui um bem cultural essencial, capaz de ampliar e potencializar a natureza humana ao despertar a imaginação, a criação, o pensamento, o sonho, o sentimento e o conhecimento. Negar o acesso e a fruição literária significa, portanto, negar a própria condição humana, uma vez que a literatura atua como força organizadora da personalidade, libertando o sujeito do caos e promovendo sua humanização ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo. Por meio do texto literário, o leitor tem a oportunidade de conhecer a si mesmo e ao outro, de vivenciar múltiplas experiências e de transitar por diferentes realidades, construindo possibilidades de destinos humanos e ampliando sua própria experiência de vida (Saldanha, Amarilha, 2022).

Azevedo (2023, p. 122) afirma que “a literatura, quando discutida num ambiente colaborativo como um clube de leitura, torna-se um espaço de emancipação”. Ao abordar temas relevantes e polêmicos, ela inspira os estudantes a refletir sobre o estado do mundo e seu papel na sociedade, promovendo uma compreensão mais profunda das complexidades globais e estimulando o desejo de transformação positiva (Saldanha, Amarilha, 2022).

Nessa perspectiva, é oportuno recorrer a Freire (1989), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura, compreendida como prática de libertação, implica diálogo, escuta e reflexão crítica sobre a realidade. Ao articular o texto literário com a experiência humana, o ato de ler torna-se uma forma de conscientização, um movimento em que o sujeito se reconhece como autor e leitor de sua própria história, construindo sentido e emancipação no processo formativo.

O letramento literário é um processo que se manifesta pela experiência do leitor com o texto literário, o que proporciona o amadurecimento do leitor (Souza, Silva e Santos, 2023). Os clubes de leitura são uma das estratégias capazes de proporcionar um ambiente seguro para discutir desafios sociais presentes nas obras literárias, desenvolvendo consciência crítica e compreensão aprofundada do mundo. Para os futuros professores, que serão mediadores literários nas salas de aula, a participação em clubes de leitura gera benefícios, como o desenvolvimento de competências sociais, a promoção da aprendizagem e a inspiração para a exploração literária (Azevedo, 2023).

O professor-mediador deve dominar um conjunto complexo de saberes, incluindo ser um leitor com um repertório variado. A leitura proporciona o desenvolvimento de competência leitora e competência literária, que habilitam o professor a ler em profundidade, de forma sofisticada e abrangente. Os saberes necessários incluem possuir formação teórica sobre a leitura e a literatura, bem como formação metodológica sobre o processo de mediação de leitura (Tarachuk, Azevedo e Dalla-Bona, 2024).

A leitura literária na formação docente é proposta como um mote para a constituição do sujeito da linguagem. Em cursos de Pedagogia, a leitura literária para a infância,

especialmente com temáticas sociais contemporâneas, é e elemento essencial para combater o preconceito e a discriminação nos espaços educativos (Lima, Oliveira, 2022)

A ausência ou presença insuficiente da literatura na formação inicial formal do pedagogo é uma lacuna que precisa ser preenchida (Saldanha, Amarilha, 2022). Essa carência formativa reflete-se em práticas inadequadas na escola, nas quais o texto literário é frequentemente reduzido a um mero instrumento para o ensino de conteúdos gramaticais, linguísticos ou históricos (Souza, Silva, Santos, 2023), inviabilizando experiências autênticas de leitura e a formação de leitores autônomos e competentes (Tarachuk, Azevedo, Dalla-Bona, 2024).

A leitura na formação inicial de professores é uma das maneiras para que os futuros docentes desenvolvam uma sólida base humanística, um amplo repertório cultural e competências didático-metodológicas que lhes permitam atuar de forma eficaz na formação de leitores críticos e apreciadores da literatura na educação básica. Nesse contexto, o Clube de Leitura configura-se como uma estratégia potente para fortalecer a formação de professores-leitores e mediadores de leitura, promovendo experiências significativas com o texto literário e ampliando o vínculo entre leitura, a prática pedagógica e o pensamento crítico.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência relatada integra o percurso formativo desenvolvido durante o doutorado sanduíche realizado na Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), no Brasil. O período de mobilidade acadêmica tem possibilitado a ampliação de horizontes teórico-metodológicos, a vivência de práticas formativas no contexto da formação de professores em Portugal, bem como, a experiência cultural proporcionada pelo cotidiano em outro país.

Durante esse processo, mantive registros reflexivos em diário de campo, nos quais busquei compreender como as vivências acadêmicas e culturais interferiam em minha forma de pensar a docência e a mediação da leitura. Esse movimento de escrita e análise revelou-se essencial para minha autoformação, permitindo-me reconhecer as aprendizagens implícitas na experiência, os deslocamentos de olhar e as novas compreensões sobre o papel do professor como leitor e formador de leitores.

No âmbito de uma unidade curricular ministrada pelo professor Dr. Fernando José Fraga de Azevedo, foi realizada uma atividade formativa denominada Clube de Leitura, com o tema: “Os Livros da Minha Vida”. A proposta surgiu como um espaço de diálogo e de partilha sobre as experiências pessoais de leitura dos estudantes, com o objetivo de motivar para a leitura e promover a valorização do livro como instrumento de formação humana e docente.

Como destaca Paulo Freire (1989), ler é um ato de libertação e de encontro com o mundo. Essa compreensão atravessou minha experiência no Clube de Leitura: cada narrativa compartilhada tornou-se também leitura de mim mesma e da realidade. A literatura, nesse contexto, revelou-se um espaço de diálogo freireano, onde o pensar crítico e o sentir humano se entrelaçam na construção da consciência formadora.

A sessão iniciou-se com as orientações do professor sobre o funcionamento do Clube de Leitura, seguidas de uma breve explicação sobre a importância da literatura na construção da subjetividade dos indivíduos. O encontro foi permeado pela defesa da leitura como um direito, e não como uma obrigação, a partir das reflexões de Daniel Pennac (1993), onde foram apresentados e debatidos os Direitos Imprescritíveis do Leitor, entre eles: o direito de não ler; o direito de saltar páginas; o direito de não acabar um livro; o direito de ler não importa onde; o direito de saltar de livro em livro; o direito de ler em voz alta; e o direito de não falar do que se leu.

Em seguida, deu-se início ao Clube de Leitura, momento em que cada participante apresentou obras que marcaram sua trajetória como leitor e professor em formação. A experiência foi permeada por relatos, recomendações literárias e reflexões sobre o papel da leitura na construção da identidade docente. O ambiente, de partilha e escuta ativa, revelou o potencial da literatura para aproximar culturas, fortalecer vínculos e ampliar perspectivas sobre o ensino da língua e da literatura.

Para mim, enquanto doutoranda em mobilidade internacional, participar deste momento representou uma vivência de imersão cultural e pedagógica, possibilitando observar práticas formativas diferenciadas e refletir sobre o lugar da leitura na formação inicial de professores. O encontro reafirmou a importância dos espaços coletivos de leitura como dispositivos formativos, capazes de articular emoção, memória e conhecimento.

Assim, a participação no Clube de Leitura configurou-se como uma experiência significativa no percurso do doutorado sanduíche, ampliando as compreensões sobre formação docente, mediação literária e práticas pedagógicas inspiradoras em contextos internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no Clube de Leitura “Os livros da minha vida”, durante o doutorado sanduíche na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, evidenciou a leitura como um potente dispositivo formativo na constituição do professor leitor e mediador. A participação nos encontros do Clube de Leitura favoreceu a ampliação do repertório literário, o diálogo intercultural e a reflexão sobre o papel da literatura na formação docente.

Essa vivência permitiu compreender a leitura para além da atividade acadêmica, reconhecendo-a como uma prática social, estética e emancipatória, capaz de promover a humanização e o pensamento crítico-reflexivo. Constatou-se que espaços coletivos de leitura, como os clubes de leitura, fortalecem a formação de professores conscientes de seu papel na mediação literária e na construção de comunidades leitoras.

Reafirma-se a importância de integrar práticas literárias significativas aos currículos de formação docente, de modo a consolidar o compromisso com uma educação leitora, sensível e transformadora, que una conhecimento, sensibilidade e ética na formação de sujeitos críticos e criativos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. Práticas de promoção da leitura no Ensino Superior: a estratégia metodológica dos Clubes de Leitura. In: AZEVEDO, Fernando; MARTINS, C. O.; MAGALHÃES, L. (Coords.). **Práticas de leitura e educação literária**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação, 2023. p. 109-126. ISBN 978-972-8952-86-0.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Lilian Fonseca; OLIVEIRA, Rosemary Lapa. Discurso e formação de professores: as diferenças na literatura para infância. **Linha Mestra**, n. 48, p. 66-76, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n48p66-76>.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. Literatura no currículo de Pedagogia: um território em disputa? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e86011, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.86011>.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Porto: Asa, 1993.

PINEAU, Gaston. *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>.

PINEAU, G.; GALVANI, P. *Experiências de vida e formação docente: Religando saberes*. In: Maria Cândida Moraes e Maria da Conceição de Almeida (Org.). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

PRIGOL, Edna Liz. *Formação docente e práticas reflexivas: contribuições das histórias de vida para o desenvolvimento profissional de professores*. 2018. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

SOUZA, Soraya de Melo Barbosa; SILVA, Adriana das Chagas Pereira da; SANTOS, Tayane Fernandes dos. Práticas de leitura literária na formação: experiências e reflexões à luz da BNCC. **Revista de Letras JUÇARA**, Caxias-MA, v. 7, n. 1, p. 192-212, jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18817/rlj.v7i1.3234>.

TARACHUK, Daiana Lima; AZEVEDO, Fernando; DALLA-BONA, Elisa Maria. Formação inicial do professor mediador de leitura literária: um paralelo entre pesquisas do Brasil e de Portugal. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 19, e11812, 2024. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e11812>.

A PRÁXIS DO PROFESSOR DO ESINO FUNDAMENTAL

GUEDES, Christiani ⁷¹
FONSECA, Robson Rodrigo Debona Pereira da ⁷²
VOSS, Grasiela ⁷³
VOIGT, Jane Mery Richter ⁷⁴
PESCE, Marly Küger de Pesce⁷⁵

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida na disciplina Seminário Avançado: Práxis e Educação na Contemporaneidade, do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille, tem como objetivo analisar a relação entre teoria e prática nas ações educativas de professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais. A partir de uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, analisa-se como suas práticas e discursos revelam concepções de práxis e transformações no fazer pedagógico. Fundamentada em Vázquez (2007), Kosik (1995) e na Análise do Discurso Crítica de Fairclough (2001), a investigação interpreta o discurso docente como prática social, atravessada por tensões entre a perspectiva emancipatória da educação e as exigências da lógica neoliberal contemporânea.

Palavras-chave: Práxis educativa. Ensino Fundamental. Análise do Discurso Crítica

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, os desafios enfrentados pela educação exigem do professor mais do que domínio técnico: demandam reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico e sobre as condições históricas, sociais e políticas que o atravessam. Em um cenário marcado por transformações aceleradas, pela intensificação do trabalho docente e pela fragmentação dos vínculos escolares, repensar a prática educativa torna-se um exercício ético e político. É nesse contexto que a discussão sobre a relação entre teoria e prática adquire centralidade, pois revela o modo como os educadores constroem sentidos, reinventam estratégias e produzem conhecimento a partir de suas experiências cotidianas.

Assim, analisar e compreender a relação entre teoria e prática no cotidiano docente implica reconhecer o ensino como um campo de tensões, contradições e criações, no qual a práxis se configura, simultaneamente, como desafio e possibilidade. Nessa perspectiva, a práxis é concebida como ação consciente e transformadora, que ultrapassa a mera aplicação de técnicas neutras e convoca o educador a uma postura reflexiva, crítica e socialmente engajada. Pensar a docência sob essa ótica significa entendê-la como prática emancipadora, orientada pela transformação das condições concretas da realidade escolar e pela construção coletiva de saberes situados historicamente. Partindo dessa concepção, o presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre teoria e prática nas ações educativas de professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da disciplina Seminário Avançado - Práxis e Educação na Contemporaneidade, do Programa de Pós-

⁷¹ Christiani Guedes. Universidade da Região de Joinville/SC (UNIVILLE). christianiguedes@gmail.com <https://orcid.org/0009-0001-2351-805>, <http://lattes.cnpq.br/5853373305834854>.

⁷² Robson Rodrigo Debona Pereira da Fonseca. Universidade da Região de Joinville/SC (UNIVILLE). robson_fonseca@live.com, <https://orcid.org/0000-0001-6853-3653>, <http://lattes.cnpq.br/3898754962461970>.

⁷³ Grasiela Voss. Universidade da Região de Joinville/SC (UNIVILLE). grasiela.voss@ifc.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0956-3489>, <https://lattes.cnpq.br/1491489827594797>.

⁷⁴ Jane Mery Richter Voigt. Universidade da Região de Joinville/SC (UNIVILLE). jane.mery@univille.br, <https://orcid.org/0000-0003-2180-5476>, <http://lattes.cnpq.br/8014975082797133>.

⁷⁵ Marly Krüger de Pesce. Universidade da Região de Joinville/SC (UNIVILLE). marlykrugerdepesce@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8195-7634>, <http://lattes.cnpq.br/0610790724953034>.

graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville/SC (Univille) e adota uma abordagem qualitativa, sustentada na análise dos discursos docentes como elementos constitutivos das práticas pedagógicas. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, atuantes no quinto ano do Ensino Fundamental, na cidade de Joinville. Buscou-se compreender como suas experiências, concepções e metodologias expressam, tensionam e (re)significam a articulação entre teoria e prática no espaço escolar.

Teoricamente, a investigação fundamenta-se nos aportes de Vázquez (2007) e Kosik (1995), que compreendem a práxis como atividade humana consciente, transformadora e dialética, capaz de superar a dicotomia entre o pensar e o agir. A análise dos dados apoia-se na Análise do Discurso Crítica (ADC), conforme Fairclough (2001), que entende o discurso como prática social mediada por relações de poder, ideologia e contexto histórico.

Dessa forma, pretende-se contribuir para o debate acerca do papel do professor como agente transformador, cuja prática educativa, ao articular teoria e ação, se torna um espaço de diálogo, resistência e produção de sentidos na escola contemporânea.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, cujo objetivo é analisar a relação entre teoria e prática nas ações educativas de professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais, adota uma abordagem qualitativa, possibilitando as representações e percepções dos entrevistados com o objeto da pesquisa (Gatti; André, 2010). Utilizou-se como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada composta por um roteiro com algumas questões previamente formuladas, porém, com outras questões abertas, possibilitando ao entrevistador maior controle sobre o objeto da pesquisa, e ao mesmo tempo possibilitando a espontaneidade dos participantes (Minayo; Costa, 2018).

Foram entrevistadas duas professoras da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, atuantes no quinto ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais da cidade de Joinville. As questões abordaram: formação, área e tempo de atuação; rotina de trabalho e desafios cotidianos; influência dos interesses e experiências dos alunos nas escolhas metodológicas; e modos como temas contemporâneos são incorporados nas discussões em sala de aula. O estudo também buscou compreender como práticas e conteúdos trabalhados podem impactar a forma de pensar e de posicionar-se dos estudantes diante do mundo, além de explorar a percepção das docentes sobre seu papel enquanto educadoras na escola e na comunidade.

A análise dos dados foi conduzida com base na Análise do Discurso Crítica (ADC), conforme proposta por Fairclough (2001), que compreende o discurso como uma prática social constituída e constitutiva das relações sociais. Essa abordagem articula três dimensões interdependentes: a **textual**, que observa aspectos linguísticos e semânticos do enunciado; a **discursiva**, que considera os processos de produção, circulação e interpretação dos textos em diferentes contextos; e a **social**, que envolve as condições socioculturais, ideológicas e as relações de poder que permeiam e são, ao mesmo tempo, moldadas pelo discurso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A partir da elaboração de questões, da realização de entrevistas e da análise dos dados, busca-se compreender a relação entre teoria e prática nas ações educativas de professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais, fundamentando-se no conceito de práxis e em sua articulação com a educação contemporânea. Parte-se do pressuposto de que a práxis educativa transcende a mera capacitação técnica e o empirismo no processo de ensino-aprendizagem.

Ao conceber a prática educativa como práxis, entende-se que ela se orienta pela possibilidade de transformação social. Para Vázquez (2007), práxis é uma atividade material, consciente e intencional, capaz de transformar não apenas o mundo, mas também o próprio ser humano. O conceito de práxis envolve uma ação que articula teoria e prática - uma condição essencial para viabilizar mudanças sociais e para a autotransformação dos sujeitos. O autor defende ainda que a práxis constitui uma atividade livre, universal, criativa e autocriativa, permitindo que o ser humano produza, transforme e recrie seu mundo histórico e a si mesmo.

Kosik (1995) complementa a discussão ao afirmar que a práxis constitui a esfera própria do ser humano, não estando em oposição à teoria. Para Kosik, práxis é “determinação da existência como elaboração da realidade” (Kosik, 1995, p. 222), indicando que toda prática educativa emancipada deve ser reflexiva, capaz de transformar tanto a teoria que a fundamenta quanto a prática que a realiza. Assim, práxis representa uma ação pedagógica crítica e emancipatória, onde teoria e prática são indissociáveis e se modificam mutuamente.

A práxis, enquanto ação transformadora, implica compreender a docência como prática emancipadora que ultrapassa a aplicação de técnicas neutras e assume um caráter reflexivo e engajado. Para Paulo Freire (1979) a educação tem caráter político, afinal, além de promover a leitura e a escrita, ela fomenta a conscientização social. O envolvimento do educador com as questões concretas da comunidade escolar, ultrapassa os limites da sala de aula e produz impactos sociais efetivos. Nessa perspectiva, é importante compreender a práxis como ação transformadora e emancipatória que demanda um olhar analítico capaz de apreender sua manifestação no discurso e nas práticas concretas dos sujeitos.

Para investigar como essa práxis se materializa na atuação docente, recorre-se à Análise do Discurso Crítica (ADC), proposta por Fairclough (2001), que entende o discurso como uma forma de prática social estruturada em três dimensões interdependentes: o texto, que abrange o nível linguístico e semântico, incluindo o léxico, as metáforas, as modalizações e as escolhas linguísticas; a prática discursiva, que se refere aos processos de produção, distribuição e consumo do discurso nos contextos específicos em que ocorre; e a prática social, que compreende as condições de poder, as relações ideológicas e os processos de hegemonia que moldam — e são moldados — pelo discurso.

Nos parágrafos seguintes, serão apresentadas as análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com duas professoras da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, identificadas como Professora JM e Professora JW, buscando compreender de que modo suas práticas e discursos revelam as mediações entre teoria e prática no contexto escolar.

Análise textual:

A linguagem de JM é afetiva e cooperativa, marcada por expressões de empatia e horizontalidade (“eu me coloco juntamente com os alunos”, “nós fazemos em conjunto”). Os verbos e pronomes indicam uma identidade docente dialógica, que rompe com a ideia de autoridade vertical. Há uma ênfase no “nós”, o que revela uma prática discursiva voltada à participação e corresponsabilidade. Expressões como: “Eu nunca ensino um conteúdo em si, como se fosse isolado.” “Eu sempre penso em levar para os alunos esse conteúdo, mas é para a vida deles.” Apontam para um discurso de integração entre conhecimento e experiência, característico de uma pedagogia emancipadora. O uso de advérbios como “sempre” e “nunca” reforça o compromisso e a convicção com essa postura. O léxico é marcado por afetividade e engajamento “empolgada”, “projetos”, “participar”, “comunidade”, o que posiciona a docente como agente de uma educação participativa e contextualizada socialmente.

Já, o discurso de JW é reflexivo e pragmático, revelando tensões entre engajamento estudantil e desafios contemporâneos. O campo semântico predominante está associado a tecnologia, criatividade e interesse: “O mais difícil hoje é você provocar interesse nos alunos, porque eles querem que as coisas venham prontas.” “Eu gosto de fazer uso de tecnologia também.” Aqui, há uma crítica implícita à passividade do aluno contemporâneo, mediada pelas telas e pelo consumo digital, o que pode ser interpretado como um efeito do discurso neoliberal da educação performática e da imersão tecnológica. Ainda assim, a professora tenta ressignificar a tecnologia como ferramenta pedagógica: “serve para pesquisa”, “aprendizado de forma divertida”, “contextualizar tudo”. O discurso alterna entre a preocupação com o esvaziamento da curiosidade e a tentativa de recriar o vínculo com o conhecimento, revelando uma postura híbrida, situada entre a crítica e a adaptação à cultura digital.

Prática discursiva:

Ambas as entrevistas emergem do campo educacional escolar, no contexto de professoras dos anos iniciais, e revelam práticas discursivas distintas dentro da mesma matriz ideológica da docência contemporânea.

JM constrói um discurso colaborativo e emancipatório, alinhado à pedagogia crítica: o conhecimento se faz na relação com o outro, em diálogo com o contexto social (Freire, 1979). Sua fala reproduz o discurso humanista e participativo da escola pública que busca reinventar-se em meio à burocracia e à rigidez curricular.

Por outro lado, JW, mobiliza um discurso de adaptação às exigências contemporâneas, os alunos como sujeitos hiperconectados, pouco engajados, exigindo novas mediações. Seu discurso recontextualiza a função docente: o professor como mediador tecnológico e emocional.

A prática discursiva revela, portanto, dois modos de recontextualizar o papel docente: o discurso da participação e da afetividade (JM); o discurso da inovação tecnológica e da pragmática contemporânea (JW). Ambas representam vozes híbridas do campo educacional atual, tensionadas entre o ideal emancipador e a prática regulada por demandas de produtividade e engajamento superficial.

Prática social:

No plano da prática social, as falas das duas professoras refletem as contradições da educação contemporânea brasileira marcada pela pressão de resultados, pelo avanço tecnológico e pela tentativa de sustentar valores humanistas diante da lógica neoliberal. Fairclough (2001) aponta que o discurso é um lugar de luta hegemônica. Nesse caso, o discurso docente se situa entre duas forças ideológicas: hegemonia neoliberal e tecnocrática: exige eficiência, inovação, controle curricular e uso pedagógico das tecnologias; contra-hegemonia pedagógica e humanista: valoriza o sujeito, a crítica, a coletividade e o vínculo afetivo com o conhecimento.

A professora JM atua como voz da resistência ao tecnicismo, enfatizando o sentido da aprendizagem e a formação cidadã (“o aluno compreende o ontem, o hoje e o amanhã”). E a professora JW representa uma mediação tensa, tentando conciliar tecnologia e sentido crítico, em uma escola inserida em um contexto de globalização e imediatismo.

Esses discursos são expressões de práticas sociais que negociam sentidos entre o projeto emancipador da educação e a lógica da performatividade, onde o professor precisa ser produtivo e inovador, sem perder a dimensão humana do ensino.

A Tabela 1 apresenta uma síntese interpretativa que oferece uma visão geral da análise realizada a partir das três dimensões propostas pela Análise do Discurso Crítica. Essa síntese permite visualizar, de forma comparativa, as principais características do discurso das professoras participantes, identificadas como JM e JW.

Tabela 1: Síntese Interpretativa

Dimensão	JM	JW
Texto	Linguagem afetiva, colaborativa, pedagógica crítica.	Linguagem prática, reflexiva, voltada à tecnologia.
Prática discursiva	Discurso de parceria e protagonismo discente.	Discurso de mediação e adaptação à era digital.
Prática social	Resistência ao modelo neoliberal, ênfase na formação cidadã.	Reconfiguração do papel docente diante da cultura digital e do cansaço escolar.

Fonte: tabela elaborada pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da Análise do Discurso Crítica de Fairclough (2001), as entrevistas realizadas evidenciam que o discurso docente constitui um espaço de resistência, negociação e produção de sentidos frente às determinações ideológicas que atravessam o contexto escolar. As falas das professoras analisadas revelam a complexidade de um fazer pedagógico que se constrói na tensão entre a reprodução e a transformação, entre a normatividade imposta pelas políticas educacionais e a busca por um agir ético e criativo que reafirma o compromisso com a formação humana.

A professora JM simboliza, em seu dizer e em sua prática, a permanência e a vitalidade da práxis educativa freireana, pautada na escuta, no diálogo e na crença na capacidade emancipatória do conhecimento. Sua atuação reafirma a docência como espaço de construção coletiva, onde o ato de ensinar se transforma em exercício de liberdade e consciência crítica. Já a professora JW representa o novo sujeito docente da contemporaneidade, que, embora imerso nas imposições e contradições do capitalismo, busca reinventar o engajamento pedagógico num cenário marcado pela dispersão, pela tecnificação e pelo consumo simbólico.

Ambas as professoras, em suas singularidades, expressam a tentativa de sustentar o laço educativo como prática discursiva de transformação social, mesmo diante das forças homogeneizadoras e performativas do discurso neoliberal que perpassa a escola atual. Essa resistência cotidiana, ainda que marcada por limites institucionais e pelas condições concretas do trabalho docente, manifesta-se como práxis – entendida, conforme Vázquez (2007) e Kosik (1995), como atividade consciente e transformadora que une teoria e ação, pensamento e experiência, crítica e criação.

Nessa perspectiva, a docência emerge como lugar privilegiado da contradição e, por isso mesmo, da possibilidade: o espaço onde se reinscreve a luta pelo sentido da educação e pela reafirmação de sua dimensão humana, ética e política. O estudo, ao evidenciar as vozes das professoras, permite compreender que a práxis educativa não se reduz a um ideal abstrato, mas se concretiza nos gestos cotidianos, nas escolhas pedagógicas e nos discursos que produzem mundos possíveis dentro e fora da sala de aula.

Assim, reafirma-se a necessidade de compreender o professor como intelectual transformador, cuja prática, articulando teoria e ação, resiste à lógica da mercantilização do saber e mantém viva a potência criadora da educação como ato político e emancipador.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 20 out. 2025.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007

ALÉM DOS FILTROS: A UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS COMO AMBIENTE DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE, PARA A SUPERAÇÃO DE CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

BARBOSA, Luciana Mara⁷⁶
SOLER, Rodrigo Diaz de V.y⁷⁷

RESUMO

O presente artigo será desenvolvido como parte dos requisitos do curso de Pós-graduação no Ensino de ciências Naturais e Matemáticas (PPGECIM) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), este vem tratar de dois assuntos complexos, com crescentes e relevantes discussões a cerca desta temática: as redes sociais (telas) e o processo de inclusão escolar. Temas estes, de grande relevância visto as argumentações que são apresentadas, tanto de forma positiva quanto negativa. Fato é que vivemos em uma sociedade cada vez mais informatizada e neste cenário, o grande questionamento é, como as redes sociais podem ser utilizadas como ambiente de autoformação docente e auxiliar na superação das contradições vivenciadas no processo da inclusão escolar? Diante de tal questionamento, cabe o desafio da busca por autores que apresentem um aporte teórico para embasar esta pesquisa bibliográfica, respondendo assim a nossa pergunta.

Palavras-chave: Redes sociais. Inclusão escolar. Autoformação docente.

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando uma era de muitos desafios na área educacional, na busca por superá-los o professor precisa estar em constante formação, se atualizando e aprimorando sua criatividade.

Este artigo se propõe a reflexão de novas metodologias para tratar deste assunto, o uso das tecnologias, a fim de realizar a “autoformação” docente. Estas que estão presentes diariamente em nossa vida, desta forma podemos filtrar o que vamos acessar a fim de buscar conhecimento, técnicas para aprimorar a nossa prática em sala de aula.

A pesquisa bibliográfica terá como objeto principal de estudo o *Instagram*. Essa escolha se justifica pelos dados do Data Report 2024 Brasil, realizado em parceria com a Meltwater e a We Are Social⁷⁸, pesquisa publicada no site do NSC (Negócios Santa Catarina) que apontam o Instagram como a rede social mais utilizada no país, alcançando 91,2% dos usuários, na faixa etária de 16 a 64 anos.

Esses dados apresentam um vasto campo de potencialidades dentro desta plataforma, além de ser utilizada para lazer, pesquisa de viagens e informações comerciais, a rede oferece também a veiculação de conteúdos educacionais, que podem contribuir para a nossa prática diária.

Diante deste contexto, este artigo busca inspirar os professores a utilizarem este recurso de forma consciente, proporcionando uma docência mais proativa e dinâmica, promovendo uma educação inclusiva de qualidade para todos os independentes de suas condições físicas, raciais, socioemocionais, culturais ou de desenvolvimento.

Os casos de educandos que necessitam de atendimento especializado vem crescendo significativamente em nossas instituições, com isso fica clara a importância dos

⁷⁶ Luciana Mara Barbosa. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemáticas - Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB. lucianamara@furb.br , <https://orcid.org/0009-0001-7235-5201> , <https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKGMENU.menu?fcod=6949706769BD80FCEFF835BE6B0067BD#> .

⁷⁷ Rodrigo Diaz de V. y Soler. Professor Doutor orientador do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemáticas na Universidade Regional de Blumenau, rsoler@furb.br . <https://orcid.org/0000-0001-7286-3129> , <http://lattes.cnpq.br/5788313713968236> .

⁷⁸ <https://www.negociossc.com.br/blog/o-uso-da-internet-redes-sociais-e-midia-no-brasil-em-2024/> acessado em 01/07/2025

estímulos serem realizados desde a mais tenra idade e de forma mais acertiva possível, para que este educando consiga se apropriar dos conhecimentos transmitidos, adquirindo as habilidades básicas.

A relação entre o mundo digital e o desenvolvimento infantil vem trazendo diversos questionamentos, um deles é em relação ao uso excessivo de telas, esta que traz consigo vários prejuízos para os educandos, outro questionamento que vem sendo indagado, é sobre as habilidades e raciocínio analógico, visto que estas são prejudicadas com o uso excessivo de telas.

Diante destes apontamentos, queremos buscar através da pesquisa bibliográfica um suporte teórico para responder a nossa pergunta relacionando teoria e prática. Ressaltamos que consideramos ambos os conhecimentos, tecnológico e analógico, de suma importância, no entanto, nós adultos, precisamos mediar e orientar para que a utilização de ambos tenha objetivo e clareza.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. A escolha do tema gerou alguns questionamentos, visto a complexidade para colocá-lo em prática, junto com as tecnologias outro tema delicado, visto as discussões que envolvem este tema.

A pesquisa realizada para o estado da questão, apresentado anteriormente, trouxe o tema da inclusão relacionado a uma disciplina específica, no entanto, queríamos algo mais amplo que pudesse favorecer a um grupo como todo.

Com a pesquisa, buscamos a análise de dados quantitativos, quantos profissionais buscam a autoformação docente como recurso para aprimorar sua prática diária, buscamos também a análise qualitativa, sendo a que mais traz possibilidades para responder a nossa pergunta, as experiências que o público-alvo compartilha, desta forma, relacionando teoria e prática. Esses dados serão coletados de acordo com a métrica do Instagram, baseando-se no número de seguidores, número de contas alcançadas e engajamento com os conteúdos.

Após a aprovação no Comitê de Ética, foi criada a página na rede social Instagram, intitulada *inclusao real x inclusao ideal* e elaborado o cronograma de postagens, estas, foram realizadas duas vezes na semana, porém sabemos que inicialmente encontraremos um pouco de dificuldade, pois o Instagram não entrega o conteúdo que não tenha engajamento. Assim a nossa estratégia é, após cada postagem, encaminhar as mesmas por meio da ferramenta de conversas disponibilizadas na plataforma.

O público-alvo da pesquisa são professores da rede municipal, porém, por se tratar de uma rede social, entendemos que limitar a pesquisa fica um pouco difícil, no entanto, buscamos utilizar o google forms com questionário fixado na biografia, com dados que nos permitem ter uma prévia de quem é professor, contando as seguintes perguntas: 1) você é professor? 2) caso não seja professor, como você se identificaria: a) familiar (mãe, pai ou responsável) por educandos com deficiência; b) familiar (mãe, pai ou responsável) por educando, com desejo de aprender; c) não sou da área, mas tenho afinidade com o conteúdo e desejo aprender mais. 3) Qual a sua formação? 4) Em que nível de ensino você atua? 5) Qual a sua turma de atuação? 6) Qual é o seu vínculo? A) efetivo; b) ACT; 7) Qual a sua carga horária? 8) Em qual cidade você leciona? 9) Descreva um pouco sobre os maiores desafios que você enfrenta na sala de aula. 10) Você consegue descrever um dia típico na sua sala; 11) Você aceita participar desta pesquisa voltada para professores da rede municipal? a) sim, concordo e concordo caso meu perfil de usuário esteja visível na coleta de dados; b) sim, concordo, porém de forma alguma autorizo que meu usuário apareça na coleta de dados; c) não.

Cada pessoa aprende de um jeito diferente e quando lhe é dada a oportunidade de buscar o seu aprendizado em diferentes meios, certamente buscará aquele que mais faz sentido, ao tratar da aprendizagem por meio da rede social, esta não se limita apenas ao tempo de sala de aula, proporcionando uma nova consulta sempre que tenham novas dúvidas.

Ao pensarmos na forma de aplicação, primeiramente surgiu a ideia de montar uma formação presencial do tipo roda de conversa, para que de fato acontecesse a troca de

experiências, esta que habitualmente teria como local físico, uma escola, no entanto o fato de nos desafiarmos a realizar esta pesquisa através do Instagram é pelo alcance que este tem, um ambiente virtual onde vários profissionais, de várias realidades diferentes podem trocar experiências significativas, interagindo uns com os outros de forma espontânea.

Na primeira semana (02 de maio de 2025) a página alcançou 61 seguidores, na semana seguinte passamos para 80 seguidores e o número vem aumentando a cada dia, atualmente contamos com 135 seguidores, um número pequeno se pensarmos que é uma rede aberta, no entanto é possível observar que a maioria das postagens alcança 100% dos seguidores, isso significa que o nosso conteúdo está sendo entregue e gerando engajamento.

Buscamos também fazer uma análise das páginas já existentes, incluindo a das pesquisadoras citadas anteriormente, na qual intitulam a página de @caféinclusivo disponível desde 2019 atualmente com 6.757 seguidores, trazendo até hoje a divulgação de cursos, capacitações e encontros presenciais do projeto assim como a divulgação de podcasts criados pelas autoras.

Outra página intitulada inclusão na prática criada em 2016 contando com 52,1 mil seguidores também traz conteúdos relacionados a inclusão, como lives, sendo possível observar pelos posts que o conteúdo é mais relacionado ao Atendimento Educacional Especializado.

Inclusão em foco - TEA com 4.675 seguidores criada em 2024 também trata das questões da inclusão, com a divulgação de capacitações, posts de vídeos de especialistas que tratam do espectro e algumas lives que ficaram gravadas.

Como última página analisada temos Inclusão Eficiente com 72,5 mil seguidores criada em 2015, com anúncios de cursos e capacitações com temas relacionados a educação inclusiva.

É possível observar de acordo com as postagens das páginas mencionadas, que ambas buscam realizar a venda de conteúdos, seja por meio das capacitações ou cursos divulgados, na qual a grande maioria tem um custo. Desta forma, a nossa proposta se diferencia das demais, pois a busca por parcerias para falar sobre os temas levantados pelo público-alvo, visando a troca de experiências.

O site negócios SC50 Instagram lidera em mais um quesito: é um aplicativo que os brasileiros abrem com maior frequência. De acordo com o Opinion Box, 93% acessam a app ao menos uma vez ao dia e 57% o fazem várias vezes diariamente." Desta forma, acreditamos que o Instagram pode sim, ser um forte aliado nesse processo formativo e informativo.

A coleta de dados terá como objetivo responder à pergunta da nossa pesquisa: como os professores podem falar sobre as dificuldades que encontram na sala de aula, quando o assunto é inclusão, visto as contradições encontradas referente a este processo.

A análise qualitativa levará em consideração as experiências relatadas, como os professores se expressam, o que relatam quando o assunto é inclusão, quais os desafios mais mencionados. Na análise quantitativa por sua vez, buscamos identificar do número total de seguidores, quantos interagem com as postagens, curtindo, compartilhando e salvando, desta forma saberemos se o público-alvo está se identificando com os temas propostos, quantos e quais são os desafios mencionados, quantos seguidores são professores, quantos são familiares em busca de aprendizado, sempre analisando o número de seguidores com o número de contas alcançadas.

Destacamos que a pesquisa ainda não foi concluída, mas podemos afirmar que a mesma está sendo aderida pelo público-alvo, pretende-se dar continuidade, ampliando o público que busca conhecimento, mesmo após a coleta dos dados finais para a apresentação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta desta escrita desafiadora tem por objetivo contribuir com o conhecimento dos leitores, sem julgamento ao que se refere ao uso das tecnologias. Sabemos que este é um dos desafios enfrentados na atualidade, especialmente para os professores em sua prática diária, o acesso facilitado aos equipamentos e plataformas traz junto ao desafio a preocupação dos riscos que correm essa geração altamente conectada.

Jean Piaget, um dos psicólogos mais influentes para falar da teoria do desenvolvimento, dedicou parte de sua vida a investigar como as crianças pensam e aprendem. Para ele, a infância é um período extremamente importante para a construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo.

TAILLE Yves de La (2019, p.31), afirma que, “o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao pleno exercício da cooperação, mas não condição suficiente, pois uma postura ética deverá completar o quadro.” Ou seja, o desenvolvimento cognitivo é um requisito para a cooperação, para que possamos colaborar, para interagir uns com os outros é necessário compreender as regras.

O desenvolvimento de habilidades cognitivas é tão importante quanto a ética, a moral, pois é através destas características que vamos construindo uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Para Piaget, “o “ser social” de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada.” TAILLE Yves de La (2019, p.20).

Diante desta perspectiva, é importante comentarmos sobre a visível angústia e a lacuna existente no preparo dos nossos educadores, estes que atuam com as salas de aulas cheias, com vários educandos precisando de atenção, diferentes formas de aprender, diferentes em seu contexto familiar, social e emocional.

É importante termos consciência que, todos os educandos que estão conosco em sala de aula precisam de nós, eles precisam sentir-se parte deste ambiente na qual estão inseridos, serem vistos como crianças, como pessoas e não como mais um ou um laudo para cumprir uma lei.

é importante que as escolas reconheçam o potencial de cada educando, adaptando e respeitando os ritmos de aprendizagem. As estratégias de ensino e os recursos disponibilizados fortalecem vínculos e aprimoram essa aprendizagem tornando-a mais significativa.

No contexto atual, onde a inclusão cresce e os desafios são constantes, as redes sociais emergem como um ambiente potente para a autoformação docente, especialmente na busca pela superação das contradições inerentes a esse processo.

É inegável que a crescente imersão de crianças e adolescentes no mundo digital tem gerado intensos debates sobre seus impactos no desenvolvimento. Em uma era em que as habilidades digitais são cada vez mais valorizadas, surge a urgente necessidade de refletir sobre a relevância das habilidades analógicas.

Este aumento significativo do uso das tecnologias se potencializou após a pandemia da COVID-19, onde muitos de nós ficou completamente refém a esse recurso. As aulas e muitos trabalhos passaram a ser conduzidos de forma remota ou online, nos dias atuais é muito comum marcarmos uma reunião, participar de uma aula neste formato.

Com certeza o uso das tecnologias se consolidou e vem crescendo significativamente, diariamente surgem novas ferramentas para nos auxiliar, tanto no nosso trabalho e na rotina diária, nos tornando cada vez mais dependentes. É importante entendermos que, assim como nós adultos nos tornamos vulneráveis ao uso dessas ferramentas, nossos educandos, filhos (as) também são altamente atraídos pelas cores e facilidades que a tecnologia proporciona.

É fundamental, no entanto, que saibamos discernir que este fenômeno não acarreta somente prejuízos, ele pode ser desafiador, mas com certeza oferece várias oportunidades, cabe a nós adultos mediarmos esse uso para que seja de forma correta, por exemplo: utilizando buscadores corretos e confiáveis para realizar uma pesquisa, orientar quanto ao tempo de uso.

Somos influenciados pelo mundo a nossa volta internalizando valores, normas e conhecimentos da cultura na qual estamos inseridos. Essas internalizações moldam nossa percepção da realidade e guiam nosso comportamento, possibilitando a construção do nosso conhecimento.

O nosso conhecimento, nossa forma de agir, de pensar, de compreender o mundo é algo que vamos construindo através da nossa interação com o meio, assim vamos nos construindo como pessoa. Porém durante a infância nossa maior referência são nossos familiares, em seguida nossos professores, colegas e assim por diante.

No entanto, quando iniciamos nossa jornada escolar, esta que vem acontecendo cada vez mais cedo, pais trabalhadores utilizam a educação infantil, já a partir de quatro meses de idade do bebê, buscam um suporte para o horário enquanto estão no trabalho dada a falta de alguém responsável para ficar com a criança durante esse período.

Com o passar dos anos a educação infantil foi perdendo a função de mera cuidadora desses pequenos que passam a maior parte do dia em um Centro de Educação Infantil (CEI). Atualmente, essa etapa da educação básica passou a ser reconhecida pela importância do desenvolvimento infantil até os seis anos de idade, o que levou à exigência de formação e qualificação dos profissionais que atuam nessas instituições.

Os estudos de Piaget revolucionaram a forma de entendermos o desenvolvimento cognitivo, oferecendo uma estrutura sólida para compreender os processos de pensamento e aprendizagem. O desenvolvimento humano é resultado de suas interações com o meio, deste modo estamos em constante evolução, aprendendo e contribuindo com o aprendizado do outro, com as pesquisas que trazem benefícios tanto para nós humanos quanto para a evolução das tecnologias.

O desenvolvimento das tecnologias é um processo contínuo, dinâmico e cada dia mais acelerado, este molda a sociedade de maneiras profundas e cada vez mais rápidas. Existem várias ferramentas disponíveis e acessíveis, porém é importante acompanharmos as tendências e os desafios que surgem com as mesmas para compreendermos os impactos que estas trarão para nossas vidas.

As reflexões de Dantas (2007, p.11) apud Castro (2017, p. 1502) “[...] por trás da adaptação dos novos tempos, que exigiriam homens diferenciados, plugados às inovações tecnológicas, pode se ocultar na realidade uma acomodação latente, um sujeito inserido num marco histórico atemporal, mutável.”

A constante necessidade de adaptação às inovações tecnológicas exige mudanças significativas em nossas vidas, desde a forma como trabalhamos, nos relacionamos, como aprendemos e nos divertimos. A tecnologia tem a proposta de tornar nosso futuro melhor, mais eficiente e conectado.

Ao propor atividades diversas, o educador garante que todos seus educandos tenham a oportunidade de serem seduzidos com o conteúdo contribuindo para o seu conhecimento de forma significativa, MORÁN (2015) sugere que “quanto mais complexo o mundo se torna, mais criativo precisamos ser para enfrentar seus desafios.”

É extremamente relevante que as escolas promovam um ambiente que estimule a curiosidade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. A criatividade é uma habilidade indispensável a ser desenvolvida e aprimorada ao longo da vida, Robinson (2019) nos traz a reflexão ao seguinte questionamento, “será que as escolas matam a criatividade?”

Este pensamento, de que as instituições escolares podem inibir a criatividade dos educandos com foco em conteúdos padronizados, podem também trazer desinteresse ao pensamento criativo.

A criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação são algumas das habilidades desenvolvidas com o uso das tecnologias, ou com um ensino voltado as metodologias ativas, despertando o interesse e a curiosidade do educando, no entanto, destacamos a importância das habilidades analógicas, aquelas desenvolvidas no mundo físico, envolvendo a interação direta com objetos e pessoas, sem a utilização dos recursos digitais.

Desta forma podemos afirmar que é necessário ter um equilíbrio entre habilidades analógicas e habilidades digitais, em suma ambas se completam, desenvolvem raciocínios importantes e tão requisitados no mercado de trabalho na atualidade.

Por meio das habilidades digitais, aprimoramos o desenvolvimento da comunicação, expandimos o conhecimento técnico, em um tempo com excessos de informações é importante saber pesquisar identificando fontes confiáveis.

As habilidades analógicas, por sua vez, se desenvolvem de forma direta com as pessoas, o relacionamento interpessoal, pode ser a chave para um trabalho ser executado com sucesso e alcançar os objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica teórica, onde nos apresentou que a área da educação inclusiva evoluiu consideravelmente com o passar dos anos, porém cabe já ressaltar o quanto ainda precisamos evoluir para nos aproximarmos de uma realidade considerada ideal, e esta afirmação vale não somente para a educação inclusiva, mas sim, a educação como um todo, pois existe um desafio persistente na transposição dessas ideias para a prática pedagógica diária.

A pesquisa prática não foi concluída, pois, entendemos que a educação é um processo contínuo, desta forma a mesma encontra-se em desenvolvimento. Nossa fonte de estudo se dá por meio da rede social Instagram, no entanto é possível observar que estamos evoluindo diariamente, no que diz respeito ao número de seguidores e também ao número de interações que viemos tendo. Cabe mencionar também que é possível perceber que algumas postagens tem mais interações que outras, possivelmente as que o assunto gere mais curiosidade dos seguidores e também as que são encaminhadas por meio de mensagens, sendo está uma das formas que encontramos para divulgar a página, pois por se tratar de uma página nova, o Instagram não entrega o conteúdo aos seguidores se os mesmos não interagirem com os conteúdos postados.

No entanto, o projeto Inclusão Real x Inclusão Ideal vem apresentando crescimento expressivo em alcance, engajamento e relevância, consolidando-se como um espaço de diálogo e reflexão sobre os desafios da educação inclusiva. Os dados quantitativos comprovam o aumento da visibilidade e das interações, enquanto as respostas qualitativas mostram um público participativo, reflexivo e emocionalmente envolvido com a causa.

Podemos afirmar que a nossa página, Inclusão Real x Inclusão Ideal não é apenas um projeto de pesquisa, mas uma ação que inspira, provoca e aproxima — fortalecendo a visão de que a verdadeira inclusão se constrói no cotidiano, com diálogo, empatia e comprometimento.

REFERÊNCIAS

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

DANTAS, Jéferson Silveira. Perspectivas educacionais no pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire. *PerCursos*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 03-18, jul./dez. 2007. SOBRENOME,

CASTRO, Rosane Michelli de.; LANZI, Lucirene Andrea Catini. O futuro da escola e as tecnologias: alguns aspectos à luz do diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1496-1510, ago./2017. Disponível em: . E-ISSN: 1982-5587

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. São Paulo: Papirus, 2015
ROBINSON, K. Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação. ROBINSON, K.; AROUCA, L. (Org.). Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2019.

ASSISTENTES VIRTUAIS COMO FERRAMENTAS DE APOIO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS EM PRÁTICAS DOCENTES COM A ALEXA+

GOMES, Rafael Antonio Gil Mello⁷⁹
POLI, Odilon Luiz⁸⁰

RESUMO

A pesquisa analisa de que modo assistentes virtuais com inteligência artificial generativa, especialmente a Alexa+, da Amazon, podem ser integrados ao ensino de Língua Inglesa como ferramentas de apoio pedagógico. Adota-se abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica narrativa e análise documental de fontes técnicas e acadêmicas. O estudo identifica potencialidades da Alexa+ para o desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita), destacando benefícios para o engajamento e a inclusão discente. Contudo, ressalta desafios éticos, operacionais e pedagógicos, como privacidade de dados, formação docente e dependência tecnológica. Conclui-se que a efetividade educacional da IA depende da mediação crítica do professor e do alinhamento com princípios de equidade, inclusão e ética educacional.

Palavras-chave: Inteligência artificial. Assistentes virtuais. Ensino de Língua Inglesa. Mediação docente.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias baseadas em inteligência artificial (IA) tem reconfigurado o campo educacional e transformado as formas de ensinar e aprender. No ensino de Língua Inglesa, assistentes virtuais como a Alexa+, da Amazon, ampliam as oportunidades de exposição à língua-alvo e de interação significativa. No entanto, a inserção dessas ferramentas em ambientes escolares requer reflexão crítica sobre seus impactos pedagógicos, éticos e sociais.

Estudos como os de Pokrivcakova (2023) e Zhang, Meng e Ma (2024) indicam que assistentes de voz baseados em IA podem criar ambientes de aprendizagem mais positivos e menos ameaçadores, promovendo maior disposição para se comunicar em língua estrangeira. Gatti (2019) e Oliveira et al. (2023) alertam, contudo, que a adoção acrítica de tecnologias tende a reforçar desigualdades e reproduzir lógicas tecnicistas, sobretudo em contextos de ensino público.

Dessa forma, o estudo parte do problema: de que modo assistentes virtuais com IA generativa, como a Alexa+, podem ser integrados ao ensino de Língua Inglesa de forma pedagógica, crítica e inclusiva?

O objetivo geral é analisar como assistentes virtuais com IA generativa podem atuar como ferramentas de apoio pedagógico, promovendo práticas inovadoras e inclusivas no ensino de Língua Inglesa.

Os Objetivos específicos são:

- a) elencar funcionalidades da Alexa+ aplicáveis ao ensino de Língua Inglesa;
- b) avaliar o papel da IA no desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas;
- c) identificar desafios éticos, pedagógicos e operacionais que emergem do uso de assistentes virtuais em sala de aula;
- d) discutir as contribuições desses dispositivos para o engajamento e a inclusão discente.

A relevância social da pesquisa está na necessidade de compreender como a IA pode fortalecer a docência e democratizar o acesso a inovações educacionais, evitando que a

⁷⁹ Rafael Antonio Gil Mello Gomes. Unochapecó. rafael.gomes@ifsc.edu.br, <https://orcid.org/0009-0005-1624-9948>, <http://lattes.cnpq.br/9183737753270460>.

⁸⁰ Odilon Luiz Poli. Unochapecó. odilon@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-9036-1296>, <http://lattes.cnpq.br/5600007643427668>.

tecnologia se torne privilégio de poucos. Experiências como as analisadas por Nascimento, Neves e Suzuki (2025) demonstram que plataformas de IA, quando mediadas por professores, podem ampliar a participação e o desempenho de estudantes em contextos de ensino limitado por tempo e recursos.

Do ponto de vista científico, a investigação busca suprir uma lacuna identificada na literatura: a escassez de estudos que analisem criticamente o uso de assistentes virtuais baseados em IA generativa no ensino de línguas. Dialoga com Khan (2024), que considera a IA uma revolução comparável à da imprensa de Gutenberg, e com Golovachyova (2025), que articula as teorias de aquisição de segunda língua com as novas possibilidades de mediação tecnológica.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa e exploratória, com base em revisão bibliográfica narrativa (Lima; Mito, 2007) e análise documental (Gamboa, 2020). Foram examinadas produções científicas publicadas entre 2019 e 2025 e documentos institucionais da Amazon, como relatórios técnicos e comunicados no portal *About Amazon*, que detalham o funcionamento da Alexa+.

Os dados foram organizados em quatro eixos analíticos: (1) arquitetura e inovações da Alexa+; (2) potencialidades pedagógicas; (3) desafios éticos e operacionais; e (4) perspectivas de engajamento e inclusão. Foram incluídos registros ilustrativos de interações realizadas com a assistente virtual em contexto de sala de aula, com fins descritivos e analíticos. O tratamento dos dados considerou princípios éticos de pesquisa, transparência e respeito à privacidade digital.

A escolha por uma revisão narrativa deve-se ao caráter emergente do tema e à escassez de estudos empíricos sobre a versão mais recente da Alexa+. Conforme Gamboa (2020), a investigação teórica, quando conduzida pela dialética entre perguntas e respostas, permite compreender criticamente o objeto e revelar suas contradições. Essa opção metodológica favorece a construção de categorias interpretativas que poderão orientar pesquisas empíricas futuras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A fundamentação teórica está estruturada em três eixos. O primeiro discute a revolução digital e o advento da IA, situando a Alexa+ na trajetória histórica dos assistentes virtuais. Desde os primeiros sistemas de comando por voz até a atual geração de modelos generativos multimodais, observa-se um processo de crescente sofisticação técnica (Voicebot.ai, 2021; Adamopoulou; Moussiades, 2020). Essa evolução tornou os assistentes de IA capazes de compreender linguagem natural, adaptar respostas e gerar interações personalizadas. No entanto, como alertam as diretrizes da UNESCO (2021) e de Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024), a incorporação acrítica dessas tecnologias pode acentuar desigualdades e comprometer a autonomia pedagógica das escolas.

O segundo eixo aborda o ensino de línguas mediado por tecnologias digitais. As teorias de Krashen (2004) e Long (1996) destacam que a aquisição de uma segunda língua depende do *input* compreensível, da interação significativa e da redução da ansiedade comunicativa. Nesse sentido, estudos como o de Zhang, Meng e Ma (2024) evidenciam que o uso de assistentes de fala baseados em inteligência artificial reduz a ansiedade relacionada, à língua estrangeira (*Foreign Language Anxiety* – FLA), aumenta o prazer em aprender a língua estrangeira (*Foreign Language Enjoyment* ou FLE) e estimula a disposição para se comunicar em língua estrangeira (*Willingness to Communicate* ou WTC). Quistial Erazo et al. (2024) apresentam resultados semelhantes ao empregar ferramentas de IA no desenvolvimento da compreensão oral, indicando que essas tecnologias podem favorecer o engajamento e a autonomia dos aprendizes.

O terceiro eixo concentra-se na Alexa+ como ferramenta pedagógica multimodal, integrando voz, texto e imagem. Segundo Khan (2024), a IA generativa inaugura um novo

paradigma educacional, no qual cada estudante pode acessar uma experiência personalizada de aprendizagem. No Brasil, Pereira (2025) destaca o potencial da Alexa para promover práticas mais participativas e contextualizadas no ensino médio. Essas constatações reforçam que, quando mediada pelo professor, a IA pode ampliar o tempo de exposição à língua e enriquecer a aprendizagem comunicativa.

Entretanto, o uso educacional da IA envolve riscos éticos, pedagógicos e operacionais. Gatti (2019) e Poli et al. (2024) destacam que a falta de infraestrutura tecnológica e de formação docente adequada dificulta a integração significativa dessas ferramentas. Além disso, a dependência de plataformas corporativas levanta questionamentos sobre soberania pedagógica e proteção de dados. As Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa (Sampaio; Sabbatini; Limongi, 2024) propõem que a educação pública adote uma postura ativa diante dessas tecnologias, priorizando o uso ético, transparente e socialmente responsável da IA. Assim, a Alexa+ deve ser compreendida como ferramenta complementar e não substitutiva da ação docente, cujo valor depende da intencionalidade pedagógica e da reflexão crítica do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada indica que os assistentes virtuais baseados em IA generativa, como a Alexa+, apresentam potencial expressivo para o ensino de Língua Inglesa, sobretudo ao promover o desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas e o engajamento discente. Sua capacidade de interação natural e de adaptação ao nível do aprendiz contribui para ambientes de aprendizagem mais motivadores e menos intimidadores.

Contudo, o uso pedagógico da IA exige formação docente continuada, infraestrutura adequada e políticas institucionais que garantam o uso ético e inclusivo das tecnologias emergentes. A mediação humana permanece central: cabe ao professor transformar o assistente virtual em instrumento de diálogo, reflexão e personalização da aprendizagem.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo procura ampliar o debate sobre a integração crítica da IA generativa à educação linguística, oferecendo bases teóricas para pesquisas empíricas futuras. Em termos práticos, aponta caminhos para o fortalecimento da docência frente aos desafios da cultura digital, reafirmando que a tecnologia deve estar a serviço da educação e não o contrário.

REFERÊNCIAS

ADAMOPOULOU, Eleni; MOUSSIADES, Lefteris. **Chatbots: History, technology, and applications**. Machine Learning with Applications, v. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2020.100006>.

AMAZON. **Introducing Alexa+, the next generation of Alexa**. About Amazon, 2025. Disponível em: <https://www.aboutamazon.com/news/devices/new-alexa-generative-artificial-intelligence>. Acesso em: 21 jul. 2025.

D'ESPOSITO, Maria Eugenia Witzler; GARTNER, Sérgio. **Inteligência artificial no ensino-aprendizagem de línguas**. Revista Educação, São Paulo, v. 45, n. 3, 2024.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. 3. ed. Curitiba: CRV, 2020.

GATTI, Francielle Nogueira. **Educação básica e inteligência artificial: perspectivas, contribuições e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – PUC-SP, São Paulo, 2019.

GOLOVACHYOVA, Polina. **Second language acquisition theories and their relationship to AI tools**. Лучшие интеллектуальные исследования, v. 46, n. 5, p. 386–392, 2025.

KHAN, Salman. **Brave New Words: How AI Will Revolutionize Education (and Why That's a Good Thing)**. New York: Viking, 2024.

KRASHEN, Stephen D. **The power of reading: insights from the research**. 2. ed. Westport: Libraries Unlimited; Portsmouth: Heinemann, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37–45, 2007.

LONG, Michael H. **The role of the linguistic environment in second language acquisition**. In: RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K. (org.). *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 1996. p. 413-468.

Nascimento, J. C. B., Neves, M. O., & Suzuki, J. C. (2025). **A plataforma de ensino ChatClass e a aprendizagem da língua inglesa no ensino médio integrado em agropecuária**. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, 18(3), e16591. <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.3-314>

OLIVEIRA, Laize Almeida de et al. **Inteligência Artificial na Educação: uma revisão integrativa da literatura**. Peer Review, v. 5, n. 24, p. 249–268, 2023.

PARREIRA, Artur; LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, Mariana. **O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 113, p. 975–999, 2021.

PEREIRA, Marcos Aparecido. **Utilização da inteligência artificial Amazon Alexa no ensino de Língua Inglesa para alunos do Ensino Médio**. Revista Educação Pública, v. 25, n. 21, 2025.

POKRIVCAKOVA, Silvia. **Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education**. XLinguae, v. 16, n. 1, p. 47–60, 2023.

POLI, Odilon Luiz et al. **Tecnologias digitais e currículo nas escolas públicas da região Oeste de Santa Catarina**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, p. 1–26, 2024.

QUISTIAL ERAZO, Brayan Gerónimo et al. **Artificial Intelligence as a digital tool to improve listening skills in English as Foreign Language**. Sinergias Educativas, v. 9, n. 3, p. 119–130, 2024.

UNESCO. **Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial**. Paris: UNESCO, 2021.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; SABBATINI, Marcelo; LIMONGI, Ricardo. **Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa: um guia prático para pesquisadores**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom, 2024.

VOICEBOT.AI. **Voice Assistant Timeline – January 2021**. Disponível em: <https://voicebot.ai/voice-assistant-history-timeline/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

ZHANG, Cong; MENG, Yiwen; MA, Xinyu. **Artificial intelligence in EFL speaking: impact on enjoyment, anxiety, and willingness to communicate**. System, v. 121, 2024.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

MACIEL, Ivonete⁸¹
POLI, Odilon Luiz⁸²

RESUMO

Esta pesquisa explorou a contribuição da formação continuada na transformação das concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil em relação à consciência fonológica. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, delineada como pesquisa-ação, envolvendo oito professoras de pré-escola. A metodologia incluiu questionários pré e pós-formação, além de entrevistas. Os resultados iniciais revelaram um conhecimento superficial das docentes sobre consciência fonológica. Contudo, após a intervenção formativa, observou-se uma evolução significativa na compreensão conceitual e uma transformação positiva nas práticas pedagógicas, com a incorporação intencional de atividades lúdicas como música, rimas e manipulação de sílabas. Embora a manipulação de fonemas ainda represente um desafio, a formação comprovou ser uma ferramenta importante para aprimorar a prática docente. O estudo conclui que a formação continuada foi eficaz para aprimorar os conhecimentos e a prática docente em relação à consciência fonológica.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Formação Continuada. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A consciência fonológica é uma habilidade necessária para o desenvolvimento da leitura e da escrita, desempenhando um papel significativo no processo de alfabetização. Apesar de sua reconhecida importância, a formação inicial de muitos educadores frequentemente apresenta lacunas nesse tema, o que culmina na necessidade de programas de formação continuada que capacitem os professores a integrarem essas habilidades em suas práticas pedagógicas. Este trabalho parte da premissa de que a formação continuada pode ser um catalisador para aprimorar o conhecimento e a aplicação da consciência fonológica no contexto da educação infantil.

A relevância deste estudo reside na crescente demanda por métodos eficazes que preparem as crianças para a alfabetização, especialmente considerando que muitos enfrentam dificuldades na pronúncia e compreensão dos sons da fala. A presente pesquisa busca contribuir para o campo acadêmico e social ao analisar a relação entre a formação continuada e a aplicação prática desses conhecimentos. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como o processo de formação continuada pode contribuir para a transformação das concepções e práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil sobre consciência fonológica. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (a) compreender a importância da consciência fonológica para a Educação Infantil segundo a literatura; (b) identificar a compreensão das professoras participantes sobre o tema antes da formação continuada; e (c) analisar as transformações percebidas na compreensão dos conceitos e nas práticas pedagógicas das professoras após o processo de formação continuada.

METODOLOGIA

⁸¹ Ivonete Maciel. Unochapeco <https://orcid.org/0009-0000-7996-9356> , <https://lattes.cnpq.br/9797974551087747>

⁸² Odilon Luiz Poli. Unochapeco. odilon@unchapeco.edu.br , <https://orcid.org/0000-0001-9036-1296> , <http://lattes.cnpq.br/5600007643427668> .

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, e adota o delineamento de pesquisa-ação. A população investigada foi composta por oito professoras regentes de turmas de Pré-I (4 anos) e Pré-II (5 anos) de uma escola de educação infantil localizada na área urbana de um município no oeste de Santa Catarina. A seleção da escola foi por conveniência, visando facilitar o acompanhamento e a implementação da formação. A pesquisa cumpriu todas as normas éticas, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (protocolo nº 78834124.5.0000.0116).

Para guiar a investigação e permitir a análise das transformações nas concepções e práticas pedagógicas, foram estabelecidas duas hipóteses principais: primeira hipótese relativa ao momento inicial da pesquisa, a maioria das professoras participantes da pesquisa, antes do processo de formação continuada, apresentava um conhecimento superficial sobre o conceito, a importância e as implicações da consciência fonológica na educação infantil.

Segunda hipótese, relativa ao momento posterior à formação: os professores apresentam maior clareza sobre o conceito, a importância e as implicações da consciência fonológica para a educação infantil. As suas práticas pedagógicas já apresentam transformações, mesmo que elementares, com a inclusão de exercícios e atividades que promovem o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

A geração das materialidades empíricas ocorreu em etapas. Primeiramente, em junho de 2024, aplicou-se um questionário prévio (Questionário 1) para caracterizar as práticas e o entendimento inicial das professoras sobre consciência fonológica. Em seguida, foi desenvolvido um processo de formação continuada, com início em julho de 2024 e duração de todo o segundo semestre. Esse processo incluiu encontros presenciais, virtuais (Google Meet), interações via WhatsApp e visitas de acompanhamento. Ao final do semestre, em dezembro de 2024, aplicou-se um segundo questionário (Questionário 2) para avaliar a evolução da compreensão e as transformações nas práticas. Por fim, foram realizadas entrevistas com três professoras para aprofundar a análise de suas experiências. Os dados coletados foram examinados principalmente por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011, 2016), focando em saberes conceituais e experienciais, práticas pedagógicas e trajetória profissional das docentes, com especial atenção à ocorrência de conceitos elaborados de consciência fonológica e de práticas pedagógicas coerentes antes e depois da formação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A consciência fonológica, conforme Lima e Roazzi (2002) e Soarez (2016), refere-se à capacidade de perceber e manipular os sons da fala, essencial para a alfabetização. Essa habilidade permite às crianças compreenderem que as palavras são compostas por sons que podem ser segmentados e manipulados. Oliveira e Blanco (2021) complementam que ela abrange a manipulação de unidades sonoras como sílabas e rimas, além dos fonemas, sendo parte da consciência metalinguística. Moraes (2019) a descreve como uma "constelação" de habilidades que variam conforme as unidades linguísticas e as operações cognitivas envolvidas. O trabalho pedagógico com rimas e aliterações, a segmentação de sílabas e a identificação e manipulação de fonemas representam os níveis hierárquicos dessa consciência, do mais simples ao mais complexo, sendo a manipulação de fonemas o nível mais avançado (Ramos, 2012). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) já preconizam um ambiente de imersão linguística que, embora não nomeie explicitamente a consciência fonológica, cria as condições para seu desenvolvimento.

A formação de professores desempenha um papel central na promoção da consciência fonológica, pois, como enfatizam Oliveira e Blanco (2021), o professor precisa conhecer e compreender o desenvolvimento dessas competências para intervir eficazmente. Tardif (2013, 2014) e Shulman (2014) destacam a complexidade da docência, que exige saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais, e uma formação contínua e adaptável

às transformações sociais e tecnológicas. A formação continuada, que no Brasil tem raízes históricas na necessidade de suprir deficiências da formação inicial (Gatti, 2014), busca, na abordagem da práxis pedagógica (Consalter, Fávero e Tonieto, 2019), uma reflexão sistemática sobre a prática para transformar concepções e metodologias, superando o modelo de "pacotes formativos".

A análise dos questionários prévios confirmou a primeira hipótese, revelando que a maioria das professoras participantes apresentava um conhecimento superficial ou impreciso sobre a consciência fonológica. Conceitos como a manipulação de sons ou a composição das palavras por sílabas e fonemas estavam em grande parte ausentes em suas respostas iniciais. No entanto, após o processo de formação continuada, a segunda hipótese foi corroborada, evidenciando uma evolução significativa na apropriação do conceito de consciência fonológica. A capacidade de perceber e manipular os sons da fala e de reconhecer que as palavras são compostas por sílabas e fonemas tornou-se mais evidente nas definições das docentes.

No que tange às práticas pedagógicas, observou-se um impacto positivo geral da formação. Professoras que inicialmente não reportavam atividades específicas passaram a desenvolvê-las (como P5 e P6, que incorporaram jogos de rimas e a conexão entre fala e escrita). Outras, que já realizavam uma exploração sonora mais ampla, direcionaram seu foco para níveis mais específicos, como a segmentação de sílabas (P2 e P8) ou a identificação de fonemas (P4 e P6). Docentes com maior familiaridade prévia, como P3 e P7, aprofundaram a compreensão pedagógica e a intencionalidade de suas ações, utilizando leituras em voz alta e músicas para identificar padrões sonoros e facilitar a escrita. As entrevistas com Cinderela, Rapunzel e Ariel detalharam o uso de músicas, rimas e a divisão de palavras em sílabas, como na atividade de "BOLO" e "LOBO", ilustrando a aplicação prática e o ganho de segurança no planejamento. A manipulação de fonemas, contudo, permaneceu como um aspecto menos explorado por todas as participantes, indicando um nível de complexidade que requer aprofundamento. As professoras reconheceram que a formação contribuiu para ampliar seu repertório e fortalecer a compreensão da importância da consciência fonológica na alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa confirmou a relevância da formação continuada como um vetor fundamental para aprimorar a compreensão e as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil em relação à consciência fonológica. Os resultados demonstraram avanços significativos no repertório conceitual das docentes e na intencionalidade de suas atividades em sala de aula. A hipótese inicial de conhecimento superficial foi comprovada, assim como a hipótese de uma maior clareza conceitual e transformações nas práticas após a formação.

Observou-se uma transição de práticas genéricas para ações mais específicas e conscientes, com o uso de recursos lúdicos para o desenvolvimento da consciência de rimas e sílabas. Embora a manipulação de fonemas ainda se mostre um desafio menos explorado, a formação proporcionou maior segurança e flexibilidade no planejamento pedagógico. Este estudo reforça que o investimento no desenvolvimento profissional dos educadores é um fator determinante para aprimorar a qualidade da educação infantil e consolidar o processo de alfabetização das crianças. As descobertas apontam para a necessidade de formações mais adaptadas e contínuas, capazes de abordar os níveis mais complexos da consciência fonológica e de integrar novas metodologias.

REFERÊNCIAS

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

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

CONSALTER, E.; FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, e-019040, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5608/560862024003/html/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

Gatti, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 25(57), 24–54. <https://doi.org/10.18222/eaee255720142823>. 2014.

LIMA, Rafaella Asfora Siqueira Campos; ROAZZI, Antonio. O efeito preditor das habilidades fonológicas sobre a leitura e a escrita. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

OLIVEIRA, Ariane Aparecida de and BLANCO Marília Bazan. “A importância de um curso de capacitação em Consciência Fonológica para formação de professores e estudantes da área de Educação.” **Revista Eixo** 10 (2021): 4-12.

RAMOS, N. S. C. **Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita**: o papel do conhecimento (meta)linguístico do professor alfabetizador do ciclo da infância. 2012. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 3 mar. 2023.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 set. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO ENSINO MÉDIO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

GARDIN G B, Sirleia⁸³
POLI, Odilon Luis⁸⁴

RESUMO

Este estudo, vinculado ao Mestrado em Educação da Unochapecó, investiga as concepções de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino de Santa Catarina, com foco na atuação junto aos professores do Ensino Médio. A pesquisa parte de uma trajetória profissional marcada por experiências significativas na educação, que suscitaram reflexões sobre o papel formativo do coordenador pedagógico. O objetivo é compreender como esses profissionais concebem o processo de formação continuada docente. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, em andamento, com participação de coordenadores vinculados à Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha. A coleta de dados será realizada por meio de questionários e grupos focais, e a análise será conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin. Espera-se que os resultados contribuam para o fortalecimento de políticas públicas e para a qualificação da atuação dos coordenadores pedagógicos, promovendo práticas educativas mais eficazes e contextualizadas.

Palavras-chave: Formação continuada. Coordenador pedagógico. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido amplamente discutida no campo educacional como um dos pilares para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional docente. No contexto da rede estadual de ensino de Santa Catarina, especialmente nas escolas de Ensino Médio vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha, o coordenador pedagógico emerge como figura central na mediação dos processos formativos, atuando como articulador entre as políticas educacionais e a prática pedagógica cotidiana. A escolha deste tema de pesquisa decorre de uma trajetória profissional marcada por experiências significativas na docência e na gestão escolar, que despertaram inquietações sobre o papel formativo do coordenador pedagógico e suas contribuições para a construção de práticas educativas mais eficazes e humanizadas.

A atuação do coordenador pedagógico, muitas vezes invisibilizada ou confundida com funções administrativas, exige competências específicas que vão além da organização escolar. Trata-se de um profissional que precisa dominar fundamentos teóricos, compreender os desafios da prática docente, promover espaços de escuta e reflexão, e fomentar a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada não se limita à oferta de cursos ou capacitações pontuais, mas se configura como um processo permanente, dialógico e situado, que se realiza no e com o trabalho, conforme apontam autores como António Nóvoa e Maurice Tardif.

A pesquisa parte da seguinte questão norteadora: como os coordenadores pedagógicos concebem o processo de formação continuada de professores no contexto da rede estadual de educação de Santa Catarina? A partir dessa indagação, busca-se compreender as percepções desses profissionais sobre a importância da formação continuada, identificar os referenciais teórico-metodológicos que orientam suas ações, investigar sua participação na organização e desenvolvimento das práticas formativas, e verificar os impasses e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Além da relevância acadêmica, o estudo possui implicações práticas e políticas, pois pretende contribuir para o fortalecimento da atuação do coordenador pedagógico como

⁸³ Sirleia Brisida Garghetti Gardin. Unochapecó. sirleia@unochapeco.edu.br , <https://orcid.org/0009-0001-0477-0569> , <http://lattes.cnpq.br/9378110984209274> .

⁸⁴ Odilon Luis Poli. Unochapecó. odilon@unochapeco.edu.br , <https://orcid.org/0000-0001-9036-1296> , <http://lattes.cnpq.br/5600007643427668> .

agente formador, bem como para a elaboração de estratégias que qualifiquem os processos de formação em serviço. A pesquisa também se propõe a preencher uma lacuna identificada no estado da arte, que aponta para a escassez de estudos sobre a temática no contexto catarinense, especialmente no recorte temporal entre 2015 e 2025.

Assim, esta investigação não se limita à análise de um cargo ou função, mas busca compreender as dinâmicas formativas que atravessam o cotidiano escolar e que são fundamentais para a construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a valorização da prática docente. O coordenador pedagógico, nesse cenário, assume um papel estratégico na articulação entre teoria e prática, entre política e ação, entre planejamento e execução, sendo, portanto, um dos protagonistas na transformação da escola pública.

A fundamentação teórica está sendo elaborada a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, que embasa a Proposta Curricular de Santa Catarina. O referencial dialoga com autores-chave no campo da formação de professores, como António Nóvoa, Maurice Tardif, Lee Shulman, Francisco Imbernón, Bernardete Gatti, José Carlos Libâneo e Vera Maria Nigro de Souza Placco. Os estudos identificados a partir de revisões do estado da arte (entre 2015 e 2025) abordam consistentemente o CP como mediador, articulador e facilitador dos processos formativos no espaço escolar. Tais trabalhos demonstram que o CP atua como elo entre as políticas educacionais, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as necessidades concretas dos docentes. Formações contínuas são eficazes quando são contextualizadas, participativas, planejadas coletivamente e integram teoria e prática. A revisão bibliográfica também identificou a falta de pesquisas específicas sobre o tema na rede estadual de Santa Catarina.

METODOLOGIA

A metodologia é entendida como o percurso investigativo que orienta o estudo, desde a formulação do problema até a interpretação dos resultados, articulando princípios, métodos e técnicas para responder às perguntas da pesquisa. Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa fundamentam-se numa abordagem qualitativa, voltada à compreensão das práticas, percepções e contextos de atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no Ensino Médio de 18 escolas vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha/SC. Optou-se por uma pesquisa qualitativa por reconhecer que a realidade social é construída por significados e práticas situadas, sendo fundamental compreender a singularidade das experiências e a complexidade dos fenômenos estudados. O estudo caracteriza-se como pesquisa básica, cujo foco está no avanço do conhecimento e na construção de explicações teóricas, sem visar aplicação prática imediata, mas com potencial de influenciar políticas públicas e práticas educacionais no futuro. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, preocupada em mapear, caracterizar e compreender os elementos investigados, sem propor explicações causais.

O delineamento da pesquisa é de uma pesquisa de campo, envolvendo um levantamento inicial por meio de questionário online e um aprofundamento interpretativo com grupos focais e rodas de conversa. O questionário, aplicado a todos os profissionais que exercem funções de coordenação pedagógica nas escolas selecionadas, reúne questões fechadas e abertas para caracterizar perfis, rotinas e percepções sobre acompanhamento pedagógico, concepções de formação continuada.

A produção dos dados será feita em duas etapas: inicialmente, por meio de um questionário online, visando construir um panorama descritivo das concepções que orientam o trabalho dos coordenadores pedagógicos envolvidos; em seguida, serão realizadas seções de grupos focais, em vista de aprofundar os aspectos levantados por meio dos questionários, promovendo a construção coletiva de sentidos e a explicitação de tensões e consensos. Um piloto antecederá a coleta principal para testar a clareza dos instrumentos.

A análise dos dados será realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2010), envolvendo a codificação, categorização e interpretação dos materiais textuais. O processo inclui a pré-análise do material, a exploração do material com categorias a priori e emergentes, e o tratamento dos dados, buscando identificar padrões, comparar casos e construir

interpretações consistentes. Os critérios de categorização adotados são principalmente semânticos, mas podem incluir aspectos sintáticos, léxicos e expressivos quando necessário.

Do ponto de vista ético, o estudo será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução CNS 510/2016. Os participantes assinarão termo de consentimento livre e esclarecido, garantindo informações sobre objetivos, procedimentos, riscos mínimos, confidencialidade, direito de recusa e retirada. O anonimato será assegurado por meio de códigos e o armazenamento seguro dos dados contribuirá para a proteção das identidades dos participantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores no Brasil está historicamente marcada por tensões entre modelos importados e as necessidades locais. Desde o período colonial, com a atuação dos jesuítas e o uso do *Ratio Studiorum*, até as reformas pombalinas e a criação das Escolas Normais no século XIX, observa-se uma trajetória influenciada por paradigmas europeus, muitas vezes desconectados da realidade brasileira. A Constituição de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE) representaram avanços ao consolidar o direito à educação básica de qualidade e à valorização do magistério, incluindo o Ensino Médio como etapa estratégica para o desenvolvimento social.

No campo da formação docente, autores como Nóvoa (2002), Tardif (2002), Libâneo (2002), Placco (2008) e Imbernón (2009) destacam a importância de processos formativos contínuos, contextualizados e colaborativos. A formação continuada, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção coletiva de saberes, a reflexão crítica sobre a prática e a articulação entre teoria e experiência. Conforme Nóvoa, a escola deve ser espaço privilegiado de aprendizagem, onde projetos de investigação-ação e redes de colaboração entre profissionais promovem o desenvolvimento profissional.

A implementação do Novo Ensino Médio, com seus Itinerários Formativos e foco em metodologias ativas, impõe novos desafios à prática docente. Em Santa Catarina, essa transição tem evidenciado desigualdades entre escolas urbanas e rurais, além da necessidade urgente de formação continuada que seja sensível às especificidades locais. Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume papel estratégico como articulador do currículo, mediador de saberes e promotor de práticas reflexivas.

A literatura aponta três modelos principais de formação continuada (Ferreira & Santos, 2016):

1. Modelo interativo-reflexivo: A escola é o núcleo da formação; o coordenador atua como mediador, estimulando a análise de problemas reais e a troca entre pares; promove integração entre teoria e prática, valorizando o protagonismo docente.
2. Modelo tradicional: A formação é definida por instâncias superiores, com foco na transmissão de conteúdos; o coordenador atua como executor de diretrizes externas, com menor atenção à realidade escolar; predomina uma lógica diretiva e técnica, com pouca autonomia docente.
3. Modelo de fortalecimento da autonomia escolar: Valoriza a construção coletiva de projetos formativos alinhados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP); Requer condições objetivas como tempo de estudo, recursos materiais e apoio institucional; Estimula práticas contextualizadas e colaborativas.

A atuação do coordenador pedagógico varia conforme o modelo adotado, sendo mais eficaz quando há espaço para escuta, planejamento coletivo e valorização da experiência docente. Como destaca Nóvoa (2019), “a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, construir práticas pedagógicas diferentes e responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar”.

Diante disso, é fundamental construir políticas de formação que superem a reprodução acrítica de modelos externos e que fortaleçam a autonomia das escolas. A formação continuada deve ser vista como um processo permanente, situado e dialógico, capaz de promover transformações significativas na prática pedagógica e na cultura escolar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora esta pesquisa ainda esteja em fase de desenvolvimento, seus objetivos apontam para contribuições significativas no campo da formação continuada de professores, especialmente no contexto do Ensino Médio da rede estadual de Santa Catarina. Ao investigar as concepções e práticas dos coordenadores pedagógicos, o estudo busca valorizar esse profissional como articulador de processos formativos, mediador de saberes e agente estratégico na construção de uma escola pública mais reflexiva, colaborativa e contextualizada.

Espera-se que os resultados subsidiem a elaboração de projetos e políticas públicas voltadas à qualificação da atuação dos coordenadores pedagógicos, promovendo melhorias na aprendizagem dos estudantes e na valorização da prática docente. A pesquisa reafirma a importância da intencionalidade, do planejamento coletivo e do diálogo como pilares da formação em serviço, destacando que a formação continuada deve ser concebida como um processo permanente, situado e transformador.

Ao preencher uma lacuna identificada na literatura sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos na rede estadual catarinense, especialmente entre os anos de 2015 e 2025, esta investigação pretende contribuir não apenas para o avanço teórico, mas também para o fortalecimento de práticas educacionais comprometidas com o desenvolvimento integral dos sujeitos e com a construção de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

DAVIS, Cláudia L. F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. (Coleção Textos FCC, 34). ISSN 1984-6002; e-ISSN 1984-6010.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. **Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas**. Revista Educação em Questão, Universidade Federal do Maranhão, v. 23, n. 3, p. 1–15, 2016. DOI: 10.18764/2178-2229.v23n3p1-15.

FIORIENTINI, Dário. **O estado da arte da pesquisa em educação matemática no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

NÓVOA, António. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. In: NÓVOA, António. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. p. 33–48.

NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 4, n. 3 e84910, 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DA ESCOLA AO TERRITÓRIO: COCRIAÇÃO DE JARDIM SENSORIAL NA PERSPECTIVA STEAM PARA (RE)LIGAR CURRÍCULO E ODS

PIOLA, Lucimara Rodrigues de Souza⁸⁵
ZWIEREWICZ, Marlene⁸⁶

RESUMO

Nos últimos anos, o debate educacional tem enfatizado a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação da realidade, com foco na inclusão social e na preservação e regeneração socioambiental. Nesse contexto, a abordagem STEAM configura-se como proposta transdisciplinar, integrando as áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática. Este estudo, de natureza qualitativa, adota a pesquisa *ex post facto* como delineamento metodológico, possibilitando analisar os resultados de um projeto desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental voltado à articulação de conteúdos de diferentes componentes curriculares, em consonância com demandas locais e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, ainda não é possível apresentar resultados. Espera-se, contudo, que o estudo contribua para evidenciar condições e estratégias que vinculem a abordagem STEAM a um ensino transdisciplinar e a práticas pedagógicas ecoformadoras comprometidas com as realidades local e global.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. STEAM. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate educacional tem enfatizado a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação da realidade, com foco na inclusão social e na preservação e regeneração socioambiental. Nesse contexto, a abordagem STEAM configura-se como proposta transdisciplinar, integrando as áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática e aproximando o conhecimento escolar dos problemas e das vivências concretas dos estudantes.

No âmbito das políticas curriculares brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforça o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e sociais, orientando uma educação conectada às demandas do território e aos desafios globais. Em consonância, a Agenda 2030 (ONU, 2015) convoca a escola a articular o currículo aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), favorecendo processos formativos capazes de relacionar teoria e prática e de promover o engajamento estudantil com a sustentabilidade.

Nessa perspectiva de integração entre saberes e prática, Basarab Nicolescu (2018) compreende a transdisciplinaridade como um movimento do conhecimento entre, através e além das disciplinas, aberto à complexidade, aos diferentes níveis de realidade e ao princípio do terceiro incluído. Tal percepção orienta a proposta ao romper com a fragmentação curricular e ao sustentar um diálogo entre saberes científicos, escolares e locais, favorecendo a construção coletiva de sentidos e de soluções para desafios socioambientais do território.

Este estudo, de natureza qualitativa, adota a pesquisa *ex post facto* como delineamento metodológico, possibilitando analisar os resultados de um projeto desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental. O projeto visa articular conteúdos de diferentes componentes curriculares às demandas locais e aos ODS, sob a perspectiva STEAM, de modo a fortalecer a integração de saberes e a contextualização do conhecimento. Em especial, a proposta se alinha ao ODS 4 (Educação de Qualidade), com ênfase na meta 4.7, que propõe assegurar, até 2030, que todos os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo educação para a cidadania

⁸⁵ UNIARP.02865131963@uniarp.edu.br , orcid 0009-0005-9204-5795, <http://lattes.cnpq.br/5550692995494251> .

⁸⁶ UNIARP. marlene@uniarp.edu , orcid 0000-0002-5840-1136, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065> .

global, valorização da diversidade cultural e mudanças de estilos de vida em prol da sustentabilidade.

Por tratar-se de pesquisa em andamento, ainda não é possível apresentar resultados. Espera-se, contudo, que o estudo contribua para evidenciar condições e estratégias que vinculem a abordagem STEAM a um ensino transdisciplinar e a práticas pedagógicas ecoformadoras comprometidas com as realidades local e global. Ao enfrentar a recorrente fragmentação curricular, a proposta busca oferecer subsídios para o planejamento e a implementação de experiências pedagógicas que potencializem o protagonismo estudantil e a construção coletiva de soluções sustentáveis.

METODOLOGIA

O estudo proposto caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza *ex post facto*, voltada à análise dos resultados após a execução de um projeto pedagógico. Nessa perspectiva, não há manipulação de variáveis; busca-se compreender as relações e os efeitos observados no contexto real de implementação de uma proposta ancorada na abordagem STEAM e articulada aos ODS, especialmente no que se refere à integração de saberes e à contextualização do conhecimento.

O campo empírico é o Núcleo Municipal Professora Teresa Lemos Preto, em Curitiba (SC), onde o projeto STEAM será desenvolvido previamente à realização da pesquisa, com foco na articulação de conteúdos de diferentes componentes curriculares com as demandas locais e os ODS.

Participarão do estudo os docentes que atuarem diretamente no planejamento e na execução do projeto, bem como os estudantes que integrarem as ações desenvolvidas. A coleta de dados combinará três instrumentos complementares: (a) entrevista semiestruturada com docentes, orientada por eixos sobre planejamento, mediações didáticas e percepções acerca da STEAM como dispositivo metodológico (potencialidades, limites e vínculos com os ODS); (b) formulário de análise documental, incidindo sobre planos de aula, materiais didáticos, produções estudantis e relatórios, em busca de evidências de integração de saberes, contextualização e práticas ecoformadoras; e (c) questionário aplicado aos estudantes, com itens sobre engajamento, pertinência do conhecimento e relação com problemas do território, além de questões abertas que permitam captar experiências e sugestões.

A EDUCAÇÃO STEAM EM PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA

A educação STEAM, segundo Soares, Gusmão e Moll (2025, p. 3), “[...] foi criada para alcançar um desenvolvimento científico e tecnológico a partir de um currículo integrado, sendo responsável pela melhoria do ensino de ciências e matemática [...]”. Tal abordagem contribui para a formação de competências cognitivas e socioemocionais, estimulando a resolução de problemas complexos e o protagonismo estudantil em contextos reais. Neste estudo, a STEAM é assumida não apenas como referência conceitual, mas como um dispositivo metodológico que organiza as práticas, orienta as escolhas didáticas e conecta objetivos formativos a situações concretas.

Para que esse potencial integrador da STEAM se realize de forma consistente no currículo, o estudo se alicerça na integração de saberes, na contextualização do conhecimento e na formação de sujeitos críticos e conscientes. Assim, a STEAM opera como dispositivo de religação dos saberes, favorecendo a análise dos fenômenos de modo interdependente e contextualizado e superando a fragmentação do conhecimento, conforme proposto por Morin (2015). De modo convergente, o conceito de conhecimento pertinente (Morin, 2011) é operacionalizado pela STEAM ao vincular aprendizagens às necessidades e aos contextos reais, tornando-as significativas.

Complementando essa perspectiva, a transdisciplinaridade, defendida por Nicolescu (2018), oferece o marco epistemológico para que a STEAM funcione entre, através e além das disciplinas, valorizando tanto os conhecimentos acadêmicos quanto os saberes culturais e locais. Assim, enquanto método em ação, a STEAM amplia a compreensão dos problemas

contemporâneos e estrutura investigações contextualizadas que sustentem a cocriação de soluções no território.

Os estudos de Torre, Moraes e Pujol (2009) e de Zwierewicz (2023) abordam a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e ecoformadoras. Nesse horizonte, a STEAM configura-se como uma via metodológica que articula teoria e prática, estimula a aprendizagem proativa e estreita a relação entre educação, contexto social e sustentabilidade, especialmente quando alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Assim, os princípios pedagógicos que sustentam o estudo, sempre em diálogo com a STEAM enquanto dispositivo metodológico, se estruturam em eixos fundamentais:

- a) pensamento complexo — promove a religação dos saberes e a consciência das interdependências entre ser humano e natureza, informando o desenho de projetos STEAM que tratem problemas em sua complexidade;
- b) ensino transdisciplinar — integra diferentes áreas do conhecimento e saberes locais, operacionalizando na STEAM a passagem da justaposição disciplinar à síntese contextualizada;
- c) educação STEAM — articula Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática a problemas reais, mobilizando competências cognitivas e socioemocionais e o protagonismo estudantil em processos investigativos;
- d) práticas pedagógicas ecoformadoras — promovem experiências sensoriais, reflexivas e sustentáveis, potencializadas por projetos STEAM, em sintonia com os ODS.

Em síntese, a fundamentação teórica evidencia que a integração entre STEAM, ecoformação, transdisciplinaridade e pensamento complexo favorece uma educação inovadora, contextualizada e significativa, alinhada aos desafios locais e globais. Nessa tessitura, a STEAM deixa de ser apenas um ponto de partida e se torna o fio condutor metodológico das práticas, articulando conteúdos, contextos e finalidades formativas para a construção de sociedades mais sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta reafirma o potencial da abordagem STEAM como dispositivo metodológico, articulada ao pensamento complexo e à transdisciplinaridade, para (re)ligar o currículo às realidades local e global e fortalecer práticas ecoformadoras no Ensino Fundamental. Ao avaliar, em perspectiva *ex post facto* e de abordagem qualitativa, a cocriação de um jardim sensorial como cenário pedagógico, o estudo busca evidenciar condições, estratégias e mediações didáticas que favoreçam a integração de saberes, a contextualização do conhecimento e o protagonismo estudantil em processos investigativos situados no território.

Mesmo em fase inicial, delineiam-se as contribuições esperadas: a) subsídios operacionais para o planejamento de projetos STEAM que rompam com a fragmentação disciplinar e traduzam, na prática, os princípios de religação dos saberes (Morin, 2011) e de trânsito entre/através/além das disciplinas (Nicolescu, 2018); b) elementos para a construção de itinerários formativos capazes de aproximar conteúdos escolares de problemas concretos do território, consolidando a pertinência do conhecimento; e c) indicadores de engajamento docente e discente que orientem ciclos de melhoria contínua das práticas pedagógicas e da gestão curricular.

Em termos de políticas e gestão escolar, a proposta pode apoiar uma implementação curricular contextualizada e comprometida com a Agenda 2030, com destaque para o ODS 4 (meta 4.7) ao promover conhecimentos, habilidades e valores alinhados ao desenvolvimento sustentável e com potencial de interlocução com o ODS 11 (cidades e comunidades sustentáveis) e o ODS 12 (consumo e produção responsáveis), conforme as ações formativas desenvolvidas no espaço escolar.

Em síntese, a investigação tende a contribuir com referenciais práticos e teóricos para escolas que desejem fazer da STEAM o fio condutor metodológico de projetos inter/multi/transdisciplinares, transformando o espaço educativo em território ecoformador e fortalecendo aprendizagens significativas orientadas à sustentabilidade e à cidadania planetária.

AGRADECIMENTOS

À Prefeitura de Curitiba pelo apoio à pesquisa mediante bolsa concedida aos mestrandos.

REFERÊNCIAS

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2015. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UN-DOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>. Acesso em: 10 out. 2025.

SOARES, Gualberto de Abreu; GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva; MOLL, Vicenç Font. A educação steam/stem na educação básica brasileira: uma revisão sistemática da literatura científica. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 9, p. e7947, 2025. DOI: [10.56238/arev7n9-092](https://doi.org/10.56238/arev7n9-092). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7947>. Acesso em: 13 out. 2025.

TORRE, Saturnino de la; MORAES, Maria Cândida; PUJOL, María Antònia. **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Triom, 2009.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: inclusão digital, tecnologias assistivas e sustentabilidade no desenvolvimento de Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica**. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741254>. Acesso em: 11 maio 2025.

DE NARIZ VERMELHO E MÃOS PEQUENAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA CIRCENSE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

BATISTA, Kelli Cristina⁸⁷
QUADROS, Daniela Cristina Rático De⁸⁸

RESUMO

O presente recorte do projeto de pesquisa busca investigar como crianças da Educação Infantil significam o circo e suas linguagens no contexto escolar, a partir de oficinas circenses realizadas em uma turma de Jardim II de uma escola municipal de Balneário Camboriú. A pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa em Estudos Culturais, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali. A proposta parte da compreensão de que o movimento e as práticas corporais são dimensões essenciais para o desenvolvimento infantil e se fundamenta em referenciais da educação cultural. As oficinas circenses contemplam palhaçaria, malabares, equilibrismo, acrobacias simples, jogos cênicos, música e aéreos adaptados, valorizando a imaginação, o protagonismo e a expressão das crianças. O estudo objetiva sistematizar uma Proposta Pedagógica Circense a partir dos sentidos atribuídos ao circo pelas crianças. Espera-se que os achados fortaleçam a integração entre cultura, arte e educação, ampliando os repertórios pedagógicos da Educação Infantil e consolidando o circo como linguagem legítima nesse campo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Circo. Práticas Corporais. Estudos Culturais.

INTRODUÇÃO

Crianças aprendem quando se sentem encantadas, e o circo, desde muito tempo, exerce esse poder: o de encantar, surpreender, fazer imaginar e provocar um frioquinho na barriga. Mais do que uma expressão artística, o circo é uma linguagem cultural e estética que dialoga profundamente com a infância, por seu universo lúdico, criativo e sensível.

É comum visualizarmos o circo presente nas paredes e até mesmo nas proposições pedagógicas da Educação Infantil, mas é importante questionar de que forma essa presença se concretiza. Comumente, observa-se um tratamento superficial e até desrespeitoso da temática: palhaços estereotipados, imagens de animais sobre monociclos e fazendo acrobacias, livros empobrecidos que não fazem sentido e representações que reduzem a complexidade estética e cultural dessa arte milenar a atividades meramente recreativas. Como devemos, então, apresentar o circo às crianças pequenas? Não se trata apenas de brincar de circo, mas de reconhecer essa linguagem artística como patrimônio cultural da humanidade, rica em símbolos, histórias e valores.

A cultura é compreendida como o conjunto de significados, valores, costumes e práticas que os grupos humanos constroem historicamente para dar sentido à sua existência (Thompson, 2009). Assim, ela não se restringe às manifestações artísticas ou eruditas, mas abrange as formas cotidianas de viver e interagir. Na educação, compreender a cultura implica reconhecer o aluno como sujeito cultural, portador e produtor de saberes. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço de socialização e mediação de cultura, desempenha um papel fundamental na formação humana. Apoiada na perspectiva Histórico-Cultural, defendida por Vigotski, a pesquisa entende que a criança se desenvolve e aprende em intensa interação com o meio, sendo a motricidade um dos primeiros canais dessa relação dialógica entre

⁸⁷ BATISTA, Kelli Cristina. UNIVALI. kelli.batista@edu.bc.sc.gov.br, <https://orcid.org/0009-0007-8459-4780>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7944261517046514>.

⁸⁸ QUADROS, Daniela Cristina Rático De. UNIVALI. daniela.ratico@univali.br, <https://orcid.org/0000-0001-7249-4853>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6301797269457819>.

sujeito e mundo. Nesse sentido, o circo é incorporado como conteúdo educativo por ser uma prática corporal que envolve a expressão artística e estética. De acordo com Neira (2019) cada prática corporal (jogo, dança, luta, ginástica, esporte, circo etc.) é um texto cultural que carrega significados, valores e identidades produzidos socialmente. Assim, o papel da Educação Física é problematizar e ressignificar essas práticas, e não apenas reproduzi-las tecnicamente. Para Bortoletto (2011) a escola pode acolher as linguagens do circo, pois proporciona uma rica mediação cultural que valoriza a imaginação, o protagonismo e a capacidade expressiva das crianças, particularmente no campo da Educação Física, que tem como responsabilidade a mediação da cultura corporal.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é o período em que a criança elabora valores que a acompanharão por toda a vida, como colaboração, respeito, autoconfiança e sentimento de pertencimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) asseguram o direito das crianças a vivenciar experiências que contemplem o movimento, a ludicidade e a diversidade cultural, reconhecendo o princípio estético como estruturante dessa etapa de ensino. O circo, ao reunir arte, jogo e corporeidade, torna-se, portanto, um caminho privilegiado para concretizar esses princípios.

Diversos estudos já ressaltaram a centralidade do movimento para a aprendizagem e o desenvolvimento na educação infantil. Sayão (2002) afirma que o movimento é uma linguagem por meio da qual a criança constrói significados e compreende o mundo, e Garanhani (2004) reforça que as experiências motoras integram corpo, emoção e cognição, constituindo-se como eixo fundamental da prática pedagógica. Contudo, ainda são escassas as investigações que abordam o circo como proposta pedagógica específica para a Educação Infantil, o que revela uma lacuna teórica e prática a ser explorada.

Assim, esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo analisar como crianças da Educação Infantil significam o circo e suas linguagens no contexto escolar, por meio de oficinas de artes circenses, a fim de sistematizar uma proposta pedagógica circense que articule cultura, arte e educação.

METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza pesquisa-ação (Thiollent, 2007; Tripp, 2005), por buscar a transformação da prática pedagógica ao mesmo tempo em que se constrói conhecimento científico. Essa abordagem permite que pesquisador e participantes se envolvam ativamente no processo, ressignificando práticas e ampliando olhares sobre o objeto investigado.

O estudo será desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil localizada em Balneário Camboriú (SC), em uma turma de Jardim II, composta por crianças de 5 a 6 anos de idade. As oficinas circenses, que constituem o núcleo metodológico da investigação, terão duração aproximada de 32 horas no total, distribuídas ao longo de dois meses.

As oficinas contemplarão diferentes dimensões do universo circense, como jogos de palhaçaria, malabares, equilíbrio, acrobacias simples, música, aéreos adaptados e jogos cênicos, garantindo experiências corporais diversificadas e inclusivas. Durante as práticas, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados: observações participantes, registros em diário de campo, falas das crianças, desenhos e rodas de conversa, valorizando a expressão infantil em suas múltiplas linguagens.

Para a análise do material (observações, diário de campo, falas, desenhos e rodas de conversa), será utilizada uma abordagem qualitativa, e análise de dados a partir do conceito de pedagogias culturais, alinhada aos pressupostos teóricos da pesquisa. Este enfoque busca interpretar os significados produzidos pelas crianças em sua interação com o circo, entendendo suas manifestações como práticas culturais da infância. Compreendemos como pedagogias culturais os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em diferentes espaços da vida social, como a mídia, as artes, o esporte, o corpo e o cotidiano, por meio dos

quais são produzidos e compartilhados significados, valores e representações culturais que moldam identidades e formas de ver o mundo. (Hall, 2016).

O processo visa a construção de categorias interpretativas relacionadas às percepções das crianças sobre o circo, tais como encantamento, apropriação das práticas corporais, sociabilidade e identidade cultural. A interpretação dos dados seguirá o movimento dialógico entre teoria e prática, valorizando a produção de sentidos do corpo criança em movimento.

Por envolver crianças, a pesquisa seguirá os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas com seres humanos em Ciências Humanas e Sociais. Será garantido o consentimento da escola e dos responsáveis legais, bem como o assentimento das crianças, preservando a integridade, a identidade e a autonomia dos participantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O movimento, enquanto linguagem, assume papel central no desenvolvimento infantil, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Para Vigotski (2001), a criança aprende em interação com o meio, e a motricidade é um dos primeiros canais dessa relação dialógica entre sujeito e mundo. Assim, o movimento não deve ser reduzido a aspectos biológicos, mas compreendido como forma de expressão e construção de significados.

Na perspectiva da Educação Física Infantil, Ayoub (2001) aponta que a vivência corporal na infância constitui-se como espaço de identidade, autonomia e descoberta de si. Garanhan e Paula (2020) destacam a necessidade de intencionalidade pedagógica para que a motricidade seja explorada como linguagem, e não apenas como recreação.

Nesse sentido, documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reafirmam o movimento como eixo estruturante, assegurando o direito da criança de explorar, expressar-se e aprender por meio da linguagem corporal. Assim, a Educação Física, ao inserir as práticas corporais na rotina escolar, fortalece a infância em sua dimensão integral.

INFÂNCIAS, IMAGINAÇÃO E ENCANTAMENTOS

Pensar o lugar da imaginação na infância é reconhecer o valor da estética na formação humana. Schiller (2002) defende que a educação estética amplia a liberdade do sujeito ao possibilitar o equilíbrio entre sensibilidade e razão, articulando o lúdico e o formativo. A infância, nesse sentido, é marcada pelo encantamento e pela capacidade de atribuir significados simbólicos às experiências, o que aproxima sua natureza da linguagem artística.

As concepções contemporâneas de infância destacam o protagonismo da criança enquanto sujeito ativo, produtor de cultura e de sentidos (Sarmiento; Gouvêa, 2008). O brincar, a imaginação e as expressões artísticas tornam-se assim espaços de socialização e aprendizagem, permitindo que a criança elabore valores como colaboração, pertencimento e autonomia. O circo, com sua estética do risco, da surpresa e do riso, dialoga profundamente com esse universo, oferecendo experiências que estimulam a criatividade e a sensibilidade estética desde cedo.

O LUGAR DO CIRCO NA EDUCAÇÃO

O circo, enquanto manifestação cultural, possui uma longa tradição de diálogo com a infância. Sua dimensão lúdica, estética e social permite que seja incorporado ao espaço escolar como linguagem educativa. Estudos recentes no campo da Educação Física e das artes cênicas têm explorado o circo como conteúdo pedagógico, destacando sua contribuição para a ampliação da cultura corporal e para a formação integral da criança (Franco, 2022). Lence (2023) apresenta contribuições fundamentais ao situar as artes circenses como parte da

cultura corporal e, portanto, conteúdo legítimo da Educação Física escolar. Segundo o autor, as práticas circenses envolvem tanto habilidades motoras quanto dimensões simbólicas e estéticas, o que lhes confere potencial pedagógico singular. Ao serem trabalhadas na Educação Infantil, elas possibilitam à criança experimentar o encantamento, a imaginação e a criação coletiva, ampliando horizontes de aprendizagem e pertencimento cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta busca compreender como as crianças da Educação Infantil significam o circo e suas linguagens no contexto escolar, a partir de oficinas circenses que integram dimensões como palhaçaria, malabares, equilibrismo, acrobacias simples, jogos cênicos, música e aéreos adaptados. Espera-se que essas vivências promovam experiências estéticas, culturais e de encantamento, valorizando a imaginação, a criatividade e o protagonismo infantil.

Entre os resultados esperados, destacam-se: a sistematização de percepções das crianças sobre o circo como arte e manifestação cultural; a identificação de elementos de encantamento e pertencimento que emergem das práticas circenses; e a construção de um conjunto de reflexões que permitam propor uma Proposta Pedagógica Circense voltada à Educação Infantil. Essa proposta poderá articular as práticas corporais e a educação estética, oferecendo subsídios para professores e gestores ampliarem suas práticas pedagógicas.

Além disso, o estudo busca contribuir para a ampliação do repertório de práticas educativas no campo da Educação Física na Educação Infantil, aproximando a escola de expressões artísticas historicamente ligadas à infância e à cultura popular. Espera-se, assim, que os achados da pesquisa possam inspirar novas investigações e práticas pedagógicas, consolidando o circo como linguagem legítima no espaço escolar e como ferramenta metodológica que une cultura, arte e educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

AYOUB, Eliana. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil**. Revista Paulista de Educação Física, [S. l.], n. supl.4, p. 53–60, 2001. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética**. Cadernos de Formação RBCE, v. 2, n. 2, p. 43-55, jul. 2011. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1256>. Acesso em: 03 out. 2025.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; BARRETO, M. L. A. **O Circo como profissão: a formação em Educação Física como suporte para a carreira artística de Gustavo Arruda de Carvalho**. Kinesis, v. 39, n. 1, 2021. DOI: 10.5902/2316546463960. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/63960>. Acesso em: 03 out. 2025.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (ORG.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- FRANCO, Maria do Socorro de Lima. **A presença da disciplina Atividades Circenses nos cursos de Licenciatura em Educação Física nas universidades públicas brasileiras**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina, 2022.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e Práticas Pedagógicas de Educadoras da Pequena Infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 2004. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16412>
- GARANHANI, Marynelma Camargo; PAULA, Déborah Helenise Lemes de. **Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento**. In: GONÇALVES, Jean Carlos; GARANHANI, Marynelma Camargo; GONÇALVES, Michelle Bocchi (Org.). *Linguagem, corpo e estética na educação*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2020, p. 85-96.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.
- LENCE, Luís Fernando Lacerda; SELAU, Bento. **Atividades circenses como objeto de ensino da Educação Física Escolar**. *Movimento*, [S. l.], v. 29, 2023. DOI: 10.22456/1982-8918.123072. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/123072>. Acesso em: 01 out. 2025.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. - 2. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2019. Disponível em: [Educação Física cultural](#). Acesso em: 27 out. 2025.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SAYÃO, Déborah Thomé. **Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física**. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Acesso em: 2 de out. 2025. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/%20RBCE/article/viewFile/270/253>
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n.3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2009.
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DESDOBRAMENTOS DO CONCEITO DE JUSTIÇA CURRICULAR: UM PERCURSO NOS REPOSITÓRIOS DIGITAIS

ROCHA, Deizi Domingues da⁸⁹
SPEROTO, Juciele Luisa Michalak⁹⁰
ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco⁹¹

RESUMO

O estudo teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa, analisou produções acadêmicas que discutem a justiça curricular no campo da formação de professores, buscando identificar perspectivas teóricas e desafios apontados pelas pesquisas. As buscas foram realizadas na ANPEd, no Portal de Periódicos Capes, no Catálogo de Teses e Dissertações e na BDTD, totalizando dezoito produções. Os resultados indicam que a justiça curricular constitui um campo teórico e político em expansão, compreendida como prática social, ética e política comprometida com a redistribuição do conhecimento, o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade. Autores como Torres Santomé (2013), Ponce (2019) e Fraser (2006) evidenciam a justiça curricular como projeto ético-político voltado à formação crítica e à democratização dos saberes. Conclui-se que a justiça curricular se consolida nas produções recentes como categoria crítica e plural, orientadora de currículos comprometidos com a justiça social e a formação docente emancipatória.

Palavras-chave: Justiça curricular. Formação de professores. Formação docente.

INTRODUÇÃO

O debate sobre justiça curricular tem ganhado centralidade nas últimas décadas, nos campos de estudos das políticas educacionais e da formação de professores. A noção de justiça curricular se consolida como uma categoria crítica, comprometida com a redistribuição dos saberes, o reconhecimento das diferenças e a reconstrução de epistemes marginalizadas, articulando-se a projetos de educação democrática e emancipatória. Partindo disso, neste estudo teórico-bibliográfico de abordagem qualitativa tivemos o propósito identificar e analisar as produções acadêmicas que discutem a justiça curricular no campo da formação de professores, mapeando as perspectivas teóricas, e os desafios apontados por essas pesquisas para a formação de professores e formação docente. Buscou-se compreender de que modo diferentes autores e contextos têm apropriado, tensionado ou ressignificado o conceito, seja como categoria central ou como dimensão implícita das discussões.

METODOLOGIA

Realizamos uma busca na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contemplando as duas últimas edições nacionais (2021 e 2023) e as três últimas edições regionais de cada região, realizadas entre 2020 e 2024. As palavras-chave utilizadas foram “justiça social” e/ou “justiça curricular”. Nesta etapa, consideramos 6.721 títulos no total de trabalhos apresentados, dos quais selecionamos seis resumos expandidos.

Ampliamos a busca para os repositórios Portal de Periódicos Capes, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a combinação de descritores “formação de professores” AND “justiça curricular”.

⁸⁹ Doutoranda em Educação, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). deizirocha@unochapeco.edu.br, <http://orcid.org/0000-0002-7197-9485>, <https://lattes.cnpq.br/4554254357198901>.

⁹⁰ Juciele Luisa Michalak Speroto. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). juciele@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0009-0001-1660-9182>, <https://lattes.cnpq.br/0965825356939044>.

⁹¹ Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Doutor em História com Pós-doutorado em Educação (PUC-RS e Unisc) – diegodalbosco@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-5715-3591>, <https://lattes.cnpq.br/2274500856883828>.

No Portal, localizamos quatro artigos (um excluído por uso tangencial do termo); no Catálogo, seis trabalhos (três teses e três dissertações, sendo duas excluídas pela ausência de abordagem substantiva em relação a justiça curricular); e na BDTD, três produções (duas teses e uma dissertação, uma das teses foi desconsiderada por duplicidade).

Realizamos uma nova busca nos mesmos repositórios, utilizando os descritores “formação docente” AND “justiça curricular”. Assim, encontramos: um artigo no Portal (excluído por não tratar diretamente do tema), duas dissertações no Catálogo e uma tese na BDTD. Todas as produções selecionadas foram organizadas em fichamentos analíticos, contemplando o conceito de justiça curricular, os principais autores mobilizados e os desafios identificados para a formação de professores e formação docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A noção de justiça curricular emerge como uma resposta crítica às desigualdades que atravessam os sistemas educacionais e se materializam nos currículos. O conceito de justiça curricular, proposto por Torres Santomé (2013), compreende o currículo como espaço de disputa política e ética voltado à igualdade de oportunidades e valorização das diversidades culturais. No Brasil, Branca Jurema Ponce (2019) e o GEPEJUC/PUC-SP têm ampliado essa perspectiva ao concebê-la como projeto ético-político de resistência ao currículo hegemônico, destacando que o currículo pode se constituir como espaço de cuidado, convivência democrática e valorização do conhecimento em sua diversidade, em diálogo com Nancy Fraser (2006) e Iris Marion Young (2021). Pensar a formação de professores sob a perspectiva da justiça curricular implica reconhecê-la como ato político e ético, comprometido com a redistribuição do conhecimento, o reconhecimento das diferenças e a representação democrática dos sujeitos que compõem a escola, o que requer problematizar o currículo como espaço de cuidado, convivência e construção coletiva do saber (Fraser, 2002; Young, 2009, Ponce, 2019).

Nas produções analisadas, observamos que a noção de justiça curricular tem sido compreendida e mobilizada junto a diferentes temáticas que se mostram emergentes. De maneira geral, o conceito é apresentado ora como categoria teórica central, ora como dimensão implícita das discussões sobre equidade, diversidade, currículo e descolonização tendo por base os referenciais teóricos.

A leitura do conjunto de produções revela que o conceito de justiça curricular se consolida como um campo de estudos emergente. Embora nem todos os textos utilizem a expressão de modo explícito, a maioria deles dialoga com suas dimensões éticas, sociais e epistemológicas, vinculando-o à luta contra desigualdades estruturais e à reconstrução democrática do currículo.

Os textos convergem na compreensão de que a justiça (social e curricular) é uma construção política e pedagógica, que exige formação docente crítica, compromisso ético e resistência ao neoliberalismo educacional. Mesmo quando não citam diretamente “justiça curricular” todos evidenciam a necessidade de um currículo comprometido com a vida, com a equidade e com o reconhecimento das diferenças, reafirmando o papel da escola como território de dignidade e transformação social.

Nos trabalhos analisados, autores como Torres Santomé, Branca Jurema Ponce, Neri, Franco, Nancy Fraser, Raewyn Connell, Rawls, Boaventura de Sousa Santos e Nilma Lino Gomes constituem os principais referenciais teóricos mobilizados. As pesquisas que tomam como base o GEPEJUC/PUC-SP reafirmam a justiça curricular como movimento ético-político voltado à formação integral e à democratização dos conhecimentos escolares. Já as investigações inspiradas em Fraser ampliam o debate ao incluir as dimensões de reconhecimento e representação, evidenciando as intersecções entre gênero, raça e classe. Em produções mais recentes, observa-se a emergência de uma leitura decolonial e cognitiva de justiça, que reivindica o direito de existir epistemologicamente e de pluralizar as matrizes do conhecimento. Assim, a justiça curricular se desvela como um projeto de humanidade, comprometido com o direito de todos a ensinar, aprender e existir com dignidade.

Portanto, nas 18 produções analisadas podemos perceber que a justiça curricular vem sendo compreendida como garantia de acesso equitativo ao conhecimento, inspirada na justiça distributiva e nas ideias de currículo crítico e emancipador (Torres Santomé, Ponce, Apple). Nesse sentido, a justiça curricular busca a equidade simbólica e cultural, indo além da redistribuição para incluir reconhecimento e reconstrução das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas mapeadas indicam a justiça curricular na formação de professores e formação docente como um campo teórico e político em expansão. Apontam que a discussão em torno da justiça curricular possibilita compreender o currículo como prática social, política e ética, não apenas como redistribuição equitativa do conhecimento, mas como reconhecimento das diferenças. Nessa direção, a formação de professores constitui um espaço estratégico para o debate sobre justiça curricular, pois é nesse processo que se produzem os sentidos da docência e se definem as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas.

Essa compreensão convida para a formação crítica e reflexiva, na qual o professor é visto como sujeito de transformação e resistência. Em síntese, a justiça curricular é compreendida como um horizonte de formação e transformação, que desafia a escola e a universidade a repensarem o conhecimento, as práticas pedagógicas e as próprias condições de produção da docência, orientando-se pela dignidade humana, pela equidade e pela pluralidade dos saberes.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era “pós-socialista”. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribuição ou reconhecimento?** Um debate político-filosófico. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 21-113.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 7-20, out. 2002. Acesso em dez. de 2024.

PONCE, Branca Jurema. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 794-803 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 08 de jan. de 2025.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução; Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypólito. Porto Alegre: Penso, 2013. 335 p.

YOUNG, Iris Marion. **Responsabilidade por justiça**. Tradução de Heloisa H. C. Siqueira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

YOUNG, Iris Marion. Categorias desajustadas: Uma crítica à teoria dual de sistemas de Nancy Fraser. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 2, p. 193- 214, jul.-dez, 2009. Disponível em: <<http://rbcp.unb.br/artigos/rbcp-n2-24.pdf>>. Acesso em: 12 de jan. 2025.

DIVERSIDADE CULTURAL, ÉTNICA E RACIAL O QUE ISSO TEM AVER COM A EDUCAÇÃO INFANTIL?

BATISTTI, Kalline⁹²
BORILLI, Joce Daiane⁹³

RESUMO

Este ensaio aborda a temática da diversidade cultural, étnica e racial no contexto da Educação Infantil. Para tanto, emprega uma metodologia de pesquisa bibliográfica e análise teórico-conceitual, fundamentada em documentos legais e na produção acadêmica acerca da diversidade cultural, étnica e racial. O estudo identifica um aumento significativo de imigrantes no contexto da Educação Infantil da rede municipal de Chapecó – SC e, portanto, a necessidade de dialogar sobre a inserção de tal público nas dinâmicas cotidianas das instituições. Argumenta-se que as práticas docentes observadas no contexto de atuação das autoras, identificaram uma persistente invisibilidade desse público ao operar sob padrões homogêneos de cultural, etnia e raça. Conclui-se que a superação das dissonâncias observadas exige não apenas a aplicação de diretrizes legais, mas uma reconfiguração na lógica escolar e nas concepções sociais, investimento na formação de profissionais que atuam na Educação Infantil e na desconstrução da escola uniforme.

Palavras-chave: Diversidade cultural, Étnica e Racial. Educação Infantil. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

As crianças são atores sociais que interagem e se desenvolvem a partir das relações que estabelecem com o meio e com os outros. Deste modo, criar um ambiente que respeite a diversidade cultural, étnica e racial na Educação Infantil é importante para que as crianças possam criar o sentimento de pertencimento racial e respeito à diversidade. Para Ferro, (1983) “a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida” (p. 11). Com base no que nos diz Ferro (1983), é possível perceber que a educação é um dos meios de perpetuação de identidades, valores, tradições e culturas de uma sociedade, portanto, dar voz às crianças nas práticas pedagógicas, é estratégia fundamental para que se tornem participantes efetivas do processo educativo e da construção de sua identidade social. Um estudo publicado pela UNESCO em 2019, destaca que escolas que promovem a diversidade e a inclusão desde a infância observam impactos positivos a longo prazo, como: redução de preconceitos, maior senso de pertencimento e melhoria na capacidade de trabalho em grupo e resolução de conflitos. A esse respeito, Demartini (2002) menciona que as crianças devem ser reconhecidas como grupos sociais que possuem suas características, vivências, culturas específicas e devem ser escutadas, uma vez que fazem parte de uma sociedade onde influenciam e são influenciadas. Isso requer o distanciamento de concepções que não desconsideram a diversidade cultural, étnica e racial, bem como a necessidade de investimentos em formação docente que favoreçam a superação de processos de invisibilidade que são históricos em nossa sociedade.

METODOLOGIA

O espaço educativo em que estamos inseridos é um ambiente multicultural, composto por crianças brasileiras, venezuelanas e haitianas. Essa diversidade é uma riqueza que precisa ser reconhecida, valorizada e celebrada desde a infância, pois contribui para a formação de sujeitos mais empáticos, respeitosos e conscientes das diferenças culturais.

⁹² Educadora física. Professora da rede pública municipal de Chapecó. kalline.battisti@edu.chapeco.sc.gov.br, ID Lattes: 1413829761605883.

⁹³ Pedagoga. Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da UCEFF Faculdades. Professora do curso de Pós – Graduação em Educação Infantil-UFPI. joceborilli@gmail.com, ID Lattes: 0774833851154367.

Ao promover atividades que exploram as culturas presentes no grupo, como danças, músicas, comidas típicas, brincadeiras e histórias, oferecemos às crianças a oportunidade de conhecer, conviver e aprender com o outro. Isso fortalece os vínculos, amplia a visão de mundo e contribui para a construção de uma identidade coletiva plural, baseada no respeito, na inclusão e na valorização das origens de cada um.

Apresentar às crianças elementos da cultura venezuelana, haitiana e brasileira contribui para o desenvolvimento da identidade cultural, respeito à diversidade e curiosidade pelo mundo. Por meio da dança, música, alimentação e brincadeiras, promovemos o aprendizado de forma lúdica e significativa, integrando diferentes campos do conhecimento com atividades motoras, expressivas e sociais.

Para a construção deste ensaio, a metodologia adotada pauta-se na pesquisa bibliográfica, análise teórico-conceitual e nas observações cotidianas das autoras acerca do contexto de atuação. Fundamentamo-nos na leitura crítica de documentos legais que regulamentam a garantia dos direitos culturais como a Lei nº 14.835, de 4 de abril de 2014, que institui o marco regulatório do Sistema Nacional de Cultura (SNC), para garantia dos direitos culturais, organizado em regime de colaboração entre os entes federativos para gestão conjunta das políticas públicas de cultura, bem como na produção acadêmica de autores como Santos (2016), Alarcão (2010) e Santos (2019), além das observações contidas no diário de campo produzido pelas autoras durante o ano de 2025, relacionado às ações desenvolvidas com crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentam uma instituição pública de educação infantil de Chapecó-SC.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA COMO SUJEITO CULTURAL

No Brasil, o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica se dá a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – e tem por objetivo a formação integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Esse reconhecimento se tornou um marco na Educação Infantil e definiu novos conceitos sobre o que é ser criança no Brasil. Considerando tal legislação e levando em conta, ainda, estudos como os de Philipe Ariés, Friedrich Froebel, John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi, Jerome Bruner, entre outros estudiosos que se dedicaram a conhecer aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem infantis, a criança passa a ser entendida como sujeito de direitos e construtora de história e cultura.

Nesse sentido, a Educação Infantil, passa a se configurar num espaço de respeito às diferenças e, conseqüentemente, com o caráter heterogêneo da diversidade. O que, por sua vez, pressupõe o desafio na reconfiguração do espaço escolar, não apenas em relação à sua estrutura física e material, mas também no que diz respeito aos aspectos atitudinais e metodológicos, com vistas a atender a heterogeneidade dos educandos (Mantoan, 2015).

Diante do entendimento acerca da necessidade de trazer à tona questões relacionadas à diversidade e valorizar as diferentes culturas presentes nas instituições educativas, bem como diante da pressão de movimentos sociais, são aprovadas normativas legais que vem fundamentar as ações pedagógicas e educativas. Dentre elas podemos citar: a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, aprovada pela Unesco em 2001, a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, a Lei nº 11.645/08 que inclui a temática indígena, a Lei nº 14.835 que institui o Sistema Nacional de Cultura (SNC).

Para Espin (2016), é fundamental que tais diretrizes façam parte do currículo da Educação Infantil, pois a escola, ao cuidar do bem-estar da criança, deve oportunizar experiências pautadas no respeito por si e pelo outro. Autores como Menezes (2007), sugerem para trabalhar com as temáticas da diversidade na Educação Infantil o uso de propostas como: rodas de conversa, contação de histórias, pequenos filmes, artesanatos, degustação de diferentes pratos, penteados, roupas e a demonstração de que existem vários padrões de beleza.

Outro aspecto importante a ser destacado é a formação dos profissionais que atuam na educação infantil. Para Pelbart (1993, p. 23), “não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, (...), mas caberia aos profissionais de educação, fortalecer as diferenciações, aguçá-las, incitá-las, impulsioná-las”.

Para Alarcão (2005, p. 176), “os professores têm um importante papel na ‘produção e estruturação do conhecimento pedagógico’ e que não são meros executores de normas ou receitas”. Para a autora, é através da formação inicial e continuada que os professores serão capazes de desenvolver uma prática pedagógica consistente que lhes dê condições para assumir o compromisso ético e político na defesa por uma educação em torno das relações étnico-raciais.

DIVERSIDADE CULTURAL, ÉTNICA E RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS.

O cenário atual da Educação Infantil em que atuam as autoras caracteriza-se como um espaço educativo que acolhe crianças de 0 a 6 anos de idade de origem brasileira (das regiões sul, norte e nordeste, principalmente), haitiana, venezuelana, dentre outras com menor representação. Diante da diversidade encontrada neste contexto emerge a necessidade de organizar práticas docentes que deem visibilidade às diferentes culturas, tradições, língua, comidas, entre outras manifestações. Nesse sentido, nasce o projeto Raízes e Laços que tem por objetivo integrar as crianças da Educação Infantil pertencentes a diferentes culturas que frequentam uma instituição pública municipal de Chapecó, SC, bem como oportunizar as crianças a construção do conhecimento sobre si e sobre o outro numa perspectiva de valorização e respeito.

As ações desenvolvidas foram acontecendo no período de julho a setembro de 2025 com as turmas da pré-escola. Dentre as propostas pedagógicas realizadas estão: brincadeiras, investigações geográficas relacionadas a localização de origem de cada etnia, danças, roda conversa com declamação de poemas na língua materna feita por representantes de cada etnia, pesquisas sobre os tipos de alimentos característicos de cada região/cultura, dentre outras propostas.

Durante o desenvolvimento das ações foi possível observar a curiosidade das crianças em relação aos elementos apresentados em cada situação, as expressões faciais e corporais observadas, também demonstraram a sensação de pertencimento das crianças em relação aos elementos de sua cultura e origem destacados nas propostas. As experiências pedagógicas realizadas foram um convite para minimizar os distanciamentos provocados pelas diferenças de cultura, de linguagem oral, de vestimentas e de comportamentos e crenças. Ao ofertar tais práticas foi possível criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para as crianças que frequentam a instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio buscou trazer elementos para discutir a diversidade cultural, étnica e racial na Educação Infantil, considerou a importância da formação inicial e continuada dos professores em relação a tais questões como fundamental, para que possam atuar no sentido de promover práticas pedagógicas que respeitem e valorizem os elementos culturais, étnicos e raciais que compõem o cenário educacional brasileiro atual. Ao apresentar a experiência vivida, na Educação Infantil, pelas autoras traz para discussão a necessidade de acolher as diversidades presentes nas instituições educativas e destaca a importância de ações que respeitem e valorizem cada indivíduo em sua particularidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf Acesso em 19 de out. de 2025

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 19 de out. de 2025

BRASIL. **Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007** que promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/7776>. Acessado em 16/10/2025

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em 19 de out. de 2025

BRASIL. **Lei nº 14.835, de 4 de abril de 2024**. Institui o marco regulatório do Sistema Nacional de Cultura (SNC), para garantia dos direitos culturais, organizado em regime de colaboração entre os entes federativos para gestão conjunta das políticas públicas de cultura. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14835-4-abril-2024-795455-publicacao-original-171427-pl.html> Acesso em 19 de out. de 2025

BRASIL. **Lei nº 14.835, de 4 de abril de 2024**. Institui o marco regulatório do Sistema Nacional de Cultura (SNC), para garantia dos direitos culturais, organizado em regime de colaboração entre os entes federativos para gestão conjunta das políticas públicas de cultura. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14835-4-abril-2024-795455-publicacao-original-171427-pl.html> Acesso em 19 de out. de 2025

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: PRADO, P. D.; DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 01-17.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

MANTOAN, M.T. E. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 23-42.

MENEZES, Débora. Como trabalhar as relações raciais na pré-escola. **Nova Escola**, 1 fev. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/130/como-trabalhar-as-relacoes-raciais-na-pre-escola> Acesso em 15 de out. de 2025

PELBART, P. P. **A Nau do Tempo Rei**. Ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

SANTOS, Angelita Lopes; TONIOSSO, José Pedro. Relações étnico-raciais na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, 2016. Disponível em: http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40_25042016154109.pdf Acesso em 13 de out. de 2025

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. Diversidades étnico-raciais na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 13, 9 de julho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/diversidades-etnico-raciais-na-educacao-infantil> Acesso em 13 de out. de 2025

ESPIN, Luciene Amor. **A importância de trabalhar as questões raciais na Educação Infantil**. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/11178/a-importancia-de-trabalhar-as-questoes-raciais-na-ed-infantil>. Acesso em 15 de out. de 2025

DOCÊNCIA COMPARTILHADA E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO E NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

TOBIAS, Andreyana Anelise⁹⁴
QUADROS, Daniela Cristina Rático⁹⁵

RESUMO

Essa pesquisa trata-se de uma dissertação de mestrando em andamento, e envolve o estudo da docência compartilhada na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. O município, adota o modelo de aglutinação de cargos docentes, unificando a nomenclatura profissional e extinguindo a distinção formal de funções dentro da sala de aula. Diante dessa reorganização, emerge o seguinte questionamento: como a docência compartilhada é organizada nas práticas pedagógicas dos docentes das unidades de Educação Infantil com vistas à promoção de um ensino de qualidade? Com o objetivo geral de analisar como a docência compartilhada se estrutura nas práticas pedagógicas dos docentes, este estudo propõe os seguintes objetivos específicos: Identificar como ocorre a divisão de papéis entre os profissionais envolvidos na docência compartilhada; mapear a ocorrência da docência compartilhada sucessiva nas unidades de Educação Infantil; verificar os principais desafios e benefícios da docência compartilhada para professores e crianças. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, valendo-se da realização de entrevistas semiestruturadas com docentes da rede municipal, possibilitando compreender a partir dos relatos das professoras, quais são os principais desafios e benefícios enfrentados no contexto da docência compartilhada, na primeira infância.

Palavras-chave: Docência Compartilhada. Educação Infantil; Práticas de Ensino.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, por constituir a base das dimensões cognitivas, afetivas e sociais (Vygotsky, 1998; Wallon, 1999). Nessa fase, o papel do professor é central, pois ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, envolvendo mediação de saberes, promoção de habilidades socioemocionais e construção de vínculos afetivos e significativos (Perrenoud, 2000; Souto, Araújo, 2010; Brito, Sousa, 2017).

A docência compartilhada, também denominada co-docência, apresenta-se como uma estratégia pedagógica relevante para qualificar o trabalho na Educação Infantil, possibilitando o planejamento, a execução e a avaliação colaborativa entre dois ou mais docentes (André, 2012; Souza, Araújo, 2010). Essa prática amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento profissional, ao fomentar o diálogo e a reflexão entre os pares. Kramer (2005) destaca que o trabalho com a infância exige cuidado, acolhimento e responsabilidade, elementos potencializados pela colaboração docente.

A valorização da Educação Infantil no Brasil consolidou-se com a LDBEN nº 9.394/1996, que a integrou à educação básica e determinou a formação superior para o exercício da docência. Posteriormente, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforçaram a importância da ação pedagógica coletiva, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo educativo.

No contexto brasileiro, entretanto, a efetivação da docência compartilhada enfrenta desafios, como a falta de formação específica, resistências institucionais e dificuldades na gestão do tempo e dos espaços escolares (Imbernón, 2011). A experiência profissional da

⁹⁴ Andreyana Anelise Tobias. Universidade do Vale do Itajaí UNIVALI. andreyana.tobias@gmail.com , <http://lattes.cnpq.br/3807185432199914> .

⁹⁵ Daniela Cristina Rático de Quadros. Universidade do Vale do Itajaí UNIVALI. daniela.ratico@univali.br, <https://ocid.org/0000-0001-7249-4853> , <http://lattes.cnpq.br/6301797269457819> .

autora, ao longo de duas décadas na rede municipal de Balneário Camboriú, reflete essas transformações, marcadas pela transição de nomenclaturas — de monitora a professora de Educação Infantil — e pela implementação da aglutinação de cargos instituída pela Lei Complementar nº 12/2015. Essa política unificou os cargos de professores auxiliares e de apoio pedagógico, buscando valorizar o magistério e ampliar a corresponsabilidade docente. A aglutinação de cargos apresenta vantagens, como a redução da rotatividade e o fortalecimento do trabalho colaborativo, mas também desafios, como a sobrecarga de funções e a necessidade de reorganização institucional. Nesse cenário, a docência compartilhada surge como possibilidade de qualificar o ensino, promover o desenvolvimento integral das crianças e fortalecer a identidade profissional docente (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2012).

Dessa forma, a presente pesquisa propõe-se a investigar como a docência compartilhada é organizada nas práticas pedagógicas dos docentes das unidades de Educação Infantil da rede municipal de Balneário Camboriú, buscando compreender seus desafios, potencialidades e contribuições para a qualidade do ensino.

3. METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada na abordagem **qualitativa**, compreendida conforme Morosini (2015), como um processo investigativo que se desenvolve a partir da interação entre pesquisador e realidade pesquisada, valorizando a interpretação e o significado dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a metodologia representa “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Morosini, 2015, p. 22), revelando a coerência entre o olhar teórico e o modo como o pesquisador se aproxima de seu objeto.

O estudo adota uma postura **dialógica e reflexiva**, coerente com a natureza da docência compartilhada, uma vez que tanto o objeto de investigação quanto o percurso metodológico envolvem **relações colaborativas, práticas de escuta e construção coletiva de saberes**. De acordo com Morosini (2008), a pesquisa em educação deve comprometer-se com a compreensão e a transformação da realidade, o que implica uma atitude ética e política frente ao contexto investigado. Procedendo com o acompanhamento de diário de campo e análise documental, no processo de melhor interpretar os dados coletados e explanação dialogadas com os docentes participantes da pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida em unidades de Educação Infantil da rede municipal de Balneário Camboriú (SC), nas quais adotam o modelo de docência compartilhada como forma de organização do trabalho pedagógico. Esse contexto é relevante por estar inserido em um processo de reorganização administrativa, com a aglutinação de cargos docentes, o que redefine a identidade profissional e as relações de trabalho entre os professores da Educação Infantil. As unidades participantes serão selecionadas considerando a diversidade de faixas etárias atendidas e a disponibilidade das equipes pedagógicas em participar da investigação.

Os dados serão coletados por meio dos seguintes procedimentos e instrumentos: observação participante, com registro em diário de campo, possibilitando acompanhar o cotidiano das turmas e as interações entre os professores; entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadores pedagógicos, buscando captar percepções sobre a organização do trabalho compartilhado.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 A docência compartilhada como prática colaborativa

Do ponto de vista das políticas públicas, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) valorizam o trabalho coletivo e interdisciplinar nas instituições de Educação Infantil, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo educativo. Compreender como a docência compartilhada tem sido desenvolvida e quais seus

impactos nas práticas pedagógicas constitui, portanto, uma contribuição relevante para o campo educacional.

No contexto da Educação Infantil, em que o trabalho pedagógico exige sensibilidade, escuta ativa e uma atuação interdisciplinar, a docência compartilhada surge como uma estratégia potente para qualificar o atendimento às crianças pequenas. Conforme destaca Kramer (2005), é fundamental reconhecer a especificidade do trabalho docente com a infância, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, abrangendo dimensões de cuidado, acolhimento e a construção de vínculos. O trabalho coletivo entre educadores pode, assim, enriquecer as interações e os contextos de aprendizagem, promovendo um ambiente mais significativo para as crianças.

A docência compartilhada (ou co-docência) surge como uma estratégia pedagógica relevante nesse cenário, pois propõe uma prática colaborativa entre dois ou mais professores que atuam de forma conjunta na sala de aula. Esse modelo visa otimizar as abordagens pedagógicas, promovendo um ambiente de ensino mais dinâmico e inclusivo, especialmente no contexto da Educação Infantil, onde a interdisciplinaridade e a integração das práticas de ensino são essenciais. O conceito de docência compartilhada abrange a ideia de que a colaboração entre os professores pode proporcionar uma maior eficiência pedagógica, permitindo que as experiências e saberes sejam compartilhados, o que resulta em benefícios tanto para os alunos quanto para os próprios docentes.

4.2 A formação docente e a reflexão sobre a prática

A formação docente por sua vez é um processo contínuo, que vai além da aquisição de técnicas, envolve vivências, interações e reflexões sobre a prática cotidiana. Davis, André (2014), articulam docência compartilhada e formação docente, mostrando o potencial formativo da prática conjunta.

Para Freire (1991), o educador se constrói na prática e na reflexão constante, enquanto Schön (1992) destaca o papel do professor reflexivo, que aprende ao analisar dilemas e experiências da sala de aula. Loch, (2021) em sua pesquisa sobre as relações construídas e as formas de comunicação entre os adultos, destaca a importância das relações entre pares adultos nas instituições de Educação Infantil. A autora mostra que o trabalho entre professores envolve negociação, escuta e comunicação constante, o que requer competências socioemocionais e pedagógicas específicas. Esses aspectos são fundamentais para compreender os desafios e potencialidades da docência compartilhada. Tardif (2002) complementa ao sistematizar diferentes saberes docentes, enfatizando que os saberes experienciais, adquiridos no convívio com alunos e colegas, são fundamentais para o desenvolvimento profissional. Assim, o conhecimento docente é plural, situacional e se ressignifica continuamente na ação educativa.

4.3 A qualidade do ensino e o desenvolvimento infantil

A qualidade da Educação Infantil está ligada à organização das práticas pedagógicas, às interações e ao protagonismo das crianças, sendo diretamente influenciada pela atuação docente. A docência compartilhada amplia o olhar pedagógico, diversifica estratégias, favorece vínculos afetivos e fortalece a dimensão coletiva da aprendizagem (Vygotsky, 1998; Wallon, 1999). Segundo Freire (1991), ela também promove a formação reflexiva dos professores, tornando-os conscientes de suas práticas. Morosini (2015) reforça que o trabalho colaborativo é formativo, inovador e socialmente construído. A docência compartilhada está em consonância com as DCNEI (2010) e a BNCC (2017), assegurando experiências integradas, intencionais e de qualidade que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência compartilhada, implica em práticas pedagógicas, em regime colaborativo, essa prática, possibilita atendimento mais individualizado, diversificado, enriquecendo o ambiente educativo. A escolha por investigar a docência compartilhada na Educação

Infantil justifica-se diante da relevância crescente dessa prática no contexto atual, especialmente frente à complexidade envolvida no trabalho com crianças pequenas e na situação vivenciada pela autora. Em um cenário que busca práticas pedagógicas que respeitem a infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano, torna-se necessário repensar as formas de organização do trabalho docente. Espera-se com esse trabalho, demonstrar aspectos relevantes nessa forma de cargos e a busca de implementação de formações continuadas que levem a reflexão da rotina, do planejamento e das práticas de qualidade que podem ocorrer diante de uma organização nessa proposta.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O papel do professor na construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2012.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei Complementar nº 12, de 23 de dezembro de 2015. **Dispõe sobre a reestruturação administrativa e organizacional da administração pública direta do município de Balneário Camboriú**. Balneário Camboriú, SC, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/lei-complementar/2015/2/12/lei-complementar-n-12-2015-reestrutura-administracao-publica-de-balneario-camboriu-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRITO, Rosângela Maria de; SOUSA, Eliana Pereira de. **A afetividade na Educação Infantil: vínculos, interações e aprendizagem**. Revista Educação e Linguagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 145–162, 2017.

DAVIS, Claudia; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Docência compartilhada: um caminho para a formação continuada**. In: _____. (Org.) **Professores e formadores em mudança: um estudo sobre o desenvolvimento profissional docente**. Campinas: Papirus, 2014. p. 55–74.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A construção do saber em educação infantil: profissionais reflexivos e contextos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

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

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

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade: desafios para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2005.

LOCH, Cláudia Vitória Hasckel. **Interação entre pares: as relações construídas e as formas de comunicação entre os adultos em uma instituição de educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=LET%C3%8DCIA+ COSTA+ DE+MACEDO&type=AllFields&limit=20> Acesso em: 29 de outubro 2025.

MACEDO, Letícia Costa de. Professora da Educação Infantil em processo de inserção na docência: a vida docente compartilhada em um curso de formação. 2023. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e73fec3c-2d70-4171-979d-93a2d1cfc504>. Acesso em: 28 de outubro 2025.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. **Professores e docência: formação e profissionalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. **Pesquisa em educação: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. **Professores e docência: formação e profissionalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA, Katiane Silva da. **Experiências e compreensões da docência com professoras de educação infantil pública de Santa Maria/RS**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24005>. Acesso em: 30 de outubro 2025.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SOUZA, Maria Thereza; ARAÚJO, Elaine Cristina. **Docência compartilhada e práticas pedagógicas colaborativas na Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 680-695, 2010.

SOUTO, Simone de Fátima; ARAÚJO, Sandra Regina dos Santos. **Docência compartilhada e práticas pedagógicas colaborativas na Educação Infantil**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1–15.

TABORDA, Francieli Carvalho. **"Nós éramos meio que jogadas de lado": a oportunidade e a valorização na aglutinação de cargos entre as docentes da educação infantil de Balneário Camboriú**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/75889>. Acesso em: 25 abril 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.

EDUCAÇÃO SOB CONTROLE: A PROIBIÇÃO DO USO DE CELULARES EM SALA DE AULA E OS DESCOMPASSOS ENTRE POLÍTICA PÚBLICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

QUADROS, Daniela Cristina Rático de⁹⁶
SILVEIRA, Sidnei Luís⁹⁷

RESUMO

O presente trabalho analisa a proibição do uso de celulares em sala de aula como expressão de controle no campo educacional, discutindo os descompassos entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Parte-se do pressuposto de que a educação contemporânea é atravessada por tensões entre inovação tecnológica e práticas de regulação, buscando compreender em que medida medidas proibitivas correspondem ou se distanciam das realidades escolares. A pesquisa, em andamento, fundamenta-se em investigação bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores de uma escola pública de ensino médio da cidade de Joinville. A presença dos celulares nas escolas suscita debates sobre seu papel na educação, especialmente diante de políticas que incentivam o uso de tecnologias digitais. Pretende-se analisar os impactos dessa proibição nas práticas pedagógicas e no processo de ensino, contribuindo para reflexões sobre práticas educativas mais coerentes, críticas e integradas à cultura digital contemporânea.

Palavras-chave: Cultura escolar; Cultura digital; Celular; Política educacional; Estudos Culturais.

INTRODUÇÃO

A presença do celular no cotidiano escolar tornou-se um dos temas mais debatidos nos últimos anos, especialmente após a criação de políticas públicas que regulamentam ou proíbem o uso desse dispositivo em sala de aula. Essa discussão revela tensões entre a cultura escolar, marcada por normas tradicionais de disciplina e controle, e a cultura digital, que constitui o modo de ser, comunicar e aprender das novas gerações.

Este trabalho tem como objetivo analisar a recente política de proibição do uso de celulares em escolas públicas, à luz das tensões entre cultura escolar e cultura digital. Parte-se da compreensão do telefone celular não apenas como recurso tecnológico, mas como artefato cultural (SILVA, 2011), que atravessa práticas sociais, subjetividades e formas de produção de conhecimento.

Assim, busca-se refletir criticamente sobre como tais políticas se articulam ou se chocam com a realidade cotidiana da escola e de seus sujeitos.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e analítico, fundamentada em investigação documental e bibliográfica. O corpus abrange legislações federais, estaduais e municipais sobre o uso de celulares em sala de aula, além de documentos como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e normativas expedidas por secretarias de educação. Complementarmente, são realizadas entrevistas qualitativas com pequenos grupos de alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Joinville (SC), a fim de compreender suas percepções sobre o uso de tecnologias digitais. Também participam professores um representante de

⁹⁶ Prof.^a Dr.^a Daniela Cristina Rático de Quadros, Doutora em Educação (PPGE/UNIVALI), docente do Curso de Enfermagem da UNIVALI, docente do Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE/UNIVALI), pesquisadora do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Editora-chefe da Revista *Contrapontos*. <http://lattes.cnpq.br/6301797269457819>.

⁹⁷ Sidnei Luís Silveira – Mestrando em Educação (PPGE/UNIVALI), bolsista CAPES, professor de Sociologia na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e membro do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais (PPGE/UNIVALI). <http://lattes.cnpq.br/9981605887536292>.

cada área do conhecimento e membros da equipe pedagógica, buscando múltiplas perspectivas acerca das práticas educativas e da implementação das políticas escolares.

A revisão bibliográfica apoia-se em autores da Sociologia da Educação e da teoria social crítica, como Foucault (1999), Bourdieu (1998) e Charlot (2000), para compreender a escola como espaço de poder e reprodução social. Dialoga ainda com estudos sobre tecnologia e educação (Kenski, 2012; Moran, 2015), que abordam as mídias digitais como recursos de aprendizagem e inserção contemporânea.

A análise dos documentos e das entrevistas será conduzida por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), com categorias pré-definidas: controle e disciplina, uso pedagógico das tecnologias, contradições entre política e prática e discursos de inovação versus práticas de proibição.

O campo empírico localiza-se em uma escola pública situada em um bairro periférico de Joinville, marcado por vulnerabilidades sociais e pela presença de dinâmicas territoriais complexas, o que imprime especificidades ao cotidiano escolar. A análise será orientada pela perspectiva dos Estudos Culturais, compreendendo o celular como artefato cultural que atravessa identidades, práticas sociais e disputas de poder no interior da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa, ainda em andamento e com início das entrevistas previsto para a próxima etapa, fundamenta-se na perspectiva dos Estudos Culturais, especialmente na interface entre educação, mídia e cultura digital. Para Stuart Hall (1997; 2003), a cultura é compreendida como um campo de disputa de significados, no qual as relações sociais se constroem, se confrontam e se ressignificam. Sob essa ótica, a escola é concebida como espaço em que diferentes culturas se encontram, produzem resistências e reconfiguram identidades.

Raymond Williams (2007) amplia essa compreensão ao conceituar a cultura como um “modo de vida”, que abrange tanto práticas materiais quanto simbólicas. Essa abordagem permite compreender o celular não apenas como ferramenta tecnológica, mas como prática cultural que expressa formas de sociabilidade, consumo e comunicação próprias das juventudes contemporâneas.

A noção de artefato cultural, conforme propõe Tomaz Tadeu da Silva (2011), é central nesta investigação, pois desloca a compreensão do celular como simples instrumento ou recurso pedagógico, situando-o como elemento constitutivo da experiência social e cultural contemporânea. Tal perspectiva contribui para problematizar políticas educacionais que reduzem a questão do uso de celulares ao binômio “permitir/proibir”, desconsiderando seus significados sociais e simbólicos.

Além disso, autores como Manuel Castells (2003) e Pierre Lévy (1999) ressaltam a emergência da sociedade em rede e da cibercultura, fenômenos que transformam profundamente as formas de interação, produção de conhecimento e aprendizagem. Ao serem tensionadas pelo espaço escolar, essas transformações revelam um campo fértil para compreender os conflitos entre cultura escolar e cultura digital.

Do ponto de vista sociológico, a discussão sobre o controle e o uso do celular pode ser interpretada como expressão das tensões históricas entre disciplina e autonomia, ou entre reprodução e transformação social no campo educacional. Conforme Dayrell (2007), a escola tende a marginalizar expressões culturais juvenis, reforçando estruturas tradicionais de autoridade e silenciamento. Assim, o debate sobre a proibição de celulares extrapola a dimensão tecnológica e adentra questões mais amplas relacionadas ao poder, à cultura e à formação dos sujeitos.

Em síntese, este referencial teórico busca articular contribuições dos Estudos Culturais e da Sociologia da Educação para compreender o celular como artefato cultural e símbolo de disputas em torno da modernização da escola. Ao reconhecer a presença das tecnologias digitais como parte da vida cotidiana dos estudantes, a pesquisa pretende contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e coerentes com os desafios da cultura digital contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a pesquisa ainda não apresente resultados consolidados, ela se propõe a fomentar uma reflexão crítica sobre as políticas proibitivas e sobre a urgência de práticas pedagógicas que enfrentem os desafios da cultura digital de forma construtiva. Mais do que controlar, a escola precisa se reconhecer como espaço de mediação entre culturas, linguagens e tecnologias, promovendo a formação de sujeitos críticos e socialmente inseridos.

A análise do uso do celular no contexto escolar, em meio às tensões entre cultura escolar e cultura digital, revela que a proibição não soluciona o problema, mas intensifica o descompasso entre a instituição educativa e uma sociedade marcada pela conectividade e pela circulação de informações.

Compreender o celular como artefato cultural implica reconhecer seu papel na constituição das identidades e das práticas sociais contemporâneas. Reduzi-lo a um obstáculo disciplinar ou a um mero recurso pedagógico significa ignorar sua centralidade nas formas de comunicação e aprendizagem das juventudes.

Portanto, compreende-se que a questão não se resume a “permitir ou proibir”, mas a integrar criticamente o celular ao cotidiano escolar, explorando seu potencial formativo e reflexivo. Isso demanda políticas públicas contextualizadas, condições estruturais adequadas e formação docente continuada, capazes de sustentar uma educação comprometida com os desafios e possibilidades da era digital.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SILVA, L. C.; DA SILVA MORAES, D. R. **A mídia como artefato cultural e suas contribuições para a docência: diálogos sobre o uso do celular em sala de aula**. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 117-137, 2020. DOI: 10.5216/rp.v30i2.65109. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/65109>. Acesso em: 5 set. 2025

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

ETNOMATEMÁTICA E DIVERSIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ZAMADEI, Márcia Giesel⁹⁸
PIOVEZANA, Leonel⁹⁹

RESUMO

Etnomatemática e diversidade no processo de ensino e aprendizagem tem como objetivo investigar como a abordagem etnomatemática pode contribuir para práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas no ensino de Matemática, valorizando os saberes culturais em sala de aula. A pesquisa é básica, qualitativa e explicativa, desenvolvida por meio de entrevistas e questionários aplicados a alunos e professores. A análise dos dados será feita com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). O estudo busca compreender a realidade escolar a partir das experiências de quem ensina e aprende, considerando os contextos culturais dos sujeitos envolvidos. Pretende identificar caminhos que favoreçam o ensino, a aprendizagem e a construção do conhecimento matemático a partir da realidade dos estudantes, alinhando-se às contribuições de D'Ambrosio (2023), Rosa e Orey (2017) e Knijnik (2019). Espera-se evidenciar o potencial da etnomatemática na promoção do letramento matemático e no fortalecimento da identidade cultural dos estudantes.

Palavras-chave: Etnomatemática. Diversidade. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema da pesquisa sobre etnomatemática e diversidade está relacionada à minha trajetória como professora dessa disciplina. Tenho observado que, embora o ensino da matemática tenha evoluído ao longo dos anos, ainda há muito a ser feito para aprimorar as práticas pedagógicas. Persistem desafios significativos, como a resistência dos alunos ao aprendizado, seja pela falta de incentivo no ambiente familiar, seja pela abordagem tradicional com que a matemática é frequentemente apresentada em sala de aula.

Durante muito tempo, o componente curricular de matemática foi visto ou ensinado como uma disciplina com cálculos difíceis, abstratos e com pouca aplicabilidade. Nos últimos anos, essa concepção tem mudado. Segundo D'Ambrosio (2023), uma das alternativas que tem contribuído para essa mudança é a Etnomatemática, que tem como objetivo trabalhar conteúdos mais próximos da realidade do aluno. Repensar a prática pedagógica, tomando como ponto de partida a realidade e o contexto social no qual o estudante está inserido, valorizando sua cultura, é essencial para esse processo.

A etnomatemática, nesse contexto, surge como uma abordagem teórica e prática que valoriza os saberes culturais e locais dos estudantes, destacando a presença da matemática em suas práticas cotidianas e experiências de vida. Essa perspectiva rompe com a visão eurocêntrica e homogênea da matemática, oferecendo aos educandos a chance de se reconhecerem no processo de ensino e aprendizagem. Esse reconhecimento não apenas facilita a compreensão e a apropriação dos conceitos matemáticos, mas também reforça a identidade cultural e promove o senso de pertencimento dos alunos.

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar as práticas de professores de matemática à luz da etnomatemática como via do processo de ensino e aprendizagem significativo, inclusivo e contextualizado. Tendo como objetivos específicos: Contextualizar as contribuições da etnomatemática para uma aprendizagem matemática mais integral, significativa e inclusiva; identificar as percepções de professores de matemática sobre a etnomatemática nas práticas de ensino; explicitar práticas pedagógicas fundamentadas na etnomatemática como potencializadora da aprendizagem dos estudantes.

⁹⁸ Vínculo institucional UNOCHAPECÓ, marcia.zamadei@unochapeco.edu.br

⁹⁹ Vínculo institucional UNOCHAPECÓ, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, leonel@unochapeco.edu.br.

METODOLOGIA

O estudo proposto segue com pesquisa qualitativa, que segundo Bardin (1977), a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida sobretudo na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não inferências gerais.

Ainda sobre sua classificação, adota-se uma pesquisa de campo. Para Minayo e Gomes (2014), o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo. No trabalho de campo, a pesquisa tem como referência o cotidiano.

Para Gil (2008), os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população. O estudo de campo apresenta mais flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. No estudo de campo, analisa-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Para a coleta de dados pretende-se aplicar questionário aos alunos e professores, para a análise do conteúdo produzido usaremos Bardin (1977).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das propostas de ensino na área de Matemática que vem ganhando destaque nos últimos anos é a etnomatemática. Segundo D'Ambrosio (2023), etnomatemática é a Matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos.

Com essa finalidade de se aproximar da realidade do aluno, a etnomatemática trabalha a diversidade de todos os povos. Podem ser levantados conteúdos a partir de pescadores, rendeiras, trabalhos formais e informais, e a partir desse contexto se estudam e planejam as atividades. A aula se torna interessante porque o aluno vê a aplicabilidade da Matemática, que durante muito tempo foi encarada com uma disciplina de cálculo abstrato e sem aplicabilidade nas atividades diárias. Partir de um planejamento discutido com o grupo e atender as diversidades de cada cultura tornam a aprendizagem significativa e prazerosa para professor e alunos.

Toledo *et al.* (2021) relatam que cada educador tem uma forma diferente de entender e de fazer matemática em sala de aula. Cabe ao professor ter o domínio dos métodos e trabalhar em constante inovação. Assim, ele terá plena capacidade para decidir qual é o método ideal para cada contexto. Tal decisão deve ser pautada pelo nível dos alunos, pelo contexto sociocultural em que estão envolvidos, pelos objetivos a serem alcançados, entre outros aspectos.

Para Rosa e Orey (2017) as influências da Etnomatemática em sala de aula estão relacionadas tanto aos conteúdos matemáticos quanto aos processos pedagógicos adotados no ensino e na aprendizagem dessa área do conhecimento. Tais influências envolvem os objetivos da Educação Matemática, a forma como a Matemática é ensinada, aprendida e avaliada, bem como as dinâmicas de relacionamento entre alunos e professores. Dessa forma, a aquisição do conhecimento matemático pode ser condicionada pelas considerações culturais dos membros que integram e participam da comunidade escolar.

Knijikn (2019) afirma que o pensamento etnomatemático compreende a Matemática Escolar como uma disciplina diretamente implicada na produção de subjetividades, pois, ao longo do processo educativo, “somos assujeitados”. Tanto estudantes quanto professores dão sentido à vida e às coisas do mundo, tornando-se, em parte, aquilo que aprendem e ensinam, conforme a maneira como esse conhecimento é construído nas disciplinas escolares, em especial na Matemática.

Para D'Ambrosio (2005), a matemática está profundamente interligada à sociedade e à cultura, e a globalização exerce uma influência significativa sobre a educação, especialmente no que se refere ao currículo matemático. Destaca a pressão por uma uniformização globalizada, que tende a eliminar componentes culturais, promovendo imaginários sociais desprovidos de história e geografia. Em oposição, o autor propõe o Programa Etnomatemática, uma abordagem transdisciplinar que integra saberes matemáticos e culturais para respeitar a diversidade, fomentando criatividade e inclusão. Este programa desafia o currículo tradicional, propondo uma reorganização baseada em literacia, materacia e tecnocracia.

Metodologicamente, o Programa Etnomatemática enfatiza a integração entre cognição, cultura e história, considerando o conhecimento como um produto social e cultural dinâmico. O autor propõe uma abordagem holística, conectando passado, presente e futuro, e argumenta que a educação deve ser uma ferramenta de paz, dignidade e sustentabilidade. D'Ambrosio (2005) reforça a importância de repensar a educação matemática como um meio de emancipação, que promova não apenas o saber técnico, mas também a valorização das identidades culturais, fomentando um aprendizado significativo e contextualizado.

A etnomatemática compreende a cultura não como um elemento fixo, homogêneo ou estático, mas como um processo dinâmico, instável e continuamente produzido. As práticas matemáticas, por sua vez, não são vistas como um simples conjunto de conhecimentos transmitido como uma “bagagem cultural”, mas como saberes em constante ressignificação, produtos e, ao mesmo tempo, produtores da própria cultura. Além disso, evidenciando que tal narrativa legitima uma forma particular de produzir matemática vinculada ao pensamento urbano, ocidental, branco, masculino e heterossexual.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014) destaca que as aulas de Matemática podem promover uma melhor compreensão das diversidades humanas. Há, por exemplo, características culturais das comunidades indígenas, quilombolas e do campo que podem ser tratadas com a atenção merecida, com uma abordagem que reconheça saberes e fazeres e sua relação com o espaço, tempo e territorialidade, e faça uso das diferentes linguagens. A escola será, dessa maneira, um espaço democrático de debate, de transformação social e de minimização das desigualdades.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014) entende-se diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Essa noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Ainda, a Proposta (Santa Catarina, 2014) diz que a diversidade está relacionada com as aspirações dos grupos humanos e das pessoas de viver em liberdade e no exercício de sua autodeterminação, como também à aspiração da vida em democracia e à necessidade de vivenciar coletivamente as realidades sociais que são múltiplas e de lutar pelo reconhecimento dos direitos humanos e a respeitá-los.

Toledo *et al.* (2021) salientam que os saberes do aluno devem ser valorizados e utilizados como uma das guias-mestras das atividades de sala de aula, havendo uma vinculação desses conhecimentos pessoais com a inserção do estudante em determinado meio cultural e social, que se expressa nos signos aceitos e reconhecidos pelo sujeito, emergindo na linguagem e no modo de fazer matemática. Desse modo, o aprendizado pode e deve ser gerado por situações-problema oriundas do contexto do aluno, a partir do reconhecimento do valor do pensamento e das opiniões de cada sujeito e do seu modo de operar com a matemática

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, ainda em desenvolvimento, reafirma a relevância da etnomatemática como via para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas e culturalmente significativas no ensino de Matemática. Os referenciais teóricos analisados evidenciam que reconhecer os saberes culturais dos estudantes contribui para superar a visão

tradicional e abstrata dessa disciplina, aproximando os conteúdos matemáticos da vivência cotidiana e fortalecendo o sentimento de pertencimento dos educandos.

Ao enfatizar a cultura como elemento constitutivo da aprendizagem, espera-se que os resultados da investigação junto a professores e estudantes revelem como as práticas atuais têm acolhido ou ainda negligenciado a diversidade cultural presente nas escolas. Assim, pretende-se identificar desafios enfrentados pelos docentes, bem como potencialidades e estratégias já adotadas para integrar saberes locais ao currículo de Matemática.

Portanto, acredita-se que este estudo poderá fornecer subsídios para reflexões e transformações no âmbito escolar, incentivando ações que promovam reconhecimento da diversidade e um ensino de Matemática comprometido com a humanização, a cidadania e o respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 6. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2023. 112 p.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2008.

KNIJIKN, Gelsa Fernanda Wanderer; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavam. **Etnomatemática em movimento**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Influências etnomatemáticas em sala de aula**: caminhando para a ação pedagógica. 1 ed. Curitiba: Apris, 2017. 133p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Formação Integral na Educação Básica. Florianópolis, Secretaria de Educação e do Desporto, 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 23 out. 2024.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira *et al.* **Tendências em educação matemática**. Porto Alegre, RS: SAGAH, 2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIO PARA A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

NESPOLLO, Flávio M.¹⁰⁰
TIBOLA, Naiara G.¹⁰¹

RESUMO

A formação continuada de professores é um pilar essencial para o fortalecimento das práticas pedagógicas em escolas, onde o isolamento geográfico e a desvalorização cultural demandam formações contextualizadas. Este resumo expandido analisa como a formação continuada pode promover práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias no campo, valorizando saberes locais e a identidade docente. Baseado em revisão bibliográfica, o estudo utiliza contribuições de Gatti (2014, 2018), Libâneo (2013, 2017), Tardif (2002) e outros autores para discutir modelos formativos que integrem teoria e prática. O objetivo é explorar estratégias que superem desigualdades educacionais no campo, como a desvalorização da cultura camponesa, o acesso limitado a recursos educacionais, a falta de teóricos consistentes e o isolamento geográfico. Resultados preliminares indicam a necessidade de políticas públicas que priorizem a cultura camponesa e fortaleçam a profissão docente no campo, promovendo uma educação transformadora.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação do Campo. Práticas pedagógicas. Identidade docente.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores, conforme definida por Nespollo e Tibola (2024), é um processo de estudo contínuo, que visa o desenvolvimento profissional permanente de conhecimentos, habilidades e competências ao longo da carreira a fim de complementar sua atuação profissional. Os autores também citam que “a importância da formação continuada de professores ocorre devido a várias questões, entre elas está a adaptação às mudanças curriculares, sociais, culturais” (Nespollo e Tibola 2024, p. 119).

Em suma, podemos afirmar que a formação continuada de professores é um processo de estudo contínuo, que visa o aprimoramento profissional que inclui adaptações às mudanças curriculares, sociais e culturais (Nespollo e Tibola 2024). É também um processo que contribui no enfrentamento a demandas que estão inseridas no contexto escolar (Gatti 2014) e é um processo adaptativo e contextualizado que atende as necessidades dos professores assim como as demandas institucionais, demonstrando que a formação continuada de professores não só é fundamental, como também, em contextos onde há dificuldades sociais, econômicas, sociais e geográficas, como em escolas rurais, se demonstra mais importante que a formação inicial de professores.

“A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial” (Delors, 2003, p. 160) A formação inicial não prepara o docente para compreender e enfrentar todas as implicações culturais e sociais em que atuará. Libâneo (2013) ressalta que a formação continuada opera de forma a garantir os aprimoramentos profissionais e dos professores de compreender as implicações sociais e culturais do ensino. Neste mesmo sentido, Imberbom (2010) destaca que a efetividade da formação continuada de professores está na adaptação à realidade do professor dentro do contexto escolar em que está inserido.

A educação do campo no Brasil enfrenta barreiras estruturais, como precariedade de infraestrutura, acesso limitado a recursos educacionais e desvalorização da cultura camponesa, que comprometem a qualidade do ensino (Silva; Medeiros, 2021). Nesse contexto, a formação continuada de professores emerge como uma estratégia crucial para promover

¹⁰⁰ Flávio M. Nespollo. Uniplac. flavionespollo@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-9818-7196>, <https://lattes.cnpq.br/9800065562917222>.

¹⁰¹ Naiara G. Tibola. Uniplac. profa.naiara@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-9938-8997>, <https://lattes.cnpq.br/4772526675180055>.

práticas pedagógicas que respeitem as especificidades culturais e sociais do campo, fortalecendo a identidade docente e a relevância do ensino. O objetivo é explorar estratégias que superem desigualdades educacionais no campo, como a desvalorização da cultura camponesa, o acesso limitado a recursos educacionais, a falta de teóricos consistentes e o isolamento geográfico. Além disso, é possível analisar como a formação continuada pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras em escolas do campo, com ênfase na integração de saberes locais e na desconstrução de estereótipos que marginalizam o campo.

Gatti (2018) defende políticas de formação que contemplem a diversidade regional, incluindo a educação no campo, para superar a fragmentação atual. Libâneo (2017) destaca a necessidade de uma didática crítica que articule conteúdos curriculares às realidades socioeconômicas rurais, enquanto Tardif (2002) enfatiza os saberes docentes plurais como base para práticas contextualizadas. Este trabalho explora essas perspectivas, articulando-as com a necessidade de formações que valorizem a cultura camponesa e promovam a profissionalização docente no campo.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, com análise bibliográfica de fontes teóricas sobre formação continuada em contextos rurais. Foram selecionadas obras de autores como Gatti, Libâneo, Tardif, além de estudos indexados em bases como SciELO e repositórios institucionais, utilizando descritores como “formação continuada de professores”, “educação do campo” e “práticas pedagógicas”. A análise seguiu o método de análise de conteúdo categorial (Bardin, 2011), com categorias como: desafios estruturais, saberes docentes, identidade profissional e impactos nas práticas pedagógicas. Não houve coleta de dados empíricos, dispensando normas éticas para pesquisa com seres humanos. As fontes foram escolhidas por sua relevância e diversidade, priorizando perspectivas críticas e propositivas para a educação do campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada de professores do campo deve transcender modelos urbanos padronizados, promovendo práticas pedagógicas que integrem saberes locais e fortaleçam a identidade docente. Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes disciplinares, experienciais, curriculares e profissionais são essenciais para práticas adaptadas ao contexto do campo. Onde a cultura camponesa e as dinâmicas sociais locais demandam uma abordagem diferenciada. Gatti (2018) reforça que a formação continuada deve ser um processo contínuo, alinhado às necessidades reais das escolas rurais, promovendo capacitações que dialoguem com a realidade local.

Nunes e Bezerra (2018) destacam a carência de referenciais teóricos consistentes na formação de professores rurais, o que compromete a renovação das práticas pedagógicas, evidenciando a desconexão entre teoria e prática, um desafio central em escolas rurais, onde os professores frequentemente carecem de suporte pedagógico para enfrentar condições adversas, como isolamento e falta de recursos. A ausência de referenciais teóricos sólidos impede a construção de práticas inovadoras, perpetuando uma educação desconectada da realidade camponesa. Para superar isso, é necessário um modelo de formação que combine capacitação teórica com reflexão sobre a prática, promovendo mudanças significativas no ensino do campo.

Rech, Dolwitsch e Gelocha (2015) apontam a importância dos saberes experienciais na formação docente, destacando que a vivência no campo é uma fonte valiosa de conhecimento, esclarecendo que a partir da experiência de vida dos professores é atribuída relevância à sua formação específica. “É na convivência com os moradores do meio rural, com as famílias, com os alunos” (Rech; Dolwitsch; Gelocha, 2015, p. 3).

Reforçando assim que a formação continuada deve valorizar as experiências de vida dos professores rurais, integrando-as a referenciais acadêmicos para desconstruir preconceitos que, eventualmente, marginalizam o campo. A convivência com a comunidade do campo

enriquece a prática pedagógica, permitindo que o docente adapte o currículo às necessidades e à cultura local, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Rios (2016) destaca a docência do campo como uma profissão intrinsecamente ligada à semiótica da terra: “pensar na docência na roça como profissão implica reconhecê-la como produtora da identidade profissional construída em um contexto voltado para a semiótica da terra”. A partir dos saberes do meio em que o docente está inserido, neste caso, a educação do campo, implica na construção da profissão e sua identidade docente.

Essa perspectiva enfatiza que a formação continuada deve reconhecer os saberes próprios do campo como parte integrante da identidade docente. A “semiótica da terra” refere-se à relação profunda entre o professor e o contexto do campo, incluindo práticas agrícolas e culturais, que devem ser incorporadas ao processo educativo para fortalecer a profissionalização docente e promover uma educação emancipatória.

Reis e Carvalho (2010) reforçam a necessidade de formações contextualizadas ao dinamismo do campo brasileiro: “exigirá uma formação consistente, contextualizada e colada numa leitura permanente do processo sócio-histórico e cultural da sociedade e do dinamismo do campo brasileiro” (Reis; Carvalho, 2010, p. 68).

Essa citação destaca que a formação continuada deve ser ancorada na compreensão do contexto sócio-histórico do campo, promovendo práticas pedagógicas que reflitam as dinâmicas culturais e sociais do campo. Essa abordagem é essencial para superar a imposição de currículos urbanos, que frequentemente desconsideram a realidade camponesa.

Libâneo (2017) complementa, defendendo uma didática crítica que articule teoria e prática, esclarecendo que a formação dos professores deve articular conteúdos curriculares às realidades socioeconômicas dos alunos. No campo, isso significa exprimir uma didática que valorize a cultura local, onde haja o diálogo entre teoria e prática enfrentando desafios específicos do campo.

Essa visão reforça a necessidade de formações que integrem os saberes locais à prática pedagógica, promovendo uma educação que seja relevante para os alunos rurais e que fortaleça a identidade profissional dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares indicam que a formação continuada para professores do campo deve priorizar a integração de saberes locais e referenciais teóricos, promovendo práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. A valorização da cultura camponesa e a desconstrução de estereótipos são fundamentais para fortalecer a identidade docente e superar desigualdades educacionais. Políticas públicas devem investir em capacitações presenciais, além das digitais, para enfrentar barreiras como o isolamento geográfico. Pesquisas futuras podem explorar intervenções empíricas para validar essas proposições, ampliando o impacto social da formação docente no campo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xK4H4K5ZxL3L4x4Z4Z4Z4Z/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Bernardete Angelina Gatti: por uma política de formação de professores**. Pesquisa FAPESP, São Paulo, maio 2018. Disponível em: <https://revistas-pesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 25 out. 2025.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva histórico-cultural**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 389-409, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Editora da UFG, 2017. Disponível em: https://files.cer-comp.ufg.br/weby/up/688/o/Didatica_e_formacao_de_professores.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

NESPOLLO, Flávio Marcos; TIBOLA, Naiara Gracia. Formação continuada de professores. In: DRESCH, Jaime Farias (Org.). **Dicionário Ciência na Escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

NUNES, A.; BEZERRA, B. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo**. In: Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo. São Paulo: GEPEC/UFSCar, 2018. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/formacao-de-professores-para-escolas-rurais-no.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

RECH, T.; DOLWITSCH, C.; GELOCHA, M. **Formação de professores em escolas do meio rural**. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/28777/TES_PPGEDUCACAO_2023_RORATTO_RODRIGO.pdf?sequence=1&isAlloved=y. Acesso em: 25 out. 2025.

REIS, E. dos S.; CARVALHO, R. A. de. O papel do Poder Público na construção da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. In: LUNAS, A. da C.; ROCHA, E. N. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas e formação de educadores(as) do campo: caderno pedagógico da educação do campo**. 2. ed. Brasília: Dupligráfica, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/106105851/Forma%C3%A7%C3%A3o_Continuada_De_Professores_Campesinos_O_Entrela%C3%A7amento_Entre_Tecnologias_Digitais_Para_O_Ensino_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Do_Campo. Acesso em: 25 out. 2025.

RIOS, J. A. V. P. **De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 335-354, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nL7R5X6V6y6X5kZ3X8X5X5X/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, Elizeni Belo da; MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação continuada de professores da educação básica no campo**. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 56-76, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/55245>. Acesso em: 25 out. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Esse trabalho apresenta um projeto de pesquisa em andamento no curso de Mestrado em Educação da Unochapecó, cujo objetivo é investigar como os processos de formação inicial e continuada contemplam e promovem o desenvolvimento dos saberes necessários à prática docente em turmas de Berçário. Fundamentada em documentos oficiais, como a BNCC (2017), as Diretrizes Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024) e a Política Nacional Integrada da Primeira Infância (2025), a pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza básica, será realizada em 3 CEIMs da cidade de Chapecó (SC), envolvendo professores regentes de Berçário e membros da equipe gestora das instituições educativas. As buscas para a elaboração do estado do conhecimento sobre o tema evidenciaram que não existem muitas pesquisas sobre a formação inicial, continuada e saberes docentes envolvendo a etapa de ensino que atende os bebês, o que justifica a escolha do tema.

Palavras-chave: Formação docente. Saberes docentes. Bebês. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), a etapa da Educação Infantil destinada ao atendimento das crianças de 0 a 1 ano e 6 meses é denominada de bebês. Em alguns municípios, no entanto, as turmas que atendem crianças de 4 meses a 1 ano e 11 meses ou a completar até 31 de março do ano vigente, são identificadas como Berçário ou turmas de Bebês, tanto em instituições públicas quanto particulares. É importante salientar que as crianças que não completaram 2 anos até a data de corte estabelecida, são matriculadas em turmas de Berçário. Desta forma, o atendimento abrange crianças com idades de 4 meses até 2 anos e 11 meses, podendo haver variações de acordo com a quantidade de vagas nas instituições.

Nos últimos anos, observa-se um movimento de aperfeiçoamento dos documentos orientadores da Educação Infantil, como as Diretrizes Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024) e, por meio do Decreto nº 12.574, foi instituída a Política Nacional Integrada da Primeira Infância (2025). Aliado a isso, a meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) tinha como objetivo alcançar o atendimento de 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos de idade (Brasil, 2014).

Considerando os direitos de aprendizagem presentes nos documentos normativos, essa etapa exige saberes docentes capazes de dialogar com suas especificidades. Nesse contexto, torna-se relevante refletir sobre a formação docente, especialmente porque o foco desta pesquisa recai sobre a especificidade da docência com bebês.

A temática em questão decorre de inquietações oriundas da prática profissional, as quais motivaram a elaboração deste estudo. Desde o Ensino Médio e, posteriormente, durante a graduação em Pedagogia, foram vivenciadas experiências no campo da docência, especialmente na condição de estagiária da Educação Infantil em turmas em tempo integral, tanto em instituição privada quanto pública. Após a formação inicial, a atuação concentrou-se mais em turmas de Berçário, exercendo-se a função de professora regente e, em momento subsequente, a de coordenadora pedagógica em um CEIM do município de Chapecó.

Ao longo de aproximadamente uma década de experiência profissional, foi possível identificar especificidades que caracterizam o trabalho docente com bebês. Nesse percurso, observaram-se relatos de professores que manifestam desinteresse em atuar no Berçário ou que assumem tais turmas em razão da inexistência de outras opções. Entre esses profissionais, poucos demonstram identificação com essa etapa da Educação Infantil. Há, inclusive,

¹⁰² Lilian Marta da Silveira. Unochapecó. lilian.silveira@unochapeco.edu.br , <https://orcid.org/0000-0003-0368-8931> , <http://lattes.cnpq.br/6081766757042102> .

¹⁰³ Marilandi Maria Mascarello Vieira. Unochapecó. mariland@unochapeco.edu.br , <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946> , <http://lattes.cnpq.br/3727231433150326> .

situações em que docentes, ao serem aprovados em concursos públicos, solicitam exoneração ao constatarem que a vaga ofertada corresponde ao Berçário. Ademais, em determinadas redes de ensino, adota-se um cronograma anual de escolha de vagas, de modo que professores efetivos são designados para turmas de Berçário em regime de rodízio, garantindo que todos os docentes habilitados passem por essa etapa em algum momento.

Apesar dos desafios que permeiam a prática docente com bebês, identificam-se, ainda que em menor número, profissionais que optam por atuar com essa faixa etária e que demonstram identificação com esse campo específico da Educação Infantil. Mas esses docentes frequentemente se deparam com incertezas referentes aos saberes necessários para o exercício profissional na primeira infância. Questionamentos como “Você é professora de quê?” ou “O que faz com os bebês?” revelam a recorrência de dúvidas e percepções equivocadas no cotidiano do trabalho realizado nos Berçários.

Diante desse panorama, a pesquisa tem por objetivo investigar de que maneira os processos de formação inicial e continuada contemplam e favorecem o desenvolvimento dos saberes necessários à prática docente junto a turmas de berçário. Como objetivos específicos visamos, 1) Identificar, a partir da literatura e de documentos oficiais, quais saberes são reconhecidos como fundamentais para a docência com bebês; 2) Analisar de que forma a formação inicial e continuada contempla (ou não) os saberes específicos necessários à docência com bebês; 3) Compreender como os professores percebem e constroem, na prática cotidiana, os saberes necessários para atuar com bebês; 4) Sugerir encaminhamentos para potencializar a formação docente voltada ao trabalho com bebês.

METODOLOGIA

A pesquisa, do ponto de vista da abordagem do problema, se classifica como qualitativa, sendo de natureza básica e, quanto aos objetivos, será descritiva. Em relação aos procedimentos metodológicos, combina a pesquisa documental e de campo.

Na pesquisa documental serão analisadas legislações: 1) de âmbito nacional: Base Nacional Comum Curricular (2017), Diretrizes Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024), Política Nacional Integrada da Primeira Infância (2025), Panorama do acesso à Educação Infantil no Brasil (2025) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), 2) no âmbito estadual no decorrer do estudo serão levantados e analisados os documentos existentes em Santa Catarina que abordam de forma direta ou indireta a educação de bebês e da formação docente 3) no âmbito municipal serão analisados o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (2025), Projetos Político-Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil Municipais da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (2024-2025).

No que diz respeito à pesquisa de campo, será realizada na rede municipal de ensino de Chapecó- SC e para definir o lócus e os participantes consideramos importante pesquisar a oferta de vagas e identificar o número de turmas existentes no município por meio de consulta ao site oficial da Prefeitura de Chapecó, nas seções “Educação” e “PPPs das Instituições”, referentes ao ano de 2025. Para os documentos que não estavam disponíveis neste ano, foram consultados os de 2024.

Em 15 de dezembro de 2024, segundo dados disponibilizados pelo Projeto Político Pedagógico da Seduc (Chapecó, 2025), a rede municipal de ensino de Chapecó contava com 81 turmas de Berçário, totalizando 1.562 alunos matriculados. Identificamos que em 2025, existem 42 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM). Destes, 32 oferecem turmas de Berçário, e está previsto o início das atividades em 2 novos CEIMs em 2026, com intenção de vagas abertas já em 2025. Para garantir essa oferta de atendimento, além dos CEIMs, há também 6 Escolas Básicas Municipais (EBMs) que possuem turmas de Berçário.

Considerando essas informações, a pesquisa será por meio de entrevista semiestruturada realizada em 3 CEIMs de Chapecó, com base nos seguintes critérios de inclusão: 1) Instituição de grande porte, definida pelo maior número de crianças matriculadas no Berçário em 2026, na qual serão selecionados 3 professores, atuando nos períodos matutino, vespertino e integral; 2) Instituição de porte médio, escolhida com base em um número intermediário

de crianças matriculadas no Berçário em 2026, na qual serão selecionados 2 professores, atuando nos períodos matutino e vespertino; 3) Instituição de pequeno porte, caracterizada pelo menor número de crianças matriculadas no Berçário em 2026, na qual será selecionado 1 professor, atuando em qualquer período.

Além disso, serão participantes da pesquisa 1 profissional da equipe gestora de cada instituição educativa que são responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos professores de Berçário, totalizando 3 participantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Relacionando a problemática à qual nos propomos investigar, Campos (2009) destaca o distanciamento ainda persistente entre a pesquisa educacional e as questões concretas do contexto escolar. Segundo a autora, esse afastamento se expressa em dois movimentos: de um lado, pesquisadores que nem sempre estabelecem conexões com a realidade cotidiana das escolas; de outro, sujeitos da prática que, muitas vezes, esperam que a pesquisa ofereça respostas diretas para os problemas enfrentados.

Nesse cenário, o referencial teórico que fundamenta a problemática inicial da pesquisa vem sendo estruturado com base em autores como Maurice Tardif, Lee Shulman e Clermont Gauthier, referências centrais para a discussão sobre os saberes docentes.

Boot, Colomb e Williams (2005), ao tratar da pesquisa afirmam que não existe um roteiro único que sirva para todas as investigações. É preciso investir tempo buscando informações para identificar onde se está e qual rumo seguir.

Em decorrência disso, a primeira tarefa na elaboração deste estudo foi realizar o estado do conhecimento sobre o tema para identificar a produção acadêmica existente sobre formação docente e o trabalho com bebês, cujo levantamento dos dados ocorreu com etapas distintas. Na primeira etapa a busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando os descritores: formação docente berçário, com recorte temporal de 2015 a 2025, resultando em 13 trabalhos. Os temas recorrentes envolviam prática pedagógica com bebês, identidade docente, formação por meio das experiências dos professores e o papel da coordenação pedagógica no acompanhamento das turmas nas escolas.

Na segunda etapa a busca foi repetida na mesma base de dados com os descritores formação docente bebês que resultou na identificação de 64 pesquisas, das quais 16 foram excluídas, pois se repetiam com o descritor anterior ou abordaram outras faixas etárias, restando assim, 48 trabalhos que investigaram as práticas docentes, formação inicial e desafios da docência com bebês. Posteriormente foi realizada nova busca utilizando os descritores combinados: “bebês” AND “formação docente” AND “saberes”, da qual resultou 18 publicações adicionais, totalizando assim, 69 trabalhos.

Analisando com maior detalhamento os títulos e resumos, elencou-se os critérios de inclusão, selecionando trabalhos da área da educação que abordassem formação ou saberes docentes na etapa de bebês, com foco em professores formados em Pedagogia. Como critérios de exclusão, descartaram-se estudos que não tratassem dessa faixa etária, da formação docente ou dos saberes docentes, bem como, pesquisas relativas à formação de profissionais de áreas distintas da Pedagogia.

Em seguida, realizou-se uma nova busca utilizando os critérios de pesquisa e palavras-chave: “berçário” AND “formação docente”, que resultou em 9 trabalhos. Após a seleção utilizando os critérios, permaneceram 6 trabalhos.

Na continuidade, foi feita outra busca com o descritor “bebês” AND “formação docente”, que apresentou 56 resultados. Desses, 9 atenderam aos critérios de seleção e foram incluídos na análise. Ao final, o conjunto de trabalhos que compôs o corpus da pesquisa totalizou 15 produções.

Destaca-se, nesse conjunto, o estudo de Bressan e Nono (2023), que realizou um levantamento das produções acadêmicas defendidas entre 2013 e 2019 sobre docência com bebês, identificando 51 trabalhos disponíveis no banco da Capes. Os temas centrais dos referidos estudos envolveram formação inicial e continuada, identidade profissional, papel do professor de bebês, particularidades das práticas pedagógicas, afetividade, socialização e

cuidado, rotina, organização dos espaços e tempos da creche, práticas de leitura, documentação pedagógica e intencionalidade pedagógica. A partir destes dados percebemos que a temática envolvendo os saberes docentes não são recorrentes nas pesquisas, apontando lacunas a serem exploradas.

Além disso, a dissertação de Andreia Barboza Braga (2019), intitulada *Professoras de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas*, mostrou-se particularmente relevante por dialogar diretamente com a problemática desta pesquisa. Entre as produções analisadas, é a que mais se aproxima da temática investigada, ainda que apresente objetivos específicos distintos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados da busca, ainda que preliminares, observou-se que existem poucas pesquisas voltadas aos saberes docentes relacionados à docência com bebês, especialmente no município de Chapecó, onde nenhuma produção foi localizada. Nos estudos analisados, evidencia-se a necessidade de novos trabalhos que abordem a formação de professores que atuam com esse grupo de crianças.

Dessa forma, considerando o que orientam os documentos norteadores para a prática docente no atendimento de 0 a 2 anos, torna-se fundamental ouvir os professores e compreender como se constituem a formação docente e os saberes mobilizados no contexto da investigação inicial.

REFERÊNCIAS

BOOT, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRAGA, Andreia Barboza. **Professoras de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas**. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/6caf39cc-513b-4ce3-a55d-1bc73c994dc8/content> Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 1, de 17 de outubro de 2024. **Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: seção 1, 22 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.574, de 5 de agosto de 2025. **Institui a Política Nacional Integrada da Primeira Infância**. Diário Oficial da União: seção 1, 6 ago. 2025.

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.

BRESSAN, Luana Mariani; NONO, Maévi Anabel. **Mapeamento de pesquisas sobre docência com bebês publicadas no Brasil no período 2013-2019**. Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 1–23, 19 jun. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhare-setrilhas/article/view/65753/36195> Acesso em: 28 out. 2025.

CAMPOS, M. M. **Para que serve a pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3Rrm-GxrCpGWL/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 out. 2025.

CHAPECÓ. **Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Chapecó**. Chapecó, SC: 2025.

CHAPECÓ. **PPPs instituições**. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1LWW0XblynMLgwkHFvI3xSLf1wzsFewA9> Acesso em: 25 out. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama do acesso à Educação Infantil no Brasil**. Brasília: Todos pela Educação. Ago. 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/word-press/wp-content/uploads/2025/08/estudo-panorama-do-acesso-a-educacao-infantil-no-brasil-todos-pela-educacao.pdf> Acesso

HISTÓRIA DAS MULHERES E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: UM OLHAR SOBRE O MEDIEVO

ALVES, Jefferson David Fonseca¹⁰⁴

VIANNA, Luciano J.¹⁰⁵

RESUMO

O presente resumo expandido aborda a discussão sobre a presença da História das Mulheres na formação docente em História, com ênfase nas possibilidades de abordagem dessa temática no período medieval. Tem como objetivo apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado já concluída, que analisou os aspectos da historiografia feminina e de gênero na formação de professores de História. Neste caso, o recorte está voltado para a discussão teórica apresentada na pesquisa. Para isso, a metodologia fundamenta-se numa pesquisa de caráter bibliográfico. Os resultados evidenciam que as discussões sobre essas historiografias ampliam as perspectivas formativas, favorecem práticas pedagógicas mais inclusivas e contribuem para uma educação comprometida com a diversidade e a equidade.

Palavras-chave: História das Mulheres. Formação docente. Historiografia. Gênero.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido constitui um recorte da dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco (UPE)/campus Petrolina, cujo objetivo foi analisar como as demandas sociais atuais que envolvem a História das Mulheres e a História da África estão refletidas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nas ementas das licenciaturas em História das universidades públicas do estado de Pernambuco. Compreendemos por demandas sociais as temáticas que emergem do cenário social e que dialogam com o campo historiográfico, tais como o enfrentamento à violência contra a mulher, o protagonismo feminino em diferentes espaços sociais, o racismo e a intolerância religiosa.

O presente recorte dedica-se à discussão sobre a **historiografia das Mulheres, em específico no cenário do Medievo**, abordando sua relevância na formação docente em História a partir de uma perspectiva bibliográfica e conceitual. A História das Mulheres se insere no campo da “Nova História”, emergente a partir da revolução historiográfica dos *Annales*, e é compreendida como um movimento historiográfico que amplia o olhar sobre a presença feminina na produção histórica (Scott, 1992, p. 64). Perrot (2005) destaca ainda que a historiografia tradicional silenciou as mulheres, limitando-as a papéis de exceção, como rainhas e heroínas, enquanto as mulheres comuns permaneceram nas “zonas mudas” da história (Perrot, 2005, p. 9). Nesse sentido, trazer uma breve reflexão sobre a História das Mulheres na formação docente ressalta um relevante cenário de pesquisa na área da formação de professores de história.

METODOLOGIA

O presente trabalho constitui um subitem de uma pesquisa de mestrado já realizada entre os anos de 2023 e 2025, vinculada ao PPGFPI da UPE/campus Petrolina. A investigação fundamentou-se em pesquisa documental e bibliográfica, conforme orientações metodológicas de Gil (2002) e Prodanov e Freitas (2013). Foram analisados Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em História das universidades públicas pernambucanas,

¹⁰⁴ Jefferson David Fonseca Alves é Mestre em Educação (2025) pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco (UPE)/campus Petrolina; Graduado em História (2022) pela UPE. E-mail: jefferson.fonseca@upe.br, Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8938-3550>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5160640776209168>.

¹⁰⁵ Luciano José Vianna é Professor Livre-Docente pela Universidade de Pernambuco (UPE)/campus Petrolina. Professor do Colegiado de História da UPE e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). E-mail: luciano.vianna@upe.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7355-7609>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2023473590819430>.

buscando identificar nas ementas e conteúdos programáticos a presença de conteúdos temáticos relativos à história das mulheres ou estudos de gênero e à história da África. Para este trabalho, fundamentamos nossa proposta a partir de uma abordagem metodológica bibliográfica relativa ao tema em questão.

A HISTÓRIA DAS MULHERES NAS DISCUSSÕES TEÓRICAS: ENTRE A PESQUISA E O ENSINO

A História das Mulheres constitui um campo da historiografia que ganhou destaque a partir da segunda metade do século XX, integrando o movimento da “Nova História”, oriundo da revolução historiográfica dos *Annales*. Conforme Scott (1992), trata-se de um movimento historiográfico que amplia a compreensão sobre o papel das mulheres na história, sem excluir o que já havia sido produzido anteriormente sobre personagens femininas (Scott, 1992, p. 64). Essa nova perspectiva desloca o foco da narrativa tradicional centrada nos homens e propõe um olhar que reconhece a presença e a experiência das mulheres como sujeitos históricos.

Neste sentido, Perrot (2005) ressalta que a historiografia tradicional silenciou as mulheres, restringindo sua presença a figuras excepcionais, como rainhas ou heroínas, enquanto as mulheres comuns permaneceram nas “zonas mudas” da história (Perrot, 2005, p. 9). Tal exclusão refletia a realidade social e política estruturada pela cultura patriarcal, que negava às mulheres o acesso a determinados espaços. Nesse sentido, a História das Mulheres emerge como uma proposta crítica, capaz de questionar os paradigmas historiográficos estabelecidos e de reconstruir as formas de representação do feminino no passado.

No contexto da formação docente em História, essa mudança de enfoque assume relevância especial, pois, considerando a atuação dos futuros professores no ensino básico, uma abordagem restrita à historiografia tradicional pode limitar o desenvolvimento de uma educação voltada à cidadania e à diversidade. Como defende Mesquita (2006), pensar a formação de professores implica buscar alternativas pedagógicas comprometidas com a ruptura de práticas tradicionais e a construção de saberes críticos (Mesquita, 2006, p. 334).

Continuando esta perspectiva, Soihet (2011) identifica que a historiografia do século XIX produzia “histórias femininas”, centradas em mulheres de destaque político, seguindo um viés positivista e biográfico (Soihet, 2011, p. 268). Essa produção reforçava modelos femininos socialmente aceitos, sem questionar as estruturas de dominação. A partir da década de 1960, influenciada pelos movimentos feministas, a historiografia passou a incorporar novas questões, como a sexualidade, o trabalho e o corpo feminino. Na década de 1980, o debate sobre as mulheres alcançou o ambiente acadêmico e passou a dialogar com as discussões sobre gênero. Essa perspectiva possibilitou a ampliação do olhar sobre as relações sociais, culturais e políticas, permitindo compreender as mulheres como sujeitos históricos e não como figuras periféricas.

A consolidação da História das Mulheres acompanhou também as transformações nos cursos de formação docente em História, especialmente a partir da década de 1980. Segundo Mesquita (2006), esse período foi marcado por reestruturações curriculares que refletiam novas abordagens teórico-metodológicas e a revisão das fontes históricas. Assim, a historiografia passou a incorporar temáticas antes marginalizadas, entre elas as questões de gênero, trabalho e cotidiano, abrindo espaço para práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas (Mesquita, 2006, p. 335). Recentemente foi observada esta mudança no que diz respeito ao ensino escolar, com a publicação da lei 14.986 de 2024, instituindo a obrigatoriedade do ensino voltado para a perspectiva feminina na História.

Scott (1992) argumenta que a História das Mulheres não propõe uma narrativa linear nem busca substituir a historiografia masculina, mas propõe um relato mais complexo, que considere a posição variável das mulheres nos diferentes contextos históricos (Scott, 1992, p. 67). Essa abordagem tem implicações diretas para a formação docente, uma vez que contribui para a construção de um olhar histórico sensível às diferenças e às representações sociais.

Ao voltarmos o olhar para o período do Medieval, torna-se evidente a importância dessa perspectiva na compreensão da figura feminina. Por exemplo, Carvalho (2017) aponta que a ausência das mulheres nos materiais didáticos sobre o Medieval reforça estereótipos e lacunas

de representação histórica (Carvalho, 2017, p. 81). Dentro desta argumentação, Klapisch-Zuber (2002) destaca que o pesquisador não pode ignorar as limitações impostas pelo filtro masculino presente nas fontes históricas (Klapisch-Zuber, 1992, p.12). Essa reflexão é essencial na formação de professores, pois permite que o futuro docente compreenda as representações de gênero como construções históricas e sociais, estimulando uma leitura crítica dos documentos e narrativas.

No contexto cristão medieval, a mulher era frequentemente representada em posição de inferioridade, submetida à hierarquia social e religiosa. Klapisch-Zuber (2002) identifica essa condição como característica da “Idade Média Cristã”, em que o papel social da mulher estava atrelado à visão teológica do ser humano (Klapisch-Zuber 2002, p.16). Essa concepção reforçava a ideia de subordinação feminina, vinculando a hierarquia de gênero às próprias bases da organização social e religiosa da época.

No campo da formação docente, compreender essas relações é essencial para que o ensino de História não reproduza visões estereotipadas do feminino. Um exemplo relevante encontrado pela pesquisa de mestrado foi a disciplina “História do Trabalho Feminino”, ofertada no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2015, p.169), que aborda o papel das mulheres trabalhadoras no campo e na cidade, inclusive no Medievo. Essa inserção curricular evidencia a mulher como sujeito histórico atuante e contribui para que o futuro professor desenvolva uma compreensão crítica sobre o lugar feminino na história.

Ruiz-Domènec destaca a “reconstrucción del mundo de las mujeres” como uma reinterpretação da narrativa medieval que valoriza o protagonismo feminino em diferentes campos, como a política e a cultura (Ruiz-Domènec, 2011, p. 257). O autor aponta que a imagem negativa do Medievo foi herdada do Iluminismo, que reforçou a visão da mulher como vítima e submissa. Ao estudar as mulheres medievais, Ruiz-Domènec propõe o uso das fontes literárias como instrumentos para compreender como a sociedade masculina representava o feminino (Ruiz-Domènec, 2011, p. 258).

O autor analisa, ainda, o contexto peninsular ibérico entre os séculos VII e XV, destacando quatro momentos em que as mulheres exerceram papéis decisivos: na formação dos Estados dinásticos, na Batalha de Navas de Tolosa, na guerra civil castelhana e na devoção moderna (Ruiz-Domènec, 2011, p. 261). Tais exemplos revelam mulheres que ultrapassaram papéis convencionais e participaram ativamente dos processos políticos e sociais.

Tojal Rojo (2017) também contribui para essa discussão ao investigar o papel das mulheres religiosas na Baixa Idade Média Ocidental. Suas análises abordam as violências e as restrições impostas às mulheres, mas também evidenciam espaços de autonomia, como os beguinários — comunidades femininas que ofereciam alternativas à vida matrimonial (Tojal Rojo, 2017, p. 5). O autor destaca também a “teoria da complementaridade dos sexos”, predominante entre os séculos XII e XIII, segundo a qual homens e mulheres eram vistos como complementares, o que representava uma forma de resistência dentro da sociedade patriarcal da época.

Essas abordagens demonstram que a História das Mulheres e, em especial, a História das Mulheres no Medievo, desempenham papel crucial na formação dos professores de História. Elas ampliam a compreensão das relações de gênero, incentivam a análise crítica das fontes e favorecem práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e a equidade. Nesse sentido, compreender as representações do feminino na historiografia medieval não apenas contribui para a produção acadêmica, mas também fortalece o compromisso social da educação histórica com a inclusão e a justiça de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa de Mestrado evidenciaram que as temáticas relacionadas à História das Mulheres e à História da África estão presentes em diferentes dimensões da vida acadêmica dos licenciandos em História das universidades públicas pernambucanas. Além das disciplinas e dos Projetos Pedagógicos de Curso, observou-se que grupos de pesquisa, eventos temáticos e demais espaços de formação também promovem reflexões significativas

sobre estes temas, o que reflete em uma formação acadêmica crítica dos futuros docentes de História. A discussão sobre a História das Mulheres na formação docente em História evidenciou a importância de repensar o ensino histórico a partir de uma perspectiva crítica. No contexto do Medieval, observou-se que essa abordagem permite problematizar as relações de gênero e observar a personagem feminina em diferentes esferas sociais, religiosas e culturais.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta Silveira. A REPRESENTAÇÃO DA MULHER MEDIEVAL NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA VISÃO COMPARATIVA. **Revista de História Comparada**, v. 11, n. 2, p. 80-107, 2017.

GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KLAPISCH-ZUBER, Christiane. Introdução. In: **História das Mulheres**. A Idade Média. Georges Duby e Michelle Perrot (Orgs.). Porto: Edições Afrontamento, 1992, p. 9-23.

KLAPISCH-ZUBER, Christiane. Masculino/feminino. In: LE GOFF, Jacques e SCHMITT, Jean-Claude (eds.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Vol. II. São Paulo: EDUSC, 2002, p. 137-150.

MESQUITA, Ilka Miglio; FONSECA, Selva Guimarães. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. **História Unisinos**, v. 10, n. 3, p. 333-343, 2006.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005. p. 519.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RUIZ-DOMÈNEC, José Enrique. Sobre las mujeres en la Edad Media. In: **Entre histórias de la Edad Media**. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2011, p. 257-273.

SOIHET, Raquel. História das mulheres. In: **Domínios da história**. Ensaios de Teoria e Metodologia. Ciro Flammarion Cardoso; Ronaldo Vainfas (Orgs.). Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda., 2011, p. 263-283.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan W. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-96.

TOJAL ROJO, Axel. *La mujer en la Edad Media: religiosidad y cultura*. [S. l.: s. n.], 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico Curso de História Licenciatura**. Recife, 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents>

INTERFACES ENTRE NEUROCIÊNCIA, PSICOLOGIA E PEDAGOGIA NA COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM TRANSDISCIPLINAR

TESSARI, Gisele Marisa Araujo¹⁰⁶
PRIGOL, Edna Liz¹⁰⁷

RESUMO

A neuroeducação constitui um campo interdisciplinar que integra a neurociência, a psicologia e a pedagogia na compreensão da aprendizagem como processo biológico, cognitivo e afetivo. Este resumo expandido apresenta uma síntese teórica da dissertação em desenvolvimento, intitulada *Neuroeducação em foco: a prática pedagógica na perspectiva do pensamento complexo e da educação libertadora na sala de apoio educacional de Curitiba*. O estudo tem como objetivo analisar as interfaces teóricas e práticas entre a neurociência, a psicologia e a pedagogia na constituição da aprendizagem transdisciplinar, destacando suas contribuições para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas significativas. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Cosenza e Guerra (2011), Dehaene (2020), Morin (2000) e Martín (2024). A análise evidencia que o diálogo entre corpo, emoção e cognição é essencial para uma educação significativa e humanizada. Os achados indicam que fatores fisiológicos, emocionais e sociais influenciam diretamente a atenção, a memória e o comportamento, e que a aprendizagem resulta da plasticidade cerebral estimulada por experiências sensoriais e afetivas. Conclui-se que a neuroeducação, ao articular ciência e prática pedagógica, promove uma formação ética e integral, reafirmando o papel do professor como mediador e agente de transformação social.

Palavras-chave: Neuroeducação. Psicologia. Pedagogia. Aprendizagem. Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A neuroeducação surge como um campo interdisciplinar que busca compreender como o cérebro aprende e de que maneira os processos biológicos, cognitivos e emocionais influenciam a aprendizagem. Fundamentada no diálogo entre neurociência, psicologia e pedagogia, ela propõe uma compreensão ampliada do processo educativo, que reconhece o estudante em sua totalidade física, afetiva e social. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 8), “um diálogo entre a neurociência e a educação torna conhecidos dos educadores os fundamentos neurocientíficos do processo ensino-aprendizagem que podem contribuir para o sucesso ou insucesso de algumas estratégias pedagógicas correntes”. Compreender a integração entre ciência e educação permite repensar o papel do professor e propor práticas mais coerentes com a complexidade do aprender humano.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada na leitura e análise de obras clássicas e contemporâneas sobre o tema. Selecionaram-se obras que abordam a relação entre cérebro, cognição e prática docente, com ênfase na abordagem transdisciplinar da aprendizagem. O corpus teórico foi composto principalmente pelos estudos de Cosenza e Guerra (2011), Dehaene (2020), Morin (2000) e Martín (2024), cujas contribuições permitiram estabelecer conexões entre diferentes campos do saber. A análise seguiu uma perspectiva

¹⁰⁶ Gisele Marisa Araujo mestranda. Uniarp – Universidade Alto Vale do Rio do Vale. giselemarisaprof@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-6194-925X>, <http://lattes.cnpq.br/1905730207185851>, ID Lattes: 1905730207185851

¹⁰⁷ Edna de Liz Prigol. Uniarp – Universidade Alto Vale do Rio do Vale. E-mail, orcid, link do currículo lattes.

transdisciplinar, buscando integrar dimensões biológicas, cognitivas e afetivas que sustentam o processo de aprendizagem.

Resultados e Discussão

O corpo físico do estudante constitui sua primeira forma de expressão e comunicação, refletindo aspectos culturais, genéticos e emocionais. Compreender o corpo é compreender o sujeito em sua totalidade, pois, conforme Cosenza e Guerra (2011, p. 34), “a interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem”. Assim, as experiências sensoriais e afetivas são decisivas para a construção do conhecimento. De acordo com Eagleman (2017, p. 13), “o cérebro humano se permite ser moldado pelas particularidades da experiência cotidiana”. Essa afirmação reforça que fatores fisiológicos como sono, alimentação e equilíbrio emocional interferem diretamente na atenção, na memória e no comportamento — dimensões indispensáveis à aprendizagem. Portanto, reconhecer as condições fisiológicas universais é essencial para planejar práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e a singularidade dos estudantes.

A neuroeducação se consolida como uma área de convergência entre a neurociência, centrada na neurobiologia e na plasticidade cerebral; a psicologia cognitiva, que, segundo Martín (2024, p. 4), “estuda a forma como o cérebro obtém, manipula, armazena e utiliza a informação que recebe dos sentidos”; e a pedagogia, voltada às estratégias e métodos de ensino. Essa integração amplia a compreensão da aprendizagem como fenômeno complexo e dinâmico, conforme a perspectiva da complexidade de Morin (2000), que propõe o diálogo entre diferentes áreas para compreender o ser humano em sua totalidade. Segundo Dehaene (2020, p. 33–34), “a aprendizagem consiste em reciclar circuitos cerebrais antigos, redirecionando-os para novas funções”, o que demonstra que o ensino modifica fisicamente o cérebro, potencializando sua capacidade de pensar, lembrar e criar. Tal constatação confere à educação o papel de acelerador do desenvolvimento cerebral, tornando o professor um agente essencial na estimulação de novas conexões sinápticas. Essa compreensão demanda formação docente continuada, que promova a tradução dos achados científicos para o cotidiano da sala de aula.

Conclusão

A integração entre neurociência, psicologia e pedagogia, sob uma perspectiva transdisciplinar, amplia a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, reconhecendo o ser humano como unidade biológica, cognitiva e afetiva. A neuroeducação emerge como um campo que une ciência e prática, oferecendo subsídios para uma educação mais inclusiva, empática e centrada no estudante. O desafio que se impõe aos educadores é transformar o conhecimento neurocientífico em estratégias pedagógicas concretas, superando práticas tradicionais e promovendo experiências que valorizem o corpo, a emoção e a mente como dimensões interdependentes. Essa reflexão teórica fundamenta o desenvolvimento da dissertação em andamento, que busca contribuir para a formação docente e o fortalecimento de práticas pedagógicas fundamentadas na neuroeducação e no pensamento complexo. A neuroeducação, portanto, representa um compromisso ético e epistemológico com o futuro da educação, reafirmando o papel humanizador e libertador do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

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

DEHAENE, Stanislas. **É assim que aprendemos**: porque o cérebro aprende melhor que qualquer máquina... por enquanto. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Penguin / Companhia das Letras, 2020.

EAGLEMAN, David. **Incógnito**: as vidas secretas do cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MARTÍN, Héctor Ruiz. **Como aprendemos?** Uma abordagem científica da aprendizagem e do ensino. 3. ed. Porto Alegre: Pense, 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDIAÇÃO CULTURAL NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E CARTOGRÁFICA

SIEBERT, Gabriela Patricia Zagurski
STEIL, Isleide

RESUMO

A pesquisa, em andamento, tem como objetivo analisar como os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental dialogam com a arte durante os processos de mediação cultural na escola. Entende-se o ensino da arte não como conteúdo, mas como linguagem viva de construção de sentidos e subjetividades. Utilizando a cartografia como metodologia qualitativa e processual, inspirada em Deleuze e Guattari, o estudo ocorre em uma escola pública de Balneário Camboriú (SC), com duas turmas, sendo uma do 6º e outra do 9º ano, por meio de encontros formativos e dispositivos sensíveis. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Schiller (2017), Rancière (2012) e Mirian Celeste Martins (2024), que concebem a mediação cultural como prática ética e estética e a arte como experiência formativa e emancipadora. As análises valorizam a escuta, os afetos e os gestos dos alunos, propondo a mediação como ato partilhado e criativo.

Palavras-chave: Mediação cultural. Ensino fundamental. Arte.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce do desejo de escutar o que pulsa na relação entre arte, escola e estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Em vez de observar a arte como conteúdo prescrito ou recurso didático auxiliar, busca-se compreendê-la como linguagem viva, como experiência estética capaz de produzir sentidos, subjetividades e pertencimentos. A mediação cultural é o eixo central desta investigação, entendida não como ponte entre obra e espectador, mas como prática pedagógica intencional que organiza encontros significativos entre estudantes e manifestações artísticas, articulando estética, criticidade e diálogo com o mundo.

A escolha do tema surge da prática docente da pesquisadora como professora da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú (SC), atuando há mais de uma década na mesma escola pública de educação básica. A vivência cotidiana com os alunos e as experiências em sala de aula motivaram a construção de uma pesquisa que valoriza as vozes discentes e as formas como se relacionam com a arte, especialmente em contextos mediados de criação e fruição estética.

O estudo ancora-se em um levantamento sistemático de produções acadêmicas realizadas entre 2015 e 2025, que revelou práticas inovadoras de mediação cultural no contexto escolar, mas também silêncios importantes: escassez de estudos centrados nas interpretações dos estudantes, ausência de registros sobre seus processos de interação estética e pouca articulação entre experiência, escuta sensível e documentação pedagógica. É nesse interstício que se inscreve esta pesquisa, como tentativa de ampliar e aprofundar a compreensão da mediação cultural no Ensino Fundamental – Anos Finais, a partir de uma escuta que acompanha, registra e devolve os sentidos produzidos em sala de aula.

METODOLOGIA

Esta pesquisa insere-se no campo das abordagens qualitativas, adotando a cartografia como método de investigação e intervenção. Fundamenta-se nas proposições filosóficas de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), bem como nos desdobramentos metodológicos desenvolvidos por Passos, Kastrup e Escóssia (2009). A cartografia aqui mobilizada não se configura como uma técnica convencional, mas como um modo de acompanhar processos, registrar experiências em ato e observar os movimentos de transformação que atravessam o campo investigativo.

Em vez de etapas fixas ou protocolos rígidos, adota-se uma lógica rizomática e processual, em que o percurso metodológico se constrói ao longo da caminhada. Esta perspectiva compreende o ato de pesquisar como um dispositivo de criação, valorizando a sensibilidade, os afetos e a experiência estética como operadores legítimos de produção de conhecimento. A intenção não é representar ou descrever um objeto externo, mas habitar o território de pesquisa, acompanhar suas forças e transformações, implicando-se ética e politicamente com os sujeitos e acontecimentos emergentes.

A investigação acontece em uma escola pública municipal localizada em Balneário Camboriú, Santa Catarina, durante aulas de Arte. Esse espaço ultrapassa sua dimensão física, sendo compreendido como território de experimentação estética, convivência sensível e mediação cultural. As ações de pesquisa são desenvolvidas nesse entrelugar, onde educação e criação se entrecruzam e geram encontros marcados por composições coletivas e produção de subjetividades.

Participam da pesquisa estudantes do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 15 anos. A escolha dessas turmas visa acompanhar diferentes momentos da formação escolar, sem estabelecer comparações diretas, mas observando os processos de transformação subjetiva, os gestos de autonomia e as apropriações estéticas do mundo que emergem desses corpos em formação. A participação dos estudantes é voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais, conforme parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), de acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A produção de dados será realizada por meio de dispositivos cartográficos, compreendidos como arranjos sensíveis que atravessam os limites entre pesquisa, criação e intervenção. Estão previstos dez encontros formativos, com duração semanal, compostos por práticas coletivas e individuais, como rodas de conversa, percursos sensoriais pelo espaço escolar, criação de mapas afetivos, produções pictóricas, instalações e performances. Ao final, será realizada uma mostra aberta à comunidade escolar, na qual os alunos atuarão como mediadores culturais, articulando suas produções às narrativas sobre o espaço escolar e suas vivências.

Como instrumentos de produção de dados, esta pesquisa utilizará diferentes registros sensíveis e expressivos. Serão considerados os diários de bordo da pesquisadora, com anotações reflexivas e registros de afetação; os registros fotográficos e audiovisuais dos encontros e das obras em processo; as produções artísticas dos estudantes, como mapas, colagens, pinturas, instalações, objetos e performances; além das falas e escritas dos alunos, recolhidas em rodas de conversa, micro-relatos e momentos de mediação poética.

A análise dos dados ocorrerá de forma concomitante às vivências, orientada pelas pistas metodológicas propostas por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), que envolvem quatro movimentos: rastrear, tocar, pousar e reconhecer. Rastrear refere-se à escuta atenta e ao acompanhamento dos fluxos e movimentos do campo investigativo; tocar diz respeito à implicação da pesquisadora e à sensibilidade diante dos materiais, gestos e relatos emergentes; pousar exige atenção aos acontecimentos singulares, como esboços ou micro-relatos que revelam nuances do processo; e reconhecer marca o momento de compor sentidos, evidenciado na organização da mostra final, nos ensaios de mediação e nos portfólios elaborados pelos estudantes.

Essas pistas não configuram etapas lineares, mas vetores que orientam a escuta e a análise em estreita relação com a prática, promovendo uma articulação entre pesquisa, criação e formação.

As produções visuais, narrativas e registros não são tratados como dados a serem codificados, mas como expressões de experiências vividas. Essa perspectiva dialoga com Uriarte e Neitzel (2017), que compreendem a cartografia em Arte-Educação como método sensível e implicado, onde o pesquisador se torna parte ativa do processo, compartilhando a criação e a reflexão com os sujeitos envolvidos. Segundo as autoras, essa abordagem exige abertura à heterogeneidade, compromisso ético e disposição para a construção coletiva do saber.

Por fim, reafirma-se o compromisso ético que atravessa todo o percurso metodológico. Para além das exigências legais, compreende-se a ética como cuidado e responsabilidade com os sujeitos e o território escolar. Garante-se o anonimato, o respeito ao direito de imagem, a possibilidade de desistência a qualquer momento e a devolutiva dos resultados em formatos acessíveis e significativos à comunidade escolar, como parte do próprio processo de mediação cultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa apoia-se em autores que concebem a mediação cultural como prática pedagógica relacional e estética, com destaque para Mirian Celeste Martins, que a define como processo inventivo e partilhado entre educadores e estudantes. A arte é entendida como linguagem formativa, conforme Schiller, que a relaciona à liberdade, e Rancière, que propõe a emancipação do espectador por meio da partilha do sensível. Metodologicamente, o estudo é orientado pelos conceitos de Deleuze e Guattari, que sustentam uma abordagem rizomática da experiência, e pelas proposições de Passos e Kastrup, que defendem a cartografia como prática implicada e sensível de pesquisa.

Pensar a mediação cultural como prática pedagógica implica deslocar o ensino da arte da lógica da transmissão de conteúdo para a invenção de encontros. Na perspectiva desenvolvida por Mirian Celeste Martins, a mediação não é reduzida a um instrumento técnico, mas compreendida como ação ética, estética e formativa, que acontece entre sujeitos, saberes e sensibilidades. Para a autora, o mediador não ocupa uma posição de superioridade em relação ao público ou aos estudantes, mas compartilha com eles o mesmo plano de experiência estética, reconhecendo-se como parte das redes de sentido que a arte mobiliza.

Em sua trajetória teórica e prática, Martins tem defendido a mediação como uma ação coletiva, mestiça e relacional, que acolhe múltiplos ângulos e experiências—essa mestiçagem não se refere à ideia biológica ou racial, mas à contaminação epistemológica entre campos e saberes, característica de uma prática relacional e coletiva — um processo de entrelaçamento entre arte e vida, entre professor e estudante, entre obra e contexto. A autora destaca que esse “entre” é o espaço onde se constituem as possibilidades da mediação cultural como experiência compartilhada. Seu grupo de pesquisa opera com base na generosidade do estar-junto e na compreensão de que a arte se amplia quando inserida nas dinâmicas do encontro humano.

Nesse sentido, a curadoria educativa proposta por Martins constitui-se como um dispositivo de escuta, onde educadores e aprendizes constroem conjuntamente os percursos de fruição e interpretação. Longe de ser um exercício de seleção ou explicação, curar envolve abrir espaço para o sensível e acolher o imprevisível que emerge da relação com a arte. Um dos conceitos centrais mobilizados pela autora é o de experiência estética, que remete ao sentir como via de conhecimento. Para ela, experiências estéticas não se restringem ao belo ou ao agradável, mas também envolvem o estranhamento, o incômodo e o espanto, indicando que a mediação deve priorizar o envolvimento afetivo e corporal com a obra, mais do que a explicação racional.

A mediação, assim compreendida, não busca fornecer significados prontos, mas criar condições para que sentidos se construam na relação entre sujeitos e objetos culturais. Em afinidade com as ideias de Jacques Rancière, especialmente quanto ao “mestre ignorante” e à partilha do sensível, a autora aproxima a figura do mediador daquele que confia na capacidade do outro de produzir conhecimento a partir de sua própria experiência. Mediar, nesse horizonte, é reorganizar o que pode ser visto, dito e sentido, transformando a escola e os espaços culturais em territórios de invenção, mais do que de reprodução.

A obra de Mirian Celeste Martins afirma, portanto, a mediação cultural como prática estética, formativa e crítica, capaz de articular sensibilidade, conhecimento e ética. O mediador — seja professor, educador ou artista — é concebido como alguém que cria condições para o encontro e se deixa afetar por ele. Nessa concepção, a mediação é sempre uma ação entre muitos, em que vozes, gestos e sentidos se entrelaçam na produção de cultura e na formação sensível dos sujeitos. Essa é a base conceitual que sustenta a compreensão

adotada por esta pesquisa, que toma a mediação não como metodologia aplicada, mas como um modo de estar no mundo com a arte e com os outros.

No horizonte da educação estética, a arte constitui uma experiência que transforma o modo como o sujeito percebe e significa o mundo, conduzindo-o da fragmentação sensível e racional à unidade interior.

Essa abordagem encontra fundamento na filosofia estética de Friedrich Schiller, que compreende a formação humana como processo que envolve tanto a razão quanto a sensibilidade. Para o autor, a arte opera como via de mediação entre esses polos, por meio do jogo estético, possibilitando o desenvolvimento da liberdade interior e da autonomia ética. (SCHILLER, 2017).

A esse pensamento soma-se a contribuição de Jacques Rancière, cuja reflexão sobre a estética e a pedagogia enfatiza a igualdade das inteligências e a capacidade de todo sujeito produzir sentido a partir da própria experiência. A arte, nesse caso, é compreendida como partilha do sensível, ou seja, como reconfiguração dos modos de percepção que definem o que pode ser visto, ouvido e dito em uma determinada ordem social.

Ambos os autores convergem ao afirmar o caráter emancipador da experiência estética. Se Schiller valoriza o jogo estético como forma de liberdade, Rancière propõe uma pedagogia em que o educador não conduz o aluno à verdade, mas caminha com ele na produção de sentidos. Essa perspectiva fortalece a compreensão da mediação docente como gesto ético e estético, mais próximo do acolhimento do que da instrução, e da arte como território de invenção coletiva, não de avaliação normativa.

Quando orientada por uma concepção estética da arte, a escola passa a reconhecê-la como parte constitutiva dos processos formativos, e não como atividade complementar. Nesse contexto, os processos criativos ganham relevância, e os estudantes são envolvidos como participantes ativos na produção de sentidos. A arte deixa de ser um conteúdo a ser ensinado e passa a ser um modo de formar-se — um campo de vivências que integra razão, afeto, imaginação e crítica. Em vez de práticas voltadas à explicação, o ensino se orienta pela escuta, pela presença e pela confiança na capacidade dos estudantes de atribuir sentido às experiências que vivenciam.

Esta pesquisa compartilha tal perspectiva, compreendendo que a articulação entre arte e mediação cultural configura um campo fértil de formação. Nesse espaço, os repertórios sensíveis se ampliam e o convívio com a arte possibilita experiências de escuta, criação e reflexão. A aprendizagem, assim, acontece menos por instrução e mais pela construção de percursos poéticos e críticos, nos quais a experiência estética ganha centralidade.

No campo da arte-educação, a cartografia surge como uma abordagem que articula modos de conhecer e de pesquisar a partir da experiência e da implicação. Diferente de métodos baseados na representação e no distanciamento, ela aposta na proximidade com os processos vividos e nas forças que atravessam os sujeitos e os contextos. A fundamentação filosófica da cartografia está profundamente ancorada no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A noção de rizoma, central em *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), é um conceito que rompe com a lógica linear, hierárquica e binária do pensamento ocidental. Em lugar de estruturas fixas e ordenadas, os rizomas propõem conexões múltiplas, heterogêneas e não hierarquizadas, nessa perspectiva valoriza o pensamento rizomático, marcado por conexões múltiplas, devires e movimentos que não seguem uma ordem linear. A pesquisa, nesse caso, não parte de categorias prévias nem busca representar um objeto, mas acompanha o que se forma no percurso, abrindo-se ao que emerge.

Nos desdobramentos metodológicos propostos por Kastrup, Passos e Escóssia (2009), a cartografia é compreendida como prática de acompanhamento atento e sensível. O pesquisador, longe de ocupar um lugar neutro, está implicado no campo: escuta, registra, participa e se deixa afetar. A análise ocorre no decorrer dos acontecimentos, numa postura que valoriza a presença, a escuta e a atenção aos pequenos deslocamentos.

Esse modo de operar orienta a pesquisa aqui apresentada, que se propõe a acompanhar os processos de mediação cultural na escola a partir de uma perspectiva cartográfica. Em vez de buscar explicações acabadas, interessa registrar os gestos, os encontros e os

sentidos que se produzem em ato. O olhar cartográfico, nesse contexto, não fixa, mas compõe; não explica, mas escuta; não encerra, mas sustenta o movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, tem se afirmado como um campo de experimentação metodológica e formativa em arte-educação, atravessada pela potência inventiva da mediação cultural e pelo pensamento cartográfico. Ao compreender a mediação como ação estética, ética e coletiva, articulada às experiências escolares, busca-se instaurar outros modos de relação com a arte, com o saber e com o outro no espaço escolar.

Embora os encontros com os estudantes ainda estejam em curso, espera-se que a investigação contribua para a criação de territórios sensíveis de aprendizagem, nos quais o ato de mediar se configure como prática partilhada, criativa e formativa. Os resultados não são entendidos como produtos, mas como rastros dos processos vividos — experiências, narrativas, imagens e deslocamentos que evidenciem o modo como os alunos se implicam com a arte e com o espaço escolar a partir das propostas mediadas.

A pesquisa pretende, assim, produzir sentidos que dialoguem com os desafios contemporâneos da educação, reconhecendo a arte não como ilustração do conteúdo, mas como linguagem que transforma e mobiliza. Espera-se que, ao final, o trabalho contribua para repensar as práticas pedagógicas no ensino de arte e para fortalecer o papel da mediação cultural como experiência estética no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). *Mediação Cultural: proposições, pesquisas e experiências estéticas com arte na contemporaneidade*. São Paulo: LiberArs, 2024.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 5. ed. São Paulo: Iluminuras, 2017.

URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar. A pesquisa de intervenção cartográfica em arte-educação. *Educação (Unisinos)*, v. 21, n. 3, p. 387-394, set./dez. 2017. disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2017.213.14095>. Acessado em: 13 de outubro de 2025.

NARRAR-SE COMO FORMAÇÃO: ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA E A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA

GOMES, Rodrigo¹⁰⁸

LOSCH, Silmara¹⁰⁹

TEO, Carla Rosane Paz Arruda¹¹⁰

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições de Elizeu Clementino de Souza (2011) para compreender a narrativa como dispositivo ético, político e epistemológico na formação e na identidade docente. Trata-se de uma revisão narrativa, de abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada na obra *Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida*. Souza (2011) propõe a escrita de si e as histórias de vida como práticas formativas que articulam teoria e experiência, possibilitando ao professor refletir sobre sua trajetória e ressignificar o sentido da profissão. Dessa forma, discute-se a docência como território narrativo tensionado entre profissionalização e proletarianização. A narrativa emerge, assim, como gesto de resistência à racionalidade técnica, devolvendo ao professor a autoria e a autonomia sobre seu percurso formativo. Conclui-se que narrar-se é um ato de formação, ética e esperança, que reinscreve a docência como prática reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Narrativas formativas; Identidade docente; Percursos formativos; Elizeu Clementino de Souza.

INTRODUÇÃO

As narrativas formativas têm se afirmado como um campo de investigação e prática que busca compreender a docência em sua dimensão experiencial, ética e subjetiva. A escrita de si e as histórias de vida assumem, nesse contexto, papel central na construção da identidade docente e na articulação entre teoria e prática. Elizeu Clementino de Souza (2011, 2013) é uma das principais referências nesse campo ao propor as “escritas do eu” como forma de compreender o percurso de ser e tornar-se professor.

Para o autor, “vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas” que permitem ao sujeito “reconstruir sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva” (Souza, 2011, p. 213). Assim, a docência é compreendida como um território narrativo em que memória e experiência se entrelaçam na constituição da identidade profissional. Essa compreensão aproxima-se das ideias de Delory-Momberger (2006), ao afirmar que narrar-se é um gesto formativo, no qual o sujeito elabora sentidos sobre o vivido e reinscreve-se como protagonista de sua trajetória.

O objetivo deste estudo é analisar as contribuições de Elizeu Clementino de Souza (2011) para compreender como a narrativa, enquanto dispositivo ético, político e epistemológico, possibilita refletir sobre as tensões entre a profissionalização e a proletarianização docente, articulando tais discussões aos percursos formativos de professores.

Dessa forma, o presente estudo propõe refletir sobre as contribuições de Souza (2011) para a compreensão das relações entre narrativas formativas e identidade docente, articulando suas reflexões às discussões sobre profissionalização e proletarianização do magistério e às experiências vividas em distintos percursos formativos.

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa do tipo revisão narrativa, de abordagem interpretativa. Pesquisas dessa natureza possuem um percurso

¹⁰⁸ Rodrigo Gomes. Universidade Comunitária da região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail: rodrig.gms@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7574-9954>, <http://lattes.cnpq.br/5598997026872924>.

¹⁰⁹ Silmara Losch. Universidade Comunitária da região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail: silmara_mh1991@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2251-4120>, <http://lattes.cnpq.br/1520644333636404>.

¹¹⁰ Carla Rosane Paz Arruda Teo. Universidade Comunitária da região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail: carlateo@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-1534-6261>, <http://lattes.cnpq.br/8808410959989446>.

metodológico mais flexível, voltado à construção de reflexões teóricas e críticas sobre determinada temática, buscando integrar diferentes perspectivas e interpretações (Rother, 2007).

Neste trabalho, debruçamo-nos sobre a obra *Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida*, de Elizeu Clementino de Souza (2011), cuja pertinência reside em evidenciar a escrita de si e as entrevistas narrativas como dispositivos formativos, políticos e epistemológicos. A escolha dessa obra justifica-se por seu valor teórico na compreensão da dimensão formativa da narrativa e da escrita de si na constituição da identidade profissional docente.

Em seu artigo, Souza (2011) analisa as trajetórias de educadores baianos e articula memória, formação e profissionalização docente, evidenciando as tensões entre o controle normativo do magistério e os saberes da experiência. As reflexões emergem, portanto, de uma leitura crítica e dialógica que compreende a docência como território narrativo, no qual o professor se constitui como sujeito de saber e de formação (Souza, 2011).

Trata-se, assim, de um estudo que busca aprofundar compreensões teóricas sobre o papel da narrativa como prática formativa e como possibilidade de ressignificação da profissão docente. A análise articula-se em diálogo com autores que subsidiam as discussões propostas por Souza (2011), como Enguita (1991), Nóvoa (1992, 2002) e Delory-Momberger (2006), permitindo tensionar conceitos como profissionalização, identidade docente e saberes da experiência.

NARRAR-SE PARA EXISTIR: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA DOCENTE

Elizeu Clementino de Souza (2011) compreende a docência como um território de narrativas, no qual vida e profissão se entrelaçam em relações de poder e pertencimento. Narrar a própria trajetória é, para o autor, um gesto de formação e resistência: um retorno ao vivido que permite compreender a si mesmo e atribuir novos sentidos ao ser professor. Essa perspectiva desloca a docência de uma visão técnica e instrumental para uma dimensão existencial, ética e política.

Ao discutir a profissionalização docente, Souza (2011) recupera as reflexões de Enguita (1991), que aponta a ambiguidade da docência enquanto ocupação situada entre o profissionalismo e a proletarização. Tal tensão tem produzido uma “erosão na identidade profissional dos professores” (Souza, 2011, p. 214), evidenciada pela desvalorização do magistério e pela crescente normatização do trabalho docente. A racionalidade técnica, nesse contexto, contribui para a fragmentação do sujeito e a separação entre o eu pessoal e o eu profissional, configurando uma crise de identidade marcada pela perda de autonomia e autoria.

Contra essa lógica de desumanização, Souza (2011) propõe a narrativa como um dispositivo formativo que devolve ao professor a autoria sobre sua história e o reconhecimento de si como sujeito epistêmico. Ao narrar sua trajetória, o docente transforma a experiência vivida em saber e amplia sua formação por meio de um movimento reflexivo e investigativo. A narrativa, portanto, não é apenas um relato sobre o passado, mas um ato de conhecimento e de formação.

Nessa direção, o autor (2011, 2013) ressalta a entrevista narrativa como metodologia formativa e investigativa, pois ao narrar, o sujeito produz sentidos sobre sua própria experiência, ao mesmo tempo em que constrói conhecimento sobre a docência. A escuta narrativa, nesse processo, configura-se como prática ética e dialógica, capaz de romper com a objetividade imposta pelos modelos positivistas de pesquisa. A narrativa passa a ser entendida como um espaço de encontro entre pesquisador e sujeito, em que ambos se formam na relação de escuta e palavra.

Essa concepção aproxima-se de Nóvoa (1992, 2002), ao defender que o professor é inseparável da pessoa que o habita e que a formação deve integrar dimensões pessoais, profissionais e coletivas. Narrar-se é, nesse sentido, um gesto de autoconhecimento e de reconstrução do vínculo entre vida e profissão, superando a racionalidade técnica e afirmando a docência como prática reflexiva, criadora e humanizadora.

A narrativa também adquire um papel significativo nos diferentes percursos formativos, nos quais professores e futuros professores constroem sentidos sobre o ofício docente.

Em programas como o PIBID, nas licenciaturas ofertadas na modalidade EaD ou nas segundas licenciaturas, a narrativa pode emergir como mediação entre experiência e saber, permitindo compreender a docência como prática ética, estética e socialmente comprometida. Tais percursos, marcados por tensões, memórias e pertencimentos, revelam a formação como um processo contínuo de reconstrução identitária.

Ao tratar da identidade docente, Souza (2011) reconhece que ela se constitui em um processo histórico e relacional, permanentemente tensionado entre regulação institucional e autonomia profissional. Inspirado em Nóvoa (1992), o autor destaca que o fazer docente é orientado por um conjunto de saberes e normas, mas que também se constrói nas brechas da experiência, nos gestos de criação e resistência cotidiana. Assim, a narrativa emerge como prática contra hegemônica que permite ao professor reapropriar-se de sua história e afirmar-se como sujeito ético e político.

Por fim, a narrativa é compreendida como uma prática ética e política de resistência. Ao narrar-se, o professor rompe o silêncio imposto pelas estruturas burocráticas e reafirma a própria humanidade em meio às condições adversas do magistério. Trata-se de um gesto de esperança, no sentido freiriano (2016), que devolve à docência sua dimensão transformadora. A ética da escuta e o compromisso com o outro, presentes na escrita e na fala, tornam-se fundamentos de uma pedagogia da resistência e da esperança.

Desse modo, as reflexões de Souza (2011) nos convidam a compreender a narrativa não apenas como método de pesquisa, mas como modo de ser, de formar-se e de resistir. Narrar a vida é, simultaneamente, pensar a profissão e reconstruir o sentido de ser professor em tempos de crise e desumanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões de Elizeu Clementino de Souza evidenciam que narrar a vida é também pensar a profissão. Suas contribuições reforçam a importância da narrativa como prática formativa, ética e política, que possibilita ao professor compreender-se em sua totalidade, integrar vida e profissão e (re)significar o sentido do trabalho docente.

Ao articular memória, formação e profissionalização, o autor propõe um caminho de resistência à racionalidade técnica e à proletarização do magistério. Nesse horizonte, a narrativa se torna instrumento de reprofissionalização crítica, pois restitui à docência o estatuto de prática reflexiva, criadora e comprometida com a transformação social.

Com base nas discussões do autor, compreende-se que as narrativas formativas, inscritas nos percursos formativos dos professores, constituem espaços potentes de produção de saberes e de reconstrução da identidade docente. Assim, a escrita de si não é apenas memória, mas um ato de resistência e esperança, que devolve ao professor o direito de narrar e (re)significar o ofício docente.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-7022006000200011&script=sci_abstract. Acesso em: 25 out. 2025.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-82, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em: 25 out. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011. Disponível em: https://educacao.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-5822011000200012&script=sci_abstract. Acesso em: 25 out. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Itabai-ana-SE, 2013. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 26 out. 2025.

O POTENCIAL LÚDICO E A APRENDIZAGEM: AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

SANTOS, Ailla Costa¹¹¹
SAMPAIO, Nandyara Souza Santos¹¹²

RESUMO

A alfabetização representa um ciclo fundamental da Educação Básica, em que métodos convencionais frequentemente falham em articular o processo de aprendizagem. Este estudo analisa o papel dos jogos pedagógicos no processo de alfabetização, destacando sua potência para a aprendizagem da leitura e escrita em crianças nessa etapa. Fundamentado em teóricos como Piaget (1967) e Kishimoto (1994), o trabalho enfatiza a integração do brincar ao ensino, oferecendo reflexões para educadores e pesquisadores da alfabetização no Brasil. Através de uma pesquisa-ação, a autora implementou esses jogos em ambiente escolar, constatando que eles transformam o aprendizado em uma experiência singular e leve. Assim, os jogos pedagógicos emergem como ferramentas para enriquecer a alfabetização devido ao seu potencial lúdico.

Palavras-chave: Alfabetização. Jogos pedagógicos. Potencial lúdico. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ciclo de alfabetização, conforme a BNCC (2017), composto pelos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, representa uma das fases determinantes do percurso formativo na Educação Básica, por representar o momento em que a criança se insere no universo da aprendizagem da leitura e da escrita. É uma etapa que engloba dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais que, em sua totalidade, favorecem o desenvolvimento integral desses estudantes. Contudo, observa-se que as práticas de ensino tradicionais, ancoradas na repetição e na exposição direta de conteúdos, tendem a desconsiderar as singularidades e os ritmos próprios de aprendizagem, tornando o processo de alfabetização, por vezes, árido e desmotivador.

Nesse cenário, a ludicidade, entendida aqui como algo subjetivo e autotélico, emerge como um campo fértil de possibilidades pedagógicas. Os jogos educativos, em especial, apresentam-se como instrumentos mediadores da aprendizagem, capazes de aliar o prazer do brincar à construção do conhecimento. Ao promoverem situações interativas e desafiadoras, os jogos possibilitam que as crianças elaborem hipóteses, experimentem estratégias e se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de modo espontâneo e expressivo.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições dos jogos pedagógicos no processo de alfabetização, considerando suas implicações na formação leitora e escritora das crianças. Fundamentado nos aportes teóricos de Piaget (1967) e Kishimoto (1994), compreende-se que o brincar constitui um eixo estruturante da aprendizagem, na medida em que estimula a criatividade, a socialização e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

¹¹¹ Ailla Costa Santos. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. aillacosta24@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0996-809X>, https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=2F3350FDB27F7077345DE0850716D26E.

¹¹² Nandyara Souza Santos Sampaio. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Email:nandyara.souza@uesb.edu.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0195589452166382>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0084-7055>Seminário.

Essa pesquisa tem como abordagem, a pesquisa qualitativa e é desenvolvida nos pressupostos da pesquisa-formação, na medida em que a investigação assume caráter reflexivo e vivencial. Busca-se, portanto, refletir sobre a importância da articulação dos jogos educativos, que ao integrarem-se ao cotidiano escolar, transformar o ensino da leitura e da escrita em uma experiência prazerosa e intelectualmente formadora, promovendo uma alfabetização mais humanizada e coerente com as necessidades contemporâneas das infâncias.

METODOLOGIA

A presente investigação possui abordagem qualitativa, ancorando-se nos pressupostos da pesquisa-formação, conforme delineado por Josso (2004). Essa perspectiva reconhece a docência como um espaço de ressignificação de saberes, em que a prática pedagógica se constitui simultaneamente como objeto e fonte de conhecimento. Assim, esse estudo emerge da vivência docente, concebendo o fazer pedagógico como território de reflexão, autoria e transformação.

O contexto da pesquisa é uma turma do ciclo de alfabetização, 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Jequié – BA. A experiência foi desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2024, período em que foi realizada diversas atividades lúdicas voltadas para o processo de alfabetização, tendo os jogos educativos como principal eixo metodológico.

A pesquisa envolveu a observação participante e o registro sistemático das práticas em diário de campo, com foco nas reações, interações e aprendizagens das crianças durante a utilização dos jogos. O corpus da análise foi composto a partir desses registros, das produções dos alunos e de fotografias que documentaram momentos significativos da experiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Os jogos educativos assumem um papel de inegável relevância no processo de alfabetização. Ao integrar o lúdico à construção do conhecimento, eles permitem que a escola se torne um espaço de descobertas e encantamento, no qual as crianças aprendem com curiosidade e envolvimento. Nesse contexto, o ato de brincar torna-se caminho de construção de saberes, favorecendo o desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico de forma natural e criativa.

De acordo com Piaget (1967), os jogos são brincadeiras e, ao mesmo tempo, meios de aprendizagem, pois permitem à criança construir saberes a partir da ação, da curiosidade e da descoberta. Sob essa ótica, o brincar é entendido aqui como um elemento estruturante da aprendizagem, favorecendo a autonomia intelectual e a elaboração de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem.

Ao analisarmos o potencial pedagógico dos jogos, observamos que muitos deles contribuem diretamente para o enriquecimento do vocabulário, uma vez que introduzem novas palavras e seu uso em contextos reais da comunidade. Outro aspecto notável refere-se aos jogos que incorporam narrativas, histórias ou personagens, os quais contribuem para o desenvolvimento da compreensão textual. Nessas situações, as crianças são convidadas a acompanhar enredos, reconhecer personagens, sequenciar eventos e interpretar significados, habilidades essenciais à leitura e à produção de textos.

No campo da escrita, os jogos que exigem a construção de palavras e frases, como o “Ditado Interativo” que auxiliam na fixação da grafia correta e estimulam a expressão escrita de forma autônoma e criativa. Conforme destaca Kishimoto (1994), o jogo agregado com às práticas escolares, pode ser considerado um aliado no ensino, já que o aluno diante de situações lúdicas que o aproximam dos conteúdos culturais a serem trabalhados.

Sob essa perspectiva, compreender o jogo como instrumento pedagógico implica reconhecer sua força transformadora na aprendizagem dos estudantes. Ele não se restringe à recreação, mas como recurso didático na promoção de uma educação significativa e leve. No entanto, o alinhamento dos jogos no cotidiano escolar requer planejamento cuidadoso e intencionalidade pedagógica. É necessário que a escolha das atividades esteja alinhada aos objetivos de ensino, evitando práticas desprovidas de fundamentação teórica.

Além disso, é importante destacar que muitos jogos educativos favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio lógico, ao envolverem a resolução de desafios, a tomada de decisões e a elaboração de estratégias. Essa dimensão investigativa do potencial lúdico contribui para a formação de sujeitos autônomos. Entre os jogos desenvolvidos em sala de aula, destacam-se o “Bingo das sílabas”, o “Ditado de Palavras Interativo”. Cada uma dessas experiências se consolidou como fundamentais na promoção de práticas de alfabetização mais dinâmicas, despertando o interesse das crianças e consolidando aprendizagens de modo prazeroso e participativo, a Figura 1 abaixo aponta um dos momentos em que as crianças participavam de forma ativa e comprometida:

Figura 1: estudante participando do jogo “Batalha das sílabas” com mediação docente.



Fonte: arquivo pessoal das autoras, abril de 2024.

Dessa forma, compreendemos que os jogos educativos, quando integrados de modo intencional ao processo pedagógico, tornam-se pontes entre o saber e o educador, entre o conhecimento e a vida. Mais do que instrumentos pedagógicos, eles se revelam como experiências de encontro e descoberta, capazes de ampliar as habilidades de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, de humanizar o ato de aprender. Assim, o aprendizado deixa de ser um exercício mecânico e transforma-se em vivência sensível e interativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esta experiência é, de certo modo, revisitá-la com o olhar mais maduro e sensível que o próprio processo formativo permitiu construir. Ao longo da vivência, tornou-se evidente que os jogos educativos, quando inseridos de forma consciente e planejada no cotidiano escolar, ultrapassam o caráter recreativo e se transformam em instrumentos de encantamento e aprendizagem.

Cada momento de potencial lúdico apontou o poder que o brincar tem de aproximar a criança do conhecimento, fazendo da alfabetização um caminho mais leve e cheio de sentido. O jogo mostrou-se uma ponte entre o prazer e o aprender, uma possibilidade de tornar o processo de leitura e escrita mais humano.

Também foi possível perceber que essa prática toca profundamente o fazer docente. O uso dos jogos convidou a professoras a ressignificar sua postura, a olhar a sala de aula com mais escuta e empatia, reconhecendo que ensinar é, antes de tudo, criar espaços de encontro, de diálogo e de experimentação. Com isso, o potencial lúdico, uma linguagem potente que conecta o aprender ao viver. Ela possibilita que a escola se torne um espaço de descobertas e de alegria.

REFERÊNCIAS

JOSSO, Marie-Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai./ago. 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Jahar, 1975.

O QUE A POLÍTICA NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA ATRAVÉS DO PROJETO DE FORMAÇÃO LEEI PROPÕE PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

VARDANGA, Marcelly¹¹³
FERREIRA, Valéria Silva¹¹⁴

RESUMO

A presente pesquisa documental abordará a Política Nacional Criança Alfabetizada e a formação LEEI- Leitura e Escrita na Educação Infantil, tendo como objetivo compreender o que está sendo proposto para os professores, os compromissos estabelecidos na lei, a concepção de infância e criança que política preconiza e a análise os documentos norteadores do projeto de formação. Garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas. O documento ainda aponta que, no entanto, é preciso atuar antes e depois desse processo, refletindo acerca desta descrição, emerge a educação infantil que se apresenta como espaço de vivências e experiências nas quais as linguagens são propostas em diversos contextos e fomentadas na oralidade, na leitura e na escrita. Essa pesquisa ainda está em andamento, portanto ainda realizará ações pertinentes para compreender como a formação de professores LEEI está sendo instituída na educação infantil.

Palavras-chave: Política Nacional Criança Alfabetizada. LEEI- Leitura e Escrita na Educação Infantil. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Tendo como base principal o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, política pública instituída a partir do decreto N°11556 de 2023 e que tem como objetivo garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental, conforme previsto na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2010-2024); além de garantir a recomposição das aprendizagens nos anos posteriores. A política tem como foco garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas, pontua que é preciso atuar antes e depois desse processo, pensar e atuar neste antes e depois considera as aprendizagens da criança desde seu nascimento até a sua permanência nos anos subsequentes do ensino fundamental, considerando que alfabetizar e letrar são processos que perpassam a vida educacional e ou institucional das crianças.

Exercendo a função de supervisora escolar numa instituição municipal de educação infantil e vivendo esta realidade por mais de vinte anos, não consigo conceber a pré-escola apenas como preparatória para o ensino fundamental, nem deixar de sentir a angústia dos meninos e meninas que não “acompanham a turma”, aceitar essa denominação é não compreender a educação infantil como espaço de relações e brincadeiras, assim vem mostrando a importância da criança ser compreendida como um ser potente, com especificidades e jeitos próprios de descobrir o mundo e estar nele. Nesse processo de constituir-se e humanizar, a criança vai aprendendo com seus pares através da ludicidade, de um ambiente propício para alimentar sua curiosidade e é nas relações que essas trocas vão tornando-se cada vez mais significativas.

Portanto, pretende-se compreender como a formação para os professores LEEI- Leitura e Escrita na Educação Infantil oferecida na Política Nacional Criança Alfabetizada está sendo proposta, além de realizar uma revisão documental a respeito das políticas públicas

¹¹³ Marcelly Vardanga, Universidade do Vale do Itajaí. marcelly.356077@edu.univali.br, <https://ocid.org/0009-0004-8048-6668>, <http://lattes.cnpq.br/7155328500909042>.

¹¹⁴ Valéria Silva Ferreira. Universidade do Vale do Itajaí. v.ferreira@univali.br, <https://orcid.org/0000-0002-3990-7182>, <http://lattes.cnpq.br/2155129322801874>.

relativas à alfabetização, compreender o que esta política pública espera da educação infantil ao anteceder a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao investigar as políticas públicas propostas para a alfabetização no último decênio pretende-se estabelecer comparações com o atual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, assim compreendendo o que a política propõe para formação de professores na educação infantil. Esse tema tem relevância pois, quanto aos documentos iremos estabelecer a análise dos cadernos organizados pelo governo federal para a formação LEEI e os relatórios finais das formadoras municipais do ano de 2024 de uma cidade catarinense.

METODOLOGIA: Percursos e caminhos da pesquisa

Essa pesquisa documental em uma abordagem qualitativa, pretende abordar a perspectiva da proposta do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada na formação de professores LEEI- Leitura e Escrita na Educação Infantil. Trabalharemos com os seguintes documentos:

A análise documental é, conforme expressa Sá Silva, Almeida e Guindane (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Por tanto, iremos nos deter nos textos dos documentos e em situações contextuais desses documentos, como por exemplo: mídias de campanha da política, sites de divulgação ou outro e qualquer documento que surgir nesta jornada analítica.

A partir disso analisaremos os discursos da proposta na formação LEEI para as professoras da educação infantil e os dispositivos que estão sendo estabelecidos para que a política seja divulgada, interpretada e utilizada nas práticas das professoras de educação infantil e as intencionalidades dispostas nos documentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A educação infantil reconhecida, a partir Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 1996/94 como a primeira etapa da educação básica oportunizou um olhar sobre a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, demandando discussões e políticas públicas que abordam os aspectos pedagógicos e curriculares, à docência e a formação de professores entendendo esse profissional como aquele que atua com as particularidades e especificidades das infâncias.

A infância é, portanto, uma experiência, as crianças estão abertas a transformações, a querer conhecer e vivenciar seja individual ou coletivamente, pois, nas relações que estabelecem com seus pares elas aprendem, ensinam e criam história.

Kohan afirma que a infância é condição da experiência, da linguagem e da historicidade humanas. É a criança que busca a linguagem para se afirmar a si mesma, quando ainda não a possui. Na medida em que a criança aprende a falar-se e ser falada, aí se funda, também, a historicidade. “Quando a criança é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência” (Kohan, 2004, p. 244).

Através do estudo realizado na revisão literária surgem temas pertinentes aos professores no que tange a formação LEEI- leitura e escrita na educação infantil, oferecida pelo Ministério da Educação-MEC a partir de 2017, assim a formação de professores com vistas a alfabetização passa a ser de interesse dessa pesquisa. Para tanto, além dos estudos sobre a formação docente e continuada tendo como referência Nóvoa, 2013, Kohan, 2004, ainda serão analisados neste estudo os cadernos do LEEI e os relatórios de formadores de uma cidade catarinense.

A política pública Compromisso Nacional Criança Alfabetizada instituída pelo governo federal a partir do decreto nº 11556 de 12 de junho de 2023 no art.1º institui por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas. A partir do decreto criou-se o LEEI- Leitura e Escrita na Educação Infantil que surgiu da necessidade de aprofundar o debate e

buscar melhor compreender o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita. Esta ação trata-se de uma formação para os professores da educação infantil com o intuito de discutir qual seu papel no processo da aquisição da escrita com as crianças desta etapa de ensino. Tendo como objetivo fomentar a oralidade, leitura e escrita de 0 a 5 anos de idade este projeto integra ações como ofertar formação continuada a profissionais da Educação Infantil com foco na oralidade, leitura e escrita, de maneira a apoiar teórica e metodologicamente docentes para que desenvolvam práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e as noções de leitura e de escrita como práticas sociais que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras neste ciclo de vida. A adesão a esta política pública deve ser realizada pelo município, que terá um tutor responsável por organizar os encontros com professores junto aos formadores do LEEI.

Para Nóvoa, o professor se apropria e produz conhecimento. É preciso, portanto, que os processos formativos articulem profissão e formação, valorizando o conhecimento do professor e, ao mesmo tempo, assegurando oportunidades de reflexão e teorização da própria prática (Nóvoa, 2013).

Nesse sentido a Política Nacional Criança Alfabetizada estabeleceu a organização da formação de professores através de oito cadernos com textos e materiais de estudo sobre a leitura e escrita, formação presencial com formadores municipais e atuação na plataforma. Considerando que nesse processo formativo possam refletir sobre as suas práticas pedagógicas, refletindo e teorizando sobre elas.

O caderno introdutório foi analisado a fim de compreender as intenções da formação de professores, inicia indagando: Alfabetização, leitura e escrita: o que a educação infantil tem a ver com isso? Após vem citando os documentos norteadores da educação infantil como a Base Nacional Comum Curricular que propõe o campo de experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação que diz que a “escuta e a fala são atividades complexas e constitutivas do pensamento e da imaginação” (LEEI, 2017, p. 4).

A educação infantil tem tudo a ver com a alfabetização, quando acreditamos que ela é uma construção, que desde que ingressam na creche até a pré-escola vão se apropriando, convivendo em espaços cheios de formas, cores, letras, números e histórias, adquirindo meios de comunicar-se através de seu corpo e da sua oralidade, concebendo a leitura e escrita como prática social.

Outro questionamento repercute no fazer docente: “Que temas, conteúdos, conhecimentos e saberes devem constituir a formação da professora de educação infantil para assegurar-lhe práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária?” (LEEI, 2017, p. 7) Pensando nestas indagações percebe-se que o projeto LEEI apresenta concepções de crianças com especificidades que devem ser respeitadas, reforça o papel da mulher professora, em sua maioria presente na educação infantil, além de atualizar que precisam formar-se a partir de temas, conteúdos, conhecimentos e saberes presentes nas suas práticas, adquiridos na formação e na atuação docente.

Segue apresentando o Projeto LEEI e os demais cadernos que o compõe, dentre as propostas que temos pretende-se analisar o caderno número um Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender, com o intuito de contextualizar a formação e suas práticas pedagógicas. Ao analisar os relatórios das formadoras do LEEI em âmbito municipal, investigaremos como as formações foram propostas aos professores da educação infantil de uma cidade catarinense, no ano de 2024. Essa pesquisa ainda está em andamento tendo ainda alguns documentos que serão analisados e descritos por esta pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto pode-se perceber que a Política Nacional Criança Alfabetizada no que se refere a formação LEEI- Leitura e Escrita na Educação Infantil apresenta intenções que são estabelecer orientações nacionais e formar professoras de Educação Infantil para desenvolver o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. A partir da formação possibilitar que os professores tenham subsídios para pensar na aquisição das

linguagens pelas crianças, desde a educação infantil, até as turmas subsequentes, contribuindo para suas reflexões teóricas e práticas, formalizando o papel de ambas nesse processo.

Ainda há um caminho a percorrer a fim de analisar o discurso das formadoras municipais do LEEI 2024 em uma cidade catarinense, a interpretação do caderno Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender com o intuito de compreender sua intencionalidade ao oferecer subsídios aos professores, além de acompanhar a divulgação das atualizações da Política Nacional Criança Alfabetizada e da formação LEEI em âmbito nacional.

Acredita-se que essa pesquisa poderá contribuir para que possamos compreender as intenções para a formação de professores da educação infantil e se as especificidades das crianças desta etapa de ensino, estão sendo respeitadas na proposta da referida política.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Decreto nº 11.556/2023.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter. **A infância da educação**: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter. (org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. **Métodos e técnicas de pesquisa**: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, Vozes, 2008.

NÓVOA, A. (1999). **O passado e o presente dos professores**. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 13-21). Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. **Pensar a escola além da escola**: Consciência Social. n. 17, p. 27-38, 2013

OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE BERÇÁRIO II EM NEIs DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ-SC.

Vieira, Geórgia Carine Melo
Quadros, Daniela Cristina Ratico De

RESUMO

O presente trabalho atende aos critérios do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, tem como objetivo identificar os desafios enfrentados pelos professores de Berçário II no processo de avaliação na Educação Infantil, a partir da realidade de Núcleos de Educação Infantil (NEI) do município de Balneário Camboriú – SC. A pesquisa parte do seguinte questionamento: quais os desafios da avaliação na Educação Infantil na perspectiva dos professores de Berçário II? Para tanto, busca-se analisar as metodologias de avaliação utilizadas, as estratégias adotadas para lidar com a diversidade de ritmos de desenvolvimento infantil, bem como compreender a percepção docente sobre a eficácia dos instrumentos avaliativos aplicados nesse contexto. Também se pretende descrever o papel do trabalho coletivo e da troca de experiências entre os profissionais da instituição. A abordagem metodológica escolhida é de natureza qualitativa, com a utilização de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os dados coletados oferecerão recursos para uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil, especialmente no que se refere à subjetividade e à individualidade das crianças nessa etapa do desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação infantil. Prática docente. Desafios avaliativos.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu da experiência profissional da autora, que inicialmente lecionava para crianças maiores e via as respostas delas como mais concretas. O desafio de atuar com o Berçário II em Balneário Camboriú provocou uma mudança de perspectiva, especialmente quanto à avaliação de crianças pequenas. A partir dessa vivência, nasceu uma investigação sobre como avaliar o desenvolvimento de crianças de 1 a 2 anos, respeitando seus ritmos e características individuais.

O texto destaca que, nessa faixa etária, as crianças estão em uma fase de intensas conquistas motoras, cognitivas, afetivas e sociais, e que o vínculo afetivo é essencial para o aprendizado. Assim, o trabalho pedagógico deve valorizar experiências sensoriais, lúdicas e interativas, e a avaliação deve observar esses aspectos.

A avaliação na Educação Infantil é processual, contínua e sem fins classificatórios, conforme estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Seu objetivo é acompanhar o desenvolvimento integral da criança, sem comparações ou notas, mas há desafios práticos na aplicação dessas diretrizes, especialmente no Berçário II.

A pesquisa busca identificar os desafios enfrentados por professores de Berçário II em Núcleos de Educação Infantil de Balneário Camboriú-SC, analisando: as metodologias e ferramentas de observação e registro utilizadas; a percepção dos professores sobre a eficácia das avaliações; as estratégias para lidar com os diferentes ritmos de desenvolvimento; e a importância do trabalho em equipe entre docentes.

A escolha pela pesquisa se justifica pela necessidade de práticas avaliativas coerentes com os princípios da BNCC e das DCNEI, que enfatizam uma avaliação formativa e qualitativa.

Dessa forma podemos entender que a avaliação no Berçário não visa classificar, mas acompanhar o desenvolvimento individual e oferecer subsídios para que o professor reflita e planeje melhor sua prática, garantindo o desenvolvimento integral e saudável das crianças. A

pesquisa é de abordagem qualitativa e descritiva, baseada em entrevistas com professores atuantes nos NEIs do município.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa é o Estado da Arte, essa abordagem, segundo Morosini (2006) consiste em sistematizar e analisar criticamente a produção acadêmica existente sobre o tema, indo além de um simples levantamento descritivo. Essa abordagem permite identificar lacunas, dialogar com autores e justificar a relevância de novas investigações no campo da avaliação na Educação Infantil, especialmente no Berçário II.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação de crianças pequenas é um campo complexo e ainda em construção, devido às particularidades do desenvolvimento infantil e à falta de práticas avaliativas coerentes com as diretrizes educacionais. Apesar dos avanços teóricos e legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB (Lei 9.394/1996), muitas práticas ainda são burocráticas e pouco sensíveis às singularidades das crianças.

A avaliação na primeira infância deve estar ancorada em princípios qualitativos, como a observação cotidiana, o registro narrativo e a escuta ativa (Hoffmann, 1998; Oliveira, 2012). A LDB (Lei 9.394/1996, Art. 31) define que a avaliação se dará mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem objetivo de promoção ou classificação, princípio reiterado pela Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú (2019).

Pesquisas de autores como Zanella (2022), Dal Bosco (2022), Brasil e Reis (2022), Silva e Goulart (2020) e Motta (2015) indicam que os professores enfrentam dificuldades em registrar e interpretar o desenvolvimento infantil sem recorrer a instrumentos classificatórios. Há carência de formação continuada, ferramentas adequadas e orientações institucionais, o que gera insegurança e inconsistência nas práticas avaliativas. Também ressaltam que a avaliação na primeira infância deve ser formativa, qualitativa e contínua, baseada na observação sensível, no registro narrativo e na escuta ativa das crianças.

No caso do Berçário II, onde as expressões são majoritariamente não verbais, o papel do educador exige sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

No contexto de Balneário Camboriú, as práticas seguem a Proposta Curricular Municipal de Educação Infantil (2019), que orienta o uso de relatórios descritivos e registros individualizados, em consonância com as bases teóricas e legais nacionais.

A pesquisa bibliográfica foi realizada nos bancos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo da CAPES, em abril de 2025, com o uso de descritores e operadores booleanos relacionados à avaliação na Educação Infantil. Após a aplicação de filtros por relevância e período (últimos 10 anos), foram selecionadas quatro dissertações para análise.

CONCLUSÕES

A priori, podemos concluir que a avaliação no Berçário II ainda enfrenta desafios conceituais, metodológicos e formativos. Superá-los requer compreender a avaliação como acompanhamento dos processos de desenvolvimento e não como medição de resultados, assegurando às crianças experiências educativas significativas, afetivas e contextualizadas, além de investimento em qualificação profissional (Oliveira-Formosinho, 2014).

A pesquisa de Estado da Arte realizada indicou a dificuldade de refinar trabalhos sobre a temática específica do Berçário, resultando na seleção de poucas teses e dissertações (4 trabalhos no total), o que reforça a relevância de novas pesquisas no campo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, C. R. M.; REIS, D. A. **Instrumentos e práticas avaliativas na Educação Infantil: reflexões sobre o lugar da participação das crianças**. Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, v. 4, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/rev-pemo/article/view/15585> Acessado em: 16/09/2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em: 19/04/2025.
- DAL BOSCO, V. *Avaliação na Educação Infantil: estudo de caso em escolas públicas erechenses*. Erechim: UFFS, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3993> Acessado em: 20/09/2025.
- FOCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como experiência de formação docente: possibilidades na Educação Infantil**. In: FERNANDES, R. M. S.; CRUZ, S. H. V. (org.). Documentação pedagógica: políticas do visível na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2015.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: Um Olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- MOROSINI, Marília Costa. **Estado da arte como estratégia de pesquisa em educação**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 5., 2006, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2006.
- MOTTA, S. B. da. **Avaliação na Educação Infantil: um processo de ação e reflexão**. Revista REPS, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/download/9666/5830> Acessado em: 20/09/2025.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2012.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **As pedagogias da infância e a sua construção pessoal e profissional**. Porto: Porto Editora, 2014.
- SILVA, V. G.; GOULART, J. C. **Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: análise e reflexão**. Revista da UEG, v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/10026> Acessado em: 16/09/2025.
- ZANELLA, T. **Avaliação na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 0 a 2 anos**. Caxias do Sul: UCS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/9962> Acessado em: 16/09/2025.

PARA ALÉM DA FRAGMENTAÇÃO: CAMINHOS COMPLEXOS E TRANSDISCIPLINARES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

CASTILHOS, Cristiane Aparecida Rubini Castilhos¹¹⁵

PRIGOL, Edna Liz¹¹⁶

SENS, Mirela Patruni Gauloski¹¹⁷

FRAGOSO, Eva Katlin Zarur¹¹⁸

RESUMO

Este trabalho discute os fundamentos do pensamento complexo e da transdisciplinaridade como caminhos para a superação da fragmentação do conhecimento e a promoção de uma educação humanizadora. Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, que se baseia em autores como Morin (2003, 2011), Moraes (2021), Nicolescu (2018) e Freire (1996, 2022), defende-se que a integração entre os saberes favorece a construção de um ensino contextualizado, dialógico e significativo, que reconhece o estudante como protagonista do processo da sua própria aprendizagem. A complexidade propõe uma visão integrada da realidade, enquanto a transdisciplinaridade ultrapassa os limites disciplinares, articulando razão, emoção, corpo e espírito. Ambas as abordagens contribuem para a formação de sujeitos críticos, éticos e solidários, capazes de compreender e intervir no mundo de forma consciente. Assim, o estudo discute possíveis caminhos complexos e transdisciplinares que podem subsidiar a elaboração do planejamento dos professores, a fim de promover uma educação integral, reflexiva e emancipadora.

Palavras-chave: Complexidade. Transdisciplinaridade. Educação humanizadora.

INTRODUÇÃO

As transformações científicas, tecnológicas e culturais, tem exigido da educação uma revisão profunda de seus fundamentos epistemológicos e metodológicos. O modelo tradicional, centrado na fragmentação do conhecimento e na compartimentalização das disciplinas, já não responde adequadamente à complexidade dos fenômenos humanos e sociais. Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o papel da escola e do processo educativo, buscando formas de ensinar e aprender que articulem saberes, promovam o diálogo e valorizem a integralidade do ser humano.

É nesse contexto que emergem o pensamento complexo e a transdisciplinaridade como caminho para a construção de uma educação humanizadora. Essas abordagens rompem com o paradigma reducionista e linear do conhecimento, propondo uma visão que reconhece a interdependência entre as partes e o todo, entre o sujeito e o mundo, entre razão e emoção (Morin, 2003, 2011), Moraes, 2021). Ao integrar diferentes áreas do saber e considerar as múltiplas dimensões da experiência humana, elas possibilitam a formação de sujeitos críticos, criativos e éticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Este estudo, é recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, que tem como foco a reestruturação do planejamento dos professores, parte da compreensão de que a superação da fragmentação do conhecimento é condição essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e humanizadoras. O texto discute os princípios do pensamento complexo e da transdisciplinaridade como bases teóricas e práticas para uma educação integral, que valorize o diálogo, a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

¹¹⁵ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe- Uniarp. e-mail; cristianerubini@gmail.com. , Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9846801929672982> . Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3845-7819> .

¹¹⁶ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. e-mail; edna.liz@uniarp.edu.br. , Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4199027463528279> , Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7449-6622> .

¹¹⁷ Universidade do Alto vale do Rio do Peixe- Uniarp. e-mail; migauloski@gmail.com , Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2338219211269166> , Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8509-6720> .

¹¹⁸ Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. e-mail; eva.zarur@cacador.edu.sc.gov.br. . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9512762355335161> , Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2535-053X> .

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como **bibliográfica**, de natureza qualitativa, fundamentada na análise e interpretação de obras e estudos que abordam o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a educação humanizadora. O levantamento teórico foi realizado a partir de autores referenciais, como Morin (2003, 2011), Nicolescu (2018), Freire (1996, 2022), Behrens, Fleury, Prigol (2022), entre outros, cujas contribuições possibilitam compreender a importância da integração dos saberes para a superação da fragmentação do conhecimento. O estudo buscou identificar, nas produções científicas, fundamentos conceituais e epistemológicos que sustentam a construção de práticas pedagógicas complexas e transdisciplinares voltadas à humanização do processo educativo. A análise bibliográfica foi conduzida de maneira interpretativa e reflexiva, articulando as contribuições dos autores de referência com o objetivo de indicar caminhos teóricos que subsidiem a elaboração de planejamentos integradores e significativos para o ensino fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O pensamento complexo e a transdisciplinaridade fundamentam-se na superação da fragmentação do conhecimento, permitindo a construção de um ensino contextualizado e significativo, baseado em práticas que possibilitem aos estudantes assumirem o protagonismo da própria aprendizagem. Segundo Behrens, Fleury e Prigol (2022, p. 191), essa abordagem "[...] propõe um conjunto de saberes fundamentais a ser explorado na escola, reconhecendo a importância de uma racionalidade dialógica, intuitiva e recursiva para o enfrentamento de limitações do processo de ensino-aprendizagem".

Ao articular essas abordagens com uma perspectiva de educação humanizadora, entende-se que o conhecimento deve estar conectado à vida, às experiências e aos sentidos atribuídos pelos sujeitos. Educar para humanizar é educar para a autonomia, para o diálogo e para a responsabilidade ética diante do outro.

Para Santos (2008), a complexidade e a transdisciplinaridade emergem como respostas aos avanços do conhecimento e aos desafios impostos pelo contexto global. Em uma sociedade diversificada, a integração entre saberes permite que as especificidades de cada realidade sejam compreendidas dentro de uma perspectiva mais ampla. Caminhar por vias complexas e transdisciplinares requer considerar o ser humano em sua integralidade, respeitando sua individualidade e suas conexões com o mundo. Esse reconhecimento da singularidade e da dignidade de cada sujeito está no cerne da educação humanizadora, que valoriza o ser humano em sua integridade física, emocional, cognitiva, social e cultural. Como afirmam Alves e Bianchi (2021, p. 82), pensar complexo significa aceitar "[...] o desafio de sempre buscar algo que pode ter faltado na elucidação de qualquer fenômeno, visto que admite que nada é simples, tudo é complexo".

O pensamento complexo, defendido por Edgar Morin, é um dos principais referenciais para compreender essa visão integrada da realidade. Segundo Moraes (2021, p. 56), Morin é "[...] um dos percursos mais importantes do que tem sido chamado pensamento complexo". Para ele, pensar complexo significa analisar os fenômenos de maneira integrada e sistêmica, evitando separações artificiais entre os saberes. Como destaca Morin (2003, p. 16), "[...] o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas". Isso evidencia que o conhecimento precisa ser contextualizado, compreendido em sua totalidade e problematizado dentro de seu próprio contexto.

Leite e Mariotti (2022, p. 138) reforça essa perspectiva ao afirmar que: "Morin compreende a importância do pensamento complexo em todos os segmentos da nossa sociedade, extrapolando o viés da educação". Assim, os princípios da complexidade não se limitam ao ambiente escolar, mas também servem como fundamento para a construção de uma sociedade mais justa, integrada e comprometida com a compreensão da realidade. Como enfatiza Morin (2011, p. 89), "[...] compreender é também aprender e reaprender incessantemente", o que demonstra a necessidade de adaptação constante do conhecimento diante das transformações do mundo.

No contexto educacional, o pensamento complexo "[...] compreende a necessidade do diálogo entre as disciplinas, superando o pensamento fragmentado para que o mesmo englobe todas as dimensões que compõem ou tecem a realidade" (Alves; Bianchi, 2021, p. 87). Isso significa que, embora cada disciplina tenha sua importância, deve haver um diálogo entre elas de forma que uma complemente a outra. Morin, Ciuruna e Motta (2003, p. 57) afirmam que "[...] o pensamento complexo deve lutar contra a simplificação, embora utilizando-a necessariamente". No ambiente escolar, isso implica equilibrar momentos de simplificação para facilitar o aprendizado sem perder de vista a conexão entre os saberes.

Moraes (2021, p. 56) enfatiza que "[...] o pensar complexo seria um modo de religação (religare) das diferentes áreas do conhecimento e das dimensões constitutivas da vida". Esse pensamento se opõe à fragmentação do saber, pois, como Morin (2003, p. 15) aponta, "[...] o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização ou abstração, no entanto, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar". Essa visão enfatiza que o ensino necessita possibilitar que os estudantes percebam a interconexão entre as diversas áreas do conhecimento e a realidade vivida.

Outro aspecto relevante da complexidade é a valorização da diversidade e das experiências humanas. Petraglia (2008, p. 38) destaca que as práticas educacionais complexas devem "[...] levar em conta o respeito às diversidades étnicas, religiosas, de gênero, de orientação sexual e às culturas". Além disso, considera essencial valorizar experiências sensíveis, artísticas e afetivas, equilibrando razão e emoção, teoria e prática, estimulando a convivência harmoniosa com o outro e com o meio ambiente.

De acordo com Moraes (2021, p. 210), "[...] a complexidade, em sua dialógica, facilita a construção do conhecimento transdisciplinar ao empregar uma metodologia aberta que trabalha simultaneamente com os diferentes níveis de materialidade do objeto, a partir das diversas percepções do sujeito". Isso significa que o conhecimento não pode ser visto de maneira fixa ou absoluta, mas deve ser compreendido a partir de diferentes perspectivas e experiências.

A transdisciplinaridade surge como uma abordagem integrada para a construção do conhecimento. Nicolescu (2018, p. 53) a define como "[...] aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas, e além de qualquer disciplina". No ambiente escolar, isso significa que o aprendizado deve ultrapassar os limites disciplinares, promovendo uma interconexão entre diferentes saberes e experiências.

Segundo Suanno (2020, p. 272), "[...] a atitude transdisciplinar busca ser aventureira, criativa e fundamentalmente superar reducionismo, causalidade linear, maniqueísmo (bem/mal), visão unidimensional, dualismos, fragmentações e intolerâncias". Isso implica que o conhecimento não pode ser reduzido a categorias rígidas, mas sim analisado de forma relacional, permitindo a construção de novas compreensões por meio do diálogo.

A transdisciplinaridade, como afirma Santos (2008, p. 76), "[...] maximiza a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento". Sob esse prisma, o ensino transdisciplinar permite que os estudantes desenvolvam múltiplas habilidades e compreendam o conhecimento de maneira mais integrada e aplicada à sua realidade.

Consoante Martinazzo (2020, p. 3), afirma que "[...] a transdisciplinaridade encontra na teoria da complexidade um dos seus principais pilares de sustentação". Essa abordagem destaca a necessidade de articular diferentes saberes para enfrentar desafios contemporâneos. Alves e Bianchi (2021, p. 94) complementam essa ideia ao afirmar que "[...] o conhecimento isolado e fragmentado não resolve, não responde aos grandes problemas de nossa época". Isso demonstra que a educação precisa superar a visão disciplinar tradicional e buscar conexões mais amplas entre os saberes.

Ao abordar a intencionalidade da transdisciplinaridade, Martinazzo (2020, p. 7) destaca que ela objetiva "[...] a superação do universo fechado produzido pela ciência ao trazer à tona a multiplicidade dos modos de produção do conhecimento e ao reconhecer a importância da reintegração do sujeito no processo de observação científica". Essa abordagem amplia as

possibilidades de compreensão da realidade, porquanto considera as múltiplas formas de saber e de construção do conhecimento.

Para Nicolescu (2018, p. 131), "[...] a transdisciplinaridade é simultaneamente um corpus de pensamento e uma experiência vivida". Assim, ela se apresenta como caminho fecundo à construção de uma educação verdadeiramente humanizadora, pois não se limita ao campo teórico, mas atravessa práticas pedagógicas e relações formativas.

A transdisciplinaridade, ao dialogar com os diferentes saberes e integrar razão, emoção, corpo e espírito, potencializa a formação de sujeitos éticos, críticos e solidários, fundamentos essenciais de uma educação que humaniza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento complexo e a transdisciplinaridade são fundamentais para uma educação mais integrada, significativa e humanizada. Essas abordagens possibilitam a superação da fragmentação do conhecimento, promovendo uma aprendizagem contextualizada e conectada às necessidades da sociedade contemporânea.

A superação da fragmentação do conhecimento, defendida pela epistemologia da complexidade, bem como a necessidade de um ensino problematizador e emancipador, convergem para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade dos saberes e incentivem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Educar para além da fragmentação significa abrir caminhos complexos e transdisciplinares que conduzam a práticas humanizadoras, capazes de promover uma aprendizagem significativa, crítica e integrada à realidade. A pesquisa, ainda em andamento, dedica-se a investigar como a aplicação de uma base epistemológica transformadora pode contribuir para a reformulação do planejamento dos professores, promovendo uma educação além da transmissão mecânica de conteúdos, tornando-se um espaço de reflexão, de diálogo e de construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaina Aparecida; BIANCHI, Cintia. O pensamento complexo de Edgar Morin e a re-
ligação dos saberes. **Ponto-E-Vírgula**, [S. l.], n. 29, p. 80-96, 21 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2021i29p80-96>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pon-toevirgula/article/view/55676>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BEHRENS, Marilda Aparecida; FLEURY, Patrícia Fonseca F.; PRIGOL, Edna Liz. Saberes docentes à luz da complexidade e transdisciplinaridade na renovação da prática pedagógica em busca do diálogo e da ética. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 36, p. 185-197, set./dez. 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n36p185-197 191. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366552811_Saberes_docentes_a_luz_da_complexidade_e_transdisciplinaridade_na_renovacao_da_pratica_pedagogica_em_busca_do_dialogo_e_da_etica. Acesso em: 10 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 53º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. 39º. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, Alcione Batista; MARIOTTI, Milton Carlos. Pensar complexo é um exercício. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 135-148, 23 dez. 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n36p135-148. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14218>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MARTINAZZO, Celso José. O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, 10 dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.66048>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7wrCtzJxZcFvt8F5YpTNqgs/>. Acesso em: 01 mar. 2025.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana**. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar; CIURUNA, Emilio Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 2018.

PETRAGLIA, Izabel. **Educação complexa para uma nova política de civilização**. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 29-41, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jXbN7PJqByfpGMBsp5R36Wp/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 71-84, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 270-280, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n36p270-280. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14778>. Acesso em: 15 mar. 2025.

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O ACOMPANHAMENTO FAMILIAR DE ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO.

RAMOS, Taíse Marin¹¹⁹
POLI, Odilon Luiz¹²⁰

RESUMO

A presente pesquisa, em andamento, buscou analisar a relação entre escola e família no contexto do Ensino Médio, a partir da perspectiva de docentes das cinco maiores escolas públicas estaduais situadas no município de Chapecó, Santa Catarina. Reconhecendo que a responsabilidade pela educação das novas gerações é compartilhada entre as instituições escolares e as estruturas familiares, e que os docentes enfrentam desafios pedagógicos e interpessoais inerentes à sua prática, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar como professores de escolas públicas da rede estadual da cidade de Chapecó avaliam a relação entre escola e família no processo de educação escolar no ensino médio. O referencial teórico que alicerça esta pesquisa é composto por autores como Epstein (1986), Enguita (2004), Polonia; Dessen (2005), Poli; Zago; Bortoleto (2020), entre outras contribuições pertinentes ao tema. Em termos metodológicos, configura-se como uma pesquisa descritiva de abordagem mista (quantitativa e qualitativa).

Palavras-chave: Relação família-escola. Ensino Médio. Professores.

INTRODUÇÃO

A interação entre família e escola constitui um eixo central no processo educativo, sendo historicamente mediada e redefinida em função dos contextos sociais, políticos e econômicos de cada época. Ambas as instituições detêm papéis essenciais e complementares na formação do indivíduo, contribuindo para a construção de conhecimentos e valores intergeracionais.

Com a ascensão da modernidade e a urbanização crescente, o deslocamento das famílias para as cidades exigiu um novo conjunto de competências para o mercado de trabalho industrial e comercial, tornando indispensável a aquisição da leitura, da escrita e de conhecimentos técnicos. Esta conjuntura social provocou a transição da educação, antes majoritariamente circunscrita à família, para algo compartilhado com a escola. A institucionalização dessa parceria inaugurou uma dinâmica relacional que persiste em mudanças, sendo moldada pelas influências do ambiente histórico, social, econômico e político.

Nesse sentido, Enguita (2004) argumenta que o cenário contemporâneo, marcado pela intensificação da participação feminina no mercado de trabalho e pela redução no número de membros familiares dedicados à custódia das crianças, acentuou a demanda pela instituição escolar. Segundo o autor, a escola emerge como um espaço de complementação familiar, fornecendo profissionais especializados para o desenvolvimento e a formação dos indivíduos. Consequentemente, a escola passou a assumir um papel socializador mais amplo, gerando, em alguns casos, divergências sobre os papéis institucionais. Embora a Legislação Brasileira estabeleça a educação como dever compartilhado entre Estado e família (Constituição Federal, Art. 205), ainda existem lacunas em relação ao acompanhamento familiar no âmbito escolar, especialmente no Ensino Médio.

Nesta etapa da educação básica, o envolvimento das famílias em relação à escola é notoriamente menor em comparação com o Ensino Fundamental. Enguita (2004), ressalta que parte deste público do ensino médio vêm para a escola sem familiares, após atingir a maioridade, o que deixa os professores sem ter a quem recorrer em caso de necessidade.

¹¹⁹ Mestranda Taíse Marin Ramos. PPGE – Unochapecó. taisemarin@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0009-0009-5985-3095>, <http://lattes.cnpq.br/9340999337120544>.

¹²⁰ Prof. Dr. Odilon Luiz Poli. PPGE – Unochapecó. odilon@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-9036-1296>, <http://lattes.cnpq.br/5600007643427668>.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como professores de escolas públicas da rede estadual da cidade de Chapecó (SC) avaliam a relação entre escola e família no processo de educação escolar no ensino médio. Esse objetivo foi desmembrado em três objetivos específicos: a) compreender as concepções de família expressas pelos professores participantes; b) analisar as expectativas e queixas manifestas pelos professores do ensino médio em relação à participação familiar e c) analisar como os professores participantes da pesquisa avaliam as estratégias que a escola mobiliza para promover a aproximação e a participação dos familiares no acompanhamento do processo de educação escolar.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem mista, que alia elementos quantitativos e qualitativos, organizada na forma de um levantamento. O Lócus da pesquisa foram as cinco maiores escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina situadas na cidade de Chapecó. Para a geração das materialidades empíricas, foram utilizados um questionário do tipo Survey, para o qual foi utilizado a ferramenta do *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi enviado a todos os professores que atuam no ensino médio nas cinco escolas, por intermédio da Gestão Escolar de cada espaço por meio do aplicativo WhatsApp. Para as entrevistas foram sorteados 4 professores (um por cada área do conhecimento), dentre os que se dispuseram a participar dessa etapa da pesquisa. A análise dos dados qualitativos na pesquisa foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). E, para a análise dos dados quantitativos, foram utilizados conceitos básicos de estatística descritiva. Este projeto respeitou as normas previstas na Resolução nº466 de 12 de dezembro de 2012 do CEP/CONEP, sendo aprovado pelo Comitê de Ética.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A relação família e escola no Ensino Médio, em geral, tem se caracterizado pela baixa participação familiar no acompanhamento do processo de educação escolar dos estudantes. Sobre isso, Polonia; Dessen (2005, p. 304) destacam que “a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social”. Nesse sentido, a instituição escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem e na formação social dos estudantes. Enquanto ambiente de socialização e sistematização do conhecimento, complementa a função educativa da família, a qual é responsável pela transmissão de valores, afetos e estruturas, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. A articulação dessas duas instituições deve promover o desenvolvimento de novas habilidades, valores e atitudes, visando a transformação do desenvolvimento pessoal do aluno. Adota-se, assim, neste trabalho, a compreensão de responsabilidades compartilhadas proposta por Epstein (1986), segundo a qual família e escola colaboram ativamente no processo educativo, alinhando metas e práticas.

Nessa perspectiva, compreender a percepção dos professores sobre a relação família e escola torna-se imprescindível, pois eles estão à frente no processo de ensino aprendizagem e são elos importantes dessa relação educativa.

Os dados empíricos aqui abordados são um recorte de uma pesquisa que envolveu a participação de 63 professores ligados às 5 escolas acima indicadas. Salientamos que a maior parte dos participantes são do sexo feminino (76%), enquanto (24%) são do sexo masculino. Os resultados indicam uma superação, pela maioria dos professores, da associação entre os diferentes tipos de arranjos familiares e a noção de desestruturação familiar, observada em estudos anteriores. Os dados obtidos, divergem, então, de achados de alguns estudos realizados anteriormente (Poli; Zago; Bortoleto, 2020; Lima; Chapadeiro, 2015). Pelo contrário, 59% dos respondentes percebem que as configurações das famílias contemporâneas pela sua liberdade de escolha apresentam maiores condições de educar seus filhos. Segundo

os participantes da pesquisa, as famílias na contemporaneidade revelam uma maior abertura para o diálogo e para o reconhecimento da individualidade, fatores que são propícios ao desenvolvimento das pessoas. Esse posicionamento parece indicar uma certa transformação no olhar do corpo docente acerca das novas estruturas familiares, com a maioria dos participantes manifestando aceitação positiva dos novos arranjos familiares existentes, para além da família nuclear constituída por um homem, uma mulher e seus filhos. Sobre essa flexibilidade nos casamentos quando questionados se elas favorecem relações mais democráticas cerca de 57% concordam de alguma forma com a afirmação contra 9% que discordam de alguma maneira

Observou-se, contudo, que ainda se fazem presentes, diferentes avaliações em relação a flexibilidade nos casamentos e às condições dos novos arranjos familiares em acompanhar o processo de educação dos filhos. Quando indagados se a flexibilidade nos casamentos constitui um indicativo de decadência social, as opiniões se dividiram: 44,3% discordam em alguma medida da afirmativa, enquanto 37,7% concordam parcialmente. Essa divisão se reflete, também, na avaliação sobre a participação escolar: 49,2% discordam total ou parcialmente que os diferentes arranjos familiares dificultem o acompanhamento escolar, enquanto 36,1% que concordam com essa afirmativa. Merece destaque ainda, que a maioria dos participantes (76%) manifesta a crença de que a desestruturação familiar interfere diretamente no desempenho do papel educativo no âmbito familiar. Tais achados sugerem a coexistência de percepções diversas sobre a família, sinalizando um contexto cultural em constante modificações que adiciona complexidade à análise das interações entre a escola e a família.

Quanto aos problemas que mais afligem os docentes, o principal dado fomentado na pesquisa é o desinteresse dos estudantes, que aparece em 35 repostas (55% do total de participantes), como fator prejudicial no processo de ensino, seguido do mau uso das tecnologias digitais com 17 respostas (27% do total de participantes). O desinteresse dos estudantes aparece como um dos fatores identificados pelos professores como mais prejudiciais, que destacam, nesse sentido, que a maior parte dos estudantes demonstram muitas incertezas sobre a perspectiva de futuro, em qual profissão seguir, bem como sobre a importância da escola na sua preparação para a vida. Essa percepção é corroborada por Enguita (2004), que observou que a escola contemporânea enfrenta um desafio de engajamento, pois os estudantes que a frequentam não demonstram desejo de estar nela, e nem de passar tanto tempo na escola. Atualmente, muitos alunos cumprem a exigência formal da escolarização, mas não estão convencidos da relevância ou utilidade da escola para suas trajetórias de vida. Esta percepção da falta de conexão entre o currículo e suas expectativas, interesses ou realidades pode ser um fator de desmotivação. Esse dado também é corroborado por outra pesquisa recente, na qual Da Costa (2024), observou que, no ensino fundamental, um dos motivos que mais prejudicam o processo de ensino é o desinteresse e a falta de engajamento dos estudantes, fator que é evidenciado também em nossa pesquisa na etapa do ensino médio.

O uso das tecnologias digitais no âmbito escolar também foi identificado como realizado de forma inadequada, não sendo para uso pedagógico, mas sim, apenas para entretenimento, o que, segundo os professores participantes, acaba por dispersar a atenção e o comprometimento dos alunos em sala de aula.

Merece destaque outro achado da pesquisa que, segundo os participantes, pode favorecer os professores no âmbito escolar. Trata-se do planejamento docente. A maioria das respostas converge na necessidade de um planejamento que demonstre coerência com o contexto escolar e que seja inovador, utilizando diversidade metodológica para engajar e desafiar os estudantes. Tais aspectos ressaltam a importância da formação de professores a fim de que possam desenvolver o planejamento bem elaborado e articulado com a realidade escolar, construindo as bases necessárias para o desenvolvimento integral e emancipador dos alunos.

Sobre o acompanhamento de estudantes pelas famílias, no ensino médio, nas escolas em que atuam, a maior parte dos professores relatam que a participação está sendo ruim ou péssima (68%), contra os que acham que a participação é boa ou satisfatória (21%). Nessa perspectiva, a baixa participação se evidencia dentro do âmbito escolar e, segundo 81% dos professores participantes da pesquisa, prejudica o desempenho dos estudantes, o que acende um alerta quanto a necessidade de atenção institucional a essa etapa.

A maioria dos participantes da pesquisa corroboram com a afirmativa de a escola promover uma maior aproximação entre os grupos familiares do ensino médio e a escola, sendo que 90% concordam, de certa forma, com essa alegação. O indicador analisado sinaliza que a iniciativa de aproximação deve ser assumida pela escola, dada a relevância desse vínculo no contexto educacional. Tal necessidade corrobora a tese de Poli; Zago; Bortoleto (2020), os quais defendem que a escola cabe reavaliar e reelaborar sua função à luz da sociedade atual. Para os autores, é necessário que a instituição desenvolva um conhecimento abrangente sobre a realidade e as particularidades das famílias dos alunos, pois essa base informacional é crucial para estabelecer um melhor relacionamento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

A relevância da temática foi amplamente reconhecida pelos participantes como um elemento de formação profissional. Uma significativa maioria (75,4%) dos professores concordou com a necessidade de incluir a discussão sobre a relação família-escola nos programas de formação docente. Apenas 14,8% discordaram e 9,8% manifestaram o desejo de não responder a tal indagação. Este dado reforça a pertinência de investir em formação continuada para o magistério, criando espaços de reflexão sobre as transformações sociais que incidem sobre a educação e desenvolvendo estratégias eficazes para fortalecer a corresponsabilidade entre escola e família no processo de escolarização no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da percepção docente acerca do acompanhamento familiar no Ensino Médio foi possível visualizar e ampliar a compreensão das diferentes faces do fenômeno no contexto escolar e trouxe importantes subsídios para o desenvolvimento de estratégias de aproximação entre a escola e a família. Considerando que ambas as instituições estão imersas em um processo contínuo de transformação social, sejam eles influenciados por fatores econômicos e culturais, torna-se necessário um conjunto de estratégias para a reelaboração das especificidades e responsabilidades de seus papéis no processo formativo, visando uma melhor articulação entre as esferas. Os achados desta pesquisa não apenas confirmam a importância estratégica da articulação interinstitucional, mas também delineiam caminhos concretos para o aprofundamento desse vínculo a partir do olhar docente.

Dentre as propostas de intervenção para o fortalecimento da parceria entre escola e família, destacam-se a necessidade de implementar a escuta ativa dos responsáveis como prática institucional, promover palestras temáticas que abordem as demandas contemporâneas dos adolescentes e do mercado de trabalho, e planejar ações pedagógicas específicas que contemplem as distintas necessidades de acompanhamento familiar em cada etapa da educação básica. Desta forma, destacamos a importância do investimento em formação continuada para os professores, aprimorando os conhecimentos necessários para compreender e lidar com as novas realidades familiares e a diversidade cultural dos estudantes.

Assim, a relação entre escola e família precisa ser compreendida como uma construção dialógica e constante. Ao adotar uma abordagem com intencionalidade, planejamento estratégico, abertura institucional e respeito à diversidade cultural, fortalecemos o processo de ensino-aprendizagem, visando a formação integral e emancipadora de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em: 26 de out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

DA COSTA, Jéssica Luana. **Relação escola e família numa perspectiva de inovação na educação**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2024. 206 p. Acesso em: 06 de out. 2025. Disponível em: <https://ptolomeu.unochapeco.edu.br/acervo/222975/>.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EPSTEIN, Joyce L. **Toward an integrated theory of school and family connections**. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University, 1986. (Report No. 3).

LIMA, Tarcila Barboza Hidalgo; CHAPADEIRO, Cibele Alves. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 19, n. 3, p. 493–502, set. 2015. Acesso em: 15 de out. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NYB3PgrDxvg-tpJKXvX9By3f/#ModalHowcite>.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 9, núm. 2, 2005, pp. 303-312. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional Paraná, Brasil. Acesso em: 01 de out. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/abstract/?lang=pt>.

POLI, Odilon Luiz; ZAGO, Nadir; BORTOLETO, Edivaldo. Transformações sociais e interações escola-família no ensino fundamental. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 220-234, jan./abr. 2020. Acesso em: 15 de out. 2025. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13161>.

PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DIRETORES ESCOLARES NA INDUÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

KERN, Simone Brutscher¹²¹
VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello¹²²

RESUMO

O resumo apresenta uma pesquisa em andamento no curso de Mestrado em Educação da Unochapecó que tem por objetivo investigar a percepção de diretores escolares sobre as práticas pedagógicas de professores iniciantes, identificando como atuam no processo de indução profissional. De abordagem qualitativa e caráter exploratório, a pesquisa se justifica pela carência de estudos que considerem a visão dos diretores nesse contexto. Fundamenta-se na concepção de indução profissional docente como fase decisiva de desenvolvimento, apoiando-se em autores como Marcelo Garcia, que defende programas estruturados de apoio, e António Nóvoa, que critica a fragilidade do acolhimento institucional no magistério. Argumenta-se que a inexistência de políticas consistentes gera inserções profissionais isoladas e precárias. Espera-se identificar estratégias de apoio e desafios enfrentados pelos diretores, fornecendo subsídios para políticas públicas e práticas de gestão que fortaleçam a formação e o desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e o aperfeiçoamento do processo de indução de novos professores.

Palavras-chave: Professores Iniciantes. Indução Profissional. Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

O ingresso na carreira docente tem sido discutido por autores como Michel Huberman e Marcelo Garcia, que destacam esse período como uma fase de transição crítica, frequentemente marcada pelo chamado “choque com a realidade”. Nesse momento inicial, as expectativas construídas na formação se confrontam com as múltiplas demandas do cotidiano escolar. Estudos baseados em narrativas de professores iniciantes, como os de Davis, Almeida e Nunes (2011) e de Gatti, Barreto e André (2011), evidenciam dificuldades relacionadas à gestão da sala de aula, organização do tempo, domínio dos conteúdos e construção da autoridade pedagógica. Tais pesquisas apontam, ainda, a escassez de ações formativas e de apoio institucional aos ingressantes na docência no Brasil.

Diante de um cenário em que muitos docentes recém-formados são encaminhados diretamente para a sala de aula sem preparo para lidar com a complexidade do trabalho escolar, torna-se imprescindível que as equipes gestoras e pedagógicas assumam um papel ativo de acolhimento, acompanhamento e formação contínua. Esse movimento deve priorizar o ensino, a orientação e o apoio sistemático, contribuindo para a garantia de uma educação de qualidade. É nesse contexto que a indução profissional docente se destaca como etapa crucial do desenvolvimento profissional, na qual o professor iniciante consolida sua identidade e constrói a autonomia necessária ao exercício pedagógico.

Considerando a singularidade dessa fase inicial, Garcia(1999) defende a indução como um processo voltado à construção de saberes e competências profissionais por meio de ações planejadas de apoio ao trabalho docente. Essas ações podem ocorrer via programas específicos instituídos por políticas educacionais ou por outras iniciativas escolares, sendo fundamentais para minimizar os impactos do “choque com a realidade”. Entretanto, nas redes de ensino que não dispõem de programas estruturados de acolhimento, o início da carreira tende a tornar-se solitário, marcado pela ausência de suporte institucional, o que pode contribuir para a sobrecarga e até para a evasão precoce da profissão.

¹²¹ Simone Brutscher Kern, mestranda. Universidade Comunitária da região de Chapecó (Unochapecó) simone.kern@unochapeco.edu.br, <https://lattes.cnpq.br/6178104388914231>.

¹²² Marilandi Maria Mascarello Vieira, professora Doutora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), mariland@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>, <http://lattes.cnpq.br/3727231433150326>.

Nesse cenário, a relevância da pesquisa em desenvolvimento é tanto acadêmica quanto profissional, pois amplia o debate sobre a profissionalização docente e subsidia práticas de gestão escolar capazes de promover processos efetivos de indução. Embora a mediação pedagógica realizada pelas equipes gestoras, com o apoio de docentes experientes, seja fundamental, ela não tem sido suficiente para suprir as lacunas existentes.

A presente investigação analisa o papel dos diretores escolares, atores estratégicos no acolhimento e orientação de professores iniciantes, identificando estratégias e desafios envolvidos nessa função. No contexto brasileiro, a ausência de políticas públicas consistentes para o apoio ao professor iniciante intensifica essa responsabilidade. O diretor lida com uma variedade de dimensões: financeiras, humanas, materiais e pedagógicas, ao mesmo tempo em que representa institucionalmente a escola. Em muitas instituições, a inexistência de coordenadores pedagógicos ou de profissionais especificamente destinados ao acolhimento do novo docente faz com que essa função recaia sobre a gestão escolar.

A indução, entendida como a inserção do docente na cultura profissional da escola, inclui a construção de relações interpessoais, a ambientação física e a integração do professor ao coletivo e à cultura da instituição. Nessa perspectiva, o diretor e o coordenador pedagógico desempenham papel central ao mediar a relação do iniciante com o ambiente escolar, oferecendo feedback, apoio e condições adequadas de trabalho. No entanto, grande parte das pesquisas sobre indução docente privilegia o olhar do professor iniciante, deixando em segundo plano a perspectiva dos diretores escolares.

Diante disso, formula-se o seguinte problema de pesquisa: qual a percepção dos diretores escolares acerca das práticas pedagógicas dos professores iniciantes e como se configura sua atuação no processo de indução profissional? Para respondê-lo, o estudo tem como objetivo geral investigar a percepção dos diretores sobre as práticas pedagógicas dos docentes iniciantes e sua atuação no processo de indução. Os objetivos específicos são: (a) examinar, na literatura educacional nacional e internacional, como se caracteriza a indução profissional; (b) analisar a percepção dos diretores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores iniciantes; (c) identificar as estratégias de indução adotadas pelas escolas; e (d) compreender o papel dos diretores na elaboração de ações que favoreçam a indução e o desenvolvimento profissional desses docentes.

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa e natureza exploratória, justificadas pela necessidade de compreender a complexidade do processo de indução profissional docente sob a perspectiva dos diretores escolares. Trata-se de uma pesquisa de campo a ser realizada em seis escolas públicas de Educação Básica do oeste catarinense, sendo três pertencentes à rede estadual de ensino e três vinculadas às redes municipais das microrregiões de Chapecó (AMOSC), Palmitos (AMERIOS) e Xanxerê (AMAI).

Os participantes do estudo são seis diretores escolares em exercício, selecionados intencionalmente. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: formação em gestão e experiência mínima de seis anos na função.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas mediante consentimento e transcritas integralmente, com o objetivo de captar as percepções, experiências e práticas dos diretores. Para a análise dos dados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), com categorização temática dos discursos, possibilitando a identificação de padrões, lacunas e estratégias relacionadas ao apoio à docência iniciante.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que orienta este estudo organiza-se em torno de quatro temáticas principais: as especificidades dos professores iniciantes, considerando a constituição da identidade e o desenvolvimento profissional; a indução profissional docente; a gestão escolar e o papel pedagógico do diretor de escola; e, por fim, as políticas e programas de indução,

com ênfase nos desafios do contexto brasileiro. Esses quatro eixos articulam-se para sustentar o olhar desta pesquisa sobre a percepção dos diretores escolares.

Ao mesmo tempo em que evidenciam os desafios estruturais da docência, indicam caminhos para a construção de práticas institucionais mais consistentes de indução e desenvolvimento profissional, situando a gestão escolar como ator central nesse processo. Nas seções seguintes, discorreremos brevemente sobre essas temáticas.

Professores iniciantes: identidade e desenvolvimento profissional

O professor iniciante é frequentemente descrito na literatura como um profissional em processo de construção, enfrentando desafios relacionados à gestão da sala de aula, ao domínio dos conteúdos e à consolidação da autoridade pedagógica. Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, sendo progressivamente constituídos ao longo do tempo, o que reforça a compreensão de que a docência não se esgota na formação inicial. Huberman (1992), ao tratar dos ciclos de vida profissional, caracteriza os primeiros anos como uma fase de entrada e adaptação marcada pela convivência entre insegurança, experimentação e aprendizagens intensivas.

No contexto brasileiro, pesquisas de André e Gatti (2011) evidenciam que essa etapa é profundamente marcada pela fragilidade da formação inicial e pela ausência de mecanismos estruturados de apoio. Castro (2021) amplia esse debate ao compreender o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, que demanda acompanhamento, reflexão crítica e inserção em redes colaborativas. Assim, o estudo sobre professores iniciantes revela-se central para a compreensão dos desafios da docência contemporânea.

Indução profissional docente

A indução profissional docente tem sido amplamente discutida como etapa fundamental para a consolidação da identidade e do desenvolvimento dos professores iniciantes. Marcelo Garcia, em diversas obras, afirma que a indução deve ser compreendida como um processo sistemático de apoio, voltado não apenas à inserção prática na escola, mas também à construção de saberes e competências essenciais à docência. Essa perspectiva dialoga com Huberman (1992), ao reconhecer os primeiros anos da carreira como um período crítico, caracterizado por tensões e intensa aprendizagem.

Para Marcelo Garcia (2017), a indução docente configura-se como um sistema convergente de políticas educacionais, recursos, oportunidades formativas e orientação destinada aos professores iniciantes. Cruz, Farias e Hobold (2020) definem a indução como ações sistematizadas de acompanhamento ao professor no início da carreira, desenvolvidas tanto por políticas públicas quanto por iniciativas institucionais voltadas a esse propósito.

Roldão (2014) distingue o processo de indução do período probatório: enquanto a indução enfatiza o desenvolvimento de competências profissionais, o probatório se destina a comprovar sua existência. Nesse sentido, a indução docente envolve práticas de acolhimento, observação, parceria com professores experientes, análise de boas práticas e criação de condições colaborativas de aprendizagem. A indução, assim, constitui alternativa importante para minimizar as dificuldades típicas do início da carreira docente. No Brasil, autores como André (2011) e Gatti, Barreto e André (2011) ressaltam que a ausência de políticas consistentes aprofunda o “choque com a realidade”, expresso no enfrentamento solitário de desafios pedagógicos e institucionais. Dessa forma, compreender a indução como política formativa contínua é fundamental para o fortalecimento da profissão docente.

Gestão escolar e o papel pedagógico do diretor de escola

A gestão escolar, em suas múltiplas dimensões, desempenha papel estratégico no acolhimento e na formação dos professores em início de carreira. Libâneo destaca que a gestão não se restringe a aspectos administrativos, mas envolve mediação pedagógica e criação de condições favoráveis ao desenvolvimento profissional docente.

Pesquisas recentes no contexto brasileiro, como as de Vieira (2018, 2020), reforçam que o diretor e o coordenador pedagógico exercem funções centrais no acolhimento e no

acompanhamento dos professores iniciantes. Quando pautada pela escuta, orientação e promoção de espaços formativos, essa atuação contribui significativamente para o fortalecimento da identidade profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas.

Tais perspectivas reafirmam que a atuação da gestão escolar não deve ser neutra, mas engajada na construção de uma cultura crítica, reflexiva e solidária, capaz de sustentar os docentes em seus primeiros anos de profissão.

Políticas e programas de indução: desafios no contexto brasileiro

O debate sobre políticas e programas de indução docente no Brasil revela um cenário marcado por lacunas históricas e iniciativas pontuais. O estudo de Gatti, Barreto e André (2011), ao mapear políticas docentes nacionais, identificou a insuficiência de ações consistentes voltadas ao acompanhamento dos professores iniciantes. Pesquisas posteriores registram experiências localizadas como programas de mentoria, a exemplo dos desenvolvidos pela UFSCar que apresentam resultados positivos, embora ainda limitados em alcance.

Comparativamente a países que possuem políticas estruturadas de indução, como Inglaterra e Portugal, o Brasil carece de iniciativas institucionais capazes de garantir apoio contínuo e sistemático aos ingressantes na carreira. Essa ausência contribui para que o início da docência seja vivenciado de modo solitário, ampliando índices de insatisfação e evasão. Nesse cenário, a atuação da gestão escolar torna-se estratégica para mitigar fragilidades estruturais e promover o desenvolvimento profissional dos iniciantes.

Articulação dos eixos teóricos com a pesquisa

A análise dos referenciais teóricos apresentados evidencia que os desafios enfrentados pelos professores iniciantes estão profundamente relacionados à ausência de políticas públicas consistentes de indução e às limitações da formação inicial. Nesse contexto, o conceito de indução docente assume papel central como estratégia de desenvolvimento profissional.

Paralelamente, a gestão escolar aparece como ator decisivo, articulando processos de acolhimento, mediação e formação em serviço, de modo a suprir lacunas institucionais e políticas. Essa articulação fundamenta a presente pesquisa, que busca compreender como os diretores escolares percebem e atuam frente às práticas pedagógicas dos professores iniciantes, contribuindo para a consolidação de um processo de indução mais efetivo e coerente com as demandas da educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, ao investigar a percepção dos diretores escolares sobre as práticas dos professores iniciantes e sua atuação no processo de indução, projeta resultados significativos que ultrapassam a esfera acadêmica. Espera-se que a análise dos discursos dos diretores revele a natureza e a amplitude do apoio institucional oferecido, ou sua ausência, na transição entre a formação inicial e o exercício profissional. Pretende-se identificar as principais lacunas formativas percebidas pelos gestores e, paralelamente, as estratégias informais e as boas práticas de acolhimento que emergem no cotidiano escolar, as quais podem servir como referência para a construção de programas de indução mais estruturados.

A gestão escolar, especialmente na figura do diretor, não pode ser compreendida apenas como um componente administrativo, mas como o principal pólo de organização, articulação e mobilização do trabalho educativo. É no contexto da escola que o diretor se torna mediador entre o professor iniciante e a cultura institucional, exercendo papel decisivo na construção de condições que favoreçam a aprendizagem docente e a integração profissional.

Os resultados esperados, ao oferecer subsídios para o fortalecimento de políticas públicas, apoiam-se justamente nessa compreensão: uma intervenção eficaz na indução docente exige que o diretor reconheça as necessidades formativas específicas do início da carreira e mobilize sua liderança pedagógica para assegurar um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, compreender como esses diretores percebem e enfrentam os desafios da inserção docente constitui passo essencial para o aprimoramento das

práticas de acolhimento e para a consolidação de políticas de indução mais consistentes e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

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

CASTRO, A. A. de. **Formação continuada de professores iniciantes na Rede Municipal de Ponta Grossa: considerações acerca de suas contribuições**. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. **Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades**. *Revista Eletrônica de Educação*, [S.l.], v. 14, p. e4149114, 2020.

DAVIS, C.; ALMEIDA, P.; NUNES, M. M. R. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil**. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (org.). *Relatório de pesquisa*. São Paulo: FVC, 2011.

GARCIA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/download/20130327110256.pdf>. Acesso em: set. 2017.

GARCIA, M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

ROLDÃO, M. D. C. **Natureza e construção do conhecimento profissional**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2014..

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, M. M. M.; COSTA, G. da S. **Entre-lugares e entretempos: o processo de inserção profissional na percepção de professores iniciantes**. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 35, n. 69, 2025. DOI: 10.18675/1981-8106.v35.n.69.s18043

PESQUISA-FORMAÇÃO E BIOGRAFIA EDUCATIVA: CAMINHOS (TRANS)FORMADORES NA FORMAÇÃO DOCENTE

DALCIM, Geani Machado ¹²³

RAUSCH, Rita Buzzi ¹²⁴

RESUMO

Este resumo expandido apresenta reflexões sobre a pesquisa-formação e a biografia educativa como caminhos (trans)formadores na formação docente. O objetivo é analisar os fundamentos e as potencialidades da pesquisa-formação e da biografia educativa na formação docente, enfatizando a importância da reflexividade e da autonomia como práticas de libertação e diálogo. De natureza qualitativa e bibliográfica e orientada por uma perspectiva reflexiva, a pesquisa ancora-se nos aportes de Josso (1988, 2004, 2007, 2010), Schön (2000), Freire (1996), Nóvoa (1992), Imbernón (2009), Rausch (2008) e Tardif (2014), compreendendo a formação como processo biográfico, reflexivo e situado. A partir da minha trajetória como professora e pesquisadora, busco compreender a docência como espaço de diálogo, escuta sensível e autonomia, no qual a narrativa de vida se converte em experiência formativa. A análise evidencia que a pesquisa-formação se constitui como estratégia ética, política e pedagógica de humanização, permitindo que o professor reflita criticamente sobre sua prática e produza saberes contextualizados e emancipatórios. Assim, sustentada na biografia educativa, na reflexividade e na perspectiva freiriana, a formação docente promove o reconhecimento do professor como sujeito de saber e de transformação.

Palavras-chave: Pesquisa-formação. Biografia educativa. Reflexividade docente. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professora e pesquisadora tem sido marcada por inquietações sobre o modo como formamos professores. Por muito tempo, a formação docente esteve submetida a modelos engessados e colonizadores, que separavam teoria e prática, distanciando o professor de sua própria experiência. Nesse cenário, encontrei na pesquisa-formação um caminho de resistência e (trans)formação, como um modo de aprender e ensinar a partir da vida, da escuta e da reflexão sobre o vivido.

A biografia educativa, como nos ensina Josso (2004, p.47), permite “trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas de suas aprendizagens e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente”. Ao revisitar minhas narrativas e as de outros educadores, percebo que narrar é também compreender-se, reconhecer o próprio percurso e recriar o sentido da docência. Essa prática não apenas revela trajetórias individuais, mas evidencia os entrelaçamentos entre experiências pessoais, contextos institucionais e as dinâmicas socioculturais que moldam a educação.

A escrita e a reflexão sobre o vivido tornam-se, assim, ferramentas de (trans)formação: ao relatar nossas experiências, revisitamos escolhas, desafios e descobertas, identificando padrões de atuação e reconstruindo significados que enriquecem nossa compreensão sobre ensinar e aprender. Nesse processo, a biografia educativa se configura como um espaço de escuta ativa e de ressignificação da prática docente. Ela permite construir um olhar crítico sobre a formação de professores, no qual a experiência pessoal dialoga com saberes teóricos e com a construção coletiva de conhecimento.

¹²³ Geani Machado Dalcim. PPGE UNIVILLE. professorageani@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0002-4971-5587> , <http://lattes.cnpq.br/2459429940908621> .

¹²⁴ Rita Buzzi Rausch. PPGE UNIVILLE. ritabuzzirausch@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848> , <http://lattes.cnpq.br/1747568551264254> .

A partir dessa perspectiva, a presente reflexão tem como objetivo analisar os fundamentos e as potencialidades da pesquisa-formação e da biografia educativa na formação docente, enfatizando a importância da reflexividade e da autonomia como práticas de libertação e diálogo.

METODOLOGIA

Este trabalho possui caráter qualitativo e bibliográfico, orientado por uma perspectiva reflexiva. O diálogo com Josso (1988, 2004, 2007, 2010), Schön (2000), Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2014), Rausch (2008) e Imbernón (2009) sustenta a análise teórica, enquanto minha experiência como professora e formadora atravessa o texto.

A metodologia adotada segue os princípios da pesquisa-formação, na qual escrever e refletir constituem práticas de produção de conhecimento e de transformação, permitindo que a investigação sobre a própria prática docente se torne também experiência formativa para outros professores e para mim como pesquisadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Compreendo a pesquisa-formação como um espaço de encontro entre a teoria e a experiência, em que a vida se torna matéria-prima da formação. Josso (2007, p.45) nos lembra que “a narração de histórias de vida permite ao sujeito revisitar as experiências e compreender as transformações de si que nelas se operam, tornando-se autor de sua própria formação”. Ao acompanhar processos formativos de professores, percebo que esse movimento narrativo cria possibilidades de escuta, pertencimento e autorreflexão, promovendo uma apropriação consciente da prática e da identidade profissional.

No entanto, como pesquisadora, compreendi que a escuta muitas vezes não é praticada na realidade cotidiana da escola. O professor atua em isolamento, imerso em suas práticas e necessidades individuais, buscando sozinho soluções para dilemas que, em essência, são coletivos. A falta de mentoria, de indução profissional e de políticas estruturadas de formação contribui para a construção de um fazer solitário, no qual o conhecimento se fragmenta e a reflexão crítica sobre a prática se torna rara. Esse contexto evidencia a urgência de espaços coletivos de pesquisa-formação, nos quais professores possam partilhar experiências, analisar desafios e cocriar saberes a partir da prática e da interação com outros colegas.

Essa compreensão dialoga com Schön (2000), quando propõe a ideia do profissional reflexivo, capaz de aprender na e sobre a ação, para ele quando o profissional reflete na ação, não está apenas aplicando teorias prévias, mas produzindo conhecimento novo, ao compreender o que faz, enquanto faz. Em diálogo, Rausch (2008, p.36) amplia esse pensamento ao dizer que “ser reflexivo implica uma permanente análise sobre a ação, o que requer abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Assenta-se, pois, na busca de autonomia e melhoria de sua prática num quadro ético de valores democráticos e ecológicos.”

A pesquisa-formação, nesse sentido, transforma a prática docente em espaço de investigação permanente, em que cada decisão, cada interação com os alunos e cada desafio cotidiano se tornam fontes de aprendizado. Observar e refletir sobre a própria ação exige sensibilidade, coragem e disposição para questionar pressupostos, tanto individuais quanto institucionais. Ancorada na perspectiva da biografia educativa, de Josso (1988), que não se finda na narrativa ou escrita, mas é formulada a partir da resignificação das experiências dos sujeitos envolvidos, que tomam como ponto de partida as suas narrativas e reconstroem seus saberes sobre si, seus valores, conhecimentos, relações etc. Neste processo, a escrita, a vivência e história se entrelaçam na construção de um novo modo de fazer e pensar, permitindo que cada sujeito se reconheça em transformação constante, capaz de reinterpretar o passado, agir no presente e projetar-se no futuro de sua própria formação.

Como enfatiza Nóvoa (1992, p.25), “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. As histórias de vida assumem um lugar de criação, de dar sentido aos posicionamentos e aprendizagens com as quais lidamos, sejam saberes formais ou não-formais, experiências que nos

afetaram e trazem significado ao nosso fazer. Nesse sentido, a pesquisa-formação não se limita à coleta de dados, mas propõe a construção de um espaço-tempo formativo no qual os sujeitos possam narrar, refletir e ressignificar suas práticas e trajetórias.

Inspirada em Freire (1996), compreendo que ensinar e pesquisar são gestos inseparáveis, movidos pela reflexão e pelo diálogo que fazem da formação um ato político de transformação do mundo. Rausch (2008, p.36), afirma que “a reflexividade implica a imersão consciente do sujeito no mundo de sua experiência, um mundo carregado de valores, trocas simbólicas, interesses sociais, cenários políticos.” Entendo que a escola tem o papel de potencializar ou diminuir premissas estruturais de desigualdade e que a formação docente precisa romper com as hierarquias do saber e valorizar as vozes que emergem das escolas públicas e seus professores, que ensinam e aprendem em condições desafiadoras. Os professores precisam ser sujeitos que pesquisam suas práticas e se desenvolvem na coletividade. A pesquisa-formação permite que essas experiências sejam reconhecidas como saberes válidos e necessários à reinvenção da educação.

Tardif (2014, p.33) reforça que “os saberes docentes não são neutros nem universais; são saberes de ação, construídos na prática e a partir da experiência, permeados por valores e por contextos específicos”. Isso implica compreender a docência como prática situada e ética, em que o conhecimento emerge da interseção entre experiência pessoal, contexto escolar e interação com colegas e alunos. Cada ação docente carrega consigo intenções, valores e significados que só podem ser plenamente compreendidos a partir da reflexão sobre a sua produção.

Imbernón (2009) acrescenta que a formação deve ser coletiva, centrada na escola e na realidade concreta dos sujeitos. Tenho experimentado que a formação que se faz em grupo, na partilha dos saberes e das angústias do cotidiano, é aquela que mais transforma. É nesse espaço de colaboração e escuta sensível que emergem novas possibilidades de ser e agir na docência.

Josso (2010, p.58) afirma que “a formação é um caminho de retorno a si e de abertura ao outro, um movimento de escuta de si e de reconhecimento do outro como parte de nosso processo de aprendizagem”. Essa afirmação ecoa profundamente na minha experiência como formadora: formar-se é, antes de tudo, humanizar-se.

Ao integrar essas perspectivas, a pesquisa-formação se revela como uma abordagem que articula vida, prática, reflexão e teoria, possibilitando a construção de saberes docentes que são ao mesmo tempo críticos, situados e éticos. Ela exige do professor a coragem de revisitar seu fazer, de dialogar com colegas e pesquisadores, e de reconhecer que cada experiência escolar, por mais cotidiana que pareça, contém potencial para aprendizagem e inovação. Somente a criação de espaços de escuta, partilha e reflexão coletiva pode romper o isolamento do professor e transformar a prática docente em um processo verdadeiramente colaborativo e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-formação, articulada à biografia educativa e à reflexividade docente, constitui um movimento ético, estético e político de reinvenção da formação. Ao narrar e refletir sobre a prática, o professor produz conhecimento e emancipa-se das lógicas de controle e prescrição.

Em minha trajetória, compreendo que o gesto de escrever e refletir sobre o vivido é também o gesto de resistir ao apagamento das experiências, às políticas de silenciamento e à negação do saber docente. Nessa perspectiva freiriana, reafirmo que a formação é um ato de libertação: é pela reflexão crítica, pela escuta sensível e pelo diálogo que o professor se torna sujeito de sua própria história e transforma o espaço educativo em território de vida e esperança.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. **Da formação ao sujeito... ao sujeito em formação**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 37–50.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. *Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413–438, set./dez. 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- RAUSCH, R. B. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 31/03/2008 322 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/427457>.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS

MARTINS, Ângela Karina¹²⁵

LEAL, Daniela¹²⁶

RESUMO

Intenta-se neste resumo apresentar os resultados da pesquisa de mestrado que tinha por objetivo apreender as significações atribuídas por professoras às práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA, identificando os movimentos de práxis gerados ao longo do processo formativo. Para responder a este objetivo, utilizou-se da Pesquisa-Trans-Formação como um caminho teórico-metodológico potente para estruturar o processo formativo de 12 professoras que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim como utilizou-se dos Núcleos de Significação como método de análise. Desta feita, fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski, a investigação evidenciou que a formação docente é um movimento de ressignificação da própria práxis, possibilitando transformações na compreensão das deficiências e nas práticas pedagógicas. Os resultados revelaram que a participação das professoras no processo formativo proporcionou espaços de reflexão e (re)construção de sentidos sobre o trabalho com alunos com TEA, assim como fortaleceu a consciência crítica e colaborativa, reafirmando a formação como processo dialético entre teoria e prática.

Palavras-chave: Pesquisa-Trans-Formação. Práticas Pedagógicas. Formação de Professores. Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A Pesquisa-Trans-Formação configurou-se, neste estudo, como uma proposta metodológica que articula formação docente, pesquisa e transformação das práticas pedagógicas. Tal abordagem surgiu da necessidade de compreender como os processos formativos podem promover mudanças reais nas práticas de professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as dimensões humanas, sociais e culturais da docência.

Ao buscar apreender as significações atribuídas por professoras às práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA, identificando os movimentos de práxis gerados ao longo do processo formativo, a pesquisa partiu da compreensão de que o conhecimento é resultado das relações sociais, culturais e históricas nas quais o sujeito está inserido, sustentando-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski, que entende o desenvolvimento humano como um processo mediado pela interação e pela linguagem.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi delineada a partir de uma concepção de formação docente que ultrapassa o caráter técnico e instrumental, valorizando o processo reflexivo e crítico que emerge do coletivo. A relevância da investigação está em promover a reflexão sobre o fazer pedagógico junto a alunos com TEA, demonstrando que a formação não se encerra na aquisição de técnicas, mas se constrói na capacidade de ressignificar as práticas e os sentidos da docência.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, pois buscou compreender as significações e os sentidos produzidos pelas professoras acerca das práticas pedagógicas voltadas a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escolha dessa

¹²⁵ Doutoranda em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. angela.martins@unochapeco.edu.br, ORCID: (<https://orcid.org/0009-0001-0092-4532>), Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2174164982187901>.

¹²⁶ Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: daniela.leal@unochapeco.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6293-3779>, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/96-13384135531044>.

abordagem se justifica pela intenção de apreender a complexidade das relações humanas e educativas, valorizando o contexto, as experiências e as interpretações dos sujeitos envolvidos.

O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do Oeste de Santa Catarina, envolvendo professoras que participaram de um processo formativo continuado articulado à proposta metodológica da Pesquisa-Trans-Formação. Essa metodologia, de natureza interventiva e reflexiva, foi escolhida por permitir que a formação e a investigação se entrelaçassem, promovendo o desenvolvimento profissional e a produção de novos sentidos sobre a prática pedagógica.

Os sujeitos da pesquisa foram 12 professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e na etapa da educação infantil, que aceitaram participar voluntariamente dos encontros formativos e autorizaram o uso de suas falas e reflexões para fins de pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A geração dos dados ocorreu a partir das gravações e transcrições dos encontros formativos, nos quais se discutiram temas relacionados à inclusão, à aprendizagem e ao papel do professor no processo educativo de alunos com TEA. Para a análise, foi adotado o método dos Núcleos de Significação (Aguiar e Ozella, 2013), que consiste em identificar pré-indicadores, sistematizar indicadores e construir núcleos de sentido que expressem as contradições e transformações do pensamento das participantes ao longo do processo.

Na primeira etapa, foram identificados os pré-indicadores, isto é, palavras, expressões e ideias que se repetiam nas falas das professoras e que expressavam sentidos relevantes para o objeto da pesquisa. Termos como empatia, paciência, diferença, desafio, interação, adaptação, aprendizagem e formação emergiram com frequência e passaram a compor um conjunto inicial de significações relacionadas à prática docente com alunos com TEA.

Na segunda etapa, os pré-indicadores foram agrupados e sistematizados em indicadores, conforme os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, propostos por Aguiar e Ozella (2013). Essa etapa permitiu identificar convergências e contradições entre as falas das participantes, revelando os significados que orientavam suas ações pedagógicas. Assim, indicadores como aceitação, empatia, desafio, interação, adaptação, formação e diversidade passaram a representar unidades mais amplas de análise, possibilitando compreender as relações entre os discursos e as práticas.

Por fim, na terceira etapa, os indicadores foram articulados dialeticamente, dando origem aos núcleos de significação, os quais sintetizam as principais dimensões de sentido atribuídas pelas professoras à sua prática pedagógica com alunos com TEA. Foram constituídos quatro núcleos:

- “Entender, aceitar que o autista é um ser, que apenas tem um jeito diferente de ser, é o nosso maior desafio”, que aborda a aceitação e o reconhecimento da diferença;
- “Aprender com o outro é o que nos torna mais humanos”, que evidencia a importância da interação e da mediação no processo de ensino;
- “A escola é o lugar de toda essa diversidade”, que compreende a escola como espaço de convivência e construção coletiva;
- “Eu busco uma pesquisa que traga mudanças para a educação”, que reflete a formação e a pesquisa como processos de transformação mútua.

Esse processo analítico, caracterizado por leituras reiteradas e revisitações constantes ao material empírico, permitiu que os núcleos emergissem de modo orgânico, fundamentados nas experiências das professoras e ancorados nos pressupostos da teoria histórico-cultural. A análise não se restringiu à categorização das falas, mas buscou compreender os movimentos de significação e transformação da práxis docente, revelando a potência formativa da Pesquisa-Trans-Formação.

Todas as etapas da pesquisa atenderam às normas éticas previstas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o sigilo das identidades, o consentimento informado e o respeito aos princípios de autonomia e dignidade das participantes.

Dessa forma, a metodologia utilizada possibilitou compreender o movimento formativo das professoras como um processo de transformação teórica e prática, coerente com a natureza dialética e emancipadora da Pesquisa-Trans-Formação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As falas das professoras revelaram um movimento coletivo de transformação das práticas pedagógicas e das compreensões sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os núcleos de significação construídos — “Entender, aceitar que o autista é um ser, que apenas tem um jeito diferente de ser, é o nosso maior desafio”; “Aprender com o outro é o que nos torna mais humanos”; “A escola é o lugar de toda essa diversidade”; e “Eu busco uma pesquisa que traga mudanças para a educação” — expressam o processo dialético entre aceitação, interação, diversidade e transformação vivenciado pelas professoras e pela pesquisadora ao longo da formação (Martins, 2024).

De modo geral, as falas revelam um deslocamento de concepções: de uma compreensão centrada na deficiência para uma visão humanizada da diferença. Como afirmou uma participante, “estamos num mundo de pessoas diferentes, e que bom que é assim [...] só nós professores não fomos preparados para os diferentes” (Professora 4, Martins, 2024). Essa afirmação traduz a tensão entre o modelo escolar tradicional e a necessidade de um olhar mais empático e reflexivo sobre o ensino, revelando o desafio de romper com práticas enraizadas na normalização. Essa mudança de perspectiva, mediada pela reflexão teórica e pelas trocas entre as docentes, constitui um processo de reeducação do olhar pedagógico, que só se torna possível em espaços formativos dialógicos.

As interações entre as professoras evidenciaram que o aprendizado se constrói na relação com o outro, em um movimento de colaboração e partilha. “Quando a gente dá espaço para eles participarem, eles se mostram capazes de fazer muito mais do que imaginávamos” (Professora 2, Martins, 2024). Essa constatação dialoga com a teoria histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, sendo a aprendizagem o motor do desenvolvimento (Vigotski, 2021). É pela mediação e pela interação simbólica que os sujeitos atribuem sentido às experiências, transformando-as em conhecimento. No contexto da formação docente, isso significa reconhecer que o processo educativo é também um processo de humanização, no qual professores e alunos se constituem mutuamente em sua práxis cotidiana.

Essa compreensão amplia-se quando se considera o conceito de vivência (*pe-rezhivanie*), proposto por Vigotski (2022), que se refere à unidade entre o emocional e o cognitivo nas experiências humanas. Na pesquisa, as vivências formativas das professoras — permeadas por escuta, reflexão e compartilhamento — possibilitaram reelaborar sentidos sobre o ensino e sobre si mesmas enquanto educadoras. As emoções, os conflitos e as descobertas emergiram como elementos que impulsionaram o pensamento e a ação. Desse modo, a formação se configurou como um espaço de produção de sentido, em que o aprender esteve indissociavelmente ligado ao sentir e ao viver a docência.

O envolvimento da pesquisadora no processo formativo também evidenciou que a investigação é um ato de formação. A Pesquisa-Trans-Formação vai além da produção de conhecimento: constitui-se como um movimento de autoformação coletiva, no qual a análise se entrelaça à vivência e transforma todos os envolvidos (Martins, 2024). Para Aguiar e Ozella (2013), compreender os sentidos que emergem das relações humanas é reconhecer o caráter histórico e dinâmico das práticas sociais, nas quais o sujeito se (re)significa em interação com o mundo. Essa dinâmica aparece nas falas das docentes, como na assertiva: “a gente aprendeu ou se acostumou a trabalhar com a normalidade” (Professora 2, Martins, 2024), que traduz a ruptura com paradigmas antigos e a abertura a novas formas de compreender a docência e o papel do professor na transformação social.

As reflexões construídas ao longo do processo evidenciam que a formação docente, quando sustentada no diálogo e na pesquisa, constitui-se como espaço de produção coletiva de saberes e de transformação das práticas pedagógicas. A relação entre teoria e prática se revelou como movimento dinâmico, no qual o pensar e o agir se retroalimentam, produzindo

novas formas de compreender o ensinar e o aprender. As professoras, ao revisitar suas ações e significações, ampliaram o olhar sobre a inclusão, ressignificando o papel do professor como mediador do desenvolvimento humano e reconhecendo que ensinar é também um processo de se formar. Nesse percurso, a Pesquisa-Trans-Formação mostrou-se um instrumento potente de emancipação profissional, possibilitando o surgimento de práticas pedagógicas mais humanas, críticas e sensíveis às singularidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstraram que o processo formativo fundamentado na Pesquisa-Trans-Formação contribuiu significativamente para a transformação das práticas pedagógicas das professoras participantes. As discussões e reflexões realizadas nos encontros favoreceram a ampliação do olhar sobre o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo uma mudança de postura frente à inclusão e à diversidade no contexto escolar.

Evidenciou-se que o trabalho coletivo e a mediação teórica foram essenciais para que as docentes ressignificassem suas concepções e passassem a compreender o aluno com TEA como sujeito ativo, capaz de aprender e interagir. As participantes mostraram avanços na elaboração de práticas mais intencionais, sensíveis e colaborativas, reconhecendo a importância de planejar o ensino a partir das potencialidades de cada aluno.

O estudo também revelou que a pesquisa, ao ser integrada ao processo formativo, potencializou o desenvolvimento profissional e pessoal das professoras, possibilitando a construção de um espaço de reflexão crítica e de fortalecimento da identidade docente. A própria pesquisadora, ao vivenciar a experiência formativa, passou por um movimento de autoformação, consolidando a compreensão de que a transformação da prática educativa é um processo contínuo, construído no coletivo e na reflexão sobre o fazer pedagógico.

Dessa forma, a Pesquisa-Trans-Formação se evidenciou como um caminho fecundo para a formação de professores comprometidos com a inclusão e a humanização da educação. Os resultados apontam para o potencial desse processo em promover mudanças significativas na práxis docente e no fortalecimento de uma escola mais justa, acolhedora e transformadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. **Apreensão dos sentidos: uma proposta metodológica**. São Paulo: Psicologia: Ciência e Profissão, 2013.

MARTINS, Ângela Karina. **Pesquisa-Trans-Formação: vivências e (trans)formação das práticas pedagógicas com alunos com TEA**. Chapecó: Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO APOIO PEDAGÓGICO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO UNIÃO-SC EM PESQUISA DE MESTRADO PROFISSIONAL

CASANOVA, Ana Paula Karpinski¹²⁷

ZWIEREWICZ, Marlene¹²⁸

RESUMO

Este texto apresenta as definições de uma pesquisa que tem como foco o processo de alfabetização articulado à formação continuada de docentes do apoio pedagógico da Rede Pública Municipal de Porto União (SC). Parte-se do entendimento de que a qualidade das práticas alfabetizadoras está diretamente relacionada ao investimento na formação docente, sustentada por um processo de cocriação, reflexão sobre a prática e construção conjunta de alternativas para sua ressignificação. Pautado na pesquisa-ação e na abordagem qualitativa, o estudo encontra-se em fase inicial e busca integrar investigação e intervenção em um movimento colaborativo entre a pesquisadora e os professores participantes. Espera-se que a proposta formativa contribua para o aprimoramento de práticas pedagógicas que fortaleçam o processo de alfabetização, por meio de um processo de cocriação que atenda às demandas do contexto da pesquisa e colabore para o alcance das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Palavras-chave: Alfabetização. Formação continuada. Apoio pedagógico.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, enquanto eixo central da Educação Básica, depende da implementação de políticas públicas que assegurem condições adequadas para a sua oferta, promovam a formação contínua dos profissionais responsáveis pelo processo e incentivem práticas pedagógicas capazes de atender às demandas específicas dos estudantes. Nesse contexto, o apoio pedagógico nos Núcleos Educacionais de Porto União configura-se como uma estratégia essencial de ampliação das oportunidades de aprendizagem, articulando-se à proposta da Escola em Tempo Integral e contribuindo significativamente para o processo de alfabetização, em consonância com as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente aquelas que tratam da promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Nesse espaço, os estudantes dispõem de mais tempo dedicado ao estudo, recebem atenção individualizada e participam de atividades diversificadas, o que favorece o desenvolvimento das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Essa modalidade de atendimento possibilita ao professor atuar de forma mais sistemática e aprofundada, explorando metodologias lúdicas e interativas que tornam o processo de alfabetização mais prazeroso, pertinente e motivador, além de contribuir para a redução das desigualdades educacionais — princípio também contemplado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015).

A pesquisa apresentada nesta produção está vinculada ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e tem como foco o processo de alfabetização nos Anos Iniciais, buscando criar alternativas voltadas ao atendimento das demandas identificadas no contexto

¹²⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1510-2563>, Contato: anapaulak.c@hotmail.com, <https://lattes.cnpq.br/7816757241832281>.

¹²⁸ Doutora em Psicologia e Doutora em Educação, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>. Contato: marlene@uniarp.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

escolar. A investigação resulta na sistematização de um produto educacional que contribui para a formação e a atuação profissional de docentes do apoio pedagógico da Rede Pública Municipal de Porto União (SC), fortalecendo ações que promovem a aprendizagem como direito humano e compromisso social.

O estudo aborda o tema “Formação continuada com docentes em atuação no apoio pedagógico” e busca responder à seguinte questão de pesquisa: como implementar uma proposta formativa com a equipe pedagógica e os docentes do apoio pedagógico que favoreça a dinamização de práticas comprometidas com o atendimento das demandas dos estudantes vinculados aos Núcleos Educacionais da Rede Pública Municipal de Porto União?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições de uma proposta formativa desenvolvida com a equipe pedagógica e os docentes do apoio pedagógico, de modo a promover práticas que atendam de forma mais efetiva às necessidades dos estudantes dos Núcleos Educacionais da rede municipal. Trata-se, portanto, de uma perspectiva de cocriação concebida com os professores — e não para os professores, como habitualmente ocorre em formações tradicionais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, será adotada a **pesquisa-ação**, uma metodologia que se caracteriza por articular investigação e intervenção, buscando compreender e transformar a realidade estudada. Esse tipo de pesquisa mostra-se especialmente pertinente em contextos educacionais, pois possibilita que os próprios docentes analisem criticamente suas práticas e construam caminhos de aprimoramento pedagógico, servindo de fundamento “[...] para os docentes pesquisarem e modificarem suas próprias práticas” (Matar; Ramos, 2021, p. 155).

Quanto à abordagem, o estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, que, segundo Creswell e Creswell (2021, p. 7), “[...] é um meio para explorar e compreender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Essa perspectiva permite uma aproximação mais profunda com o contexto investigado, valorizando os processos, as experiências e as interpretações construídas pelos participantes ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Para a coleta de dados, serão utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Roteiro de acompanhamento e análise do Plano de Trabalho — tem como objetivo coletar dados que possibilitem conhecer as práticas pedagógicas dos professores do apoio pedagógico;
- b) Questionário — destinado à equipe pedagógica e aos docentes do apoio, o questionário tem o objetivo de identificar demandas formativas que precisam ser atendidas para qualificar a atuação junto aos estudantes dos Núcleos Educacionais da Rede Pública Municipal de Porto União;
- c) Roteiro de registro permanente — utilizado para o registro de episódios observados com os estudantes durante o desenvolvimento das atividades planejadas nas formações;
- d) Roteiro de sistematização de boas práticas — voltado para o registro de propostas e relatos exitosos de formação continuada, mapeados a partir de uma revisão de escopo que abrange o contexto nacional.

Além disso, será organizado um grupo de discussão, técnica que será empregada tanto na definição colaborativa da sequência formativa e na seleção das ações propostas para cada encontro quanto na avaliação do programa formativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização é um processo complexo que, historicamente, tem sido compreendido a partir de diferentes perspectivas. De acordo com Soares (2008), tem-se buscado atribuir um significado muito abrangente ao termo, entendendo-o como um processo permanente que se estenderia por toda a vida. Para a autora, contudo, “[...] atribuir um significado muito amplo ao

processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade [...] na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar” (Soares, 2008, p. 15).

Além disso, Soares (2008) defende que o significado da alfabetização não está relacionado a uma única habilidade, mas a um conjunto de habilidades, o que a torna um fenômeno de natureza complexa — fato que explicaria, segundo a autora, o grande número de estudos que privilegiam determinadas habilidades conforme a área de conhecimento a que pertencem. De forma pontual, a autora conceitua alfabetização como “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Soares, 2008, p. 15).

Contudo, Soares (2022) amplia essa compreensão ao introduzir o conceito de letramento, considerando ambos os processos — alfabetização e letramento — como simultâneos e interdependentes. Para a autora, “[...] a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produções de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2022, p. 27). No entanto, embora toda criança tenha potencial para aprender a ler e escrever, “[...] enfrentamos reiteradamente o fracasso na alfabetização e no letramento de crianças e jovens; fracasso sempre denunciado, nunca vencido” (Soares, 2022, p. 12).

Esse fracasso é mais recorrente em escolas públicas, onde estão as crianças em situação de vulnerabilidade social — justamente aquelas que “[...] mais dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social e cultural” (Soares, 2022, p. 12). A alfabetização, portanto, vai além do domínio de códigos, assumindo um papel decisivo na promoção da inclusão social, da equidade e da redução das desigualdades, princípios diretamente alinhados ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que preconiza a garantia de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos.

Diante desse contexto, a pesquisa justifica-se pela realidade dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que não se alfabetizam na idade prevista pelos documentos que orientam a educação brasileira, mesmo após frequentarem a Educação Infantil. Esses estudantes participam de atividades complementares de letramento em Língua Portuguesa e de ações individualizadas no Apoio Pedagógico, que visam reduzir as lacunas de aprendizagem e assegurar o direito à alfabetização plena — condição essencial para o desenvolvimento sustentável local e para o cumprimento das metas educacionais nacionais e globais.

O que se busca nesta pesquisa são ações formativas que possibilitem à equipe do Apoio Pedagógico aprimorar o atendimento às necessidades dos estudantes, contribuindo para que todos alcancem a alfabetização. Por essa razão, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, com priorização da abordagem qualitativa.

A investigação será desenvolvida nos Núcleos Educacionais de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Porto União. Dos seis núcleos que contam com professores de apoio pedagógico no contraturno, dois estão localizados na área rural, um em um distrito e três na região urbana, em bairros mais afastados da área central.

Parte dos estudantes não se alfabetiza no período previsto nos documentos orientadores da educação nacional — o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nessa etapa as práticas pedagógicas devem “[...] garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2018, p. 61).

Essa situação se agravou com o início da pandemia de COVID-19, que interrompeu o processo regular de ensino e aprendizagem e impôs novos desafios à equipe pedagógica dos Núcleos Educacionais e aos professores do Apoio Pedagógico. Tais circunstâncias reforçaram a necessidade de formações continuadas que subsidiem a construção colaborativa de novas possibilidades de intervenção junto aos estudantes. Conforme Bof, Basso e Santos (2022, p. 264), “[...] o fechamento das escolas levou à interrupção da interação do professor com o

aluno na sala de aula e impossibilitou que os estudantes vivenciassem o processo de alfabetização em um ambiente próprio”.

Ao analisarem os resultados do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) do 2º ano de 2019 e 2021, considerando o período pré e pós-pandemia, os autores observaram que “[...] o percentual de alunos do 2º ano cuja proficiência está localizada nos três níveis mais baixos aumentou, na zona urbana, de cerca de 15% em 2019 para 33% em 2021, enquanto, na rural, foi de aproximadamente 23% para 45%” (Bof; Basso; Santos, 2022, p. 269).

A não alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental evidencia demandas educacionais não supridas, que persistem mesmo com a progressão dos estudantes para as séries subsequentes. A BNCC reforça a necessidade de continuidade do processo de alfabetização ao longo dos *Anos Iniciais*, afirmando que, nessa fase, “[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem [...]” (Brasil, 2018, p. 61).

Trata-se, portanto, de um problema que se manifesta nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas cujas consequências se estendem às etapas seguintes, comprometendo o desenvolvimento global dos estudantes e o alcance das metas de aprendizagem previstas nos documentos oficiais. A permanência das dificuldades de leitura e escrita ao longo da trajetória escolar evidencia lacunas formativas e desigualdades estruturais que exigem ações contínuas, colaborativas e sustentáveis por parte das equipes pedagógicas.

Nesse sentido, torna-se indispensável investir em programas de formação continuada que ofereçam aos docentes subsídios teórico-práticos e estratégias didáticas inovadoras, contextualizadas e sensíveis à diversidade dos alunos. A formação permanente dos professores do Apoio Pedagógico, articulada às demandas reais das escolas e fundamentada na reflexão sobre a prática, constitui um caminho promissor para a superação das dificuldades de alfabetização, o fortalecimento da educação como direito humano e a promoção de uma aprendizagem significativa e equitativa, conforme as metas do ODS 4 e o compromisso da educação com o desenvolvimento sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em fase inicial de desenvolvimento, razão pela qual ainda não há resultados consolidados. Até o momento, foram delineados o referencial teórico, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados que orientarão a etapa empírica do estudo. Esse percurso tem favorecido uma compreensão mais ampla das demandas formativas dos docentes do apoio pedagógico e reforçado a importância de promover espaços colaborativos de reflexão sobre as práticas alfabetizadoras, em sintonia com o compromisso da Educação Básica de garantir o direito de todos à aprendizagem.

Espera-se que a implementação da proposta formativa contribua para o fortalecimento do trabalho pedagógico nos Núcleos Educacionais da Rede Pública Municipal de Porto União, ampliando o repertório metodológico dos professores e favorecendo o desenvolvimento de práticas mais contextualizadas, dinâmicas e inclusivas. Acredita-se que o processo de formação continuada, concebido de forma colaborativa e reflexiva, possa promover o aprimoramento das práticas docentes e reduzir as dificuldades de aprendizagem, fortalecendo o processo de alfabetização e a equidade educacional.

Desse modo, prevê-se que os resultados futuros da pesquisa possam oferecer subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das políticas de formação docente e das ações voltadas ao apoio pedagógico, alinhando-se aos princípios do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que propõe assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Assim, o produto educacional resultante — construído de forma participativa e ancorado nas necessidades reais da escola pública — pretende contribuir para o fortalecimento da prática pedagógica e para a consolidação do direito de todos os estudantes à alfabetização, ao letramento e ao desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BOF, Alzira; BASSO, Ivete; SANTOS, Luciana. Alfabetização e letramento no contexto da pandemia: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 263-275, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BN_CC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 8. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.

MATAR, Franco; RAMOS, Kátia. Pesquisa-ação e formação de professores: um caminho possível para a prática reflexiva. In: RIBEIRO, M. C.; SANTOS, L. S. (org.). **Formação docente e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2021. p. 145-160.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília: Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 5 out. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR DA REDE ESTADUAL CATARINENSE

DAL BOSCO, Ariliane¹²⁹
VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello¹³⁰

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Unochapecó, aborda a relevância da formação continuada para o aprimoramento da gestão escolar pública. A capacitação contínua é fundamental para o desenvolvimento de competências de liderança e a consolidação da gestão democrática (Lück, 2009; Gatti, 2009). Contudo, o estudo pressupõe que os programas estaduais, frequentemente breves e superficiais, abordam de forma restrita as competências complexas exigidas pela Matriz Nacional Comum do Diretor Escolar (Brasil, 2021). Desse modo, a investigação objetiva analisar a repercussão da formação nas práticas de gestão das escolas estaduais de Educação Básica de Santa Catarina. Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, a metodologia adota abordagem qualitativa, utilizando análise documental e entrevistas com gestores de escolas da rede pública estadual de Chapecó (SC). O levantamento do "Estado do Conhecimento" (2015-2025) confirmou a escassez de estudos que articulem diretamente formação continuada e práticas gestoras, sublinhando a pertinência desta investigação.

Palavras-chave: Gestão escolar. Formação continuada. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido tem como objetivo apresentar um projeto de pesquisa em desenvolvimento no curso de Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). A formação continuada de gestores escolares constitui uma temática de grande relevância para o fortalecimento da gestão educacional e para a promoção da qualidade do ensino público. Diante das constantes transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que atravessam o cenário educacional contemporâneo, torna-se imprescindível que os gestores estejam preparados para exercer uma liderança crítica, democrática e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

As competências requeridas dos gestores extrapolam a dimensão técnico-administrativa, ao reconhecer esse profissional como sujeito formador e agente de transformação social, capaz de articular teoria e prática na construção de uma escola participativa, inclusiva e voltada à emancipação humana.

Assim, definiu-se o problema de pesquisa: Como a formação continuada de gestores escolares repercute nas práticas de gestão desenvolvidas nas escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina? O objetivo geral é analisar como a formação continuada de gestores repercute nas práticas de gestão das escolas estaduais de Educação Básica. Os objetivos específicos são: a) analisar a importância da formação continuada de gestores à luz da literatura e dos documentos oficiais; b) identificar as principais temáticas e metodologias abordadas nos programas formativos da rede estadual; c) analisar as percepções dos gestores sobre as contribuições dessas formações para suas práticas gestoras.

O estudo ancora-se na Pedagogia Histórico-Crítica, com base em autores como Gatti, Pimenta, Saviani, Lück e Libâneo, que compreendem a educação como processo social e histórico orientado à emancipação humana e à transformação da realidade

¹²⁹ Ariliane Dal Bosco, mestranda da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, ariliana1@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0009-0001-1807-1478>, <http://lattes.cnpq.br/0483979593634307>.

¹³⁰ Marilandi Maria Mascarello Vieira, professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, mariland@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>, <http://lattes.cnpq.br/3727231433150326>.

METODOLOGIA

A pesquisa se configura como de abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter descritivo. Quanto aos procedimentos técnicos, combina a análise documental e a pesquisa de campo. Na análise documental serão incluídos os seguintes documentos: Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE/SC) 2015/2024 e demais documentos produzidos pela Secretária Estadual de Educação de Santa Catarina. O estudo de campo, por sua vez, se concentra na realidade das escolas estaduais de Educação Básica, tendo como sujeitos três gestores escolares que atuam em escolas vinculadas à rede estadual localizadas no município de Chapecó (SC). O instrumento de produção de dados será a entrevista semi-estruturada e a análise de dados será realizada de acordo com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada de gestores escolares é indispensável para o aprimoramento das práticas de gestão e para a qualificação do trabalho nas escolas públicas. Diante das transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que marcam o contexto educacional contemporâneo, torna-se essencial que os gestores participem de processos formativos que promovam a reflexão crítica, o desenvolvimento de competências de liderança e a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Lück (2009), a formação continuada deve desenvolver competências de liderança, comunicação, tomada de decisão e resolução de conflitos, consolidando o gestor como agente estratégico na promoção da aprendizagem e na construção de ambientes colaborativos. Nessa perspectiva, a formação continuada fortalece a gestão democrática e participativa, contribuindo para o desenvolvimento institucional e para o enfrentamento das demandas da educação pública. Gatti (2009) acrescenta que a formação continuada deve configurar-se como política pública articulada às necessidades reais das escolas, planejada a partir de diagnósticos precisos e centrada no protagonismo dos gestores.

A vivência profissional da pesquisadora evidencia que o trabalho do gestor ultrapassa as dimensões técnico-gerenciais, sendo fundamental para a construção de ambientes escolares inclusivos e participativos. Parte-se, assim, do pressuposto de que as formações continuadas oferecidas por programas estaduais ainda contemplam de forma limitada as competências previstas na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), em razão do tempo restrito e da falta de aprofundamento nas múltiplas dimensões da gestão.

A Matriz define dez competências fundamentais que estruturam a atuação do gestor escolar e orientam sua prática em quatro dimensões: político-institucional, pedagógica, pessoal e relacional, e administrativo-financeira. No cerne dessa atuação, destaca-se a responsabilidade de coordenar o Projeto Político-Pedagógico da escola, monitorar e avaliar continuamente o desempenho institucional e assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2021).

A dimensão relacional exige que o gestor exerça empatia, diálogo e capacidade de mediação de conflitos, promovendo o respeito à diversidade e o acolhimento — elementos indispensáveis para a construção de um ambiente escolar positivo e produtivo. A competência de agir com autonomia, responsabilidade e flexibilidade, tomando decisões baseadas em princípios éticos, democráticos e inclusivos, sintetiza o perfil do líder escolar contemporâneo. A amplitude dessas competências reforça a crítica de que formações breves e superficiais são insuficientes para atender às demandas da função.

Libâneo (2002) destaca o caráter pedagógico e formativo da gestão escolar, defendendo que o gestor precisa articular o projeto político-pedagógico à realidade da comunidade, estimulando a participação e o compromisso coletivo. Essa postura exige formação sólida, fundamentada em bases teóricas consistentes e na compreensão da escola como espaço de transformação social. Nessa mesma direção, Saviani (2013), a partir da Pedagogia Histórico-

Crítica, defende que a educação — e, por consequência, a formação profissional — deve partir da realidade concreta, tendo como finalidade a emancipação humana.

Dessa forma, a formação continuada deve possibilitar que o gestor compreenda o papel social da escola e atue criticamente diante das contradições presentes no contexto educacional. Para contribuir com a delimitação do objeto de pesquisa, realizou-se um estudo do tipo estado do conhecimento (Dalla Valle et al., 2025), entendido como uma revisão sistemática da literatura existente sobre determinado tema. Essa etapa teve como propósito identificar as produções acadêmicas já desenvolvidas sobre a formação continuada de gestores escolares, subsidiando o recorte de investigação.

O levantamento contemplou publicações em periódicos científicos e produções de teses e dissertações de programas de pós-graduação brasileiros. As bases de dados consultadas foram: o Portal de Periódicos da CAPES, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Revista Pedagógica (vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó) e o Portal Meu Pergamum Unochapecó. O assunto “formação continuada de gestores escolares” orientou a escolha dos descritores de busca.

Inicialmente, as buscas foram realizadas sem operadores booleanos, o que resultou em um número elevado de publicações. Em seguida, para aumentar a precisão, utilizaram-se combinações dos termos: a) “formação continuada” AND “gestor escolar” AND “práticas de gestão”; b) “formação continuada” AND “práticas de gestão”; c) “formação continuada” AND “gestão escolar”. O recorte temporal compreendeu o período de 2015 a 2025, de modo a contemplar as produções da última década.

Na base do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram identificados 89 trabalhos (2 teses e 87 dissertações). Após leitura preliminar dos títulos e resumos, 12 estudos foram selecionados com base nos critérios de inclusão previamente definidos. No Portal de Periódicos da CAPES, a aplicação dos mesmos descritores resultou em 156 artigos, dos quais apenas 8 foram selecionados por tratarem diretamente da formação continuada de gestores escolares. Na Revista Pedagógica e no Portal Meu Pergamum, não foram localizados estudos sobre a temática.

Do total de 246 trabalhos inicialmente identificados, a maioria concentrou-se nas bases da CAPES. Contudo, após a leitura dos resumos e análise preliminar, verificou-se que apenas uma parcela reduzida possuía relação direta com o objeto de estudo. O refinamento da busca confirmou a predominância das combinações envolvendo os termos “gestão escolar” e “formação continuada”, resultando em 20 estudos selecionados, entre artigos, dissertações e uma tese.

A distribuição temporal das produções evidencia uma concentração a partir de 2018, com quatro dissertações e um artigo neste ano. Observa-se continuidade nas publicações até 2024, com aumento de artigos nos anos mais recentes, o que indica o fortalecimento do interesse acadêmico pela temática. O panorama geral revela, porém, a escassez de pesquisas que articulem a formação continuada de gestores escolares à formação docente e às práticas de gestão, o que reforça a relevância e a atualidade da presente investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico realizado permitiu mapear e sistematizar as produções acadêmicas sobre a formação continuada de gestores escolares no período de 2015 a 2025, evidenciando lacunas importantes no campo. Constatou-se que a maioria dos estudos aborda de forma parcial as competências previstas na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), o que revela a necessidade de aprofundar a discussão sobre os fundamentos e práticas formativas que sustentam o trabalho do gestor.

Os resultados preliminares apontam que as políticas e programas de formação continuada ainda carecem de maior articulação com as reais demandas das escolas públicas, tanto em termos de conteúdo quanto de tempo e metodologias. Torna-se, portanto, essencial investir em processos formativos mais consistentes, que possibilitem o desenvolvimento de competências críticas, éticas e pedagógicas alinhadas à perspectiva democrática e emancipatória da educação.

A construção do estado do conhecimento, atualmente em andamento, constitui etapa fundamental para compreender o percurso das pesquisas sobre o tema e subsidiar o desenvolvimento da investigação. Conforme argumentam Dalla Valle et al. (2025), estudos desse tipo são indispensáveis para pesquisadores em formação, pois permitem comparar produções, identificar tendências teóricas e metodológicas, reconhecer lacunas e orientar novas indagações científicas.

Assim, a presente pesquisa busca contribuir para o fortalecimento das políticas de formação continuada de gestores escolares e para a consolidação de práticas de gestão comprometidas com a qualidade social da educação pública.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília: MEC/CNE, 2021.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; AMARAL, Elisiane Krumenauer; FERREIRA, Jacques de Lima. As diferenças entre as pesquisas do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento em Educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e14274, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.14274.

GATTI, Bernardete Angelina (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar**. In: Educação escolar: fundamentos e práticas. Campinas: Autores Associados, 2013.

REPERCUSSÕES ÉTICO-AFETIVAS EM UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARTICIPATIVA: PESQUISANDO COM PROFESSORES/AS

Alves, Alicia¹³¹
GOMES, Allan Henrique¹³²

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). O objetivo geral é investigar a repercussão ético-afetiva de uma formação continuada participativa *com* professores/as da educação básica, dialogando sobre os modos como refletem seus percursos docentes no contexto de um território vulnerabilizado. Na busca de apreender o objetivo, em um primeiro momento a investigação concentra-se no acervo documental do PERFORMA - Percursos de Formação Docente Continuada com Professores/as da Educação Básica, no qual foi realizada uma curadoria a partir do método da pesquisa-exposição (Salvatori, 2023). Em um segundo momento, os/as docentes que terão seus percursos analisados serão convidados/as a participar de oficinas voltadas à análise conjunta da curadoria documental. Os resultados preliminares apontam para a singularidade docente no modo como os percursos são narrados, com imbricamento ético-afetivo em relação à atuação docente em territórios vulnerabilizados.

Palavras-chave: Pesquisar *com*. Formação Continuada Participativa. Docência. Acervo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento, desenvolvida entre 2024 e 2025, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente. O objetivo geral é investigar a repercussão ético-afetiva de uma formação continuada participativa *com* professores/as da educação básica, dialogando sobre os modos como refletem seus percursos docentes no contexto de um território vulnerabilizado. Para tanto, a investigação é realizada em um acervo documental de pesquisa que tem origem em um projeto de formação nomeado como PERFORMA - Percursos de Formação Docente Continuada com Professores/as da Educação Básica. O respectivo projeto de formação tem origem em 2020 através da iniciativa de docentes do curso de Psicologia e da Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). O projeto foi estruturado para ocorrer de modo presencial e coletivo, no entanto, com a pandemia do *covid-19* ao final do ano de 2019, os encontros passaram a ocorrer de forma virtualizada, atendendo as medidas de segurança estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (Gomes, et al, 2025). A virtualização, por sua vez, possibilitou integrar o Estágio Supervisionado em Psicologia Educacional às ações do projeto, ampliando seu alcance e criando campo de estágio para os/as acadêmicos/as que, diante das restrições do isolamento social, encontravam-se impossibilitados/as para dar continuidade à formação presencial. Desse modo, os encontros passaram a ser coordenados por estagiários/as de psicologia, sob supervisão docente realizada semanalmente.

A partir de 2022, com a ampla vacinação para o *covid-19*, o projeto pode incorporar modalidades híbridas e, desde 2024, começou a ser realizado de forma totalmente presencial e coletiva. Entre 2020 e 2024, participaram 148 docentes. A adesão é voluntária, mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A divulgação ocorre por meio da rede social institucional do PERFORMA (@performa.univille) e também por rede pessoal

¹³¹ Alicia Alves, pós-graduada em psicologia social e mestranda em Educação. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) psi.aliciaalves@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0004-8304-9025> , <http://lattes.cnpq.br/724956150499-04814>

¹³² Allan Henrique Gomes, doutor em Psicologia. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), a_lanhg@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0001-5366-8600> , <http://lattes.cnpq.br/4153727775263193> .

dos/as estagiários e docentes supervisores/as. O PERFORMA é realizado atualmente nos municípios de Joinville, Araquari e São Bento do Sul, no Estado de Santa Catarina.

Ao todo a formação conta com 10 encontros divididos por cinco eixos temáticos: Biográfico, Trabalho, Conceitual, Estético e Coletivo. Essa forma de estruturação possibilita a criação de um percurso que inicia pelo reconhecimento da história de vida do/a docente, passa pelos desafios e possibilidades do trabalho e pela construção teórico-conceitual da atuação, segue em direção ao potencial inventivo e criativo da docência e “finaliza” com o fortalecimento das práticas docentes em suas dimensões coletiva e política. Metodologicamente o percurso constitui-se em interlocução com as metodologias participativas e com a educação estética, apostando em encontros pautados na igualdade, no diálogo e na autonomia.

A apresentação prévia acerca da constituição do PERFORMA e seu modo de ação, nos permite compreender o contexto de produção dos documentos que serão investigados. Todos os encontros, desde 2020, foram gravados (mediante aceite do TCLE pelos/as professores/as), transcritos e armazenados em um Acervo Documental de Pesquisa, localizado em uma plataforma *online* da *Microsoft SharePoint*. Além das gravações e transcrições, os documentos gerados ao longo do percurso também foram/são armazenados, entre estes; fotografias, músicas, poesias, colagens, e demais criações feitas pelos/as docentes e estagiários/as. Em termos quantitativos, o acervo é composto por aproximadamente 3.838 documentos distribuídos ao longo de 2020 e 2024 (o ano de 2025 não foi contabilizado uma vez que ainda está em andamento). A composição do acervo é um ponto central na sistematização dos documentos, é relevante não apenas como organização técnica, mas também por possibilitar o registro documental de percursos de vida docentes.

METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como qualitativa, articulando dois momentos metodológicos complementares. No primeiro, foi realizada uma pesquisa-exposição no acervo documental do PERFORMA. O método da pesquisa-exposição (Salvatori, 2023; Salvatori; Gomes; Cordeiro, 2023), constitui-se como uma abordagem teórico-metodológica de análise documental que compreende como documento todo o vestígio, indício ou fragmento capaz de revelar experiências. Desse modo, é possível romper com o privilégio dos documentos tidos como “oficiais” e considerar as fotografias, colagens, poesias, músicas etc., como registros a serem investigados, isto é, imbuídos e capazes de construir conhecimento.

Para maior compreensão do modo como o método da pesquisa-exposição é operado, torna-se preciso discorrer brevemente acerca das suas três dimensões constitutivas, a começar pela *i*) documental, que trata todo indício documental como potencial revelador de tramas individuais e coletivas; *ii*) pesquisador-curador, aquele que cria montagens narrativas documentais buscando produzir outras formas de ver, pensar e dizer, neste caso, as docências; *iii*) método da cena, uma proposição teórico-conceitual e metodológica do filósofo contemporâneo Jacques Rancière (2021). O método da cena é a proposta de uma montagem que aqui-esce visibilizar singularidades que ainda não foram computadas, uma forma de “interromper a máquina da explicação (...) e encontrar casos singulares através dos quais podemos experimentar certa articulação, certa consistência das noções” (Rancière, 2021, p. 86 - 87).

Ao total foram selecionados três percursos formativos documentados para compor este trabalho. Para a escolha dos percursos a serem investigados, definiu-se um recorte territorial, desse modo, foi realizado o levantamento de professores/as que atuavam/atuam no território de Araquari/SC no momento da formação, especificamente o bairro Itinga. Ao total 22 professores/as participaram entre 2022 e 2024 e atuavam no bairro Itinga no momento da formação, desses percursos três foram escolhidos para esta pesquisa.

A escolha do território de Araquari/Itinga como *lôcus* de investigação justifica-se pelo acelerado crescimento populacional do município, que saltou de 24.810 habitantes em 2010 para aproximadamente 50.000 em 2024, fruto do transbordamento urbano-industrial do município vizinho, Joinville/SC, e da instalação de grandes indústrias como a BMW. Assim, configura-se um cenário de contradições entre desenvolvimento econômico e precariedade social, marcado por especulação imobiliária, fluxos migratórios intensos e superexploração da força

de trabalho (Gomes; Alves; Andrade, 2024). Portanto, o respectivo território foi escolhido pelo entrelaçamento do cenário social com o cotidiano escolar e, conseqüentemente, com a atuação docente. Assim, é relevante ao evidenciar os desafios da formação e do trabalho em contextos vulnerabilizados.

No segundo momento metodológico, após a investigação dos três percursos por meio da pesquisa-exposição e a posterior montagem narrativa de cada percurso, os/as docentes cujos percursos foram analisados serão convidados/as a participar de oficinas para uma análise conjunta desta montagem narrativa. As oficinas consistem em dois encontros individuais com cada professor/a e um encontro coletivo com os/as três professores/as. Nos dois primeiros encontros serão levados os recortes dos seus percursos de formação, o que corresponde à montagem narrativa mencionada, em que será analisada a repercussão ético-afetiva do Performa visando o diálogo sobre os modos como refletem seus percursos docentes no contexto de um território vulnerabilizado. No terceiro encontro será feita uma socialização das análises e construção conjunta do conhecimento. Os encontros serão gravados, transcritos e analisados mediante o método da cena de Jacques Rancière (2021), que possibilita dar visibilidade à acontecimentos singulares que tensionam ordens consensuais. A pesquisa segue as normas éticas para pesquisa com seres humanos, tendo sido aprovada sob parecer número 6.440.023.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Gatti (2017), para que a formação docente cumpra seu papel é necessário “considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada (...) assumindo compromissos éticos e sociais” (p. 722). Isso implica recusar formações aligeiradas que oferecem pseudo-soluções para as tramas cotidianas do trabalho docente por meio de receitas pré-estabelecidas e prescritivas. Tais formações, estéreis, desconsideram a singularidade, a experiência e o território onde os/as professores/as atuam.

Neste trabalho, a noção de território é compreendida a partir de Santos (2002). Assim, o território é entendido para além de uma porção de terra delimitada geograficamente ou definido a partir da sua natureza e utilidade. De acordo com o autor, o território constitui o “fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (Santos, 2002, p. 10). Ao considerar o território da comunidade escolar na experiência docente, Ferreira (2010) aponta que a atuação de professores/as em territórios vulnerabilizados envolve desafios relacionados às condições sociais de crianças e adolescentes, avultados, ademais, pela falta de infraestrutura e condições de trabalho inadequadas.

Em pesquisa realizada por Ávila e Oliveira (2009), as autoras mencionam o caso em que uma professora “encontra uma arma desmontada na mochila de um adolescente” (Ávila; Oliveira, 2009, p. 357) e outra professora que “escondeu” nos cômodos do quintal de sua casa o aluno ameaçado pelo tráfico de drogas” (Ávila; Oliveira, 2009, p. 358). Neste contexto, a docência é atravessada por condições éticas-afetivas que extrapolam o trabalho pedagógico e intensificam o cotidiano escolar. Ainda de acordo com Ávila e Oliveira (2009) “quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes” (Ávila; Oliveira, 2009, p.355). Também deve-se considerar a experiência do/a professor/a enquanto, por vezes, morador/a deste território. Seus saberes e fazeres são constituídos na interseção entre o pertencimento à comunidade e sua atuação profissional, também sendo atravessados pelas condições sociais que marcam o cotidiano escolar.

Considerando tais levantamentos, é preciso pensar modos de formação que escapem de métodos protocolares e engessados, que tendem a produzir encontros enlatados, prontos para serem consumidos. Nesse sentido, o PERFORMA tem constituído sua própria ação na realização de formação continuada com professores/as, alicerçado nas metodologias participativas e na educação estética. A organização por eixos temáticos viabiliza a montagem de um percurso de formação que não pretende ser conteudista, buscando ensinar às professoras o sentido de suas experiências de atuação (Gomes, et al, 2025), mas sim estabelecer uma relação entretecida pela emancipação. Ao apostar na reflexão e ação, tanto a partir das

metodologias participativas, que defendem encontros pautados na igualdade, no diálogo e na autonomia, quanto a partir da educação estética, a formação firma encontros capazes de mobilizar novos olhares e ampliar modos de ser e pensar à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ainda em andamento, tem buscado investigar a repercussão ético-afetiva de uma formação continuada participativa *com* professores/as da educação básica, dialogando sobre os modos como refletem seus percursos docentes no contexto de um território vulnerabilizado. A análise preliminar do acervo documental do PERFORMA aponta para a singularidade docente no modo como os percursos são narrados, com imbricamento ético-afetivo em relação à atuação docente e o território vulnerabilizado da comunidade escolar.

Ao articular metodologias participativas e educação estética, o PERFORMA tem possibilitado espaços de reflexão e criação que afirmam a autonomia do/a professor/a, ampliando as possibilidades de ver, dizer e experienciar o trabalho docente. Nos próximos passos, com a realização das oficinas, espera-se aprofundar o diálogo com os/as professores/as participantes, de modo a construir coletivamente o conhecimento acerca da problemática.

AGRADECIMENTOS

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina — FAPESC.
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, v. 30, p. 349-372, 2009.

FERREIRA, Leda Leal. *Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil*. Fundacentro, 2010.

GOMES, Allan Henrique; ALVES, Alicia; DE ANDRADE, Letícia. Pesquisar territórios na interface Psicologia e Educação: um itinerário participativo. *Resumo expandido (XV Reunião AN-PEd Sul, 2024)*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2024. ISSN 2595-7945.

GOMES, Allan Henrique et al. *Formação docente e Psicologia da Educação: o Performa em cena*. 1. ed. Joinville: UNIVILLE, 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

SALVATORI, Ana Paula. *Docência em Cena: Pesquisa-Exposição de um Percorso Formativo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, 2023.

SALVATORI, Ana Paula; GOMES, Allan Henrique; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. The Research-Exhibition Method: Collection, Curatorship and Setting Up of Scenes. *Paidéia*, 33 (1), 2023.

SANTOS, Milton. *Território, Territórios*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O método da cena*. Belo Horizonte: Quixote Do, 2021.

REVISÃO DA LITERATURA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE FISIOTERAPIA: CONSTRUÇÃO DOCENTE E DESAFIOS FORMATIVOS

KARLOH, Keilla¹³³
TESSARO, Mônica¹³⁴

RESUMO

Este resumo é vinculado a uma dissertação de Mestrado em Educação em andamento. Tem por objetivo analisar, por meio de uma revisão da literatura, as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de Fisioterapia e os desafios da construção da identidade docente. Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o recorte temporal de 2014 a 2024, com o par de descritores Professores AND Fisioterapia AND Práticas Pedagógicas, foram localizados 146 trabalhos, sendo selecionados a partir de critérios de inclusão/exclusão seis dissertações. A partir do processo analítico emergiram duas categorias: a) saberes docentes construídos pela prática e, b) desafios na implementação de uma identidade docente em construção. Predomina a construção experiencial dos saberes e persistem lacunas de formação pedagógica, recomenda-se fortalecer políticas e espaços institucionais de formação continuada e comunidades de prática para articular clínica e ensino e responder às demandas atuais do ensino de Fisioterapia.

Palavras-chave: Docência em Fisioterapia. Práticas pedagógicas. Identidade docente. Formação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A revisão de literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma pesquisa científica, ao permitir que o pesquisador situe seu estudo no contexto do conhecimento já produzido sobre o tema. Segundo Creswell e Creswell (2021), a revisão da literatura tem como objetivos principais a identificação de lacunas no campo investigado, a construção de um referencial teórico que sustente o problema de pesquisa e a comparação dos resultados obtidos com os de estudos anteriores. Trata-se de um exercício crítico de seleção, organização e interpretação de textos científicos que possibilita a compreensão sobre um determinado objeto de estudo, além de garantir rigor e coerência à investigação. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar por meio de uma revisão da literatura as práticas pedagógicas adotadas por professores do curso de Fisioterapia, considerando os desafios da docência nesse contexto e os processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional.

METODOLOGIA

Para a revisão da literatura selecionamos a base de dados para a consulta o Catálogo de Teses & Dissertações CAPES, com acesso entre 12 de abril a 25 de maio de 2025. Para esta etapa de busca bibliográfica, foi utilizada a combinação de descritores, visando garantir abrangência na identificação das publicações: Professores AND Fisioterapia AND Práticas Pedagógicas.

¹³³ Keilla Karloh. UNOESC Universidade do Oeste de Santa Catarina, keilla.karloh@unoesc.edu.br, orcid, <https://orcid.org/0009-0003-2742-8656>, currículo lattes <https://lattes.cnpq.br/8663621309560690>.

¹³⁴ Mônica Tessaro. UNOESC Universidade do Oeste de Santa Catarina, monica.tessaro@unoesc.edu.br, orcid <https://orcid.org/0000-0003-4784-3606>, currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/8615322102698889>.

No quadro 01, apresentamos as combinações de descritores e filtros utilizados para a localização dos trabalhos.

Quadro 1 - Resultados da 1ª etapa da pesquisa da revisão da literatura realizada.

Base de dados	Recorte tempo- ral	Idioma	Descritores	Número de trabalhos lo- calizados
Catálogo de Teses & Dissertações CAPES	2014/2024	Português	Professores AND Fisioterapia AND Práticas Pedagógicas	146
Total de trabalhos localizados				146

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão da literatura (2025).

A consulta nas bases de dados Catálogo de Teses & Dissertações CAPES gerou um total 146 trabalhos que constituíram nossa amostra inicial para a segunda etapa do processo de revisão da literatura, que consistiu na definição de critérios de inclusão e exclusão com a finalidade de garantir a relevância e a adequação dos estudos selecionados ao objeto de investigação.

Assim, foram considerados elegíveis os trabalhos que apresentassem: reflexões sobre práticas pedagógicas adotadas por professores do curso de Fisioterapia, considerando os desafios da docência e os processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional, desde que estivessem disponíveis na íntegra e de forma on-line, possibilitando o acesso completo ao conteúdo para leitura e análise.

Foram excluídas as produções que: a) abordassem práticas pedagógicas realizadas durante o período da pandemia de COVID-19 ou que estivessem diretamente relacionadas a esse contexto; b) aquelas que discutissem práticas no ensino superior desvinculadas do curso de Fisioterapia; c) também foram desconsiderados os estudos que apresentassem exclusivamente a percepção de discentes ou egressos sobre as práticas pedagógicas, sem tratar diretamente da atuação docente; d) foram descartados os trabalhos que abordassem a organização curricular dos cursos sem contemplar discussões sobre práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas pelos professores. Essa filtragem visa garantir que o corpus analisado dialogue com o objetivo do estudo e possibilite a compreensão da construção da docência no contexto específico da Fisioterapia.

Durante a etapa de triagem dos trabalhos, foi realizada a leitura dos títulos e resumos, além da verificação de acesso dos textos completos. Com base na leitura dos títulos e resumos, foram eliminados 140 estudos que não atendiam aos critérios de inclusão previamente definidos.

Concluída esta etapa, foram selecionadas 06 dissertações do Catálogos de Teses e Dissertações CAPES que compuseram o corpus final da análise. A descrição dessas produções está disposta no quadro 02 que reúne informações como autor, ano, título do trabalho e o objetivo central dos trabalhos.

Quadro 02 - Trabalhos selecionados na base de dados Catálogos de Teses & Dissertações CAPES.

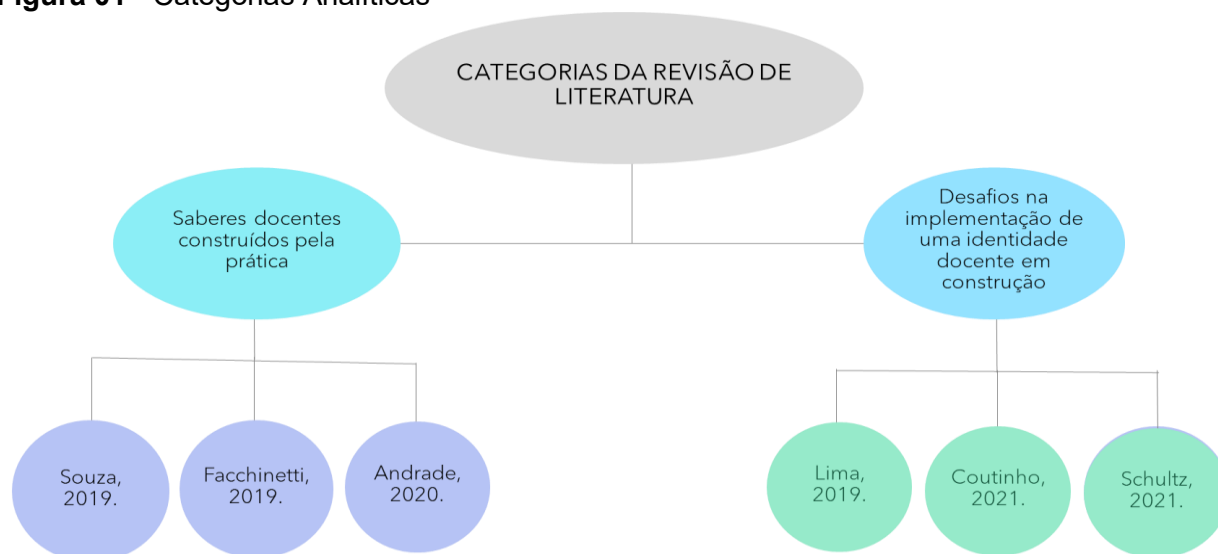
Autor/orientador	Título	Ano	Tipo
Rodrigo Oliveira De Souza/ Geovana Ferreira Melo	O aprendizado da docência de professores fisioterapeutas	2019	Dissertação
Eva Daks Leite Parente Lima /Lucyla Oliveira Paes Landim	Prática docente de bacharéis em exercício na graduação em fisioterapia: trajetórias profissionais e ações pedagógicas.	2019	Dissertação
Juliana Braga Facchinetti/ Suzana Feldens Schwertner	Docência no ensino superior: concepções de docentes fisioterapeutas	2019	Dissertação
Adna Gorette Ferreira Andrade/ Jacqueline Silva Da Silva	Práticas pedagógicas e ações reflexivas: um estudo de caso de um bacharel em fisioterapia	2020	Dissertação
Diuliany Schultz/ Dartel Ferrari De Lima	A capacitação do profissional fisioterapeuta para a docência no ensino superior: perspectivas atuais e desafios futuros	2021	Dissertação
Giselle Athayde Xavier Coutinho/ Francely Aparecida Dos Santos	A formação continuada do professor bacharel como construção pedagógica da profissão docente	2021	Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão da literatura (2025).

Depois do processo de seleção da amostra, seguimos para o processo de análise dos dados que, conforme propõem Creswell e Creswell (2021), deve ser conduzida de forma sistemática, a partir da organização, leitura exploratória e codificação dos dados, com o objetivo de identificar padrões, temas e significados que emergem do material examinado.

Os achados foram organizados na figura 1, em categorias analíticas construídas a partir da codificação e da reflexão contínua sobre os dados, respeitando o princípio de indução temática descrito pelos autores.

Figura 01 - Categorias Analíticas



Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão da literatura (2025)

CATEGORIAS ANALÍTICAS

Saberes docentes construídos pela prática

Esta categoria agrega investigações que convergem na compreensão de que a docência universitária em Fisioterapia se alicerça em saberes advindos da experiência profissional e do exercício cotidiano do magistério. Os trabalhos de Facchinetti (2019), Souza (2019) e Andrade (2020) evidenciam que, na ausência de formação pedagógica inicial, os docentes constroem seus referenciais de atuação a partir das vivências acumuladas, da observação de pares e mestres e da reflexão crítica sobre a própria prática, elementos que se configuram como bases essenciais para a constituição e o fortalecimento da identidade docente.

A docência em Fisioterapia, configura-se como um espaço de aprendizagem contínua, no qual os saberes se forjam na e pela prática cotidiana. Souza (2019) demonstra que o ato de ensinar está intrinsecamente vinculado às experiências do campo profissional, que se transformam em conhecimento pedagógico quando refletidas e compartilhadas em situações de ensino. Na mesma direção, Facchinetti (2019) destaca que tais saberes emergem das interações entre docentes, discentes e contextos institucionais, ampliando a formação para além do domínio técnico e incorporando dimensões éticas e reflexivas. Por sua vez, Andrade (2020) assinala que a prática pedagógica dos fisioterapeutas é atravessada por um movimento contínuo de resignificação, no qual o fazer clínico se articula ao fazer educativo, contribuindo para a construção de uma identidade docente sustentada pela experiência, pela reflexão e pela intencionalidade formativa.

Desafios na implementação de uma identidade docente em construção

Nesta categoria, reúnem-se pesquisas que investigam as dificuldades, tensões e demandas enfrentadas por fisioterapeutas no processo de consolidação de sua identidade como docentes no ensino superior. Compreende os estudos de Lima (2019), Schultz (2021) e Coutinho (2021), que partilham o diagnóstico de que a transição da prática clínica para a docência exige do professor, para além do domínio técnico-científico, a incorporação gradual de saberes pedagógicos e de posturas reflexivas capazes de sustentar uma prática de ensino crítica, inovadora e alinhada às demandas contemporâneas.

A constituição dessa identidade docente é atravessada, simultaneamente, pela ausência de formação pedagógica inicial e pela necessidade de reconstrução de um ethos profissional orientado ao ensino. Lima (2019) indica que muitos ingressam na docência impulsionados pela experiência clínica, o que demanda um processo de adaptação e de apropriação de saberes próprios da prática educativa. Coutinho (2021) acrescenta que esse percurso é marcado por tensões entre o fazer técnico-assistencial e o compromisso formativo, convocando o docente a um movimento reflexivo e ao reconhecimento de sua função educativa. Já Schultz (2021) observa que a consolidação dessa identidade requer o fortalecimento de espaços institucionais de formação e partilha de experiências, capazes de promover pertencimento e a compreensão da docência como prática social, crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidencia que a docência no curso de Fisioterapia se configura como um campo de saberes em constante construção, marcado pela centralidade da experiência profissional. Observa-se que os saberes docentes são majoritariamente produzidos no exercício cotidiano da prática, caracterizado pela transição do contexto clínico para o ambiente acadêmico. Esses saberes, de natureza prática e contextual, emergem das vivências, das interações e das reflexões produzidas no próprio ato de ensinar, especialmente na ausência de uma formação pedagógica sistematizada que subsidie o desenvolvimento profissional para a docência, ou seja, perpassa as dimensões individuais desses profissionais e coletivos.

Contudo, ao mesmo tempo em que tais saberes tornam possíveis por meio do exercício da docência, eles também evidenciam fragilidades e desafios que atravessam o processo de constituição da identidade docente, pois a transição do papel de profissional da saúde para o de educador não ocorre de maneira automática nem linear, exigindo um movimento

de ressignificação dos saberes, das práticas e da própria compreensão sobre o ato de ensinar. Esse percurso é permeado por tensionamentos que decorrem da ausência histórica de políticas institucionais efetivas voltadas à formação pedagógica de docentes no ensino superior, particularmente nas áreas da saúde.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Adna Gorette Ferreira. **Práticas Pedagógicas E Ações Reflexivas: Um Estudo De Caso De Uma Bacharel Em Fisioterapia**. 83 f. 2020. Mestrado Em Ensino Instituição De Ensino: Universidade Do Vale Do Taquari, Lajeado -RS, 2020.

COUTINHO, Giselle Athayde Xavier. **A Formação Continuada Do Professor Bacharel Como Construção Pedagógica Da Profissão Docente**. 157 f. 2021. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Montes Claros, Montes Claros.

CRESWELL, John W; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

FACCHINETTI, Juliana Braga. **Docência No Ensino Superior: Concepções De Docentes Fisioterapeutas**. 97 f. 2019. Mestrado Em Ensino Fundação Vale Do Taquari De Educação E Desenvolvimento Social - Fuvates, Lajeado RS, 2019.

LIMA, Eva Daks Leite Parente. **Prática Docente De Bacharéis Em Exercício Na Graduação Em Fisioterapia: Trajetórias Profissionais E Ações Pedagógicas**. 77 f. 2019. Mestrado Profissional Em Ensino Na Saúde Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza CE, 2019.

SOUZA, Rodrigo Oliveira De. **O Aprendizado Da Docência De Professores Fisioterapeutas**. 92 f. 2019. Mestrado Em Educação Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia MG, 2019.

SCHULTZ, D. **A capacitação do profissional fisioterapeuta para a docência no ensino superior: perspectivas atuais e desafios futuros**. 71f. 2021. Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE, Cascavel, 2021.

SER PROFESSOR EM LAGES/SC: IDENTIDADE DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E SENTIDOS DA DOCÊNCIA

TADIELO, Carolina Bosi
TIBOLA, Naiara Gracia Tibola

RESUMO

A pesquisa de mestrado intitulada Ser Professor em Lages/SC: identidade docente, formação continuada e sentidos da docência, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, busca compreender de que forma as experiências de formação continuada e o sentimento de pertencimento ao espaço escolar influenciam a constituição da identidade profissional dos professores da rede pública de Lages/SC. Fundamentada em abordagem qualitativa e de inspiração narrativa, a investigação valoriza as vozes docentes e suas trajetórias formativas, reconhecendo a identidade docente como um processo histórico, social e relacional. Até o momento, foram analisados dados de mapeamentos bibliográficos e documentais que evidenciam lacunas na produção acadêmica recente sobre o tema e reforçam a centralidade da formação continuada como espaço de autoria, reflexão crítica e pertencimento. Espera-se que os resultados finais contribuam para o fortalecimento das políticas públicas de formação e valorização docente, ampliando os sentidos éticos e políticos da profissão.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação continuada. Pertencimento. Professores.

INTRODUÇÃO

A docência é uma prática social complexa, atravessada por dimensões históricas, políticas, institucionais e afetivas. Nesse contexto, compreender os modos pelos quais os professores constroem suas identidades profissionais constitui um desafio necessário à consolidação de políticas de valorização e formação docente. O presente estudo investiga como as experiências de formação continuada e o sentimento de pertencimento ao espaço escolar influenciam as percepções de identidade dos professores da educação básica no município de Lages/SC.

A identidade docente é aqui concebida como um processo dinâmico e relacional, permanentemente reconstruído nas interações entre professores, estudantes e comunidades escolares (Nóvoa, 1992; Tardif, 2002; Dubar, 1997). Nesse sentido, a formação continuada emerge como um espaço privilegiado de reflexão e autoformação, no qual o professor revisita sua trajetória e ressignifica saberes da prática. O estudo se insere em um cenário educacional amplo, que abrange tanto o Sistema Municipal de Ensino de Lages, composto por 2.114 professores, sendo 848 efetivos e 1.266 contratados (ACTs), e 15.167 estudantes matriculados, quanto a Rede Estadual de Educação, vinculada à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que reúne 2.988 professores e 14.877 matrículas de estudantes na educação básica. O município mantém formações mensais promovidas pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas (NIEP), que têm se consolidado como espaços de partilha e fortalecimento da identidade docente.

Assim, esta pesquisa busca ampliar o debate sobre a formação continuada como processo coletivo e situado, capaz de promover pertencimento, autoria e sentido à docência. O estudo dialoga, ainda, com a relevância social de compreender como os professores constroem narrativas sobre si, suas práticas e seus desafios diante das transformações contemporâneas da educação pública.

METODOLOGIA

A investigação adota abordagem qualitativa, ancorada na Investigação Narrativa (Rabelo, 2011; Rodrigues; Prado, 2015), por compreender que narrar é uma forma de dar sentido às experiências vividas. O estudo envolve professores das redes municipal e estadual de Lages/SC, selecionados por meio da técnica de amostragem em bola de neve (Vinuto, 2014), de modo a contemplar diversidade de trajetórias, tempos de carreira e áreas de atuação.

A coleta de dados combina um questionário on-line com entrevistas narrativas semi-estruturadas, que permitirão aprofundar temas como formação continuada, identidade profissional e pertencimento escolar. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas por meio da Análise Temática Reflexiva (Braun; Clarke, 2006), em seis etapas recursivas de leitura, codificação, categorização e interpretação. A pesquisa segue os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o anonimato e a liberdade de participação dos professores, com aprovação do Comitê de Ética da UNIPLAC.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica baseia-se em autores que concebem a docência como prática social e identitária, construída na articulação entre experiência, saberes e pertencimento. Para António Nóvoa (1992), a identidade docente se forma na intersecção entre o pessoal e o profissional, sendo constantemente reconstruída na interação com os outros e com o contexto institucional. Maurice Tardif (2002) enfatiza que os saberes docentes se enraízam nas experiências cotidianas e nas relações de trabalho. Já Claude Dubar (1997) entende a identidade como negociação permanente entre o reconhecimento social e o autorreconhecimento.

A partir desses referenciais, compreende-se que a formação continuada é mais do que atualização técnica: é um processo de reconstrução ética e política da docência. Os resultados do levantamento bibliográfico realizado entre 2020 e 2025 nas bases BDTD, CAPES e SciELO demonstram a relevância crescente do tema, mas também a escassez de estudos que articulem formação, identidade e pertencimento em contextos municipais. Essa lacuna justifica a importância da presente pesquisa, que se propõe a compreender a realidade de Lages/SC, onde a formação continuada se concretiza como movimento coletivo de escuta e autoformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pesquisa em andamento, o estudo pretende contribuir para a compreensão das formas pelas quais os professores constroem sentidos de pertencimento e de identidade profissional a partir de suas experiências formativas. Espera-se identificar núcleos temáticos que revelem como a formação continuada pode fortalecer a autoria, a reflexão crítica e o compromisso ético com a escola pública.

Os resultados esperados incluem a sistematização de narrativas que expressem os desafios e as resistências docentes diante das políticas educacionais contemporâneas, bem como recomendações para a formulação de práticas formativas mais contextualizadas, dialógicas e humanizadoras. Acredita-se que o estudo possa subsidiar políticas públicas de valorização do magistério e contribuir para o reconhecimento do professor como sujeito histórico e protagonista da transformação educacional.

REFERÊNCIAS

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

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

DUBAR, C. **A construção das identidades sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RABELO, A. O. **A importância da investigação narrativa na educação**. Educação & Sociedade, v. 32, n. 114, p. 171–188, 2011.

RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. V. T. **Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação**. Revista Lusófona de Educação, n. 29, p. 89–103, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VINUTO, J. **A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa**. Temáticas, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.

III SIPPE ACAFE

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

GT 03

EDUCAÇÃO, AMBIENTE, SAÚDE, INCLUSÃO E POLÍTICA PÚBLICA

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

A COMUNICAÇÃO COMO VIA DE INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PARA ESTUDANTES COM TEA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

MATTIELLO, Débora Regina¹³⁵
PIOVEZANA, Leonel¹³⁶

RESUMO

O presente trabalho integra uma pesquisa em andamento, vinculada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO. O estudo busca identificar e analisar as práticas inclusivas voltadas à participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Língua Inglesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, em fase inicial, com resultados preliminares advindos de revisão bibliográfica realizada em bases como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e com o grupo de pesquisa SULEAR. Busca-se analisar como a ausência de materiais didáticos adaptados interferem na comunicação e interação dos estudantes com TEA, bem como identificar estratégias pedagógicas inclusivas. Resultados preliminares apontam que adaptações de materiais, uso de recursos visuais e formação docente contribuem para ampliar a participação nas aulas de inglês. A pesquisa intensifica-se e prossegue em desenvolvimento, com entrevistas previstas, aprofundando a análise das experiências comunicativas e inclusivas.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Autismo. Educação inclusiva. Língua inglesa.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre educação inclusiva tem avançado progressivamente nos espaços escolares, evidenciando a importância de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento das especificidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O ensino de Língua Inglesa, nesse contexto, pode contribuir para o desenvolvimento da comunicação e das habilidades sociais, favorecendo a interação e a participação desses estudantes no ambiente escolar. Esta pesquisa, de caráter qualitativo e natureza básica, ainda em andamento, tem como interação de estudantes com TEA nas aulas de Língua Inglesa? O objetivo é analisar as práticas comunicativas e o uso de materiais adaptados, considerando a diversidade cultural e social presente nas escolas públicas e privadas. O estudo da revisão bibliográfica, estado do conhecimento e organização metodológica, vem tomando corpo no aporte teórico em especial, de autores como: Gomes (2001); Ellis (1997); Wire (2005); Rutter (1978); Kanner (1943) e Kuhn, Arenhart (2023).

O ensino de Língua Inglesa para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais desses aprendizes. A aprendizagem de uma língua adicional pode favorecer o desenvolvimento da atenção compartilhada, da comunicação funcional e da interação social, desde que o processo seja mediado por estratégias visuais, apoio tecnológico e ambientes estruturados e previsíveis. No entanto, ainda há desafios significativos, como a formação insuficiente de professores para lidar com a neurodiversidade e a escassez de materiais didáticos adaptados às necessidades desses estudantes. A inclusão efetiva demanda uma abordagem sensível às diferenças, com foco na potencialização das habilidades individuais e no respeito ao ritmo de aprendizagem (Amorim; Santos, 2022; SILVA; Mendes, 2023).

¹³⁵ Mestranda em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Pesquisadora do grupo de Pesquisa SULEAR. Professora de Língua Inglesa na escola Lifelike Idiomas. Seara. Santa Catarina. Brasil. E-mail: deboramattiello@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3693-3530>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4652033085289386>.

¹³⁶ Pós-Doutorado em Educação. Doutor em Desenvolvimento Regional Interdisciplinar. Professor orientador do PPGE da UNO. Chapecó. Santa Catarina. Brasil. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza básica e com objetivos descritivos. De acordo com Minayo (2008), esse tipo de investigação busca compreender fenômenos sociais a partir das percepções e significados atribuídos pelos participantes, valorizando suas experiências e contextos. A metodologia está sendo construída e prevê, em sua próxima etapa, uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas com estudantes autistas participantes de aulas de língua inglesa. O intuito é compreender como percebem o processo de ensino-aprendizagem e quais práticas pedagógicas contribuem para sua inclusão e desenvolvimento comunicativo. Até o momento, os resultados preliminares referem-se às análises bibliográficas, que apontam a necessidade de formação docente continuada, adaptação curricular e uso de metodologias ativas inclusivas.

RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO TEÓRICA

Os levantamentos iniciais permitiram organizar o referencial teórico em dois eixos: (1) políticas e legislações relacionadas ao TEA; e (1) ensino da língua inglesa para pessoas autistas. O estudo das políticas inclusivas, como a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Lei nº 13.977/2020 (Lei Romeo Mion), demonstra avanços no reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA e na promoção de práticas educativas mais acessíveis. Autores como Ellis (1997) e Wire (2005) ressaltam que o ensino de línguas pode estimular a interação social, a autonomia e a expressão de interesses específicos, desde que sejam adotadas estratégias que respeitem os modos particulares de comunicação e aprendizagem dos estudantes autistas. As revisões também apontam a relevância das ações afirmativas no contexto educacional, enquanto políticas que buscam reduzir desigualdades e garantir condições equitativas de acesso e permanência escolar.

1-POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES RELACIONADAS AO TEA

Cada dia mais, utiliza-se o conceito de ações afirmativas para se assegurar garantias e direitos às pessoas. O autismo, nessa perspectiva, possui um histórico de conquistas políticas, educacionais e sociais, embora ainda existem muitos desafios a serem superados. Esse processo teve início na década de 1940, com as primeiras descrições do transtorno, e se desenvolveu ao longo das décadas, acompanhando avanços científicos, lutas sociais e políticas de inclusão, até chegar aos dias atuais.

A partir dos anos 40, Leo Kanner, psiquiatra austríaco, destacou-se como precursor na descrição do autismo. Em 1943, publicou nos Estados Unidos o artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, descrevendo crianças com isolamento, movimentos repetitivos (“maneirismos motores”) e dificuldades de comunicação. Em 1946, Kanner reconheceu a presença de ecolalia, evidenciando que pessoas autistas desenvolvem formas próprias de linguagem com sentido em determinados contextos.

A primeira iniciativa de inclusão do autismo na sociedade ocorreu em 1980, com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais III (DSM-III), que classificou a condição como “autismo infantil”. Posteriormente, em 1987, o transtorno passou a receber novos contornos de classificação com a revisão do manual, conhecida como DSM-III-R, apresentada pela Associação Americana de Psiquiatria, que introduziu o conceito de comorbidade para descrever suas múltiplas características.

Ainda em 1987, o espectro autista passou a ser classificado como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, segundo o professor de Psiquiatria Infantil Michael Rutter, considerado o “pai da psicologia infantil”. Essa definição representou um avanço significativo na compreensão científica e clínica do autismo.

A década de 1990 foi marcada pelo avanço das legislações sobre educação inclusiva. No Brasil, foi elaborada e consolidada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que incluiu a Educação Especial e abriu espaço para a matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares, além de incentivar programas de intervenção precoce e apoio às famílias. O Capítulo V da LDB, em seu artigo 58, define a Educação Especial como

“a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Em 2012, se instaura a Lei nº 12.764/2012, nomeada de Lei Berenice Piana, instituiu-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei garante o atendimento prioritário na saúde e educação; inclusão escolar e social; assistência social; acesso ao trabalho e capacitação profissional. Além disso, a lei prevê o direito a acompanhante especializado nas escolas, quando necessário, e estabelece punições para instituições que recusarem matrícula de alunos com TEA. A Lei Berenice Piana representa um marco na luta pela inclusão e pelos direitos das pessoas autistas no Brasil.

No ano de 2015 foi sancionada a Lei nº 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reconhece oficialmente o autismo como uma deficiência e garante às pessoas com TEA direitos fundamentais, como acesso à educação, saúde, trabalho, acessibilidade e plena inclusão social. Nesse mesmo ano, foram criados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no âmbito da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que estabelece metas globais para erradicar a pobreza, proteger o planeta e promover sociedades mais justas e inclusivas.

As ODS 3, 4, 8 e 10 representam ações afirmativas globais que contribuem diretamente para a inclusão e o bem-estar das pessoas com autismo. A ODS 3 (Saúde e bem-estar) assegura o acesso ao diagnóstico precoce e a terapias adequadas; a ODS 4 (Educação de qualidade) promove a inclusão escolar e práticas pedagógicas acessíveis; a ODS 8 (Trabalho decente e crescimento econômico) estimula políticas de inserção profissional; e a ODS 10 (Redução das desigualdades) combate a discriminação e promove igualdade de oportunidades. Juntas, essas metas fortalecem a justiça social e reafirmam o direito das pessoas autistas a uma vida digna, autônoma e integrada à sociedade.

Com isso, a Lei nº 13.977/2020, conhecida como Lei Romeo Mion, instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), um importante instrumento de cidadania e inclusão. Essa carteira visa facilitar o acesso a direitos e serviços públicos e privados, garantindo prioridade no atendimento e o reconhecimento oficial das necessidades específicas das pessoas com TEA. Além disso, reforça a importância de políticas públicas voltadas à acessibilidade, à dignidade e à visibilidade das pessoas autistas, promovendo o respeito às diferenças e a efetivação dos seus direitos.

2- ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA PESSOAS AUTISTAS

Todas essas ações dizem respeito à promoção de uma vida digna, longa e de qualidade para as pessoas autistas. Em sala de aula, no ensino da língua inglesa, busca-se garantir igualdade de oportunidades e inclusão educacional, respeitando as particularidades cognitivas, sensoriais e comunicativas desses estudantes. Segundo Kuhn e Arenhart “é pela linguagem que nomeamos as coisas e lhes atribuímos predicados. É também por ela que nos pronunciamos sobre as coisas e nos entendemos com os outros no e acerca do mundo” (2023, p. 3-4). Ou seja, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas é a base para compreender, interpretar e transformar a realidade.

Ellis (1997) afirma que a aprendizagem de uma segunda língua ocorre quando o aluno utiliza o conhecimento da língua materna para perceber semelhanças e diferenças entre os idiomas. Para estudantes com TEA, o desafio é maior devido a dificuldades de interação e uso da linguagem, podendo surgir erros como traduções literais. Por isso, práticas contínuas e experiências comunicativas autênticas são essenciais para desenvolver a comunicação e a compreensão cultural.

De acordo com Wire (2005), “a aula de língua estrangeira pode ser um dos poucos momentos do dia em que o aluno com TEA precisa engajar outro aluno em uma conversa, sendo, portanto, importante para o desenvolvimento social dele e dos colegas”¹³⁷ (tradução nossa, p. 5). Isso evidencia que o ensino de línguas vai além da mera aquisição de vocabulário

¹³⁷ “The foreign language class may be one of the few times of the day when a pupil with ASD has to engage another pupil in a conversation, and it is therefore important for their, and others’ social development” (Wire, 2005, p. 5).

e estruturas gramaticais, pois também promove interação e inclusão social. Para alunos com TEA, essas interações podem ser raras no cotidiano escolar, tornando a aula de língua estrangeira um espaço privilegiado para exercitar habilidades comunicativas e socioemocionais. Assim, estratégias pedagógicas que incentivem a comunicação, a colaboração e a empatia tornam-se fundamentais nesse contexto.

Wire (2005) observa que “a maioria das pessoas com TEA apresenta pelo menos um tema de interesse especial e uma ou mais habilidades específicas” (tradução nossa, p. 8). Essas competências podem se manifestar em áreas como tecnologia, música, desenho, lógica ou artes visuais. É essencial desenvolver práticas educativas inclusivas, com materiais adaptados, recursos visuais e tecnológicos, e ambientes estruturados, valorizando o potencial de cada aluno e promovendo autonomia, comunicação e participação social. Além disso, Wire (2005) destaca que esses interesses específicos como animais, meios de transporte, personagens ou máquinas, podem ser explorados pedagogicamente em projetos temáticos ou atividades interdisciplinares, mantendo o engajamento e a motivação, e favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pesquisa em andamento, ainda não há resultados consolidados. No entanto, os achados preliminares da revisão bibliográfica reforçam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e do papel mediador da linguagem no processo educativo de estudantes com TEA. Pretende-se, nas próximas etapas, realizar o trabalho de campo, ampliando a compreensão sobre as interações comunicativas desses alunos e as estratégias que promovem sua inclusão nas aulas de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMORIM, C. L.; SANTOS, R. M. A inclusão de estudantes com autismo nas aulas de língua inglesa: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 3, p. 845-867, 2022.

BRASIL, Nações Unidas. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/-lei/l13146.htm . Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014-2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. **Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir**

a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

KANNER, L. **Follow-up study of eleven Autistic Children original reported**. 1943, p. 161-187

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo. Indagação acerca dos sentidos do fenômeno educativo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 68, p. 1-24, e-31811, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n68id31811>. Acesso em: 23 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

RUTTER, M. **Diagnosis and definitions of childhood autism**. J Autism Dev Disord, 1978, p. 139-161.

SILVA, J. F.; MENDES, E. G. Ensino de inglês e neurodiversidade: reflexões sobre práticas inclusivas com alunos autistas. **Educação & Linguagem**, v. 26, n. 1, p. 102-119, 2023.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA ÉTICA DO CUIDADO E DA JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

BURIGO, Gabriella Leite¹³⁸
DE LIMA, Lucia Ceccato¹³⁹

RESUMO

Face à emergência da crise socioambiental, este estudo propõe-se a analisar a abordagem teórica e metodológica da educação ambiental escolar a partir da ética do cuidado e da justiça socioambiental. Metodologicamente o estudo será qualitativo com revisão e análise bibliográfica. O estudo visa identificar a articulação entre a visão emancipatória de Loureiro (2015), (Ecologia Política/Justiça Socioambiental) e o imperativo ético de Boff (2014) (Ética do Cuidado), ressaltando como essa convergência teórica pode reorientar as práticas escolares. Destaca-se a urgência de superar o enfoque pragmático para uma práxis crítica e interdisciplinar. Conclui-se que o potencial transformador da EA escolar é alcançado quando há um compromisso efetivo em repensar currículos e metodologias, integrando a ética da responsabilidade coletiva com o engajamento pela justiça socioambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ética do Cuidado. Justiça socioambiental.

INTRODUÇÃO

Diante do agravamento da crise socioambiental, caracterizada pelo esgotamento de bens naturais e pela intensificação das desigualdades, a Educação Ambiental (EA) emerge como um campo pedagógico e político fundamental. A escola, enquanto espaço central de formação, é o lócus onde se podem forjar cidadãos capazes de analisar criticamente as relações hegemônicas entre sociedade e natureza. Autores como Loureiro (2015) e Loureiro & Layrargues (2013) enfatizam que a EA, para ser transformadora, precisa assumir um caráter epistemologicamente crítico, questionando os padrões de consumo e os modelos de desenvolvimento que perpetuam a degradação e as injustiças sociais. Essa perspectiva, vinculada à Ecologia Política, exige que a prática educativa não se limite a uma abordagem instrumental, mas que promova uma aliança contra-hegemônica e o engajamento na luta pela justiça socioambiental.

A inserção da EA no cotidiano escolar, no entanto, é marcada por complexidades. Conforme destaca Sauvé (2005), em seu estudo sobre "possibilidades e limita  es", a prática educativa deve transcender a simples transmissão de informa  es, abrangendo uma abordagem reflexiva capaz de enfrentar as contradi  es vigentes. A autora aponta que, embora a EA ofereça um potencial significativo para a constru  o de uma consciência ecológica, ela frequentemente enfrenta limita  es estruturais, como a fragmenta  o curricular e a predominância de visões reducionistas. Superar esses desafios requer, no ambiente escolar, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem a participa  o ativa, a interdisciplinaridade e a conexão entre o conhecimento local e o global.

Para que essa reflexão crítica e a  o política se concretizem de forma sustentável, a educa  o deve estar alicerçada em um princípio ético fundamental. Como postula Boff (2013), a forma  o de cidadãos exige o cultivo de uma   tica do cuidado — para com a vida, os outros e a própria Terra. Nessa   ptica, a educa  o ambiental na escola deve ir além dos aspectos técnicos, inspirando uma   tica da compaixão e da responsabilidade que repense os modelos exploratórios e antropoc  tricos. A escola tem, portanto, um papel crucial em formar indivíduos críticos, éticos e comprometidos com o cuidado do planeta, transformando-se em um

¹³⁸ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. gabriella@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0009-0009-2266-5103>, <http://lattes.cnpq.br/9236560588484945>.

¹³⁹ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. lucia@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.

espaço ambientalizado capaz de inspirar mudanças em favor de um futuro mais equilibrado (Boff, 2014). <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>

No Brasil, a emergência desse tema foi traduzida legalmente. A Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabelece que a EA é um componente essencial e permanente da educação, com caráter transversal em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 1999). Contudo, a efetividade dessa legislação exige que a escola vá além do cumprimento formal. A convergência entre a PNEA e a visão crítica (Loureiro, 2015) revela um caminho potente: a EA como um projeto político-pedagógico emancipatório. Isso implica que os temas ambientais permeiem todas as áreas do conhecimento e não apenas as disciplinas isoladas exigindo que a escola se mobilize para se tornar um espaço de vivência da sustentabilidade (gestão de resíduos, hortas comunitárias etc.).

Diante desse contexto, onde a legislação (PNEA) encontra-se com o desafio ético (Boff) e o imperativo político (Loureiro), o presente estudo objetiva analisar a abordagem teórica e metodológica da educação ambiental escolar a partir da ética do cuidado e da justiça socioambiental ressaltando a importância da escola como um espaço de formação de cidadãos mais críticos, baseando-se em uma educação pautada na ética do cuidado

METODOLOGIA

A seleção do material bibliográfico para este estudo utilizou critérios de pertinência teórica, priorizando obras que abordam a temática da Educação Ambiental (EA) sob uma perspectiva crítica e transformadora. Desta forma, o material analisado compreendeu documentos normativos, que estabelecem as diretrizes da educação ambiental no Brasil; e produções acadêmicas que versam sobre os desafios e o potencial da EA no ambiente escolar, particularmente artigos científicos publicados.

A investigação adotou a abordagem qualitativa, utilizando a revisão bibliográfica como método. Essa escolha metodológica é fundamental para mapear, analisar e sintetizar as principais contribuições teóricas sobre a educação ambiental no contexto da escola. Segundo Gil (2008), a revisão bibliográfica não apenas permite contribuir para a construção o estado do conhecimento a respeito do tema, mas também facilita o diálogo entre os diferentes autores, elucidando convergências, divergências e possíveis lacunas no campo do conhecimento.

No caso específico da educação ambiental crítica, este método se revela particularmente relevante, pois possibilita a articulação das discussões teóricas com as exigências práticas do ambiente escolar. Permite, assim, conjugar as bases legais (como a PNEA) com as perspectivas emancipatórias propostas por autores basilares, a exemplo de Sauvé (2005), Loureiro (2015) e Loureiro e Layrargues (2013).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A Educação Ambiental (EA) na escola transcende a mera transmissão de dados; ela deve ser concebida como um processo de caráter crítico e transformador. Essa abordagem exige o questionamento dos modelos de desenvolvimento hegemônicos para fomentar uma relação ética e sustentável com o meio. Nesse panorama, Loureiro e Layrargues (2013) preconizam uma EA crítica que se liga diretamente à ecologia política e à justiça socioambiental. Os autores defendem que a instituição escolar deve operar como um ambiente de formação cidadã que desafia as estruturas de poder mantenedoras da degradação e da desigualdade. Para eles, a EA não pode ser política e ideologicamente neutra; ela precisa atuar na promoção de uma aliança contra hegemônica, estimulando a reflexão sobre modelos insustentáveis e incentivando a participação ativa dos estudantes na transformação socioambiental.

Para sustentar essa intervenção política, a EA deve estar fundamentada em um imperativo ético. Boff (2013, 2014) estabelecer que a educação necessita estar alicerçada na ética do cuidado, integrando as dimensões humana, espiritual e ecológica. O autor argumenta que a negligência ambiental é um produto de uma visão antropocêntrica e exploratória, cuja superação requer uma educação que exalte a interdependência entre todos os seres. Desse modo, a compaixão pela Terra é vista por Boff (2014) como um princípio educativo orientador de práticas que fomentam a responsabilidade socioambiental. A EA, nesse sentido, é

fundamental para o desenvolvimento de uma ética ecológica que se traduzirá em ações concretas para a proteção e conservação dos recursos, posicionando a educação como um vetor de transformação e engajamento social.

Essa necessidade é oficialmente instituída pela Lei nº 9.795/1999, que formaliza a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e estabelece a obrigatoriedade da EA em todos os níveis de ensino, reafirmando seu caráter permanente e interdisciplinar (BRASIL, 1999). Esse arcabouço legal é essencial para a compreensão das diretrizes educativas. Contudo, apesar do marco normativo fornecer o mapa, sua implementação enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, como a falta de integração curricular efetiva e a prevalência de abordagens superficiais sobre a sustentabilidade.

A educação ambiental escolar alcança seu potencial transformador somente quando transcende o enfoque meramente informativo, assumindo um compromisso indissociável com a ética, a justiça e a ação política. Enquanto a legislação brasileira fornece o instrumental normativo (Brasil, 1999), a perspectiva crítica de Loureiro e Layrargues (2013), nutrida pela ética do cuidado de Boff (2013), provê o embasamento teórico necessário para a consolidação de uma prática educativa verdadeiramente emancipatória e libertadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da bibliografia demonstrou que, apesar da relevância da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em promover o arcabouço legal, sua plena efetivação no ambiente escolar é cerceada por obstáculos significativos. A análise aponta, sobretudo, para a descontinuidade pedagógica e para a persistência de enfoques instrumentais que minimizam o potencial da transformação social da EA.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de uma Educação Ambiental que vá além da mera instrução cognitiva, assumindo integralmente um viés político, crítico e transversal. Tal perspectiva exige o questionamento contundente dos paradigmas hegemônicos de desenvolvimento e o empenho na promoção da equidade socioambiental. Ademais, deve-se estimular o protagonismo na concepção e execução de modelos de educação ambiental alternativos e sustentáveis.

A escola, enquanto instituição fundamental para a formação cidadã, detém a prerrogativa de incorporar a dimensão ambiental de maneira integrada e vivencial. Para tal, torna-se imperativo adotar uma perspectiva emancipatória, coadunada com os preceitos da ecologia política, transformando o espaço educativo em um laboratório de crítica e ação social.

Em conclusão, a Educação Ambiental só irá concretizar sua vocação transformadora se estiver profundamente engajada, eticamente orientada e vinculada a uma ética do cuidado com o próximo, com a vida e com o sistema planetário. Isso transcende a simples obediência às normativas legais, demandando um esforço colaborativo na reavaliação dos projetos político-pedagógicos e das práticas cotidianas, em prol do estabelecimento de uma sociedade mais sustentável, justa e ecologicamente equilibrada.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 abr. 1999. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: 24 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em:

<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pes-quisa-social.pdf>. Acesso em: 16/05/2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental e Epistemologia**. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 159-176, jul./dez. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa**. *Revista de Educação Pública*, v. 10, 1997.

SAUVÉ, Lucie. **Educação ambiental: possibilidades e limitações**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SAUVÉ, Lucie. **Uma Cartografia das Correntes em Educação Ambiental**. 2003. Disponível em: http://web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecsmsa/arquivos/sauvel.pdf. Acesso em: 17/05/2025

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

A inclusão escolar tem se consolidado como um dos principais desafios e compromissos da educação brasileira contemporânea. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), intensificou-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e investir na formação docente para atender às demandas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este artigo apresenta uma proposta de formação continuada com encontros mensais, voltada a professores da educação básica, com foco na troca de experiências como eixo estruturante do processo formativo. A proposta busca promover práticas pedagógicas mais humanizadas, reflexivas e eficazes, valorizando os saberes da experiência e o diálogo entre teoria e prática. Fundamentado na perspectiva de formação como construção contínua da identidade profissional docente (Nóvoa, 1992), o estudo reforça a importância do trabalho colaborativo na consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva, formação continuada, práticas pedagógicas, identidade docente.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP – Alto Vale do Rio do Peixe, vinculando-se à linha de pesquisa II. Gestão Educacional. O objetivo principal do estudo é analisar como a formação continuada é ofertada aos profissionais da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Curitibanos, Santa Catarina, com foco na Escola Núcleo Municipal Professora Teresa Lemos Preto, que atende estudantes do Ensino Fundamental I e II.

Tendo como problema de pesquisa: De que forma a formação continuada pode contribuir na prática docente do profissional de educação inclusiva para obter uma educação de qualidade e igualdade para os estudantes com alguma deficiência nas escolas da rede municipal de ensino de Curitibanos em Santa Catarina?

O objetivo deste texto é compreender como a formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino de Curitibanos aos profissionais que atuam em áreas específicas da educação inclusiva pode contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas nos contextos escolares.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, com o objetivo de captar as percepções e experiências dos profissionais que atuam na educação inclusiva. A coleta de dados ocorrerá por meio de questionários com perguntas fechadas, aplicados aos docentes da escola selecionada. A análise dos dados terá como finalidade compreender como esses profissionais têm aproveitado as formações continuadas oferecidas e se estão aplicando os conhecimentos adquiridos em sua prática pedagógica. O estudo bibliográfico baseou-se em obras e artigos que abordam temas a respeito de formação e educação inclusiva, buscando oferecer fundamentação teórica para a análise e ampliar a compreensão sobre como a formação continuada pode favorecer a inclusão e a aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa linha de pensamento, recorre-se a Montoan (2003, p. 44), que afirma que “a pesquisa bibliográfica é conduzida com base em materiais já existentes, elaborados sobretudo a partir de livros e publicações científicas o que permite uma análise crítica sobre as práticas e metodologias que promovem uma educação mais justa, inclusiva e acessível a todos.

Como produto educacional, será elaborado um projeto de formação continuada, com encontros mensais, fundamentado nas necessidades identificadas durante a investigação, com vistas ao fortalecimento das práticas inclusivas no contexto escolar.

DISCUSSÕES INICIAIS

A formação continuada constitui-se como uma ferramenta estratégica para o fortalecimento da prática docente, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. Conforme Nóvoa (2019, p. 7), “o processo de formação continuada dos professores exige a criação de novos ambientes formativos, que estejam alinhados com os contextos reais da prática docente”. O autor enfatiza que a formação deve estar integrada ao exercício da profissão, sendo parte do cotidiano escolar e não um evento isolado.

Historicamente, a educação inclusiva no Brasil passou a se fortalecer a partir da década de 1990, com avanços legislativos e sociais. Segundo Pereira (2025), esse movimento foi impulsionado pela luta das pessoas com deficiência e seus familiares por direitos básicos.

Ainda assim, muitas escolas enfrentam dificuldades para lidar com a diversidade de estilos de aprendizagem, especialmente quando os professores recebem estudantes com múltiplas necessidades específicas, como TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade).

De acordo com Ramos (2008, p. 7), “somente por volta dos anos 90, com base na Psicologia e na Epistemologia Genética do psicólogo Jean Piaget, começaram a surgir novas maneiras de compreender o desenvolvimento dos portadores de deficiência mentais e/ou físicas”. Isso proporcionou um novo olhar sobre as potencialidades desses sujeitos e impulsionou práticas educacionais mais inclusivas.

Contudo, o despreparo ainda é uma realidade. Muitos docentes enfrentam frustrações, estresse e sobrecarga, especialmente diante da ausência de formações específicas ou redes de apoio adequadas. Nesse contexto, é fundamental o fortalecimento de redes de apoio na educação inclusiva, constituídas por uma colaboração entre professores, especialistas, famílias, profissionais da saúde e instituições (BRASIL ESCOLA, 2025).

A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBANOS

O município de Curitiba conta com seis Núcleos Municipais que atendem o Ensino Fundamental I, sendo que três deles também oferecem o Ensino Fundamental II. No entanto, esta pesquisa será realizada exclusivamente no Núcleo Municipal Professora Teresa Lemos Preto, em virtude do número excessivo de estudantes com laudos e da presença de cerca de 20 segundos professores.

A rede municipal é reconhecida por sua atuação na educação inclusiva. Todas as escolas possuem salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola foco desta pesquisa conta com duas salas de AEE ativas e recebeu, recentemente, um orientador de educação especial exclusivo, devido à alta demanda. Além disso, foi implantado um projeto inovador na rede municipal, no qual cada duas escolas e até mesmo os Centros de Educação Infantil (CEIs) contam com um orientador de educação especial, para atender aos segundos professores e aos estudantes com deficiência.

A equipe pedagógica da escola atua de forma preventiva e imediata. Ao matricular um estudante com deficiência e laudo médico, um segundo professor é prontamente designado para acompanhar o aluno, garantindo suporte e adaptação adequados.

PRÁTICAS INCLUSIVAS

Os desafios enfrentados pelos segundos professores variam conforme o tipo e o grau de deficiência dos estudantes. Em alguns casos, até mesmo a estrutura física da escola representa um obstáculo. Contudo, um dos desafios mais complexos é a adaptação no caso de troca de profissional de apoio, o que impacta diretamente no processo de aprendizagem e adaptação emocional do estudante.

Cada aluno possui especificidades que precisam ser respeitadas, e nem sempre o segundo professor está devidamente preparado ou possui experiência prévia para atender determinada demanda. Glat (2006, p. 48) afirma que “somente a partir de uma autorreflexão sobre nossas representações, motivações e atitudes a respeito da deficiência [...] poderemos auxiliar essas pessoas a ampliar seus horizontes existenciais”.

Muitas vezes, o segundo professor acompanha mais de um estudante com diferentes diagnósticos, exigindo uma atuação pedagógica ainda mais complexa. Nessas situações, o suporte da equipe pedagógica torna-se essencial para garantir que o docente se sinta acolhido e que o estudante seja devidamente atendido.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A prática pedagógica inclusiva demanda mais do que conhecimento técnico: exige sensibilidade, escuta ativa, flexibilidade e constante reflexão. Morin (2024) nos lembra da necessidade de integrar o conhecimento em sua totalidade, afirmando que: “o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecer em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente” (Morin, 2024, p.).

No contexto da educação inclusiva, essa reflexão se intensifica. Cada estudante representa uma realidade distinta, o que exige planejamentos individualizados e estratégias pedagógicas adaptáveis. O professor, portanto, deve ser incentivado a repensar continuamente suas ações, em um processo formativo que não se limita à formação inicial.

As escolas de educação básica têm exigido maior qualificação dos profissionais, buscando garantir uma educação de qualidade que atenda à diversidade presente nas salas de aula. Cada estudante possui um ritmo e uma forma própria de aprender — incluindo alunos com deficiência, altas habilidades ou dificuldades de socialização —, o que reforça a importância da formação continuada dos profissionais da Educação Inclusiva.

Conforme a Resolução (Curitibanos, 2025, p.),

Art. 04, “para a Educação Especial e diante da Inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá ser feita uma análise de cada caso para saber o grau de envolvimento que o professor deverá oferecer a cada aluno especial e, após esta análise, verificar a necessidade de contratação de assistente, segundo professor ou profissional específico para a necessidade do aluno e, se necessário, a redução de aluno por sala para atender o aluno incluído.”

Assim, cada estudante com necessidades especiais deve ser avaliado individualmente, garantindo o apoio adequado e a atuação de profissionais especializados para assegurar sua inclusão conforme suas particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada surge, assim, como um processo indispensável à construção de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes. Ela deve acompanhar o docente ao longo de sua trajetória, proporcionando instrumentos teóricos e práticos para lidar com os desafios cotidianos e promover uma educação verdadeiramente acessível a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Educação inclusiva: o que é, exemplos, objetivos - Brasil Escola](https://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-inclusiva.htm). Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-inclusiva.htm>. Acesso em: 23 jul. de 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

CURITIBANOS (SC). **Projeto Político Pedagógico. PPP**: Núcleo Municipal Professora Teresa Lemos Preto. Curitibanos, SC, 2025.

MENDES, Rafael Pereira da Silva. "**Educação inclusiva**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-inclusiva.htm>. Acesso em: 23 jul. de 2025.

GLAT, Rosana. **A Integração Social dos portadores de Deficiência: Uma Reflexão.** Ed. 3ª, 1ª Reimpressão. Ed.7Letras. Rio de Janeiro - RJ

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? porquê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar) Bibliografia.
1. Inclusão escolar 2. Pedagogia I. Título. II. Série. 03-4775 CDD-379.263.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 9. ed- Cortez 2024.

NÓVOA. Antonio. **Universidade de Lisboa** (ULisboa), Lisboa – Portugal. 2019.

RAMOS, Rosana. **Passos Para a Inclusão.** 4. ed- São Paulo: Cortez. 2028.

STAINBACK, Suzan. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução, Magda França Lopes- Porto Alegre: Artmed, 1999.

BULLYING E SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: IMPACTOS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES LGBTQIAP+

GORGES, Eloir¹⁴⁰
GRAUPE, Mareli Eliane¹⁴¹

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar o impacto do bullying na saúde mental de crianças e adolescentes da comunidade LGBTQIAP+ no ambiente escolar. Foi realizada uma revisão sistemática nos bancos de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o recorte temporal de 2014 a 2024. É uma pesquisa com abordagem qualitativa e os dados foram analisados de acordo com Análise Temática. Foram encontrados 25 artigos no banco de dados SciELO e 09 artigos no banco da CAPES. Os resultados desta pesquisa evidenciam que o bullying persiste como a principal forma de violência direcionada à comunidade LGBTQIAP+ nas escolas.

Palavras-chave: Bullying. Saúde mental. Escola.

INTRODUÇÃO

A escola deveria ser um espaço que acolhe diversos estudantes de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero. A realidade é outra, muitas crianças, adolescentes e jovens que pertencem a comunidade LGBTQIAP+ não são acolhidos no território escolar. O bullying ainda é a principal violência que ocorre em relação as(aos) estudantes LGBTQIAP+. Por isso, a pesquisa tem como objetivo compreender qual é o impacto do bullying sobre a saúde mental das crianças e adolescentes da comunidade LGBTQIAP+ no ambiente escolar. Logo, compreender como é desenvolvida a temática da identidade de gênero dentro das escolas facilitará identificar os tipos de violências que tem como ponteira de guarda-chuvas o bullying.

Para elaborar este resumo expandido foi realizada uma revisão sistemática no banco de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de natureza qualitativa. Tendo como descritores: “saúde”, “mental”, “violência”, “escola”, “LGBTQIAP+” e “diversidade”, das quais foram selecionados 34 trabalhos e destes, apenas 14 foram realizados no contexto escolar.

O critério de inclusão utilizado no Banco de dados da Scielo, foi inserido o recorte temporal de 2014 – 2024, os demais filtros foram deixados em aberto. Em seguida foi introduzido o descritor “saúde”, encontrados 31549 documentos diversos, em múltiplas áreas de conhecimentos e uma gama de temáticas que abordaram o tema saúde. Com o objetivo de ser mais focal os estudos, foi acrescentado o descritor “mental”, tendo como operador booleano “AND” e mantendo o recorte temporal, foram apontados 3094 trabalhos realizados em muitas áreas de conhecimento e dentro de várias temáticas, os tipos de documentos encontrados foram artigos, dissertações, comunicações, escrita livre e outros. Usando o booleano “AND” foi introduzido o descritor “violência”, o que resultou em 191 documentos. Para obter este resultado foi mantido o período de 2014 – 2024, os demais filtros foram deixados em aberto. Indicando que a maioria dos periódicos publicados foi em revistas de diversos seguimentos com uma gama bem ampla de temáticas. Para focar mais no tema saúde mental no contexto escolar da comunidade LGBTQIAP+, foi acrescido o descritor “escolar”, seguindo o mesmo

¹⁴⁰ Eloir Gorges. UNIPLAC; email: eloirgorges@uniplaclages.edu.br , ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5250-9947> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0266417811129723> .

¹⁴¹ Mareli Eliane Graupe. UNIPLAC email: prof.mareli@uniplaclages.edu.br , ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921> .

padrão anterior, com o operador booleano “AND”, o banco de dados encontrou 20 documentos, na qual 18 foram artigos, 1 carta e 1 outro, publicados em revistas, jornais e cadernos, sendo 18 em ciências da saúde e 5 em ciências humanas, concluindo que três artigos foram estão situados tanto na saúde e também em humanas. Para chegar ao resultado foi ainda inserido o operador booleano “AND” e inserido o descritor “LGBTQIAP+”, na qual não foi identificado nenhum documento, foi retirado este descritor e inserido “diversidade” também não foi identificado nenhum artigo, foi substituído o descritor por “gênero”, apareceu apenas 3 trabalhos. Foi retirado o último descritor, e foi realizado a análise somente dos 20 artigos encontrados com os descritores: (saúde) AND (mental) AND (violência) AND (escolar) na plataforma SCIELO. No Banco de Dados da CAPES, foram utilizados os critérios para a realização da pesquisa, inicialmente deixando o recorte temporal de 2014 – 2024, os outros filtros deixados em aberto e inserido o descritor “saúde” o que resultou em 15.135.307 documentos. Houve a tentativa de preencher todos os filtros disponibilizado no Banco de Dados da CAPES, mas quando clicava para aplicava filtro dava erro, então foi incluído os mesmos descritores incluídos na SCIELO, ficou desta forma *em qualquer campo* (saúde) e *em qualquer campo* (mental) e *em qualquer campo*(violência) e *em qualquer campo* (escolar) e *em qualquer campo* (gênero). O filtro Tipo de matéria foi deixado todos os tipos, foram identificados 12 documentos abertos e 2 fechados, no recorte temporal de 2014 a 2024, 13 artigos e uma revisão, 11 trabalhos nacionais e 3 não, 9 revisados por pares 5 não, 13 nas áreas das ciências humanas 8 na área das ciências da saúde, 2 multidisciplinar, 1 ciências exatas e terra, 1 ciências sociais aplicadas, 1 engenharias, 1 linguística, letras e arte, 12 no idioma português e 2 espanhóis. Nem todos os artigos são focalizados no contexto escolar, mas trazem a latente discussão sobre a saúde mental. Nesse momento então serão retirados da análise, para justamente dar conta do problema proposto nessa pesquisa. Importante apontar que os artigos têm sua relevância voltado a educação, porque reverbera o tema da saúde mental como um problema que transcende a educação. Os dados foram interpretados de acordo com o método de análise temática de Virginia Braum e Victoria Clarke (2006).

Com objetivo de aprofundar questões relacionadas a formação integral da/o estudantes foram utilizadas autoras/res com conhecimento empírico que se aprofundam em temas que estão conectados com a questão da saúde mental na escola, além de trazer pesquisadoras/res que corroboram para compreender a subjetividade cada pessoa, principalmente da comunidade LGBTQIAP+.

Para aprofundar a temática da violência no espaço escolar utilizamos autoras como Mirian Abramovay, que possui pesquisas em âmbito nacional e as autoras Julia Rocha, Mareli Graupe, Luciana Zucco, Miriam Pillar Grossi que realizaram pesquisas no estado de Santa Catarina. Utilizamos o livro da autora Mirian Abramovay *Conversando sobre violência e convivência nas escolas* bem como outros escritos e pesquisas realizadas ao longo da sua caminhada como pesquisadora e escritora. A autora Julia Siqueira da Rocha escreveu na sua dissertação de mestrado sobre ***Violências na Escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia (2010)*** e aborda de modo crítico e fundamentado, o fenômeno das violências no contexto escolar a partir de uma ampla investigação empírica realizada em Florianópolis. As pesquisadoras Mareli Graupe, Luciana Zucco, Miriam Pillar Grossi coordenaram conjuntamente um projeto interinstitucional em Santa Catarina intitulado *“Enfrentamento de violências nas escolas de Santa Catarina: inovações educacionais no contexto da pandemia/ Covid-19”*, com financiamento da FAPESC, que mobilizou equipes das instituições Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nesse sentido, Graupe, Zucco e Grossi articulam uma abordagem que combina teoria pós-crítica e formação docente, propondo materiais didáticos para professoras, livro infantojuvenil para adolescentes sobre violência escolar e redes de prevenção, favorecendo uma articulação entre produção acadêmica e intervenção territorial nas escolas catarinenses.

Referente a temática da saúde mental das/os estudantes da comunidade LGBTQIAP+, utilizamos textos que abordam a saúde na sua integralidade (corpo e mente), pois compreendemos que a escola é o espaço para fomentar a formação integral da/o estudante.

Por isso vamos nos amparar nos escritos de Gustavo M. Estanislau e ter como referência o livro: *Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber*, objetivando compreender como a saúde mental é trabalhada nas escolas brasileiras.

A escola é um espaço de aprendizagens, onde o coletivo se faz pelo individual, porque cada qual traz consigo suas subjetividades e experiências sociais. A sexualidade no período da adolescência e juventude estão a flor da pele. Para compreender a questão sexualidade e realizar a análise sobre os discursos realizados sobre a temática no espaço escolar serão utilizados como fundamentação teórica os escritos do Segundo Michel Foucault, no livro *Histórias da Sexualidade* (1988). Fundamentando o que isso modifica no contexto das vivências e que acabam se transformando em violência contra as/os estudantes LGBTQIA+. Afetando diretamente a saúde mental dessa comunidade.

Para aprofundar a reflexão acerca das questões de gênero, propõe-se seguir os caminhos analíticos delineados pela filósofa feminista Judith Butler, no livro *Problemas de Gênero* (2003) onde enfatiza que as categorias "masculino" e "feminino" tem como papel social intensificar a dominação e a opressão. Buscando compreender como esses papéis são disparadores para prejudicar a saúde mental da comunidade LGBTQIAP+. A escola é um espaço que possui o papel social de formação crítica de sujeitas/os, logo é fundamental fomentar a desconstrução das identidades de gênero, construídas historicamente. Isso possibilita abrir espaço para novas formas de existência e resistência. Para caracterizar o papel da educação, utilizamos o livro *Gênero, Sexualidade e Educação* (1997), da autora Guacira Lopes Louro, que descreve que a identidade é plural e múltipla, e vai se configurando ao longo da sua própria história. Problematizando a questão da construção social, a saber como a cultura acomete a papel de cada estudante na sociedade.

O Neste sentido, compreendemos que o acolhimento e a busca por uma formação livre de preconceitos devem embasar as discussões e ações escolares pela inclusão de seus sujeitos no ambiente escolar. É um desafio pesquisar os discursos que pregam a normatização dos corpos acima das individualidades dos sujeitos, mas torna-se necessário quando entendemos que a educação deve ser libertadora em todos os seus aspectos. No entanto, as violências ainda estão presentes no contexto escolar. Muitos das/os adolescentes LGBTQIAP+ acabam desistindo de estudar e se fecham em seu mundo ou acabam seguindo caminhos que deterioram o seu corpo, porque a saúde mental não está bem. Como reverter tudo isso? O que leva a ex/reclusão? Quais os maiores impactos sobre os adolescentes e jovens? O que a escola deve fazer para prevenir? Quais os tipos de violências mais cometidos no contexto escolar? Quem deve se unir para cuidar das crianças e adolescentes LGBTQIAP+? O que a sociedade interfere no contexto escolar? É possível promover um ambiente de paz, onde os conflitos sejam de formas de pensar e que isso seja benéfico a todas/os? Existe um estereótipo de estudante ideal? De onde vem? São perguntas que permeiam esta pesquisa. Não será possível dar respostas a todas elas, mas indicar caminhos para ressignificar a valoração da vida com foco na saúde mental das/os estudantes LGBTQIAP+, que são as pessoas que mais sofrem no espaço escolar. A ideia é compreender que a escola é um espaço de diálogo e onde as diferenças se tornam a riqueza de todas as práticas pedagógicas, com o objetivo promover uma sociedade que acolhe aquela/e chamado de outra/o.

METODOLOGIA

É uma pesquisa com abordagem qualitativa e foi realizada uma revisão sistemática com o recorte temporal de 2014 a 2024, nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram utilizados os seguintes descritores no banco da SCIELO: "saúde", "mental", "violência", "escola", "LGBTQIAP+" e "diversidade", resultando em 25 artigos. No banco da CAPES, foram utilizados os mesmos descritores, mas com junção dos dois primeiros ("saúde mental"), porque o sistema não encontrava nenhum trabalho com os descritores separados. A busca resultou em 86 artigos, e destes somente nove abordavam sobre a comunidade LGBTQIAP+. Nos dois bancos de dados, dos 34 artigos lidos, apenas 14 tratavam da temática no espaço escolar.

Segundo Flick(2013), a pesquisa qualitativa é uma metodologia que possibilita investigar o objeto de estudo de qualquer tipo de situação independente se trata de um fato, um texto escrito, oral e imagens. Neste caso, a saúde mental é o objeto de estudo. O estudo está sendo realizado no campo da educação, logo é um local que oferece muitas variáveis e ao mesmo tempo são singulares. A busca para melhorar a saúde mental das/os estudantes em consequência das/os professoras/res e os demais profissionais educacionais requer compreensão do contexto cotidiano escolar, as práticas escolares e as/os estudantes LGBTQIAP+ que são os mais vulneráveis que sofrem com a saúde mental. Flick, destaca que a pesquisa quantitativa reconhece todos os objetos, práticas, metodologias, a história que cada um/a traz consigo para responder: por quê a escola está sendo um espaço que mais se agrava a saúde mental das pessoas, principalmente da comunidade LGBTQIAP+. Neste contexto existe uma preocupação com que permeiam a realidade na qual foi investigado dentro de bancos de dados digitais. O método qualitativo amplia a possibilitada de compreensão do todo buscar saber o que está por traz deste infortúnio que abala a saúde mental. A pesquisa Qualitativa possibilita valorizar as singularidades dos documentos e facilita a compreensão dos itens que corroboram com a está pesquisa.

Como prática de análise, foi usada nesta pesquisa o método de análise temática, observando os seis passos descritos pelas autoras Virginia Braum e Victoria Clarke (2006), porque ela oferece uma liberdade teórica e uma flexibilidade. Análise temática possibilita a/ao sujeita/o investigar os pequenos detalhes para compreensão maior da questão da pesquisa. Nesta pesquisa como já mencionado, o objeto de estudo é saúde mental, logo não podemos falar de saúde sem dar fala a/o/ao sujeita/o. Como método a análise temática possibilita compreender e reverberar a própria fala da/o sujeita/o, pois favorece a averiguação das experiências individuais e no mesmo caminho instiga a des/reconstruir novos significados com amparos teóricos, vivências e discursos sociais descritos nos documentos selecionados. Em consonância com os escritos com fundamentos Virginia Braum e Victoria Clarke, está pesquisa é desenvolvida com uma abordagem indutiva, porque parte do zero em busca de dados já construídos em realidades distintas para compreender o evento da saúde mental no contexto escolar da comunidade LGBTQIA+.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A apresentação e discussão dos dados estão organizados em parágrafos, onde em cada um deles traz o nome do artigo, e uma síntese sobre as palavras chaves deste trabalho, são elas: Bullying, Saúde mental e Escola. Todos os artigos estão nas referências para aquelas/es que desejam ampliar a visão sobre impactos do Bullying na saúde mental das/os estudantes. Não existe a pretensa de fechar as discussões ou chegar a conclusões, mas possibilitar a reflexão da prática escolar e fomentar atividades que possam erradicar a prática do bullying, principalmente em relação a comunidade LGBTQIAP+.

O primeiro texto *Associação entre bullying, adversidades na infância e capital social entre adolescentes* realizou sua coleta de dados em escolas públicas e privadas de Vitória, Espírito Santo, a mostra dos resultados está no próprio artigo, onde trouxe a discussão em torno do Bullying e a saúde mental, onde aponta que as violências trazem danos tanto ao físico como ao mental das/os estudantes. Os impactos, segundo a pesquisa realizada, comprometem até a vida adulta, principalmente com a depressão e a ideação de suicídio. O espaço mais recorrente desta violência é a escola.

O artigo *Promoção de Saúde Mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da Atenção Psicossocial*, descreve que o Bullying é o a forma de violência mais desenvolvida no contexto escolar e apresenta que os impactos psicológicos mais desenvolvidos estão os transtornos mentais como a depressão e a ansiedade. As/os adolescentes são as maiores vítimas e chegam desenvolver um comportamento agressivo e antissocial. O texto traz que o maior desafio das escolas brasileiras é a violência e os conflitos escolares provindos muitas vezes da violência doméstica. Os resultados desta prática violenta é o baixo rendimento e evasão escolar. O texto argumento que uma das possibilidades de superação é a colaboração entre os setores que formam a sociedade,

para superar os desafios de barreiras culturais e aumentar a participação das famílias na vida escolar das/os estudantes.

O texto *Violência digital no namoro entre adolescentes: uma inserção ecológica*, traz uma descrição do Bullying como uma manifestação no microsistema escolar, entende a prática do Bullying como uma forma de poder sobre a/o outra/o, principalmente nas interações de pares. Neste caso, a pesquisa foi realizada com estudantes que frequentam o curso do 6º ao 9º ano, e resultou que os adolescentes que exerciam o Bullying como poder sobre a/o outra/o continuaram a prática na vida adulta. Porque ao passar do tempo existe uma naturalização entre os grupos de amigas/os verbalizando ou justificando de que se trata de uma brincadeira. A prática do Bullying dentro dos relacionamentos, parece se fundamentar nos estereótipos de papéis tradicionais de gênero. Os impactos sobre saúde mental acabam se transformando em problema de saúde pública, no caso a depressão e a ansiedade.

No artigo *Violência física e fatores associados em participantes da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)*, as autoras descrevem que o Bullying se caracteriza pelo controle da/o outra/o através da intimidação sistemática, resultando para vítima uma experiência dolorosa, diária e duradoura. Neste sentido destacam que as possibilidades das vítimas abusadas sexualmente sofrem mais ataques com o Bullying, neste caso, as pessoas da comunidade de transexuais e travestis são os maiores alvos. Um dos motivos é por conta da relação com a família de baixa qualidade, levando essas pessoas a consumo de álcool e drogas e a ideação suicida. As autoras chamam a atenção para o manejo da família já que as práticas e estilos parentais e a saúde mental da família interferem no bem-estar da/o estudante.

O artigo *Repercussões da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes*, segue a linha dos artigos analisados anteriormente com o acréscimo de que o bem-estar das vítimas passa a sofrer um impacto direto e crônico devido a prática do bullying. Além disso, que a violência sofrida passa a ser reproduzida em outros ambientes. E a comunidade de identidade trans e travestis são os grupos com maior vulnerabilidade social e em relação as mulheres a violência mais comum é a sexual digital.

O texto *Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros, 2015*, este texto apresenta uma produção de dados a partir das/os 102.302 protagonistas que cursavam o 9º ano. A partir da análise de dados, o texto traz que o conceito de Bullying é a prática do poder e controle sobre a/o outra/o, tornando-se sistemática, dolorosa, diária e duradoura no contexto da educação. O Bullying, em 2015, segundo a produção de dados tem uma prevalência de 7,3%. Outros fatores que apareceram, a prática e a reprodução do Bullying estão relacionadas a interação familiar de baixa qualidade, a vivências parentais e a saúde mental da família. Resultando em outras violências como a sexual, intrafamiliar e violência no namoro. Além de que muitas violências domésticas são reproduzidas no contexto escolar. Reverberando de que a comunidade trans e as mulheres que mais sofrem com a violência escolar.

No artigo *Violência doméstica vivenciada por adolescentes: discurso de educadoras*, vai de encontro as ideias aos textos analisados, tanto em relação a prática do Bullying, como a reprodução da violência doméstica no ambiente escolar, que a comunidade mais vulnerável são as pessoas com identidade transexuais, travestis e as mulheres. Tendo como meio de mitigação o atendimento as vítimas no CAPSI.

Nos escritos do artigo *Interações familiares de estudantes em situações de bullying*, compreende que o bullying é uma ameaça à saúde e ao bem-estar mental das/os estudantes. Este artigo é resultado de uma coleta de dados realizada no estado Minas gerais em 11 escolas públicas, onde deixa cada vez mais evidente que as interações familiares são de baixa qualidade levam a produção de bullying como também são vítimas dele, porque passam a reproduzir a violência.

Já o artigo *A produção subjetiva do cuidado: uma cartografia de bullying escolar*, é um texto que traz a análise dos relatos de entrevistas semiestruturadas das/os estudantes, onde deixa mais evidente que a violência mais comum nos espaços escolares é o Bullying e que os maiores impactos são sobre a saúde mental das/os estudantes. A comunidade que mais sofre com este tipo de violência são as pessoas de identidade transexuais, travestis e as mulheres.

O texto *Vitimização por bullying em estudantes brasileiros: resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (pense)*, a produção de dados teve como protagonistas 109.104 estudantes que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de todo o Brasil não consta o ano. No artigo traz a prevalência do Bullying na escola e que a prática dele leva a outros tipos de violência como sexual, física, intrafamiliar e doméstica. As pessoas que mais sofrem com o bullying são as travestis, transexuais e as mulheres.

O artigo *Violência sexual na adolescência, perfil da vítima e impactos sobre a saúde mental*, neste texto traz a questão da saúde mental relacionada com a violência sexual. Descreve que grande parte das/os estudantes que sofrem violência sexual, são alvos do bullying no ambiente escolar. A vítima passa a sofrer a violência em dobro e isso leva a uma experiência contínua de sofrimento que impacta direto a saúde mental.

O documento *Bullying e fatores associados em adolescentes da Região Sudeste segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*, é resultado da produção de dados sobre o latente e emergente tema do bullying no espaço escolar, que apresenta o dado de 2015, que no Sudeste 7,8% das/os estudantes são vítimas de bullying no espaço escolar. Os impactos mais evidentes são sobre a saúde mental das/os estudantes. A agressão é na maior parte das vezes realizadas por pessoas do sexo masculino em detrimento a comunidade de transexuais, travestis e mulheres.

O texto *Relações entre violência escolar, gênero e estresse em pré-adolescentes*, traz que o espaço escolar é um território privilegiado para a manifestação de violência entre elas está o Bullying que são cometidos por estudantes contra estudantes, funcionárias/os e vice-versa. As maiores vítimas são as travestis, transexuais e mulheres a prevalência dos agressores ainda são do sexo masculino. Os impactos é o estresse afetando o bem-estar das/os estudantes, levando muitas a ideação suicida por conta dos ataques sofridos.

O artigo, *Minha dor vêm de você: Uma análise das consequências da LGBTfobia na saúde mental de pessoas LGBTs*, LGBTfobia é um assunto pouco discutido e quase não existe pesquisas sobre o tema, por isso este texto é significativo por apontar que as pessoas LGBTs lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, são elas quem mais sofrem bullying no ambiente escolar e familiar. O que resulta na depressão e angústia dentro de diversos ambientes sociais. O risco é eminente a essa comunidade a ser consumidora de álcool e drogas para compensar a discriminação sofrida em locais sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos são diversos sobre a saúde mental de qualquer pessoa da escola. Principalmente quando é o usado do Bullying porque muitas coisas são veladas e justificadas como meras brincadeiras. O grupo que mais sofre com o Bullying é a comunidade LGBTQIA+. São muitas vezes pessoas que buscam se compreender ou estão formando sua identidade. Os medos de julgamentos baseados em ideias heteronormativas fazem com que essas pessoas se fechem ao meio, neste caso a escola, mas muitas vezes se amplia para os outros ambientes. A saúde mental dessa comunidade pode ser a mais prejudicada porque o ciclo não se encerra numa conversa, mas na aceitação de si mesma/o.

A ação do bullying é uma violência repetitiva e com assimetria de poder, que afeta diretamente a saúde física e mental dos escolares. As adolescentes e jovens, vítimas dessa ação podem apresentar fragilidade emocional e física, introversão, isolamento, insegurança, vergonha e tristeza. Além disso, a perda ou ganho de peso devido ao estresse, queda no rendimento escolar. Outra situação bem recorrente é o receio em falar sobre o bullying são exemplos claros de como o bullying impacta a saúde mental e o bem-estar de crianças e adolescentes. Os estudos, realizados nos documentos mostram que as variáveis de saúde mental é a solidão, insônia e falta de amigos foram consistentemente associadas tanto à prática do bullying (agressores) quanto à vitimização (vítimas). Outra situação recorrente nos textos é a baixa qualidade nas relações intrafamiliares e parentais. Além disso, revelam o um cenário de vulnerabilidade que demanda uma rede de apoio integrado das redes de proteção social, escolar e familiar.

A comunidade LGBTQIA+ apresenta o maior número de transtornos mentais, desenvolvidas no espaço escolar, com prática do bullying. Entre os transtornos mentais estão: depressão, ansiedade social, compulsão alimentar e comportamento suicida. As/os adolescentes e jovens LGBTQIA+ tentam cometer mais suicídio do que os seus pares heterossexuais. Além disso, tem maior possibilidade de fazer uso de substâncias alucinógenas e psicoativas como meio de fuga ou enfrentamento da sua/s sexualidade/s

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir significativamente para a compreensão das violências que ocorrem no contexto escolar e sobre os impactos dessas violências, na saúde mental das/os estudantes, principalmente adolescentes e jovens LGBTQIA+. Além disso, este estudo poderá fomentar políticas públicas e práticas escolares que valorizem a diversidade presente nas escolas brasileiras e isso possa se consolidar nas relações sociais na sociedade geral.

REFERÊNCIAS

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução de Magda Lopes. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, [Rio Grande], v. 14, n. 2, p. 556-577, 2019.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Thematic Analysis. In: COOPER, H. et al. (Ed.). *APA Handbook of Research Methods in Psychology*. v. 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological. Washington, DC: American Psychological Association, 2012. p. 57-71.

ANDRADE, Thais Afonso et al. Violência digital no namoro entre adolescentes: uma inserção ecológica. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202300000049-en> . Acesso em: 14 out. 2025.

CORDEIRO, Kátia Cordélia Cunha et al. Violência doméstica vivenciada por adolescentes: discurso de educadoras. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 28, e20180275, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2018-0275> . Acesso em: 14 out. 2025.

FONTES, Luiz Felipe Campos et al. Violência sexual na adolescência, perfil da vítima e impactos sobre a saúde mental. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2919-2928, set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017229.11042017> . Acesso em: 14 out. 2025.

MAGALHÃES, Júlia Renata Fernandes de et al. Repercussões da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, n. 1, e20180228, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0228> . Acesso em: 20 out. 2025.

MALTA, Deborah Carvalho et al. Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1359-1372, abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.15492017> . Acesso em: 14 out. 2025.

MELLO, Flávia Carvalho Malta et al. Bullying e fatores associados em adolescentes da Região Sudeste segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. **Revista Brasileira de**

Epidemiologia, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 866-877, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-5497201600040015> . Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de et al. Promoção de Saúde Mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da Atenção Psicossocial. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 47, n. especial 1, p. 119-130, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-7331202434077pt> . Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de et al. Interações familiares de estudantes em situações de bullying. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 3, p. 151-158, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000204> . Acesso em: 14 out. 2025.

PIGOZI, Pamela Lamarca. A produção subjetiva do cuidado: uma cartografia de bullying escolar. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, e280312, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/50103-73312018280312> . Acesso em: 14 out. 2025

REISEN, Andressa et al. Association between bullying, childhood adversities and social capital among adolescents. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 7, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232024297.04012024> . Acesso em: 14 out. 2025.

ROMEIRO, Juliana Souza et al. Violência física e fatores associados em participantes da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 611-622, fev. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/141381232021262.04552020> . Acesso em: 14 out. 2025.

SILVA, Jorge Luiz da et al. Vitimização por bullying em estudantes brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 26, e3100, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072018000310017> . Acesso em: 14 out. 2025.

SOUSA, Marília Mendes Moreira de; STELKO-PEREIRA, Ana Carina. Relações entre violência escolar, gênero e estresse em pré-adolescentes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 1, p. 110-127, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991304> . Acesso em: 31 out. 2025.

TAGLIAMENTO, Grazielle et al. Minha dor vem de você: uma análise das consequências da LGBTfobia na saúde mental de pessoas LGBTs. **Cadernos Gênero e Diversidade**, Salvador, v.6, n.3, p. 1-10, jul./set. 2020. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv> . Acesso em: 20 out. 2025.

CONTRIBUIÇÕES DA COMPLEXIDADE E DA ECOFORMAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

POMIECINSKI, Cleusa Maria¹⁴²
KERN, Ana Julia Moraes¹⁴³
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da¹⁴⁴

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a saúde dos docentes da Educação Básica brasileira e as contribuições do pensamento complexo e da ecoformação nas práticas institucionais de cuidado e bem-estar em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3 e 4. Realizou-se uma revisão narrativa e para a busca de informações foi consultado a base de dados SciELO, no período entre 1990 a 2024, com os seguintes descritores: “saúde” OR “bem-estar” OR “qualidade de vida” AND “docentes” OR “professores” AND “educação básica”. No total, 8 artigos foram elegíveis para a pesquisa. Os achados dos estudos analisados convergem para a qualidade de vida global adequada e demonstraram fragilidade nos domínios psicológico e ambiental, prevalecendo o estresse ocupacional, afastamentos frequentes, ruído ocupacional e queixas osteomusculares. A pesquisa propõe quatro eixos: formação em serviço por ciclos curtos, monitoramento com devolutivas, acolhimento psicológico institucional e medidas de ergonomia alinhada às NRs e à Lei 14.681/2023. Conclui-se que os programas recursivos e situados favorecem transformar o trabalho docente em espaço de saúde.

Palavras-chave: educação básica, promoção da saúde, professores, complexidade, ecoformação.

INTRODUÇÃO

Ensinar é, antes de tudo, um encontro amparado pelo diálogo, pela escuta e pelo respeito ao outro. A docência não pode ser reduzida a um ato técnico e frio, desprovido de afeto, implicação ética e compromisso político. Na perspectiva freireana, ensinar é um ato de presença e de compromisso com a dignidade do outro, e não uma simples transferência de conteúdo (Freire, 1996). A saúde e o bem-estar de quem ensina, portanto, não são questões individuais nem acessórios de gestão de pessoal, são condições estruturantes da própria possibilidade de educar.

No Brasil, as condições concretas de trabalho docente, com jornadas extensas, sobrecarga de tarefas, exigências emocionais intensas, violência simbólica e material, ambientes ruidosos e ergonomicamente desfavoráveis, adoecimentos musculoesqueléticos e sofrimento psíquico associado ao estresse crônico e a Síndrome de Bournout, que evidenciam que o trabalho educativo atua sob pressão constante e produz fragilidades na qualidade de vida, de modo especial nos domínios psicológico e ambiental. Esses fatores se interligam com desvalorização profissional e reconhecimento social insuficiente, impactando diretamente na motivação, permanência e capacidade de cuidar do outro (Sousa et al., 2023; Magalhães et al., 2021; Rezende et al., 2019; Dornelas et al., 2017).

Diante desse cenário, a promoção da saúde docente não deve ser fragmentada em ações pontuais, mas precisa ser compreendida de forma integrada e contínua, articulando as dimensões biológicas, emocionais, sociais, organizacionais e ambientais do trabalho (Morin, 2000; Pineau, 2006). Essa compreensão dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 3 (Saúde e Bem-Estar) e 4 (Educação de Qualidade), apontando que saúde do professor e qualidade da educação são mutuamente vinculadas, não agendas paralelas.

¹⁴² Cleusa Maria Pomiecinski. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: cleusapomiecinski996@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0004-9737-3790> , <http://lattes.cnpq.br/2790406448929451> .

¹⁴³ Ana Julia Moraes Kern. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: anajmkern@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0000-8934-9425> , <http://lattes.cnpq.br/1812063050555313> .

¹⁴⁴ Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: ricellie@uniarp.edu.br , <https://orcid.org/0000-0002-4277-1407> , <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663> .

O estudo tem três objetivos: Apresentar um panorama da saúde dos professores da Educação Básica no Brasil; Analisar políticas, programas e ações existentes voltadas à promoção da saúde docente; propor contribuições do pensamento complexo e da ecoformação como fundamentos para o desenho de práticas institucionais de cuidado e bem-estar docente, com foco em abordagens recursivas e sustentáveis no interior da escola.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa de caráter descritivo analítico, método indicado para reunir, interpretar criticamente e organizar o conhecimento disponível sobre um tema sem pretensão de esgotamento estatístico, mas com foco na compreensão teórica e na identificação de tendências e lacunas (Rother, 2007), em relação às condições de trabalho e às ações institucionais de cuidado.

Foram selecionados artigos publicados entre 1990 e dezembro de 2024, prioritariamente na base SciELO. Utilizaram-se descritores combinando operadores booleanos: “saúde” OR “bem-estar” OR “qualidade de vida” AND “docentes” OR “professores” AND “educação básica”. Os critérios de inclusão: texto completo em português ou espanhol, população composta por professores da Educação Básica; abordagem direta de saúde, adoecimento ocupacional, sofrimento psíquico, ergonomia, qualidade de vida ou condições de trabalho docente. Excluíram-se estudos sobre ensino superior ou técnico, estudos centrados nos alunos e revisões secundárias.

Os artigos selecionados foram submetidos a análise temática interpretativa, que agrupou os achados em eixos recorrentes que foram discutidos à luz do pensamento complexo e da ecoformação, entendendo a docência como prática que envolve, de forma articulada, corpo, voz, emoção, vínculos sociais e organização do trabalho

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A literatura recente sobre a saúde docente mostra um movimento importante, não basta registrar que professores adoecem, é preciso analisar como a escola produz ou reduz esse adoecimento (Magalhães et al., 2021). Essa mudança exige tratar a docência como prática complexa. O pensamento complexo afirma que o corpo, emoção, relações de trabalho, reconhecimento simbólico e condições materiais não podem ser analisados de forma isolada, pois fazem parte de um mesmo sistema de interdependência (Morin, 2000). No contexto escolar, isso significa que ações pontuais de cuidado emocional são insuficientes se não houver também intervenções sobre ambiente físico, rotina de trabalho e suporte institucional.

A perspectiva da ecoformação entende que o docente é continuamente produzido na relação com o contexto que trabalha, embora sejam as mesmas condições que o sustentam e que também podem esgotá-lo. Ritmos de trabalho, organização do tempo, clima relacional, estilo de gestão e espaços de escuta atuam diretamente sobre a forma como o docente se percebe e permanece na carreira (Pineau, 2006). Desse modo, o ambiente institucional deixa de ser visto como motivação e passa a ser entendida como componente de saúde.

Os estudos analisados indicam que, em contextos em que existem espaços coletivos de diálogo estruturado, devolutiva institucional e pequenos ajustes no trabalho cotidiano, professores e professoras relatam maior possibilidade de ressignificar o sofrimento e menor sensação de isolamento (Rocha et al., 2022). Nesses casos, o apoio não aparece apenas como acolhimento emocional, mas como estratégia de manutenção e permanência. Políticas de cuidado de quem ensina é também criar condições para que o docente queira continuar ensinando.

Outra questão recorrente na literatura é a chamada violência simbólica. O professor assume a responsabilidade de formar o cidadão, resolve os conflitos sociais, garante os resultados de aprendizagem e outras tantas funções e não recebe respaldo institucional para lidar com situações de agressividade verbal, conflito e pressão permanente (Silva, 2021). Para Paulo Freire, 1996, ensinar é um ato ético e político de responsabilidade com o outro e com o mundo e não submissão a um modelo de culpa de forma individual o educador quando a

estrutura falha. A verdadeira valorização docente exige o abandono da romantização do sofrimento do professor.

Além da dimensão simbólica, há a dimensão corporal e ambiental. Professores relatam desgaste de voz, dores musculoesqueléticas e fadiga física, salas ruidosas, turmas numerosas, interrupções constantes e conflitos verbais (Rezende et al., 2019). Esses elementos atuam diretamente na capacidade de manter atenção, regular emoção e sustentar presença pedagógica sem colapso afetivo. A saúde docente é inseparável da ergonomia escolar, da organização do tempo de fala, de pausas vocais, de mobiliário adequado e de algum nível de previsibilidade na rotina de sala de aula.

Nesse cenário a literatura recente converge em quatro campos de ação institucional que aparecem como mais promissores:

1. Em vez de formações genéricas, propõe-se processos internos de curta duração para identificar o problema concreto da prática, testar coletivamente a resposta, reavaliar e ajustar. Esse tipo de formação reconhece o professor como sujeito produtor do saber e não só como executor de orientações externas (Rocha et al., 2022). Além de desenvolver prática pedagógica, ele atua como instrumento de cuidado e pertencimento institucional (Pineau, 2006).
2. Adoção de rotinas simples de escuta e acompanhamento de sinais de desgaste físico e emocional, seguidas de devolutiva para a equipe e pactuação de pequenas mudanças organizacionais. A intenção não é controlar os docentes, mas tornar visível para gestão onde estão as zonas de sobrecarga e de risco (Rocha et al., 2022; Magalhães et al., 2021). Esse tipo de monitoramento aproxima saúde docente de gestão pedagógica, em vez de tratá-la como assunto privado de cada professor.
3. Criação de canal de escuta e encaminhamento, não tratando o sofrimento docente como caso isolado e emergencial. O acolhimento passa a ser um dever institucional assumido pela rede, e não apenas iniciativa individual de um colega solidário (Branco; Costa; Pinto, 2023). Isso reduz o silêncio em torno do sofrimento e legitima a necessidade de suporte psíquico como parte da política educacional.
4. Ajustes pequenos como transição entre turmas, pausas vocais, organização do espaço para redução de ruídos tem impacto direto sobre dor, irritabilidade e fadiga acumulada ao longo da jornada (Rezende et al., 2019). Esses ajustes são coerentes com a noção de complexidade porque atuam exatamente onde corpo, emoção e organização do trabalho se cruzam (Morin, 2000).

Esses quatro campos de ação traduzem para o cotidiano da escola um ponto que já aparece em marcos normativos recentes, como a saúde e a qualidade de vida de profissionais da educação básica passam a ser reconhecidas como parte da valorização docente e como condição de garantia do direito à educação, e não apenas como benefício opcional (Brasil, 2023). Isso aproxima saúde docente e qualidade educacional como dimensões inseparáveis de uma mesma política pública (Brasil, 2023; Freire, 1996; Morin, 2000).

A discussão aponta que cuidar do professor é componente essencial do ato de ensinar. Quando as condições mínimas de trabalho não são asseguradas, a escola passa a operar sobre o cansaço de quem está em sala, e não sobre a potência do trabalho pedagógico, o que ameaça tanto a permanência docente quanto a continuidade do processo educativo (Magalhães et al., 2021; Rocha; Zwierewicz; Violant Holz, 2022). Proteger a saúde de quem ensina é o que permite que a escola continue sendo um lugar vivo de aprendizagem e não apenas um espaço físico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que a saúde e o bem-estar dos docentes da Educação Básica não podem mais ser tratados como um assunto individual ou como tema complementar à gestão escolar. As evidências mostram que o modo como a escola organiza tempos, escuta, apoia e distribui o trabalho impacta diretamente não só o corpo e o equilíbrio emocional de quem ensina, mas também a continuidade dessa pessoa na rede e a própria estabilidade pedagógica da escola.

A análise permitiu identificar quatro frentes de atuação que podem ser incorporadas como prática institucional e não apenas como atuação pontual: formação em serviço em ciclos curtos e vinculada à realidade concreta da sala de aula; monitoramento das condições de trabalho com devolutiva e ajuste interno; acolhimento psicológico com rotina de cuidado e intervenções no ambiente escolar reduzindo sobrecarga física e emocional cotidiana.

Há um traço comum tratar o professor como sujeito que merece proteção e permanência digna, e não como recurso facilmente substituível. Ao deslocar o cuidado docente do campo de motivação individual para o campo da responsabilidade coletiva da instituição escolar e da rede de ensino, abre-se espaço para que a saúde de quem ensina seja reconhecida como condição de viabilidade do próprio direito a educação básica.

Em síntese, o estudo aponta que a promoção da saúde docente não é um acréscimo opcional às políticas educacionais. Ela é um requisito de sustentabilidade do trabalho pedagógico e de continuidade da escola como lugar de aprendizagem, vínculo e dignidade profissional.

REFERÊNCIAS

BRANCO, M. L. C.; COSTA, L. S.; PINTO, I. S. R. **Intervenções em Psicologia Escolar na Educação Profissional e Tecnológica na pandemia**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 586-606, 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023: institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Acesso em: 25 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14681.htm

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAGALHÃES, T. A. de; VIEIRA, M. R. M.; HAIKAL, D. S.; NASCIMENTO, J. E.; BRITO, M. F. S. F.; PINHO, L.; VOLKER, V.; SILVEIRA, M. F. **Prevalência e fatores associados à síndrome de Burnout entre docentes da rede pública de ensino: estudo de base populacional**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 46, 2021. Acesso em: 25 out. 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbso/a/rYHznR6WDDrF9v5Bs66M4_Gf/?lang=pt

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

REZENDE, B. A.; MEDEIROS, A. M.; SILVA, A. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. **Fatores associados à percepção de ruído ocupacional intenso pelos professores da educação básica no Brasil**. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 22, e190012, 2019. Acesso em:

25 out. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/sDsf6VZ9PnN9tbFfbsFC5PC/?format=html&lang=pt>

ROCHA, R. E. R.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANT HOLZ, V. **Da formação continuada ao bem-estar docente: características socio-ocupacionais e prevenção de sintomas osteomusculares**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 428-446, 2022. Acesso em: 25 out. 2025. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14279/12554>

ROTHER, Edna Terezinha. **Revisão narrativa: passo a passo**. Revista da Associação Médica Brasileira, São Paulo, v. 53, n. 6, p. 529-533, 2007.

SILVA, Christiane Guimarães Pancardes da. **Profissão docente: identidades (trans)formadas em escolas públicas situadas em áreas de risco na cidade do Rio de Janeiro**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Acesso em: 25 out. 2025. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/77/pdf_77.pdf

LIDERANÇA, TRABALHO E BEM-ESTAR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO NARRATIVA

KERN, Ana Julia Moraes¹⁴⁵
POMIECINSKI, Cleusa Maria¹⁴⁶
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da¹⁴⁷

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as evidências na literatura da influência da organização, da estrutura e dos processos de lideranças escolares no bem-estar dos professores da Educação Básica. Este é um estudo de revisão narrativa e a pesquisa na literatura foi realizada na base de dados da Scielo, Web of Science e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), utilizando as palavras-chave: “Gestão Escolar OR Liderança Educacional” AND “Docente OR Professores” AND “Bem-Estar OR Saúde”. Dos 21 estudos encontrados, 7 estudos atenderam aos critérios de inclusão e foram analisados. Os resultados mostram que os modelos de gestão exercem impacto direto sobre o bem-estar docente, podendo esse efeito ser positivo ou negativo, a depender da postura adotada pelo gestor. Em resumo, as políticas educacionais, as condições de trabalho e a liderança nas escolas, influenciam diretamente a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida dos professores, reforçando a necessidade de práticas de gestão democráticas, colaborativas e humanizadas.

Palavras-chave: Educação básica. Professores. Bem-estar. Liderança.

INTRODUÇÃO

No Brasil há 2,2 milhões de docentes que trabalham na Educação Básica, sendo esta uma das categorias profissionais que mais empregam trabalhadores no país (Assunção; Abreu, 2019). Os professores da Educação Básica desempenham importante papel em uma sociedade e sabe-se que é por meio da educação que um país se desenvolve socialmente, economicamente e culturalmente (Dutra et al., 2022).

Apesar de sua importância no desenvolvimento integral das futuras gerações, muitos professores estão adoecendo e se afastando das atividades laborais, emergindo um cenário sobre o que está acontecendo com o bem-estar dos professores. O bem-estar tem sido tema central nas discussões sobre as condições de trabalho e os seus reflexos na qualidade da educação, principalmente os fatores que podem interferir diretamente na saúde, na motivação e na satisfação profissional (Souza, 2018).

As características institucionais, organizacionais, relacionais e de liderança emergem como elementos potencialmente decisivos no favorecimento ou comprometimento do bem-estar dos docentes (Carvalho; Sobral; Mansur, 2020). Portanto, o objetivo desta pesquisa foi analisar as evidências na literatura sobre como a organização, a estrutura e os processos de lideranças podem influenciar no bem-estar dos professores da Educação Básica.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma revisão narrativa que busca identificar e resumir o que já foi publicado, evitar duplicações e destacar novas áreas de pesquisa que ainda não foram abordadas (Ferrari, 2015). Inicialmente, definiu-se as bases de dados para a pesquisa que foram a Scielo, Web of Science e a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Logo após, a busca das informações nas bases de dados foi conduzida utilizando as seguintes palavras-chave na língua

¹⁴⁵ Ana Julia Moraes Kern. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: 08540613980@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0000-8934-9425>, <http://lattes.cnpq.br/18120-63050555313>.

¹⁴⁶ Cleusa Maria Pomiecinski. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: 00707753031@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0004-9737-3790>, <http://lattes.cnpq.br/27904064-48929451>.

¹⁴⁷ Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: ricelli@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-4277-1407>, <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>.

portuguesa: **“Gestão Escolar OR Liderança Educacional” AND “Docente OR Professores” AND “Bem-Estar OR Saúde”**. O período de busca não foi previamente delimitado, com o intuito de abranger o maior número possível de publicações relacionadas.

Os seguintes critérios de inclusão foram utilizados para elegibilidade dos estudos: a) Artigos empíricos ou teóricos; b) Estudos que abordavam a Educação Básica; c) Estudos com professores ou gestores escolares. Foram excluídos teses, dissertações, resumos e trabalhos apresentados em congressos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total, 21 estudos foram encontrados e após a leitura dos títulos, dos resumos e dos artigos na íntegra, 7 atenderam aos critérios de inclusão e foram elegíveis para a pesquisa. A análise das produções científicas selecionadas evidencia a amplitude temática e metodológica das investigações sobre gestão escolar, saúde e condições de trabalho docente no Brasil. Os estudos contemplam diferentes desenhos – observacionais, qualitativos, quantitativos, revisões e ensaios teóricos – refletindo a complexidade dos contextos educacionais analisados.

O estudo observacional de Carvalho, Sobral e Mansur (2020), realizado em escolas públicas de Belo Horizonte/MG e Rio de Janeiro/RJ, demonstra que um clima organizacional baseado na segurança participativa e na liderança compartilhada contribui para o fortalecimento do trabalho coletivo. Entretanto, os autores ressaltam as limitações impostas por estruturas públicas marcadas pelo patrimonialismo e pela burocracia, que restringem o desenvolvimento de modelos de gestão mais democráticos.

O ensaio teórico de Werle e Fonseca (2025) aprofunda a discussão conceitual sobre a gestão escolar, apresentando a escola democrática como um espaço dinâmico, inclusivo e de qualidade, no qual o gestor atua de forma colaborativa e comprometida com a responsabilidade coletiva. Tal perspectiva reforça o papel da liderança pedagógica e da corresponsabilidade institucional.

Na mesma direção, o estudo qualitativo de Melo e Almeida (2024), conduzido em Caruaru/PE, revela tensões entre autonomia e controle nas práticas de gestão escolar, destacando os desafios enfrentados por gestores diante de políticas externas e programas privados. As autoras evidenciam a emergência de estratégias de resistência à lógica gerencialista, reafirmando a importância da gestão participativa e da valorização docente.

O estudo documental e quantitativo de Simões (2023), de abrangência nacional, traça um panorama histórico da carreira docente entre 1960 e 2018. Os resultados apontam contradições no processo de inclusão educacional, marcado pela ampliação do acesso à escola, mas acompanhado de precarização das condições de trabalho, adoecimento e desvalorização profissional, exigindo políticas de valorização e cuidado à saúde dos professores.

De forma complementar, a pesquisa de Souza (2018), com docentes de Belo Horizonte/MG, identifica múltiplos fatores de sofrimento docente, como sobrecarga de trabalho, dificuldades relacionais e falta de autonomia. Esses elementos, articulados às condições precárias de trabalho e à baixa valorização, configuram um quadro de vulnerabilidade psicossocial no ambiente escolar.

A revisão sistemática de Colares et al. (2015) reforça essa perspectiva ao evidenciar a influência de fatores ambientais e psicofisiológicos sobre a qualidade de vida docente, apontando lacunas em políticas institucionais voltadas ao bem-estar e à saúde ocupacional. Já o estudo quantitativo de Mazon (2012) demonstra a presença de estressores multifacetados entre gestoras escolares, relacionados a aspectos emocionais, econômicos e institucionais, que tendem a se intensificar com o tempo de exercício da função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dialogar com os sete textos que compõem o corpus dessa discussão, percebe-se que a gestão escolar exerce papel determinante na promoção do bem-estar docente e na qualidade do ambiente educativo. Todavia, pensar apenas no bem-estar do professor não é o suficiente para alcançar a harmonia no ambiente escolar.

As escolas são compostas por uma comunidade escolar que precisa ter coesão, segurança e contentamento ao trabalhar, para exercer suas funções com afinco e dedicação, sendo assim, o poder público precisa colaborar executando com excelência suas funções e os docentes precisam saber que os fatores psicofisiológicos (gerados ou não pelo desgaste laboral) precisam ser avaliados e tratados da forma correta, já que os resultados do adoecimento docente não refletem apenas no ambiente escolar.

Considerando as evidências levantadas, conclui-se que uma escola democrática possui mais docentes satisfeitos com a qualidade do seu bem-estar. A liderança compartilhada permite maior engajamento, pois ao se sentir pertencente ao ambiente educacional, o docente trabalha com mais felicidade, gerando aumento na qualidade e diminuição do desgaste do gestor e dos professores. Os modelos de gestão exercem impacto direto sobre o bem-estar docente, podendo esse efeito ser positivo ou negativo, a depender da postura adotada pelo gestor.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. Á.; ABREU, M. N. S. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, Supl. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00169517>. Acesso em: 24 out. 2025.

CARVALHO, Juliana. SOBRAL, Filipe. MANSUR, Juliana. **Explorando a liderança compartilhada em organizações públicas: evidências da arena educacional**. Rio de Janeiro / RJ – Brasil, 2020. Fundação Getúlio Vargas (FGV EBAPE) / Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220190319>. Acesso em: 23 out. 2025.

COLARES, Mateus Cardoso; LOPES, Adair da Silva; FILHO, Valter Cordeiro Barbosa; BAVARESCO, Anelise; SCHERER, Fabiana Cristina. **Indicadores de qualidade de vida em professores: uma revisão sistemática de estudos descritivos**. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 18, n. 3, 2015. DOI: 10.5216/rpp.v18i3.32128. Acesso em: 09 out. 2025.

DUTRA, Cecília; GALLEGOS, Giulia; NICOLELLA, Alexandre; PAZELLO, Elaine. *Fechamento das creches no contexto da Covid-19 e participação laboral feminina*. Trabalho apresentado no Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Economia (ANPEC) 2022, 2022. Disponível em: <https://www.anpec.org.br/encontro/2022/submissao/files/I/i13-099c6a251a548f6b3b417a6b759f55d1.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

FERRARI, Rossella. *Writing narrative style literature reviews*. *Medical Writing*, v. 24, n. 4, p. 230–235, 2015. DOI: 10.1179/2047480615Z.000000000329. Acesso em: 27 out. 2025.

Mazon, Cátia Cristina Xavier. O mal-estar docente em gestores escolares. 2012. 69 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/73905d80-b68f-47d7-bd39-4fe97778dd26/content>. Acesso em: 08 out. 2025.

SILVA, Aline de Oliveira; GOMES, Carla Vasques. “Se a gente deixasse os professores trabalharem”: sentidos de gestão escolar inscritos nas articulações entre a gestão pública e os programas privados. 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/382247211>. Acesso em: 10 out. 2025.

SOUZA, Vinícios Pinto Farney. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 21, n. 2, p. 103-117, 2018. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v21i2p103-117. Acesso em 09 out. 2025.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; FONSECA, Jorge Alberto Lago. **Gestão escolar: fundamentação e discussões acerca da gestão democrática**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. 1-16, 202

MEDICALIAZÇÃO NA INFÂNCIA: PELO OLHAR DAS CRIANÇA

Maraellen Pereira
Daniela Cristina Rático de Quadros

RESUMO

O fenômeno da medicalização da infância tem se intensificado nas últimas décadas, refletindo a tendência de transformar diferenças e dificuldades infantis em distúrbios médicos. Este estudo busca compreender como as crianças percebem o uso de medicamentos em suas vidas, analisando as implicações desse processo em suas subjetividades, relações escolares e experiências cotidianas. Fundamentada em abordagem qualitativa e inspirada na Sociologia da Infância, a pesquisa privilegia a escuta sensível das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direito e produtores de cultura. As atividades desenvolvidas ocorrerão em uma escola pública municipal, com crianças de 9 a 10 anos, utilizando estratégias lúdico-participativas. Espera-se que o estudo contribua para o debate sobre a medicalização, valorizando a voz infantil e subsidiando práticas escolares mais inclusivas e menos patologizantes.

Palavras-chave: Medicalização. Infância. Subjetividade. Voz infantil.

INTRODUÇÃO

O uso crescente de medicamentos psicotrópicos na infância constitui um fenômeno complexo, atravessado por dimensões médicas, sociais e pedagógicas. No Brasil, entre 2009 e 2015, a comercialização de metilfenidato aumentou em mais de 700% (ANVISA, 2019), revelando uma tendência de tratar comportamentos e modos de ser infantis como patologias. Esse movimento caracteriza o processo de medicalização da infância, entendido como a conversão de dificuldades de aprendizagem e diferenças comportamentais em problemas médicos, solucionados por diagnósticos e fármacos (Collares; Moysés, 2010; Caponi, 2014).

A discussão sobre a medicalização ultrapassa o campo da saúde, estendendo-se à educação e às políticas sociais. Whitaker (2017) aponta que o uso precoce de psicotrópicos impacta não apenas o corpo, mas também a identidade e o modo como a criança se percebe no mundo. Apesar da relevância do tema, a maioria das pesquisas ainda privilegia o olhar de adultos, médicos, professores ou familiares, silenciando a perspectiva das próprias crianças.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar, a partir da percepção das crianças, como o processo de medicalização impacta na construção de subjetividades infantis. Como objetivos específicos, busca: (a) identificar os impactos do uso da medicação na rotina escolar e nas relações sociais da criança; (b) compreender as narrativas e representações infantis sobre o uso do medicamento; e (c) discutir de que modo essas experiências interferem na identidade e autoimagem.

Justifica-se a investigação pela necessidade de abrir espaço à voz das crianças, compreendendo como elas vivenciam o uso de medicamentos e como interpretam os efeitos desse processo em suas relações escolares e familiares. Ao centrar o olhar na infância como sujeito de direito, esta pesquisa propõe-se a contribuir para o debate sobre práticas escolares menos patologizantes e mais acolhedoras à diversidade.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, orientada pela Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011). A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a compreensão dos significados atribuídos pelas crianças às suas experiências, reconhecendo-as como sujeitos ativos na produção de sentidos (Minayo, 2001).

O campo da pesquisa ocorrerá em uma escola pública municipal de Itajaí (SC), na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Participarão do estudo quatro a seis crianças de 9 a 11 anos, indicadas pela equipe pedagógica, com diagnósticos clínicos relacionados a dificuldades de aprendizagem. A participação foi autorizada por meio do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos responsáveis e do Termo de Assentimento Infantil, garantindo a ética e a voluntariedade.

As técnicas de coleta de dados incluíram rodas de conversa, atividades lúdicas, narrativas e produções artísticas, inspiradas na história “Zeca Zigue-Zague e o Mundo Virado do Averso”, criada pela pesquisadora. Essa narrativa lúdica, que aborda a diversidade foi utilizada como ponto de partida para estimular o diálogo sobre diferenças, emoções e experiências com o uso de medicamentos.

Os encontros foram registrados por meio de **diário de campo e gravações de áudio**, analisados pela técnica de **análise de conteúdo** (Bardin, 2011), com as etapas de pré-análise, categorização e interpretação. As categorias emergiram das falas e expressões das crianças, buscando compreender suas percepções sobre o uso de remédios, a escola e as relações com adultos e colegas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A medicalização, segundo Collares e Moysés (2010), é o processo de transformar dificuldades sociais e educacionais em distúrbios individuais. Illich (1975) já advertia que a medicina moderna patologiza comportamentos comuns, retirando das pessoas a autonomia sobre seus corpos. No contexto da infância, esse processo é especialmente delicado, pois envolve a produção de subjetividades e a definição de “normalidade” (Foucault, 1979; Caponi, 2014).

Para Caponi (2016), a escola assume papel central nesse fenômeno ao interpretar inquietação, distração ou criatividade como sintomas clínicos. Essa lógica, associada ao ideal de desempenho, tende a reduzir a criança ao diagnóstico, produzindo efeitos de exclusão e silenciamento. Na mesma linha, Whitaker (2017) alerta que o uso precoce de psicofármacos altera a forma como a criança percebe a si mesma, internalizando a ideia de que precisa de remédios para ser aceita ou se comportar “bem”.

Autores como Sarmiento (2005) e Corsaro (2011) propõem um deslocamento teórico importante: considerar a criança como sujeito social, produtor de cultura e detentor de voz própria. Essa perspectiva rompe com a visão adultocêntrica e abre espaço para compreender as experiências infantis a partir de suas próprias interpretações. Ao escutar as crianças, é possível perceber que o uso de medicamentos envolve sentimentos ambíguos, alívio, conformidade, tristeza ou diferença, que escapam às análises adultas.

A discussão também envolve a crítica ao modelo biomédico e à cultura da normalização. Bauman (2001) e Postman (1999) refletem sobre a pressão social pela performance e pela adaptação, que repercute sobre as crianças e intensifica o controle dos corpos e das emoções. Assim, a medicalização aparece como resposta social à diferença, mascarando desigualdades pedagógicas e estruturais (Desviat, 2011; Candau, 2012).

Os resultados parciais da pesquisa apontam que as crianças demonstram compreensão sensível sobre o uso dos medicamentos: algumas os associam à necessidade de “ficar mais quieta” ou “focar melhor”, enquanto outras os relacionam à vontade de “ser como os colegas”. Tais falas revelam a potência da escuta infantil e a urgência de repensar práticas escolares que tratam a diversidade como desvio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A medicalização da infância é um fenômeno que ultrapassa a prescrição de medicamentos, articulando-se a formas sutis de controle e normalização. Ao ouvir as crianças, percebe-se que a experiência medicamentosa está permeada por sentimentos de diferença, disciplina e desejo de aceitação. A escuta sensível permitiu compreender que o medicamento, mais do que uma substância, torna-se um símbolo das expectativas sociais e escolares sobre o comportamento infantil.

Os resultados reforçam a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, reduzam a dependência de laudos e diagnósticos, e promovam o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Acredita-se que uma escola inclusiva

não deve buscar adequar corpos e mentes a padrões, mas criar espaços em que todas as infâncias possam existir e aprender de maneira plena.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Infância, escolarização e cultura**. Campinas: Papirus, 2006.
- ANVISA. **Relatório de comercialização de metilfenidato no Brasil: 2009–2015**. Brasília, 2019.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CAPONI, S. **Medicalização e biopolítica**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A medicalização do fracasso escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. Braga: Universidade do Minho, 2005.
- WHITAKER, R. **Transformando crianças em pacientes psiquiátricos: fazendo mais mal do que bem**. São Paulo: Fiocruz, 2017.

TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS NA SAÚDE DOS PROFESSORES/AS

MARAFON, Patrícia Sabina¹⁴⁸
DAL MAGRO, Márcia Luíza Pit¹⁴⁹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as mudanças do trabalho docente na Educação Infantil e suas repercussões na saúde dos professores/as. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva da triangulação metodológica, adotando uma abordagem mista. Os participantes da pesquisa são professores/as da Educação Infantil, que atuam nas escolas da rede pública no município de Chapecó-SC. Para a coleta de dados, será criado um formulário online. Para análise, será utilizado a estatística descritiva (Barbetta, 2010) e a análise temática de conteúdo (Minayo, 2001). O estudo vincula-se à Linha de Pesquisa 2 - Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva do PPGE da UNOChapecó e ao grupo de pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. Os dados disponíveis indicam a urgência em investigar as mudanças do trabalho docente e suas repercussões para a saúde do/a professor/a, fornecendo subsídios para a compreensão da realidade docente e para o fomento de discussões que visem a valorização desses profissionais.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação Infantil. Saúde do Professor.

INTRODUÇÃO

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa científica comprometida com a produção de conhecimento sobre as dinâmicas do trabalho docente na Educação Infantil e suas implicações na saúde dos professores/as. A presente pesquisa se justifica pela crescente precarização e intensificação do trabalho, incluindo o trabalho docente, um fenômeno acentuado pelas políticas neoliberais e pela rápida inserção da Indústria 4.0 no setor educacional (Alencar, 2024). Particularmente, o segmento da Educação Infantil, majoritariamente feminino, tem vivenciado um aumento das demandas e da sobrecarga de trabalho, impulsionadas, pela necessidade de adaptação ao ensino remoto evidenciado durante a pandemia da COVID-19 e à constante exigência de uso de tecnologias digitais, muitas vezes sem a devida formação ou recursos (Alencar, 2024).

De acordo com dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), do Ministério da Saúde, as notificações dos acidentes de trabalho no Brasil por sexo, entre os anos de 2020 a 2025, envolvendo professores/as da Educação Infantil, registraram que 95,42% dos casos ocorreram com mulheres, enquanto 4,57% com homens (Brasil, 2025). No mesmo período, os registros de notificações por transtornos mentais relacionados ao trabalho, por sexo, também revelaram uma prevalência significativa entre as mulheres, que representaram 96,27% dos casos, enquanto os homens 3,7% dos registros (Brasil, 2025). No estado de Santa Catarina, no período de 2020, constatou-se a ausência de registros de notificação, em decorrência da pandemia da Covid-19. Entretanto, os dados referentes aos anos de 2021 a 2025, indicam que as notificações por transtornos mentais relacionados ao trabalho, também apontaram 100% dos registros entre mulheres (Brasil, 2025). Dados da Previdência Social, entre os anos de 2023 a 2024, observou-se um aumento de 87,7% na concessão de benefícios previdenciários, acidentários ou não, relacionados à saúde mental de professores/as da Educação Infantil (Ministério Público do Trabalho, 2024).

Observando quais os fatores que têm contribuído para essa intensificação do trabalho docente, as mudanças ocorridas, de que forma refletem no ensino-aprendizado dos alunos

¹⁴⁸Patrícia Sabina Marafon. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO. Patrícia. cco@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-5942-8616>, <http://lattes.cnpq.br/7328201372530320>.

¹⁴⁹Márcia Luíza Pit Dal Magro. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO. mapit@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2127-9261>, <http://lattes.cnpq.br/4245517133560770>.

e como o estado tem contribuído para a promoção da saúde mental dos/as professores/as. Assim, a relevância da pesquisa está em resgatar estudos sobre as transformações no mundo do trabalho, suas repercussões no exercício da docência na Educação Infantil e os impactos na saúde dos/as professores/as.

Diante do interesse em estudar o tema - as mudanças no trabalho docente na Educação Infantil e sus impactos na saúde dos/as professores/as que atuam nas escolas da rede pública no município de Chapecó-SC buscou-se formular o seguinte problema de pesquisa: “Quais as mudanças do trabalho docente na Educação Infantil e suas repercussões para à saúde do professor/a?” E como objetivo geral: Compreender as mudanças do trabalho docente na Educação Infantil e suas repercussões na saúde dos professores e das professoras. A partir do objetivo geral, desdobrou-se os seguintes objetivos específicos: a) Analisar os fatores que têm contribuído para a intensificação do trabalho docente na Educação Infantil; b) Identificar as principais mudanças ocorridas nas práticas e nas condições de trabalho dos/as professores(as) da Educação Infantil nos últimos anos; c) Investigar de que forma as repercussões na saúde dos/as professores/as reflete no ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Infantil; d) Conhecer a existência e a efetividade de programas ou ações governamentais voltadas à promoção da saúde mental dos/as professores/as.

METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se na perspectiva da triangulação metodológica, adotando uma abordagem mista que articula procedimentos qualitativos e quantitativos. De acordo com Creswell e Plano Clark (2013), a pesquisa de métodos mistos envolve a integração de técnicas de coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenômeno investigado (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013). Os participantes da pesquisa são professores/as da Educação Infantil, que atuam nas escolas da rede pública no município de Chapecó-SC. A escolha dos instrumentos de coleta de dados justifica-se por sua capacidade de identificar a realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa.

O objeto de estudo da presente pesquisa, é compreender as mudanças do trabalho docente na Educação Infantil e suas repercussões para à saúde do/a professor/a que atuam nas 84 escolas da rede pública no município de Chapecó-SC. O estudo, ainda em andamento, possui delineadas as etapas referentes à coleta e à análise dos dados. Para a coleta de dados, será criado um formulário online via plataforma Google Forms, com perguntas de múltipla escolha sobre o perfil dos profissionais, condições de trabalho e perguntas abertas para que relatem sua experiência na educação infantil. Esse instrumento será enviado via e-mail aos professores/as da educação infantil que atuam nas escolas da rede pública no município de Chapecó-SC. O acesso do formulário para seu preenchimento, será condicionado ao aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Além disso, será solicitado a esses participantes que desejarem contribuir com a segunda etapa da pesquisa, a enviarem um e-mail agendando sua participação em uma entrevista semiestruturada realizada pelo pesquisador. Serão respeitadas as questões éticas de pesquisa como seres humanos, de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Para análise das informações, será utilizado a estatística descritiva e a análise temática de conteúdo proposta por Minayo (2001). A estatística descritiva tem como objetivo descrever as características de um conjunto de dados quantitativos por meio de medidas, desvio padrão, média, além de gráficos e tabelas (Barbetta, 2010). Por sua vez, a análise temática de conteúdo proposta por Minayo (2001), permite identificar núcleos de sentido presentes nos discursos dos participantes, organizando-os em categorias temáticas que refletem os significados atribuídos às experiências relatadas. De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa investiga aspectos subjetivos da realidade. como significados, crenças e atitudes, que não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis, sendo usada nas ciências humanas (Minayo, 2001).

A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

A realidade da docência no Brasil tem sido progressivamente marcada pela precarização e intensificação do trabalho, com profundas repercussões na saúde dos profissionais da educação, um fenômeno particularmente acentuado na Educação Infantil. Este quadro é resultado da influência de políticas neoliberais e da rápida inserção da Indústria 4.0 no setor educacional, tendências estas que foram dramaticamente exacerbadas pela pandemia da COVID-19 (Alencar, 2024).

Desde os anos 1980, o modelo escolar tem sido reconfigurado para servir aos interesses das empresas e do mercado, uma imposição observada inicialmente na França e que se estendeu globalmente (Laval, 2019).

A implementação de políticas neoliberais resultou em uma redefinição do papel do Estado na educação, com a inclusão de uma lógica gerencial empresarial visando eficiência (Cunha et. al. 2024; Alencar, 2024). Essa reestruturação do trabalho docente impôs mais demandas aos professores, como participação ativa na construção de currículos e projetos, gerando uma "falsa participação" que os submete a ideias liberais sem a formação adequada para discernir suas contradições (Alencar, 2024).

O Estado, ao invés de garantir condições dignas de trabalho, atua como instrumento do capital, intensificando a precarização por meio de cortes orçamentários, congelamento de recursos e fim da vinculação constitucional de verbas (Saviani, 2017; Cunha et. al. 2024; Alencar, 2024). A Indústria 4.0, ou a chamada Quarta Revolução Industrial, integra tecnologias digitais e automação avançada, com profundas reverberações no setor educacional e na profissão docente em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil (Alencar, 2024).

Isso demanda um novo perfil de professor, que se adapte facilmente às tecnologias digitais e tendências, muitas vezes sem a devida formação ou recursos. A plataformização do ensino público, leva ao controle e monitoramento do trabalho docente e à limitação da autonomia. Além disso, essa transformação na indústria realça as desigualdades de acesso à internet e tecnologias digitais nas diferentes regiões do Brasil, aprofundando ainda mais as disparidades sociais e tecnológicas (Alencar, 2024).

Todas essas transformações e a sobrecarga de trabalho têm gerado um mal-estar docente generalizado, com sérias repercussões na saúde física e mental dos professores (Cunha et. al. 2024; Vieira, Gonçalves, Martins, 2016). No caso das professoras, que são a maioria na Educação Infantil, a situação é agravada pela "dupla jornada" de trabalho, conciliando as demandas profissionais com as tarefas domésticas e familiares não remuneradas, o que impacta profundamente sua qualidade de vida e aumenta o esgotamento (Vieira, Gonçalves, Martins, 2016; Alencar, 2024; Cunha et. al. 2024).

A desvalorização profissional dos(as) docentes manifesta-se por meio de baixos salários, ausência de planos de carreira e predominância de contratações temporárias, fatores que precarizam os vínculos empregatícios e enfraquecem a organização sindical (Cunha et al., 2024; Alencar, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados disponíveis indicam, a urgência em investigar as mudanças do trabalho docente na Educação Infantil e suas repercussões para a saúde do/a professor/a, fornecendo subsídios para a compreensão aprofundada da realidade docente e para o fomento de discussões que visem a valorização desses profissionais.

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (PNSTT) configura-se como uma iniciativa pública estratégica, ao propor ações voltadas à promoção e proteção da saúde de professoras e professores.

A história nos mostra, que a luta coletiva, por meio da sindicalização e da participação em espaços de formação crítica, torna-se essencial para que os/as trabalhadores/as da educação compreendam as contradições inerentes ao sistema capitalista e possam reivindicar melhores condições de trabalho.

Portanto, esta pesquisa busca contribuir para o aprofundamento teórico dos estudos que envolvem as relações entre educação, trabalho e saúde. Pretende ainda, contribuir com

discussões no âmbito da PNSTT, em especial no que diz respeito à promoção da saúde mental dos/as professores/as. Também poderá fomentar outras pesquisas acadêmicas, incentivando novos estudos sobre o trabalho docente no campo da educação. Sendo assim, ao abordar de forma crítica as transformações sociais no mundo do trabalho e seus reflexos sobre a docência na Educação Infantil, esta pesquisa busca contribuir com estratégias de cuidado com a saúde docente e a construção de caminhos possíveis para a valorização dos/das professores/as da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Karine Galindo de. *Intensificação do trabalho docente: uma análise das condições de trabalho dos professores de educação infantil*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://surl.lu/zwuyuvx>. Acesso em: 02 nov. 2025.

BARBETTA, Pedro A. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **DATASUS – Departamento de Informática do SUS. Informações de Saúde – TABNET** [Internet]. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2025. Disponível em: <https://datasus.saude.gov.br/informacoes-de-saude-tabnet/>. Acesso em: 02 nov. 2025.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vick L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, Saulo Daniel Mendes; et. al... Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, 2024. Disponível em: <https://surl.li/ckyajz>. Acesso em: 02 nov. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **SmartLab: Observatórios do Trabalho Decente** [Internet]. Brasília: MPT, 2025. Disponível em: <https://smartlabbr.org/>. Acesso em: 02 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653–662, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2025.

VIEIRA, Jarbas Santos; GONÇALVES, Vanessa Bugs; MARTINS, Maria de Fátima Duarte. Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 559–574, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/QjZgXgPjrtTvpWNsH4yvqYM/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2025.

III SIPPE ACAFE

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

GT 04

POLÍTICAS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA COMO INDICADOR DE DESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES DE CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO NA CIDADE DE MANAUS (AM)

BORGHI, Marilene Moreira¹⁵⁰

BRANCO, Rodrigo¹⁵¹

LIMA, Lucia Ceccato de¹⁵²

RESUMO

A pesquisa objetiva investigar as dificuldades na aprendizagem da matemática como indicador de desistência de estudantes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo em Manaus (AM). Com abordagem qualitativa e apoio em dados quantitativos secundários, o estudo combina questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental para identificar lacunas formativas, práticas pedagógicas e fatores socioemocionais relacionados ao baixo desempenho. Resultados parciais indicam que defasagens em conteúdos essenciais da matemática, e ausência de programas de acolhimento institucional com grupos de aprofundamento de conteúdos para transição entre a educação básica e superior. Espera-se que a investigação subsidie propostas de intervenção, como oficinas, tutoria acadêmica e metodologias ativas contextualizadas, promovendo a permanência e equidade no percurso formativo dos futuros arquitetos. O estudo visa ainda fomentar políticas institucionais que articulem ensino médio e superior para minimizar desigualdades e fortalecer a aprendizagem matemática aplicada ao projeto arquitetônico. Os achados poderão orientar práticas pedagógicas, políticas públicas e institucionais locais.

Palavras-chave: Aprendizagem. Matemática. Indicadores. Arquitetura e Urbanismo.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da matemática constitui um dos pilares fundamentais da formação educacional, pois desenvolve o raciocínio lógico, a abstração e a capacidade de resolução de problemas, conhecimentos indispensáveis para o exercício de diversas profissões, entre elas, a Arquitetura e o Urbanismo. Contudo, no contexto brasileiro, e particularmente na cidade de Manaus, observa-se que as deficiências acumuladas no ensino básico a respeito dessa disciplina têm repercutido diretamente no desempenho acadêmico e na permanência dos estudantes no ensino superior. Essa constatação fundamenta a relevância da presente pesquisa, que investiga as dificuldades na aprendizagem da matemática como indicador de desistência dos alunos de cursos de Arquitetura e Urbanismo em Manaus, entre os anos de 2023 e 2024.

De modo geral, o ensino da matemática no Brasil apresenta índices preocupantes de rendimento. Dados recentes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2022) indicam que o país permanece entre os dez piores desempenhos mundiais, com a maioria dos estudantes abaixo do nível básico de proficiência. Esse cenário reflete no ingresso ao ensino superior, onde muitos jovens chegam sem o domínio de conteúdos elementares, como operações com frações, resolução de equações e interpretação de problemas matemáticos. Em cursos que exigem sólida base lógica e quantitativa, como Arquitetura, essa lacuna se traduz em frustrações, reprovações e, em muitos casos, evasão.

O curso de Arquitetura e Urbanismo, por sua natureza interdisciplinar, demanda do estudante a integração entre criatividade, estética e raciocínio técnico. Disciplinas como Geometria Descritiva, Estruturas, Conforto Ambiental e Topografia exigem uma compreensão aplicada dos fundamentos matemáticos. Quando o aluno ingressa na universidade sem preparo adequado, o desafio se multiplica, comprometendo seu desempenho e sua autoconfiança. Como observa Skovsmose (2000), o ensino da matemática descontextualizado tende a

¹⁵⁰ Marilene Moreira Borghi. Universidad de la Empresa (UDE). marilenemborghi@gmail.com , <https://lattes.cnpq.br/3096747208394> .

¹⁵¹ Rodrigo Branco. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. E-mail: rodrigo@uniplaclages.edu.br . <http://lattes.cnpq.br/8072772496328069> .

¹⁵² Lucia Ceccato de Lima. Universidad de la Empresa (UDE). Prof.lucia@unuplaclages.edu.br ,

alienar o aprendiz, afastando-o de um conhecimento que deveria ser emancipador e conectado à realidade. Assim, as dificuldades matemáticas ultrapassam o aspecto cognitivo e atingem também dimensões emocionais, influenciando a permanência no curso.

Na cidade de Manaus, estudos locais evidenciam que boa parte dos alunos que desistem do curso de Arquitetura relatam dificuldades com disciplinas que envolvem cálculos e raciocínio espacial (UFAM, 2023). Essas dificuldades estão associadas não apenas à formação básica deficiente, mas também à falta de estratégias pedagógicas inovadoras que relacionem a matemática aos contextos arquitetônicos reais. Apesar do avanço das tecnologias educacionais, como o uso de plataformas interativas e softwares como GeoGebra e Khan Academy, a ausência de políticas públicas consistentes e de programas de nivelamento nas universidades reforça o ciclo de desigualdade no aprendizado matemático.

Dessa forma, compreender as razões que levam à evasão em cursos de Arquitetura sob a ótica da aprendizagem matemática é essencial para o aprimoramento das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. O objetivo deste estudo é investigar as dificuldades na aprendizagem da matemática como indicador de desistência de estudantes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo em Manaus (AM).

Assim, a pesquisa busca não apenas diagnosticar um problema, mas também provocar reflexões sobre a necessidade de uma educação matemática crítica, contextualizada e humanizadora, capaz de formar profissionais que pensem com rigor, sensibilidade e consciência social. A partir dessa perspectiva, o estudo insere-se no campo da Gestão do Conhecimento e Inovação Educativa, contribuindo para o debate sobre a qualidade da formação superior e o enfrentamento da evasão universitária no contexto amazônico.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotará uma abordagem qualitativa com apoio em dados quantitativos, configurando-se como um estudo de natureza descritivo-analítica. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender as relações entre as dificuldades na aprendizagem da matemática e os indicadores de desistência em cursos de Arquitetura e Urbanismo, privilegiando a interpretação dos fenômenos em seu contexto social, educacional e cultural.

O estudo será desenvolvido na cidade de Manaus (AM), no contexto do ensino superior local, considerando cursos de Arquitetura e Urbanismo ofertados por instituições públicas e privadas. O recorte temporal compreende os anos de 2023 e 2024, período em que os indicadores de evasão e rendimento acadêmico foram mais expressivos, segundo relatórios das universidades e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essa delimitação temporal permite observar tendências recentes e correlacionar a evasão estudantil com o desempenho prévio em matemática.

A população da pesquisa será composta por estudantes evadidos e estudantes em risco de evasão nos cursos de Arquitetura e Urbanismo de Manaus, bem como por docentes das disciplinas de matemática aplicada e áreas afins. A amostra será selecionada por meio de critérios intencionais, buscando representar diferentes instituições e perfis acadêmicos. A inclusão de professores e estudantes possibilita uma análise dialógica, em que as percepções de ambos os grupos são confrontadas para compreender as causas e consequências do baixo desempenho em matemática.

Como instrumentos de coleta de dados, serão utilizados questionários semiestruturados e entrevistas. Os questionários serão aplicados a estudantes que desistiram ou manifestaram intenção de desistir do curso, abordando temas como trajetória escolar, dificuldades em disciplinas matemáticas, estratégias de estudo e percepção sobre o ensino recebido. As entrevistas com docentes terão como objetivo compreender as práticas pedagógicas, os métodos avaliativos e as percepções sobre a formação matemática dos estudantes ingressantes. Além disso, serão analisados documentos institucionais, como relatórios acadêmicos, índices de evasão e planos de ensino das disciplinas do núcleo básico.

A análise dos dados seguirá a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação.

Em relação aos aspectos éticos, a pesquisa abordará as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais.

Assim, a metodologia proposta articula técnicas qualitativas e quantitativas em um desenho convergente, que privilegia tanto a escuta dos sujeitos quanto a análise objetiva dos indicadores educacionais. Essa combinação visa construir um panorama abrangente sobre como as dificuldades na aprendizagem da matemática repercutem na permanência e no sucesso dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo em Manaus, contribuindo para a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A matemática ocupa um papel estruturante na formação do pensamento lógico e na capacidade de abstração, sendo um conhecimento essencial na formação. Entretanto, sua aprendizagem ainda é marcada por desafios históricos no contexto educacional brasileiro, como práticas pedagógicas tradicionais, fragmentação do conhecimento e ausência de contextualização (D'AMBROSIO, 2012). Esses fatores tornam o ensino da matemática, muitas vezes, desmotivador e distante da realidade dos estudantes, produzindo uma relação de resistência e insegurança diante da disciplina. Em cursos como Arquitetura e Urbanismo, essa dificuldade se reflete diretamente no desempenho acadêmico, já que o raciocínio matemático é indispensável para a compreensão de conceitos técnicos e projetuais (CURI, 2018).

Autores apontam que a defasagem em matemática está associada não apenas a lacunas cognitivas, mas também a questões emocionais e sociais. O fenômeno conhecido como ansiedade matemática é um exemplo expressivo: caracteriza-se pelo medo ou desconforto diante de tarefas numéricas, levando o estudante a evitar o contato com conteúdos quantitativos (ASHCRAFT; KRAUSE, 2007). O baixo desempenho matemático deixa de ser apenas uma questão de conteúdo e passa a representar uma barreira simbólica à permanência no ensino superior (MENDES; PAIVA, 2021).

No campo da Arquitetura e Urbanismo, a matemática é mais do que uma ferramenta técnica; ela se manifesta na estruturação do espaço, na lógica dos projetos e na concepção estética das formas. O arquiteto utiliza princípios geométricos e proporções matemáticas para transformar ideias em representações tangíveis, articulando sensibilidade artística e rigor científico (CHING, 2015). Quando os alunos ingressam na graduação sem domínio desses fundamentos, enfrentam dificuldades em disciplinas como Geometria Descritiva, Estruturas e Topografia (FRASSON; SANTOS, 2020). Essas matérias exigem habilidades de visualização espacial e raciocínio lógico, que se tornam obstáculos quando não foram bem consolidadas no ensino básico (SILVA; LIMA, 2019).

Outro aspecto relevante é a transição entre o ensino médio e o ensino superior, marcada por uma mudança significativa nas metodologias e na autonomia exigida do estudante. Muitos ingressantes não se adaptam ao ritmo e à complexidade das aulas de Arquitetura, especialmente nas disciplinas de cálculo e representação espacial. Resultados parciais indicam que defasagens em conteúdos essenciais da matemática, e ausência de programas de acolhimento institucional com grupos de aprofundamento de conteúdos para transição entre a educação básica e superior, e apoio pedagógico nas universidades agrava o problema, contribuindo para sentimentos de frustração e desmotivação (TARDIF, 2014). Em Manaus, esse cenário é agravado por desigualdades regionais e pela heterogeneidade das formações escolares, o que torna o desafio ainda mais evidente (NASCIMENTO; COSTA, 2023).

Do ponto de vista institucional, a evasão no ensino superior é um fenômeno multifatorial, envolvendo fatores econômicos, emocionais e pedagógicos. No entanto, as deficiências em matemática despontam como um dos indicadores mais consistentes de vulnerabilidade acadêmica (SILVA; FONSECA, 2022). A compreensão desse quadro requer uma abordagem interdisciplinar, que considere o papel da Educação básica, das políticas públicas e das práticas de ensino adotadas nas universidades (LIBÂNEO, 2012). Investir na formação continuada de professores, na integração entre teoria e prática e no uso de tecnologias educativas pode contribuir para a superação dessas barreiras (MORAN, 2015).

Dessa forma, a discussão teórica evidencia que o ensino da matemática precisa ser repensado como um processo dinâmico, contextualizado e integrador, especialmente em cursos que exigem aplicação direta desse conhecimento, como a Arquitetura e o Urbanismo. A construção de estratégias pedagógicas que promovam o raciocínio crítico, a confiança e a relação significativa com os números é fundamental para reduzir os índices de evasão e garantir uma formação sólida e equitativa (FREIRE, 1996; SKOVSMOSE, 2000). Assim, compreender as dificuldades na aprendizagem matemática como indicador de desistência não se limita à identificação de lacunas cognitivas, mas à busca de soluções educacionais que promovam o sucesso e a permanência dos estudantes no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este estudo contribua para compreender as causas do baixo rendimento em matemática e suas implicações na desistência de estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo em Manaus. Os resultados poderão subsidiar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e institucionais voltadas à redução da evasão e ao fortalecimento da permanência estudantil.

De maneira geral, a pesquisa reafirma a relevância da matemática como elemento estruturante da formação arquitetônica e como indicador sensível das desigualdades educacionais que persistem no ensino superior brasileiro. Ao reconhecer as dificuldades matemáticas não apenas como falhas individuais, mas como reflexo de um sistema educacional fragmentado, este estudo busca ampliar o debate sobre permanência dos estudantes no ensino superior, qualidade de ensino e justiça social. Assim, os resultados esperados visam contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e de políticas institucionais que assegurem o direito à aprendizagem e à continuidade acadêmica dos futuros arquitetos e urbanistas.

REFERÊNCIAS

- ASHCRAFT, M. H.; KRAUSE, J. A. Working memory, math performance, and math anxiety. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 14, n. 2, p. 243–248, 2007.
- CHING, F. D. K. **Arquitetura: forma, espaço e ordem**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- CURI, E. **A formação de professores de matemática no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 25. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- FRASSON, A.; SANTOS, V. *Matemática aplicada à arquitetura: desafios e potencialidades*. **Revista Educação**, v. 6, n. 2, p. 89–103, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MENDES, C. R.; PAIVA, M. J. *Ansiedade e desempenho em matemática: um estudo com universitários brasileiros*. **Revista Psicologia & Educação**, v. 3, n. 1, p. 45–58, 2021.
- MORAN, J. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- NASCIMENTO, F. A.; COSTA, M. S. *Evasão e desigualdade no ensino superior amazônico*. **Revista Amazônica de Educação**, v. 4, n. 1, p. 56–70, 2023.
- SILVA, A. L.; FONSECA, R. A. *Indicadores de vulnerabilidade acadêmica em cursos de engenharia e arquitetura*. **Revista Ensino Superior**, v. 28, n. 3, p. 212–228, 2022.
- SILVA, J. P.; LIMA, G. C. Dificuldades de aprendizagem em geometria descritiva na formação do arquiteto. **Revista de Educação Técnica**, v. 9, n. 1, p. 100–118, 2019.
- SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

EDUCAÇÃO PRECARIZADA PARA O TRABALHADOR PRECARIZADO: A CONTRARREFORMA BURGUESA E A NEGAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

SILVA, Ana Maria Araujo da¹⁵³
Borges, Márcio Silva¹⁵⁴

RESUMO

Este estudo analisa a contrarreforma burguesa da educação e seus efeitos na consolidação de uma **educação precarizada voltada ao trabalhador precarizado**. Fundamentado no **materialismo histórico-dialético**, o trabalho interpreta a precarização educacional como parte da estratégia de reprodução das relações de dominação no capitalismo contemporâneo. A pesquisa, de natureza teórico-analítica, baseia-se em autores como Marx, Gramsci, Mészáros, Antunes e Frigotto, articulando as transformações do mundo do trabalho às políticas neoliberais de educação profissional. Conclui-se que a contrarreforma, ao promover currículos fragmentados e formações instrumentais, impede o desenvolvimento da consciência crítica e reforça a alienação da classe trabalhadora. A educação precária cumpre, assim, uma função de classe: formar sujeitos adaptáveis à exploração, negando o potencial emancipador do conhecimento e reafirmando o papel da escola como aparelho ideológico do capital.

Palavras-chave: Contrarreforma burguesa. Precarização da educação. Classe trabalhadora. Educação profissional

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos alguns resultados do estudo de caso teórico fruto da dissertação de mestrado intitulada *Passado, presente e expectativa de futuro da educação profissional e tecnológica: a experiência do Pronatec/Ctur defendida no programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas (PPGDT) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2024*.

O foco da análise apresentada é o avanço da reestruturação produtiva nas últimas décadas tem produzido transformações profundas no mundo do trabalho e na educação. No contexto brasileiro, tais transformações se expressam por meio de políticas educacionais que, sob o discurso da modernização, da empregabilidade e da eficiência, têm reforçado uma lógica de educação precarizada para o trabalhador precarizado. Essa lógica não é acidental, mas parte constitutiva da contrarreforma burguesa da educação, compreendida aqui como um conjunto de ações políticas, econômicas e ideológicas voltadas à adequação da formação humana às necessidades do sistema capitalista.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o papel da contrarreforma burguesa na conformação de um modelo educacional que reforça a alienação e limita a formação crítica da classe trabalhadora, especialmente no âmbito da educação profissional e tecnológica. Busca-se demonstrar que a precarização educacional não é um desvio ou falha do sistema, mas um mecanismo de reprodução das relações sociais de exploração, ao manter os trabalhadores presos às mesmas condições socioeconômicas que o capital necessita para sua valorização.

Partindo das reflexões de Marx (2013; 2017) sobre o trabalho alienado e a formação do ser social, de Gramsci (1982; 2001) sobre hegemonia e direção moral, e de Mészáros (2008) sobre a educação como aparelho de reprodução do capital, propõe-se compreender a precarização da educação como uma dimensão estratégica da ofensiva neoliberal. No caso brasileiro, essa ofensiva se materializa nas reformas do ensino médio, na expansão de cursos

¹⁵³ Ana Maria Araujo da Silva. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: anamaria@ufrj.br , orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2977-5867> , <http://lattes.cnpq.br/4054834041865163> .

¹⁵⁴ Márcio Silva Borges. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: marcioborges@ufrj.br , orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1527-8529> . <http://lattes.cnpq.br/4054834041865163> .

de curta duração e na redução da formação geral, configurando uma pedagogia da adaptação uma pedagogia política do capital (Souza, 2017).

O estudo, de natureza teórico-analítica, parte da experiência concreta das políticas de educação profissional implementadas nas últimas décadas, especialmente o PRONATEC e as formações técnicas ofertadas na rede pública federal. Com base no método materialista histórico-dialético, o trabalho busca evidenciar as contradições entre o discurso de inclusão social e a prática de formação instrumental e fragmentada, que reduz o trabalhador a um mero executor de tarefas.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica e abordagem qualitativa, orientada pela produção de conhecimentos teóricos voltados à compreensão crítica da realidade educacional contemporânea (Prodanov e Freitas 2013). Fundamenta-se no método materialista histórico-dialético, conforme a tradição marxista, que busca apreender o real em sua totalidade, revelando as contradições e mediações que estruturam as relações entre educação, trabalho e sociedade (Marx, 2013); Gramsci, (1982; 2001); Mészáros, (2008).

A investigação assume caráter explicativo, por pretender identificar as determinações históricas que condicionam a precarização da educação profissional e suas implicações na formação da classe trabalhadora. O enfoque qualitativo privilegia a interpretação e a análise crítica das fontes, entendendo a educação como fenômeno social e político inserido no processo de reprodução do capital (Prodanov; Freitas, 2013).

Do ponto de vista técnico, foram utilizados procedimentos bibliográficos e documentais, com base em autores do campo crítico da educação, como Marx (2013,2017), Gramsci, Antunes (2005,2018), Frigotto (2010,2017) e Souza(2017), além da análise de legislações como a lei 12.513/2011 de programas educacionais como o PRONATEC (Brasil, 2011). Essa triangulação teórica e documental possibilitou compreender o avanço da racionalidade neoliberal e suas expressões na política educacional brasileira.

Assim, a pesquisa propõe uma leitura crítica das políticas e práticas formativas a partir das categorias de trabalho, alienação, ideologia e hegemonia, articulando o movimento da contrarreforma burguesa da educação às transformações do mundo do trabalho. A adoção do método dialético permitiu evidenciar as contradições entre o discurso da empregabilidade e a realidade de uma educação precarizada, funcional à reprodução das desigualdades sociais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A educação, no capitalismo, assume uma função ambígua: ao mesmo tempo em que carrega potencial emancipador, é constantemente apropriada como instrumento de reprodução das relações de dominação. Marx (2013) já indicava que o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo está condicionado à separação entre o trabalhador e os meios de produção, processo que se estende à esfera educacional. A divisão social do trabalho demanda uma formação desigual, na qual a classe dominante detém o saber científico e técnico, enquanto à classe trabalhadora é reservado o saber instrumental, de caráter operacional.

Com o avanço do neoliberalismo, a partir dos anos 1990, essa lógica se intensifica. Harvey (2018) caracteriza o neoliberalismo como um projeto político de restauração do poder de classe, e a educação é um de seus pilares. As políticas de austeridade, privatização e flexibilização se traduzem na contrarreforma burguesa da educação, termo utilizado por Frigotto (2010) para designar o conjunto de medidas que desmantelam a concepção de educação pública, unitária e emancipadora, substituindo-a por um modelo subordinado às exigências do mercado.

Drewinski (2009) afirma que o neoliberalismo é mais do que uma política econômica: trata-se de uma nova razão do mundo, que forma sujeitos empreendedores e autogeridos. Essa racionalidade penetra o campo educacional por meio de noções como competências, protagonismo juvenil e aprendizagem flexível, que naturalizam a precarização. A educação

precarizada torna-se, assim, uma condição necessária para a manutenção de um trabalhador precarizado, que aceita a flexibilidade e a insegurança como destino individual.

Antunes (2018) acrescenta que a uberização e a informalização do trabalho demandam uma nova subjetividade laboral, polivalente, conectada, sempre disponível, o que exige uma formação escolar que ensine a se adaptar, e não a compreender criticamente. Souza (2017) define essa dinâmica como uma pedagogia política do capital, em que a escola passa a operar como aparelho ideológico central da sociabilidade neoliberal.

Gramsci (1982; 2001), ao discutir a hegemonia, já alertava que a direção cultural da classe dominante se consolida não apenas pela coerção, mas pela conquista do consenso. Nesse sentido, a educação desempenha papel decisivo na construção da hegemonia burguesa, ao impor valores como meritocracia, empreendedorismo e individualismo competitivo. A contrarreforma burguesa da educação, portanto, não é apenas um processo institucional, mas uma estratégia de formação da subjetividade submissa.

Mészáros (2008) aprofunda essa análise ao mostrar que o capital necessita reproduzir continuamente as condições subjetivas de sua própria existência. A escola, nesse contexto, atua como um aparelho de reprodução do capital, cuja função é legitimar a desigualdade e naturalizar a exploração. A promessa de ascensão social por meio da educação esconde o fato de que o sistema educacional reproduz a lógica da exclusão. A educação precária não é falha, mas funcional: ela impede a construção da consciência de classe e transforma o trabalhador em um “capital humano”, medida central da racionalidade neoliberal.

No caso brasileiro, o processo de contrarreforma manifesta-se em políticas que desarticulam a formação integrada e ampliam a dualidade estrutural do ensino. Frigotto (2017) e Souza (2017) apontam que programas como o PRONATEC, embora tenham ampliado o acesso formal, reforçaram a concepção de educação aligeirada e instrumental, priorizando a empregabilidade imediata em detrimento da formação omnilateral. A ênfase em cursos de curta duração e a redução do currículo crítico reforçam a ideia de que a educação é apenas um meio de inserção no mercado, e não um espaço de formação humana integral.

Essa tendência é agravada pela Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), que consolida a fragmentação curricular e subordina a escola à lógica empresarial. O discurso da flexibilização, na verdade, encobre a precarização, pois transfere ao estudante a responsabilidade por sua própria empregabilidade, desresponsabilizando o Estado e ocultando as determinações estruturais da desigualdade.

Desse modo, segundo Silva e Souza (2025) o que se produz é uma educação precarizada para o trabalhador precarizado: uma formação mínima, voltada à adaptação às novas formas de exploração. O sujeito formado sob essa lógica é aquele que internaliza a ideologia do desempenho, naturaliza a instabilidade e se percebe como empreendedor de si mesmo. Essa subjetividade conformada é o resultado mais perverso da contrarreforma burguesa, pois neutraliza a possibilidade de resistência coletiva.

Entretanto, como enfatiza Marx (2017), toda contradição contém em si a possibilidade da superação. A contrarreforma da educação, ao mesmo tempo que intensifica a alienação, também revela a urgência da luta por uma educação emancipadora, fundada no trabalho como princípio educativo e na unidade entre teoria e prática. A formação integral, defendida por autores como Frigotto (2010) e Souza (2017), propõe romper com a fragmentação e restituir à classe trabalhadora a capacidade de compreender criticamente sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a **educação precarizada** não é uma falha do sistema, mas parte de uma **estratégia de reprodução do sistema capitalista**. Ao analisar as políticas de educação profissional, observou-se que os programas e reformas implementados nas últimas décadas consolidam a dualidade estrutural da escola brasileira: uma formação ampla e crítica reservada às elites, e outra, superficial e instrumental, destinada aos trabalhadores.

A análise empírica dos egressos do programa Pronatec/CTUR demonstrou que a **certificação técnica não se traduziu em mobilidade social**, permanecendo as mesmas

condições de precariedade laboral. A educação fragmentada cumpre, portanto, a função de **legitimar a desigualdade**, travestindo-a de oportunidade. Essa constatação reforça o argumento de que a contrarreforma burguesa não apenas reconfigura o Estado, mas também **molda subjetividades e reorganiza o consenso em torno da inevitabilidade do capitalismo**.

Contudo, ao evidenciar as contradições entre o discurso oficial e a realidade concreta, a pesquisa aponta também as brechas para a resistência. Superar essa lógica exige compreender a educação como espaço de disputa hegemônica e de construção da consciência de classe. Uma educação verdadeiramente emancipadora deve romper com o produtivismo e a lógica da empregabilidade, afirmando o trabalho como princípio educativo e o conhecimento como instrumento de libertação. Assim, a luta por uma **educação pública, unitária e omnilateral**, fundamentada no trabalho como princípio educativo, representa o caminho para a superação da alienação e para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e altera as leis relacionadas ao Seguro-Desemprego, Seguridade Social, Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e Programa Pro-Jovem. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 01 out. 2025.

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 Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 out.2025

DREWINSKI, *Jane Maria de Abreu*. **Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil**. 2009. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Ana Maria Araujo da; SOUZA, José dos Santos. Notas preliminares acerca da política governamental de ampliação e diversificação dos cursos superiores de tecnologia no estado do rio de janeiro. In: **Anais do XXXII Seminário Nacional Universitas/Br: Educação Superior no Contexto de Capitalismo Destrutivo, Emergência Climática e Desigualdade Social**. Anais...Maringá (PR) Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xxxii-seminario-rede-universitasbr/1164130-NOTAS-PRELIMINARES-ACERCA-DA-POLÍTICA-GOVERNAMENTAL-DE-AMPLIACAO-E-DIVERSIFICACAO-DOS-CURSOS-SUPERIORES-DE-TECNO>. Acesso em: 06 de out.2025

SOUZA, José dos Santos. A pedagogia política do capital e a educação do novo trabalhador. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Trabalho, educação e formação humana**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA EM BIOTECNOLOGIA E ENGENHARIA GENÉTICA: UMA CRÍTICA FILOSÓFICA AO TECNICISMO A PARTIR DA FILOSOFIA DA CIÊNCIA E DA TECNOCIÊNCIA

TEIXEIRA, Juan Philippe¹⁵⁵
LAMAR, Adolfo Ramos¹⁵⁶
BARACHO, Marta dos Santos¹⁵⁷

RESUMO

O presente trabalho realiza uma reflexão crítica sobre o tecnicismo na formação científica em Biotecnologia e Engenharia Genética, articulando aportes da Filosofia da Ciência, da Filosofia da Tecnologia e da Filosofia da Tecnociência. Parte-se da hipótese de que a educação científica, ao priorizar competências instrumentais e produtivistas, negligencia dimensões éticas, epistêmicas e humanísticas essenciais à formação integral do pesquisador. Por meio de uma abordagem teórico-filosófica e análise bibliográfica, investigam-se os impactos dos paradigmas tecnocientíficos contemporâneos, discutidos por autores como Kuhn, Hottois e Feenberg, sobre currículos e práticas formativas. Por fim, a superação do tecnicismo requer a integração entre racionalidade técnica e reflexão crítica, promovendo um ethos científico comprometido com a ética, a sustentabilidade e a sociedade.

Palavras-chave: Filosofia da Ciência. Tecnociência. Formação humana. Tecnicismo.

INTRODUÇÃO

A crescente consolidação das biotecnologias e das engenharias genéticas como pilares do desenvolvimento científico contemporâneo traz consigo um desafio formativo central: a tendência à tecnicização do saber. A formação de cientistas, especialmente nas áreas das ciências biológicas aplicadas, tem privilegiado o domínio de técnicas laboratoriais e o desempenho produtivo, em detrimento da reflexão epistemológica e ética acerca das consequências do agir tecnocientífico. Essa ênfase instrumental reflete um paradigma educacional alinhado ao modelo tecnocrático de ciência moderna, no qual o conhecimento se reduz à eficiência e ao controle da natureza.

Do ponto de vista filosófico, a superação desse tecnicismo requer a reaproximação entre ciência e humanidade, razão e valor, teoria e prática. A Filosofia da Ciência, desde Bachelard e Kuhn, evidencia que a produção científica não é neutra, mas mediada por paradigmas, linguagens e contextos históricos. Já a Filosofia da Tecnologia e da Tecnociência, em autores como Hottois, Feenberg e Cupani, aponta que o desenvolvimento técnico é também um processo social e político, cujas finalidades precisam ser constantemente interrogadas.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-filosófica de natureza qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica crítica de autores da Filosofia da Ciência, da Tecnologia e da Educação. Essa abordagem busca compreender o tecnicismo enquanto fenômeno epistemológico e pedagógico, analisando suas implicações na formação científica moderna.

A investigação baseia-se na leitura e interpretação hermenêutica de obras de referência: Popper (1959) e Kuhn (1962), sobre a estrutura e os limites da racionalidade científica;

¹⁵⁵ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: juan.bioinformatics@gmail.com

¹⁵⁶ Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: jemabra@furb.br

¹⁵⁷ Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: martabaracho@yahoo.com.br

Bachelard (1938) e Feyerabend (1975), sobre o espírito crítico e as rupturas epistemológicas; Hottois (1984), Feenberg (1999), Mitcham (1994) e Cupani (2007), sobre a tecnociência e seus desdobramentos éticos e sociais; além de Freire (1968) e Goergen (2005), que defendem uma educação emancipadora.

O método adotado consiste na interpretação crítica das fontes primárias e secundárias, estabelecendo nexos conceituais entre epistemologia, ética e pedagogia. Essa estratégia possibilita repensar a formação científica como processo humano integral, oposto à fragmentação e ao produtivismo da racionalidade tecnocientífica contemporânea.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A crítica filosófica ao tecnicismo parte do reconhecimento de que a ciência moderna se estruturou sob uma racionalidade instrumental voltada à dominação da natureza e à previsibilidade dos fenômenos. Como lembra Bachelard (1938), a formação científica exige rupturas epistemológicas, mas essas rupturas não podem suprimir o sentido humano do conhecimento. O tecnicismo, ao reduzir a razão à eficácia técnica, distancia a ciência de sua dimensão reflexiva e ética.

Em Kuhn (1962), a mudança de paradigmas revela que a ciência não é linear nem cumulativa, mas atravessada por valores, crenças e contextos históricos. Essa leitura desmistifica a neutralidade científica e permite compreender como os currículos de formação em Biotecnologia e Engenharia Genética, ao privilegiarem a técnica, perpetuam um modelo de racionalidade fechado sobre si mesmo. Para Feyerabend (1975), a ciência só progride quando reconhece sua pluralidade metodológica e cultural, o que vem reforçar a necessidade de uma educação científica aberta à crítica e à criatividade.

A Filosofia da Tecnologia, por sua vez, amplia a reflexão ao considerar que toda técnica é uma forma de mediação entre o humano e o mundo. Hottois (1984) e Mitcham (1994) destacam que a tecnociência não é apenas aplicação da ciência, mas uma nova forma de relação com a realidade, na qual o poder de intervenção supera a compreensão dos impactos éticos e sociais. Feenberg (1999) propõe democratizar o design tecnológico e resgatar a dimensão política da técnica, rompendo com o determinismo tecnológico.

Autores latino-americanos como Cupani (2007) e Goergen (2005) defendem uma filosofia da tecnociência orientada para a formação integral, em que a reflexão ética e epistemológica se articule com a prática científica. Essa visão converge com Paulo Freire (1968), que concebe a educação como prática de liberdade, fundada no diálogo e na conscientização. Assim, a formação em Biotecnologia e Engenharia Genética não deve restringir-se à capacitação técnica, mas promover uma práxis crítica, capaz de interrogar o sentido e as finalidades da produção científica.

Portanto, a discussão aponta que o combate ao tecnicismo implica reconfigurar a própria noção de cientista, não mais como mero executor de protocolos, mas como sujeito ético e político inserido em uma realidade complexa. A formação humana deve integrar ciência, filosofia e sociedade, superando a fragmentação e a alienação produzidas pela lógica produtivista da tecnociência contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica ao tecnicismo na formação científica não implica recusar a excelência técnica, mas reinscrevê-la em um horizonte epistêmico, ético e social. Em Biotecnologia e Engenharia Genética, onde a potência de intervenção é alta, uma formação humana integral deve combinar: (i) domínio metodológico e tecnológico; (ii) consciência dos limites e incertezas do conhecimento; (iii) deliberação ética sobre finalidades e impactos; e (iv) interdisciplinaridade orientada ao bem público e à sustentabilidade. Propõe-se, portanto, que programas *stricto sensu* consolidem eixos formativos em Filosofia da Ciência, Filosofia da Tecnologia e Tecnociência, alinhados às diretrizes do PNPG, para formar cientistas-cidadãos capazes de inovar com responsabilidade.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite à reflexão**. Florianópolis: EdUFSC, 2007.

FEENBERG, Andrew. **Questioning Technology**. London: Routledge, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
GOERGEN, Pedro. **Educação e Tecnociência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

HOTTOIS, Gilbert. **Le signe et la technique: la philosophie à l'épreuve de la technique**. Paris: Aubier, 1984.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MITCHAM, Carl. **Thinking Through Technology: The Path Between Engineering and Philosophy**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2007.

FORMAÇÃO CIENTÍFICA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOB O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

BRANCO, Rodrigo¹⁵⁸
BORGHI, Marilene Moreira¹⁵⁹
LIMA, Lucia Ceccato de¹⁶⁰

RESUMO

O estudo apresenta as primeiras aproximações a respeito da formação científica de professores/as e objetiva analisar a formação científica de professores de Matemática sob o paradigma da complexidade de Edgar Morin. Serão considerados as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica Resolução CNE/CP nº 2/2019 que será integralmente substituída pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 em julho de 2026. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa com pesquisa documental e análise crítica de documentos. Os resultados mostram conceitos que podem ser fundamentados a partir do paradigma da complexidade. Persistem desafios na superação da fragmentação disciplinar e na efetiva articulação entre teoria e prática. Conclui-se que o paradigma da complexidade pode contribuir com a compreensão a respeito da formação de professores/as promovendo um conhecimento integrado e contextualizado, capaz de preparar professores críticos e reflexivos para enfrentar as demandas da educação contemporânea.

Palavras-chave: Formação Científica. Paradigma da Complexidade. Interdisciplinaridade. Professores de Matemática

INTRODUÇÃO

A formação científica de professores da Educação Básica tem ocupado um espaço central nas discussões sobre a qualidade do ensino, sobretudo na área da Matemática, em que o domínio conceitual e a compreensão das práticas pedagógicas exigem uma articulação constante entre teoria e prática. O presente estudo parte da premissa de que a formação do professor deve ser compreendida de modo complexo, integrando diferentes dimensões do saber e do fazer docente. A partir do paradigma da complexidade, proposto por Morin (2000), busca-se compreender o conhecimento como uma rede de relações interdependentes e dinâmicas, que desafia a fragmentação dos currículos e a linearidade do pensamento disciplinar.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019/ Resolução CNE/CP nº 4/2024, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores com a concepção de currículo por competências embora não represente um modelo que possa contribuir de maneira efetiva na formação de professores, estabelece diretrizes que leva a pensar na integração dos saberes teóricos e práticos na formação de professores da educação básica. Este estudo tem como objetivo analisar a formação científica de professores/as de matemática a partir dos saberes da Complexidade.

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa documental, tendo como principal fonte de análise a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019/ Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A escolha desse documento se justifica por sua relevância na definição dos princípios e

¹⁵⁸ Rodrigo Branco. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. E-mail: rodrigo@uniplaclages.edu.br . <http://lattes.cnpq.br/8072772496328069> .

¹⁵⁹ Marilene Moreira Borghi. Universidad de la Empresa (UDE). marilenemborghi@gmail.com , <https://lattes.cnpq.br/3096747208394> .

¹⁶⁰ Lucia Ceccato de Lima. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Prof.lucia@unuplaclages.edu.br ,

fundamentos que orientam os cursos de licenciatura no Brasil, sendo, portanto, um referencial central para compreender os rumos da formação docente contemporânea.

Apesar dessas fragilidades, alguns aspectos precisam ser considerados para uma formação de professores consistente. Entre eles, destaca-se a necessidade de integração equilibrada entre teoria e prática, garantindo que o futuro professor compreenda não apenas o como fazer, mas também o porquê fazer. É fundamental preservar a autonomia das instituições formadoras, permitindo que construam currículos que dialoguem com as demandas locais e com a diversidade dos contextos educativos. Além disso, a formação docente deve priorizar o desenvolvimento de uma visão crítica, investigativa e reflexiva, fortalecendo o professor como pesquisador e sujeito capaz de interpretar e transformar a realidade escolar. Uma formação sólida deve, portanto, ir além do cumprimento de diretrizes normativas, comprometendo-se com a construção de um profissional que articule conhecimento científico, competência pedagógica e compromisso social.

A abordagem qualitativa se fundamenta na interpretação e na compreensão dos significados presentes no texto. Dessa forma, a análise não se restringe à descrição do documento, mas busca identificar evidências, contradições e tensões que emergem entre o discurso normativo e os pressupostos teóricos do paradigma da complexidade, conforme proposto por Morin (2000).

O procedimento metodológico adotado envolveu três etapas principais: (1) a leitura exploratória da Resolução CNE/CP nº 2/2019/ Resolução CNE/CP nº 4/2024, com o objetivo de identificar suas categorias estruturantes; (2) a identificação de frases e categorias que evidenciam aproximações com os princípios da complexidade, como interdisciplinaridade, contextualização, integração teoria-prática e formação integral; e (3) interpretação crítica dessas categorias à luz das obras de Morin e de Fazenda (2008), autores que discutem a interdisciplinaridade e a formação docente; (4) diferenças e aproximações entre as Resoluções CNE/CP nº 2/2019/ Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Assim, o percurso metodológico desta pesquisa visa compreender em que medida as Diretrizes Curriculares expressam, ou limitam, uma perspectiva complexa de formação docente, especialmente no campo da formação científica de professores/as de Matemática. O enfoque documental e interpretativo permite não apenas analisar os textos oficiais, mas também refletir sobre suas implicações epistemológicas e pedagógicas na organização dos currículos e nas práticas formativas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O paradigma da complexidade, desenvolvido por Morin (2000), propõe uma ruptura com a lógica fragmentadora que historicamente estruturou o pensamento científico ocidental. Para o autor, o conhecimento não pode ser reduzido a partes isoladas, mas deve ser entendido como um sistema de relações interconectadas. Essa visão implica considerar o professor como um sujeito que aprende e ensina dentro de um contexto em constante transformação, sendo capaz de articular diferentes dimensões do saber.

Fazenda (2008) complementa essa perspectiva ao apresentar que a interdisciplinaridade é o caminho que conduz a uma formação docente crítica e significativa, capaz de superar a rigidez disciplinar e promover uma compreensão integrada do conhecimento. A autora argumenta que a prática interdisciplinar não se limita à justaposição de conteúdo, mas exige uma postura epistemológica aberta ao diálogo e à interação entre as áreas do saber.

A análise das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CNE/CP nº 4/2024, permitem dizer que evidenciam o determinismo social, formação conteudista flexibilização e precarização da formação dos professores/as, falta de articulação da formação inicial e continuada, fragilidade em relação aos requisitos de estágio e prática em EaD. A estrutura curricular das licenciaturas, ainda fortemente disciplinar e fragmentada, dificulta a efetivação de práticas formativas coerentes com a complexidade, o que confere com Morin que diz: **“A organização do conhecimento em disciplinas fechadas impede a articulação dos saberes e dificulta a compreensão do complexo.”** (Morin, 2000). Ainda, Libâneo enfatiza a distância entre teoria e prática e o predomínio de modelos conteudistas, ele traz que: “A formação docente ainda

se apoia num academicismo distante da prática.” (Libâneo, 2011). Nesse sentido, a cultura acadêmica muitas vezes reforça modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos, em detrimento da reflexão e da integração dos saberes.

Outro aspecto relevante é a formação integral do docente, prevista nas diretrizes, mas nem sempre concretizada. Essa formação implica compreender o professor como sujeito histórico, ético e social, que atua em um contexto de incertezas, então, há a necessidade de preparar os alunos e por consequência os professores para a incerteza. Morin (2000) destaca que educar para a complexidade significa preparar o ser humano para enfrentar a incerteza, o erro e o inesperado. Morin, ainda coloca que: **“É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas, em meio a arquipélagos de certezas”** (MORIN, 2000, p. 15). Nesse sentido, formar professores sob essa perspectiva requer promover uma educação voltada à autonomia, à reflexão crítica e à responsabilidade ética diante dos desafios da prática educativa.

Apesar dos avanços conceituais, o distanciamento entre teoria e prática permanece um dos principais obstáculos. A formação inicial ainda tende a priorizar o acúmulo de conhecimentos teóricos desvinculados da realidade escolar. Superar essa dicotomia demanda repensar os currículos de formação, incorporando práticas integradoras, estágios supervisionados reflexivos e projetos interdisciplinares que articulem os diferentes saberes do campo educacional.

A formação científica de professores exige não apenas a aquisição de conteúdos, mas a capacidade de investigação e reflexão crítica sobre os saberes que fundamentam a prática docente. Nesse sentido, a formação científica deve propiciar não apenas a aquisição de conteúdos, mas também a capacidade de investigação, reflexão crítica e compreensão do método científico. Libâneo (2011, p. 78) complementa que “a formação científica do professor deve articular teoria e prática, permitindo que o conhecimento seja efetivamente mobilizado na ação educativa.”

O paradigma da complexidade, conforme Morin (2000, p. 24), ressalta que “educar para o pensamento científico implica ensinar a lidar com a incerteza, a complexidade e a interdependência dos saberes.” Esse enfoque é especialmente relevante para o ensino de Matemática, onde a articulação entre conceitos e contextos é necessária para a compreensão crítica. Nóvoa (2009, p. 33) reforça que “a verdadeira formação do professor envolve reflexão crítica sobre a prática e compreensão dos saberes científicos que fundamentam a educação.”

A interdisciplinaridade, como destacado por Fazenda (2011, p. 55), é outro elemento central, visto que “formar cientificamente significa também desenvolver a capacidade de articular conhecimentos disciplinares de forma interdisciplinar, enfrentando a complexidade do real.” Essa perspectiva permite aos professores de Matemática conectar conceitos matemáticos a outras áreas, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da formação científica de professores de Matemática à luz do paradigma da complexidade permitiu evidenciar a relevância de repensar os processos formativos em uma perspectiva integrada e reflexiva, mesmo que as resoluções em epígrafe não reforcem a formação continuada e fragilize a formação inicial. No entanto, observa-se que tais princípios ainda encontram resistências e limitações na implementação prática nos cursos de licenciatura.

As duas resoluções apresentam fragilidades e retrocessos: uma em relação a outra e ambas em relação a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que tem parecer mais favorável da área como proposta formativa para professores da educação básica.

Conclui-se que a adoção do paradigma da complexidade, conforme defendido por Morin (2000), pode contribuir para uma reconfiguração profunda da formação de professores/as ao compreender o conhecimento como uma rede interligada de saberes e experiências. Tal perspectiva demanda políticas institucionais que incentivem práticas interdisciplinares, a integração entre formação acadêmica e realidade escolar, e o fortalecimento das competências profissionais que sustentam o fazer pedagógico.

No que diz BRANCO (2017), sobre a necessidade de articular a formação técnica com a formação pedagógica, no que contribui para atuação como professor de matemática, já que esse professor/a precisa ter domínio do conteúdo e executar uma didática de ensino capaz de promover a aprendizagem.

Assim, a formação inicial e continuada de professores de Matemática deve transcender o domínio técnico e disciplinar, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e capazes de enfrentar as incertezas do mundo contemporâneo com autonomia e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**. Diário Oficial da União: sec. 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: [02/11/2025].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRANCO, Rodrigo. **Educação científica: implicações na formação de professores de Matemática**. 2027. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, stricto sensu, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

III SIPPE ACAFE

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

GT 05

EDUCAÇÃO, TERRITORIALI- DADE E PROCESSOS SOCIO- CULTURAIS

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

A LÓGICA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SÃO JOAQUIM - SANTA CATARINA.

RIBEIRO, Claudiane Barbosa¹⁶¹
PEREIRA, Josilaine Antunes¹⁶²

RESUMO

Entende-se por empresariamento da educação básica o conjunto de práticas que trazem para dentro das escolas aspectos do setor privado, visando lucro, e apenas este. A presente pesquisa pretende analisar as implicações sociopolíticas e pedagógicas que o empresariamento da educação pode gerar ou tem gerado ao sistema de Educação Básica, no município de São Joaquim, na Serra Catarinense. Quanto aos aspectos metodológicos, este trabalho se constitui em uma abordagem qualitativa, valendo-se da pesquisa de campo e apoiando-se em obras de autores como Viviane Klauss; Pierre Dardot; Christian Laval; Karl Marx, Paulo Freire; e Geraldo Augusto Locks, principalmente; entre outros. Como resultados, ao final da pesquisa, espera-se que seja possível obter elementos de fortalecimento para as unidades escolares, no sentido de reconhecimento e enfrentamento às possíveis consequências do fenômeno estudado.

Palavras-chave: Educação Básica. Empresariamento da educação. Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende analisar as implicações sociopolíticas e pedagógicas que o empresariamento da educação pode gerar ou tem gerado ao sistema de educação do município de São Joaquim na Serra Catarinense. A partir da teoria do materialismo histórico-dialético, a presente pesquisa busca também, analisar o fenômeno do empresariamento da educação e suas implicações considerando a relação entre sujeito e objeto. Segundo Pires (1997), existem diversas abordagens que buscam explicar essa relação, entre elas, destaca-se a dialética — em especial, o materialismo histórico-dialético ou dialética marxista — como uma tentativa de superar a dicotomia entre sujeito e objeto.

A dialética de Marx, estruturada como método no materialismo histórico, se apresenta como instrumento teórico eficaz para a interpretação da realidade da e na educação. Ao compreender que a prática educativa é influenciada por múltiplos fatores sociais, políticos e econômicos, o pensamento marxista oferece uma ferramenta para analisar criticamente a educação em sua totalidade, permitindo não apenas refletir sobre a prática docente, mas também compreendê-la de maneira tangível e científica.

Tendo em vista que a educação brasileira passou e passa por inúmeros percalços desde a sua concepção, é importante olhar para os problemas atuais. O fenômeno do empresariamento adentra a educação, em um movimento que pede reflexão acerca dos motivos e das consequências desta ação. O neoliberalismo é associado ao âmbito da educação dentro da lógica do capital, maneira eficiente de exercer controle em larga escala sobre a educação escolar. (Mota e Andrade, 2020).

Empresariamento da educação é o uso de modelos e práticas empresariais no sistema educacional, incorporando aspectos do setor privado na esfera pública da educação, abrangendo parcerias público-privadas, privatização de escolas e a adoção de métricas de desempenho e competitividade.

O setor privado pode atuar nas escolas públicas por meio de contratos de gestão ou parcerias com os respectivos órgãos competentes, podendo ser especialmente os governos estaduais e/ou municipais, e pode estender-se desde a gestão de certos aspectos, como currículo, avaliação de desempenho ou serviços de apoio até a gestão total da escola.

¹⁶¹ Claudiane Barbosa Ribeiro. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. claudianebarbosaribeiro@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0009-0001-2828-7168>, <http://lattes.cnpq.br/7466922342033908>.

¹⁶² Profa. Dra. Josilaine Antunes Pereira. Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. antunesjo@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9990-0919>, <https://lattes.cnpq.br/6632644658092786>

O empresariamento cria e incentiva a escolha por escolas privadas, bem como a criação de escolas autônomas onde se têm mais flexibilidade em relação ao currículo, contratação de professores e administração, muitas vezes operando com menos regulamentações governamentais.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho se constitui em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e se constitui em um estudo de caso. A pesquisa qualitativa se concentra em explorar e compreender a natureza de fenômenos, conceitos, ou interações sociais de maneira mais profunda e contextualizada. Para Triviños (1987) a pesquisa qualitativa serve-se de uma ideia central e essencial para oferecer uma compreensão mais clara sobre o trabalho do pesquisador que busca interpretar a realidade a partir de uma perspectiva qualitativa, o que compreende atividades de investigação específicas, que podem ser caracterizadas por traços comuns, que incluem a valorização da subjetividade, o foco na realidade social e na fluidez metodológica. A pesquisa se dará no município de São Joaquim-SC, nas escolas municipais de ensino fundamental anos iniciais e anos finais da área urbana da cidade, tendo como sujeitos professores/as, gestores/as e secretaria municipal de educação. Para a análise de dados será utilizado análise de conteúdo pautado em Bardin.

REFLEXÕES SOBRE O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

O fenômeno do empresariamento não acontece de maneira isolada, ao contrário está associado ao sistema neoliberal vigente. O neoliberalismo pode ser compreendido como uma vertente do capitalismo. “Em seus escritos e nas suas práticas educacionais, Paulo Freire utilizou-se frequentemente das categorias teóricas marxistas para compreender a exploração em relação aos trabalhadores, oprimidos e humilhados pelo Capitalismo.” (Mafra, Camacho 2017, p 124). Mafra e Camacho (2017), salientam ainda que é possível assinalar que o Materialismo Histórico como método de investigação do processo histórico serviu igualmente como referência para a compreensão da opressão das classes dominantes em relação às classes dominadas e oprimidas, fato este que faz a base epistemológica do materialismo histórico-dialético tornar-se apto as discussões em educação, visto que este espaço é parte do sistema sociopolítico-econômico de toda e qualquer sociedade.

Dentro do materialismo histórico-dialético, Marx explica que “Não basta que as condições de trabalho apareçam num pólo como capital e no outro como pessoas que não têm nada para vender, a não ser a sua força de trabalho.” (Marx, 2013 p 983). Segundo o autor, não basta obrigar trabalhadores a se venderem voluntariamente, sendo que na produção capitalista desenvolve-se “uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhecem as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas.” (Marx 2013, p 983). Assim, Marx (2013) salienta que o processo de produção capitalista é organizado de maneira a desenvolver a quebra de toda resistência, utilizando-se da criação insistente de uma superpopulação relativa que mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho e salário, convencionando as necessidades de valorização do capital, assim, Marx nos explica que “a coerção exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador.”(Marx, 2013 p 983).

Já o neoliberalismo pode ser definido como um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.” (Dardot e Laval, 2016 p 15).

Dardot e Laval (2016) salientam que o neoliberalismo opera através de uma racionalidade que carrega como característica principal a generalização da concorrência, fazendo desta uma conduta normativa, e fazendo da empresa um modelo de subjetivação.

Através de Dardot e Laval (2016) compreendemos que o neoliberalismo extingue regras, instituições e direitos, além de produzir tipos específicos de relações sociais, de maneiras de viver, e subjetividades. Ou seja, o neoliberalismo, comanda a forma de nossa existência, a forma como nos comportamos, nos relacionamos com os outros e com nós mesmos. “O neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as

subjetividades. Ele não pode ser reduzido à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital.” (Dardot e Laval, 2016 p 19).

Alves, Klaus e Loureiro (2021), destacam que no cenário atual cada vez mais as reformas educacionais têm se baseado na lógica do mercado e na norma neoliberal, que tende a condicionar o sujeito a um sujeito autorregulado, flexível e empreendedor. Assim, os autores supracitados salientam que, na educação, a mentalidade empresarial se apresenta e interfere nas instituições desde a educação básica até o ensino superior, e realiza isso de diversas formas, desde políticas educacionais, passando pelos programas e/ou projetos elaborados e desenvolvidos por instituições do Terceiro Setor, do Sistema S4, empresas e fundações privadas, até a privatização propriamente dita. “O valor dado à figura do empreendedor e à cultura empreendedora data do início do capitalismo industrial.” (Alves, Klaus e Loureiro, 2021 p 04).

Através da literatura é possível compreender que o empresariamento da educação busca implementar práticas dos modelos empresariais na área da educação, ignorando a complexidade e a diversidade das realidades individuais de cada escola, causando pressão por maximização de resultados e levando a despersonalização da educação. Dentre as práticas do empresariamento destaca-se a aquisição de serviços de empresas terceirizadas, que vão desde apostilas até formações continuadas padronizadas.

Assim, quando se fala em empresariamento da Educação, apesar de o termo poder parecer um pouco vago no início, ou ser associado apenas à privatização direta de escolas públicas, é possível assimilar que não é exatamente isto que ocorre na maioria das vezes, sendo que o empresariamento da educação vai desde a privatização direta das escolas públicas, a privatização da gestão da escola, a adoção de sistemas de gestão educacionais privados até a adoção de sistemas de apostilamento e a compra de formação continuada de profissionais que não são da área da educação.

A educação pública é uma obrigação delegada pelos governos de esfera Municipal, Estadual e Federal e fica a cargo do governo estadual a organização e manutenção do ensino básico, especialmente, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. Apesar de não se tratar de uma pesquisa quantitativa, para fins de elucidação, faz-se necessário levantar alguns números referentes ao atual cenário da educação no Brasil. Tais números evidenciam que, quando da tomada de decisões acerca da educação, parte destes governos tomam iniciativas no sentido de favorecer a mercantilização da Educação através do fenômeno do empresariamento.

Atualmente, três estados brasileiros chamam atenção por tais ações. Com decisões justificadas em falas de melhoria da qualidade de ensino, Minas Gerais, São Paulo e Paraná se destacam no cenário do empresariamento da educação. Segundo a revista Educação¹⁶³, a partir de 2025, pelo menos 80 Escolas Estaduais de Minas Gerais passaram ou passarão a integrar o projeto “SOMAR”, criado em 2021 e que teve como piloto três unidades escolares de Minas.

No projeto em questão a gestão administrativa passa a ser feita por uma organização social que é escolhida após vencer um edital.

Já no Paraná, segundo a mesma revista, 179 escolas serão incorporadas ao sistema “Parceiro da Escola”, um projeto de parceria público-privada que transfere para empresas da área da educação a gestão administrativa das escolas. No estado de São Paulo as ações correm por uma dinâmica um pouco diferente. Segundo a revista Metrópole, existe um projeto em andamento, com fim do leilão esperado para novembro de 2025, o qual prevê que a empresa vencedora construa 33 unidades escolares para atender 35 mil estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em 29 municípios do estado. Ainda, segundo a revista, fora as construções, as empresas vencedoras assumirão a gestão dessas escolas por 25 anos.

¹⁶³ As revistas “Educação” e “Metrópole” são meios de comunicação digitais. Tratando apenas de veiculação de notícias, não são revistas de caráter científico. Links para as revistas com as matérias citadas: <https://revistaeducacao.com.br/2024/11/18/privatizacao-gestao-escolas-publicas>, <https://www.metrópoles.com/sao-paulo/veja-quais-escolas-terao-gestao-privatizada-em-novo-leilao-do-governo>

Assim, é possível observar que o município de São Joaquim não tem exclusividade em enfrentar esse fenômeno, ao contrário, esta é uma prática que ganha força em muitas regiões do país e do mundo, mas é necessário olhar com cuidado para municípios pequenos, onde ainda imperam práticas herdadas do coronelismo e da segregação social. Em lugares onde, de certo modo, o acesso a recursos e até mesmo informação ainda é bastante limitado, não é difícil que o público afetado não compreenda a verdadeira face do que acontece ou até mesmo o tome como algo positivo.

Assim, através do explicitado pelos autores citados é possível perceber o avanço do empresariamento da educação, alinhado à lógica neoliberal a fim de transformar a escola em um ambiente de gestão que não seja nada menos que eficiente e produtiva a fim de atender à demanda do mercado, reduzindo o papel da educação à formação de capital humano. Em lugares onde ainda se pratica a política de favores em vários sentidos e setores, abraçar o empresariamento como medida “pedagógica” não só traz impactos significativos no trabalho docente, como limita a autodeterminação da escola e por consequência da comunidade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que ao findar a pesquisa, os resultados tragam novos conhecimentos sobre o empresariamento da educação e que este conhecimento possa alcançar os sujeitos sociais, sobretudo aqueles que são diretamente afetados pelo fenômeno estudado, servindo como objeto de estudo, reflexão crítica e potencial agente transformador da realidade. Embora ainda em construção, as leituras realizadas até o momento, permitem compreender que o empresariamento da educação configura-se como uma expressão concreta da lógica neoliberal e de seus propósitos. Torna-se possível perceber o interesse do sistema neoliberal na escola pública à medida que se compreende seu projeto social como articulado à manutenção da segregação entre classes e à preservação dos privilégios nas mãos daqueles que historicamente já os detêm. Trata-se de uma ação que transforma direitos em mercadorias e submete a escola à lógica do capital. Assim, para cumprir tal projeto, um dos principais objetivos é fazer com que a escola deixe de cumprir seu papel emancipador e seja mais uma ferramenta para reproduzir desigualdades enquanto se submete a replicar “valores” pertinentes ao mercado. A escolha do materialismo histórico-dialético como referencial teórico mostra-se como um importante instrumento para evidenciar que tais práticas não podem e não devem ser tratadas com naturalidade, mostrando como a educação pode ser manipulada para manter a ordem neoliberal.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226115, 2021.

AVANCINI, Marta. Privatização da escola pública: as experiências de Minas e Paraná. **Revista Educação**, 2024. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/11/18/privatizacao-gestao-escolas-publicas/>. Acesso em 6 ago. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_19_77_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 14 mai. 2024..

BERNARDO, Jéssica. Veja quais escolas terão gestão privatizada em novo leilão do governo. **Revista Metrôpole**, 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/veja-quais-escolas-terao-gestao-privatizada-em-novo-leilao-do-governo>. Acesso em: 6 ago. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016

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

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

MAFRA, J. F.; CAMACHO, C. M. P. **Paulo Freire e o materialismo histórico: um estudo de “extensão ou comunicação?”**. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 118-136, maio/ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3800>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3800>. Acesso em: 22 out. 2024.

MARX, Karl. **O Capital - Crítica à economia política - Livro 1 - O processo de produção capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. UNESP, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

A ODISSEIA DO CONCEITO DE PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA ENTRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A PRODUÇÃO ACADÊMICA

BIANCHINI, Leandro¹⁶⁴

RESUMO

Esta pesquisa analisa a trajetória do conceito de práticas corporais na produção acadêmica da educação física escolar, entre 1994 e 2024. Partindo do reconhecimento de que o conceito ocupava posição secundária nas concepções críticas dos anos 1980-1990, o estudo investiga como sua apropriação pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um esvaziamento de seu potencial crítico e político, reduzindo-o a competências técnicas alinhadas a perspectivas neoliberais. Por meio de análise documental e da literatura, ancorado em estudos culturais, identificam-se as transformações semânticas e os embates teórico-políticos que marcam a história do conceito. Os resultados preliminares indicam que a noção de práticas corporais foi inicialmente subsumida a constructos como “cultura corporal”, ganhando densidade conceitual apenas tardiamente, em meio a disputas entre projetos pedagógicos antagônicos. Conclui-se que a trajetória do conceito de práticas corporais reflete tensões mais amplas no campo da educação física escolar contemporânea.

Palavras-chave: práticas corporais; educação física escolar; legislação educacional.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem se constituído, nas últimas décadas, como espaço privilegiado de debates epistemológicos e pedagógicos, nos quais se destaca o processo de emergência e consolidação das práticas corporais como categoria analítica central. Durante o período compreendido entre as décadas de 1980 e 1990, em que o Movimento Renovador da Educação Física (MREF) (Bracht, 1999; Darido, 2003) buscava superar os paradigmas tecnicistas, com forte presença de concepções críticas como a do Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992) e a crítica emancipatória (Kunz, 1994), o, ainda como termo, práticas corporais ocupava uma posição periférica no vocabulário acadêmico da área em detrimento de conceitos como o de “cultura corporal” e depois “cultura corporal de movimento” (Betti, 2007). No período após os anos 2000, surge um movimento culturalista e a educação física cultural (Neira, 2016), em que emergem as práticas corporais como conceito e, concomitantemente, um crescente uso nas produções teóricas. Em 2017, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que, apesar de dar ênfase no conceito de práticas corporais, o codifica com um sentido que ressalta um caráter técnico e instrumental, alinhado a lógicas de competências neoliberais (Neira, 2017). No contexto contemporâneo, observa-se também um movimento crescente de ‘adjetivação do conceito’, com emergência de categorias como práticas corporais “ao ar livre”, “de aventura”, “transversais”, sinalizando uma ressignificação epistemológica e pedagógica no campo da educação física escolar (Vale *et al.*, 2024; Lazzarotti Filho, 2025). Portanto, por não se tratar de uma trajetória linear, os caminhos assemelham-se a uma verdadeira “odisseia” discursiva, tal como a narrativa de Homero (2015) com a jornada de retorno de Ulisses a Ítaca, marcada por inúmeros desafios, armadilhas e desvios. O conceito de práticas corporais tem sido tensionado entre o “canto das sereias” das políticas oficiais, aqui analisando a BNCC, que o seduzem com promessas de legitimidade, e a necessidade de uma “amarração crítica ao mastro” pedagógico, que busca preservar seu caráter político e experiencial. Em seu percurso, o conceito enfrenta os dilemas representados por lutas contra o Ciclope e até da fúria do mar expressa pela ira de Poseidon, como sendo esse mar de ventos contrários e disputas em que o conceito “navega”. Diante desse cenário, esta

¹⁶⁴ Leandro Bianchini. Universidade do Vale do Itajaí. bc.leandro@gmail.com, orcid: 0009-0003-9336-6932, <http://lattes.cnpq.br/4529598893897534>.

pesquisa busca responder à seguinte problemática: como os usos do conceito de práticas corporais na produção acadêmica da educação física escolar e pela BNCC revelam os significados, contradições e disputas teórico-político-epistemológicas de sua apropriação e trajetória na educação física escolar contemporânea? Para tanto, o objetivo geral consiste em compreender como o conceito de práticas corporais foi produzido na produção acadêmica específica da educação física escolar e na BNCC, evidenciando os significados, contradições e disputas teórico-políticas que marcam sua apropriação e trajetória na educação física escolar contemporânea. Para alcançar este propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: analisar os significados atribuídos às práticas corporais em diferentes períodos da educação física escolar, identificando continuidades e rupturas em periódicos da área; e discutir como os usos e adjetivações do conceito de práticas corporais refletem disputas teóricas e projetos políticos para a educação física escolar contemporânea. Esta pesquisa visa, portanto, cartografar essa navegação por um mar de disputas, identificando os caminhos que levam, ou que desviam, da "Itaca pedagógica" que é a realização dos potenciais críticos das práticas corporais como conceito (Lazzarotti Filho, 2025) e como um novo objeto de estudo da educação física escolar contemporânea.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo teórico, baseado em análise documental e revisão crítica da produção acadêmica do campo da Educação Física escolar, tomando como documento central a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. O arcabouço teórico-metodológico ancora-se nos estudos culturais, compreendendo a cultura, nos termos de Williams (1992), como todo modo de vida dinâmico e um processo de produção social de significados. A partir dessa concepção, os procedimentos de análise se darão por meio de uma leitura crítica apoiada no modelo de codificação/decodificação de Hall (2003), de inspiração pós-estruturalista, que permite analisar a BNCC e a literatura da área enquanto textos cujos sentidos são objeto de disputa, sendo passíveis de leituras dominantes, negociadas ou de oposição. O foco recairá sobre as transformações semânticas, os silêncios, as ressignificações e os processos de adjetivação do conceito de práticas corporais ao longo do tempo. Um eixo analítico específico será dedicado ao exame dessas adjetivações, investigando como tais qualificações operam ressignificações e indicam deslocamentos epistemológicos e pedagógicos, com o objetivo final de desvelar as lutas hegemônicas que conformam o campo da educação física escolar contemporânea.

DISCUSSÕES

Os resultados preliminares da análise indicam que o conceito de práticas corporais ocupava uma posição claramente secundária e pouco problematizada no intenso debate da educação física durante os anos 1980-1990. Nesse período fundante, ofuscado pela hegemonia da noção de "cultura corporal", que articulava o projeto pedagógico do Movimento Renovador a uma crítica social mais ampla, as práticas corporais específicas careciam de densidade teórica própria, funcionando frequentemente como ilustração de um constructo cultural maior. A análise revela um aumento significativo e uma ressignificação do termo a partir dos anos 2000, o que pode ser lido, pela lente de Hall (2003), como uma rearticulação discursiva. Esta coincide com a emergência de abordagens como a Educação Física Cultural, que, ao buscarem resgatar a especificidade das práticas, operaram uma desarticulação do conceito em relação ao seu ancoramento exclusivo na luta de classes e uma rearticulação com agendas identitárias, multiculturais e do cotidiano escolar. Paralelamente, observa-se um vigoroso movimento de adjetivação do conceito, com a emergência de categorias como "práticas corporais de aventura", "ao ar livre" entre outras. Longe de ser uma mera variação terminológica, essa proliferação qualificativa é índice de uma renovação do horizonte pedagógico, refletindo uma tentativa de responder à diversificação de experiências corporais e à valorização de novos contextos socioculturais e ambientais, conformando-se, nos termos de cultura defendida por Williams (1992), a um todo modo de vida em transformação. No entanto, essa maior visibilidade e pluralização não significou convergência teórica ou política, mas antes a

fragmentação do conceito em um campo de sentidos em disputa. A análise preliminar da BNCC demonstra com clareza esta disputa hegemônica: o conceito ganha destaque institucional, mas é codificado com um sentido preferencial que ressalta seu caráter técnico e instrumental, alinhado a lógicas de competências. Esta transformação é particularmente evidente na maneira como o documento oficial organiza os objetos de conhecimento em "unidades temáticas" e "práticas corporais", operando uma descontextualização que as desvincula de seus fundamentos socioculturais e políticos, esvaziando-as de seu potencial como ferramentas de leitura do mundo e reduzindo-as a instrumentos de adaptação a ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados preliminares desta pesquisa indicam que a trajetória do conceito de práticas corporais na BNCC e na literatura da educação física é marcada por disputas discursivas que refletem tensões mais amplas no campo educacional. A apropriação do termo pela BNCC representa um ponto de inflexão nessa odisseia conceitual, na medida em que opera uma ressignificação do conceito, esvaziando-o de seu potencial crítico e político e reduzindo-o a competências técnicas alinhadas a lógicas neoliberais. O movimento de adjetivação do conceito, por sua vez, evidencia tanto a vitalidade quanto os desafios de manutenção de unidade teórica frente à progressiva fragmentação em "práticas outras". Compreender essas transformações é fundamental para repensar o lugar das práticas corporais na educação física escolar contemporânea e para contrapor-se a projetos pedagógicos que negam a dimensão política da educação. O estudo contribui para cartografar as disputas teórico-políticas que marcam a história recente da educação física brasileira, oferecendo elementos para uma crítica fundamentada às tendências hegemônicas no campo curricular.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2007.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.48, ago./1999, p. 69-88.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

DARIDO, S. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003

HALL, Stuart. Codificação/decodificação. In: Sovik, Liv (Org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 387-404.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAZZAROTTI FILHO, Ari. Prefácio. In: MANSKE, George Saliba (org.). **Práticas corporais no campo da Educação Física**: interfaces entre saúde e educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025, p. 14-21.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

_____. Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico. In: **CONGRESSO**

BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., 2017, Vitória. Anais... Vitória: CBCE, 2017. p. 2974-2978.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VALE, Lennon Oliveira Pereira do; FURTADO, Renan Santos; CORREIA, Mesaque Silva. Produção de conhecimento sobre práticas corporais na Educação Física brasileira entre 2012 e 2022. **Periferia**, v. 16, p. 01-29, 2024.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

A PALAVRA QUE DANÇA: O MOVIMENTO HIP-HOP COMO TRAVESSIA EDUCATIVA NA CIDADE DE BLUMENAU (SC)

KLEINE, Bruna Fernanda¹⁶⁵

HINKEL, Jaison¹⁶⁶

RESUMO

Com esse estudo temos por objetivo compreender como as ações desenvolvidas pelos integrantes do movimento Hip-Hop na cidade de Blumenau (SC) podem proporcionar uma forma de educação que se diferencie do ideário eurocentrado difundido na cidade, configurando-se como um espaço de educação, onde há a produção e o compartilhamento de saberes. Pautados na perspectiva teórico-metodológica da encruzilhada, buscando tensionar a racionalidade ocidental, as análises aqui desenvolvidas são produto dos cruzamentos entre os conhecimentos prévios dos autores sobre o tema; produções musicais do movimento Hip-Hop e conceitos teóricos elaborados, principalmente, por bell hooks, Luiz Rufino e Paulo Freire. Por fim, concluímos que em contextos marcados por discursos excludentes e eurocentrados, como o da cidade de Blumenau, o movimento Hip-Hop se configura como um espaço de educação e transformação social. Pensar o movimento Hip-Hop como prática educativa é reconhecer sua potência em promover processos formativos pautados na emancipação e na coletividade.

Palavras-chave: Educação. Hip-Hop. Blumenau. Encruzilhada.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma dissertação de mestrado em andamento, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB), na Linha de Pesquisa de Linguagem, Arte e Educação, no Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação, que discute as relações entre a Linguagem, Arte e Educação. Temos como principal objetivo compreender como as ações desenvolvidas pelos integrantes do movimento Hip-Hop na cidade de Blumenau (SC) podem proporcionar uma forma de educação que se diferencie do ideário eurocentrado difundido na cidade, configurando-se como um espaço de educação, onde há a produção e o compartilhamento de saberes. Para tal finalidade, iniciaremos trazendo um breve histórico sobre o movimento Hip-Hop, suas origens e movimentos educacionais, e o contexto no qual se dá a presente pesquisa.

Criado em 1968 nas festas de rua do bairro do Bronx, em Nova York, o Hip-Hop é um movimento que engloba quatro elementos culturais diversos sobre os mesmos valores filosóficos, políticos e estéticos. São eles: DJ, MC, Graffiti e Break dance. Cada um desses elementos tem a sua importância incontestável para que o movimento Hip-Hop seja uma das maiores expressões culturais da história (Silva, 2023). Em sua herança cultural multifacetada, os saberes afrodiaspóricas ganham um importante espaço no desenvolvimento do movimento Hip-Hop, visto que, além da música, circulam também nesse mundo afrodiaspórico, projetos intelectuais e projetos propriamente políticos e de construção de uma outra forma de existência (Costa; Torres; Grosfoguel, 2023).

No Brasil, o movimento Hip-Hop é um dos grandes responsáveis pela produção e pela popularização de discursos críticos em relação a narrativas depreciativas sobre a população negra brasileira e periférica, como pontua Silva (2023). Essa coletividade traduz uma manifestação artístico-política, com lutas sociais, em um ato de resistência e reconfiguração cultural. Esses vieses, que estão imbricados nas expressões educacionais, artísticas e sociais

¹⁶⁵ Bruna Fernanda Kleine. Universidade Regional de Blumenau (FURB). brunafkleine@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3653-519X>, <http://lattes.cnpq.br/6072987240442366>

¹⁶⁶ Jaison Hinkel. Universidade Regional de Blumenau (FURB). jhinkel@furb.br, <https://orcid.org/0000-0002-6446-0626>, <http://lattes.cnpq.br/9115585866510091>

desenvolvidas pelo movimento Hip-Hop, destoam do cenário divulgado midiática e politicamente sobre a cidade de Blumenau.

Situada na região sul do Brasil, no estado de Santa Catarina, Blumenau faz parte dos municípios que compõem o Vale do Itajaí, o qual passou a ser chamado de Vale Europeu após decreto da Lei Complementar Nº 860, de 22 de maio de 2024 (Brasil, 2024). A partir desta perspectiva, a cidade de Blumenau atualmente é interpretada como uma localização cultural, dando visibilidade em nível nacional e internacional a sua origem germânica, sendo comum o discurso histórico se concentrar nos processos de imigração, nas dificuldades iniciais da colônia e no seu consequente desenvolvimento econômico e político, colocando a germanidade como fio condutor desse processo (Hinkel, 2013).

Nesse cenário, o que destoa dessa imagem eurocentrada que foi criada para a cidade é invisibilizado, como as periferias, as pessoas negras e indígenas, outras culturas, etc. Inspirados em Freire (1997) consideramos que as ações educacionais, que estão presentes no movimento Hip-Hop, saem dos moldes propostos pelo ideário germânico propagado nessa localidade e o coloca em uma vertente de “nadar contra a correnteza”. Esse conceito é desenvolvido pelo autor ao falar de educação popular, quando afirma que “a educação popular quando posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza, a qual jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade (1997, p.101)”. Nesse sentido, o movimento Hip-Hop na cidade de Blumenau pode proporcionar uma forma de educação que se diferencie do ideário eurocentrado difundido na cidade, configurando-se como um espaço de educação, onde há a produção e o compartilhamento de saberes.

Para contextualizar os caminhos que utilizamos para articular os conceitos que regem a educação, o movimento Hip-Hop, os saberes afrodiaspóricos em cenário de ideário eurocentrado e a cidade de Blumenau, no próximo tópico apresentamos a metodologia deste estudo. Atribuído a isso, explanaremos também sobre as bases teóricas que corroboraram com o desenvolvimento crítico dessa pesquisa, em diálogo com o contexto educacional.

METODOLOGIA

Pautados nas concepções epistemológicas de Leda Maria Martins (1995; 2021) e Rufino (2019), nossa pesquisa tem o seu percurso metodológico assentado na compreensão de encruzilhada. Para Martins (1995) a encruzilhada é um princípio dinâmico e epistêmico, a partir do qual emergem formas de existência, resistência e re-existência, ou seja, posturas epistêmicas diante da vida, e que podem se manifestar, como metodologia. Essa forma de percurso metodológico nasce da emergência de outro horizonte filosófico, orientado pelo princípio da ancestralidade e da transgressão dos limites e contradições de um mundo balizado em dicotomias, como afirma Rufino (2019). O autor completa que ainda são praticadas a negação, a perseguição e o extermínio de toda e qualquer possibilidade que saia do eixo imposto pelas pautas do empreendimento colonial. Assim, pensar a encruzilhada como recurso teórico-metodológico para essa pesquisa dá o tom de caráter inventivo, dinâmico e inacabado, capaz de potencializar a dúvida em prol da lógica de um caminho determinado e linear, difundido na lógica colonial.

Caminhando com essa perspectiva, Martins (2021) nos auxilia quando afirma que os estudos das performances, como campo multidisciplinar, rompem com a estéril dicotomia entre as escrituras e as oralidades, sendo assim capaz, de fornecer estratégias metodológicas instigantes. Dessa maneira, a encruzilhada, como recurso teórico-metodológico, se apresenta também como descontinuidade no projeto ideológico colonial, capaz de nos proporcionar amplos subsídios ao articularmos de forma plural o movimento Hip-Hop e suas ações de educação no cenário da cidade de Blumenau. Assim, reconheço que as reflexões desta pesquisa constituem um caráter encruzilhado que busca constantemente tensionar a racionalidade ocidental. Assim, as análises aqui desenvolvidas são produto dos cruzamentos entre os conhecimentos prévios dos autores sobre o tema; produções musicais do movimento Hip-Hop e conceitos teóricos elaborados, principalmente, por Paulo Freire (1997), bell hooks (2017; 2021) e Luiz Rufino (2019; 2021; 2023).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Falar sobre a relação entre o movimento Hip-Hop e a educação não é nenhuma novidade. O livro da professora Ana Lucia Silva Souza, lançado em 2011: “Letramentos de (re)existência”, um clássico dos estudos sobre Hip-Hop no Brasil e o livro “Rap e educação. Rap é educação”, organizado por Elaine Nunes Andrade e lançado em 1999, um dos primeiros escritos sobre o tema no país, são exemplos da articulação entre processo formativo e o movimento Hip-Hop. Assim, Silva (2023) ao falar sobre o Rap, afirma que assumir o Rap como educador requer pensar naquilo que ele informa a ponto de ser considerado por muitos uma escola. Nessa pesquisa, corroboramos com sua afirmação ao pensar, não somente o Rap, mas todos os elementos que constituem o movimento Hip-Hop, como vetores educacionais.

Nessa perspectiva, o conceito de oralidade, que usaremos para compreender as práticas educativas realizadas pelos integrantes do movimento Hip-Hop de Blumenau, é pontuado por Rufino (2023) como uma ferramenta para a construção de conhecimento. O autor ainda complementa que a oralidade não é somente uma forma de falar, mas uma prática cultural profunda que envolve a valorização da experiência, corporeidade e ancestralidade. A oralidade, nesse sentido colocado por Rufino (2023), é um modo de ser, de existir e de interagir com o mundo, mais do que um meio de comunicação. Pela oralidade, os integrantes do movimento Hip-Hop da cidade de Blumenau externalizam suas vivências e desenvolvem uma educação que reflete sobre as opressões estruturais vivenciadas na cidade. Isso fica evidente na música intitulada “Soldados do Hip-Hop”, do rapper blumenauense Homicídio Verbal (2014), quando canta: “o teor das palavras denuncia (...) vários dias, várias horas, várias noites sem dormir, procurando em minha alma forças para prosseguir, resistir (...) o protótipo terrorista programado para rimar, programado para retratar, relatar realidade, irmão”.

O compartilhamento do conhecimento que vem da experiência individual pode, de fato, melhorar a experiência de aprendizado, como hooks (2017) nos auxilia a compreender. Para a autora, a importância de se criarem espaços participativos para a partilha de conhecimento é extrema, pois cada indivíduo tem suas lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua e sua cultura, que lhe dão uma voz característica. Caminhando junto a esses pensamentos, os hip-hoppers de Blumenau entendem que os eventos de Hip-Hop e a comunidade Hip-Hop em geral, como um espaço e um grupo de partilha de saberes. Nesse sentido, ancorados em hooks (2021), podemos observar que o modelo de cooperação que é retratado nesse meio propicia o desenvolvimento de uma relação comunitária viável. Relação social e educacional essa que se difere do individualismo perpetuado em perspectivas eurocentradas, as quais regem os moldes estruturais de Blumenau.

Para refletirmos sobre o impacto desse individualismo propagado no ideário germânico, baseado em elementos como o trabalho, a disciplina e a tradição, utilizamos dos escritos de bell hooks (2021) quando a autora reflete sobre a cultura do dominador. Em uma cidade erguida sob o sangramento de várias populações indígenas, em detrimento da promessa de uma colonização salvadora, a cultura do dominador proposta por hooks (2021), nos dá sustentação para ponderar sobre a importância do desenvolvimento do senso comunitário promovido nas ações do movimento Hip-Hop. Partindo dessa lente teórica, podemos observar na prática, durante o período de um ano, ao acompanharmos eventos organizados por integrantes do movimento Hip-Hop da cidade de Blumenau, que a similaridade entre os eventos é que todos demonstraram privilegiar a ação coletiva de mais de um elemento artístico, com uma pluralidade de pessoas, de classes sociais e de etnias. Os hip-hoppers blumenauense em seus eventos, não fortaleceram a promoção de uma educação individualizante, onde somos educados para ver uns aos outros como concorrentes, caminhando juntos com hooks (2021), mesmo se saber.

Proporcionar uma pedagogia pautada nos corpos, que diz acerca de práticas cotidianas; pertencimentos coletivos; fortalecimento comunitário; ética responsiva; aprendizagens; em uma cidade de ideário eurocentrado como Blumenau, é proporcionar a circulação de conhecimentos que reposicionam e valorizam os seres atravessados pela violência colonial, como Rufino (2021) nos auxilia a compreender. As ações educativas, culturais e sociais, que

são desenvolvidas no movimento Hip-Hop de Blumenau, ao serem pautadas em saberes de origem afrodiaspóricas, permitem essa valorização, como foi observado em um evento de Batalha de Rimas da cidade, quando ao iniciar as rodadas de rimas, os organizadores colocavam o trecho “Sensação, sensacional (...) Sensação, sensacional (...) Sensação, sensacional (...) Firma, firma, firma (...) Fogo nos racista”, da música “Olho de Tigre” do cantor Djonga (2017). Esse pensamento de Rufino (2021) e nossa experiência observacional no movimento, também vão ao encontro de Freire (1997), quando o autor afirma que a prática educativa implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. Um espaço de contato com a ancestralidade, o corpo, a experiência individual e coletiva, que tem como prerrogativa a abertura de um campo para falar e ser ouvido (com ou sem palavras).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas neste trabalho, foi possível perceber que o movimento Hip-Hop, ao se constituir como um espaço de aprendizagem e resistência, assume um papel fundamental na construção de outras epistemologias e práticas educativas. Em Blumenau, cidade marcada por um ideário de germanidade e por processos de invisibilização de outras culturas, o movimento Hip-Hop emerge como um território de produção e circulação de saberes que desestabiliza a narrativa hegemônica, reafirmando a presença negra, periférica e popular como parte integrante da história local. Essa atuação reafirma o potencial educativo do movimento, que se manifesta nas experiências cotidianas, na oralidade e na coletividade.

A encruzilhada, enquanto princípio teórico e metodológico nos permite compreender o Hip-Hop como um espaço de criação, onde se cruzam passado e presente, corpo e palavra, arte e política. Essa travessia desafia a linearidade colonial e convida à escuta de outros modos de produzir conhecimento, que escapam às normas e fronteiras impostas pela racionalidade ocidental. Nessa perspectiva, o Hip-Hop não apenas educa, mas também reconecta e reorganiza sentidos de pertencimento e comunidade, fazendo da rua um espaço pedagógico e da coletividade um gesto de reexistência. Ao conectar saberes afrodiaspóricos com a realidade urbana e periférica, o Hip-Hop possibilita a construção de uma pedagogia viva, que se move nas margens e desobedece às normas coloniais de produção do conhecimento.

Por fim, evidencia-se que pensar o movimento Hip-Hop como prática educativa é reconhecer sua potência em promover processos formativos pautados na emancipação e na coletividade. Ao propor práticas educativas que se constroem na oralidade, na ancestralidade e no senso de comunidade, o movimento mostra que o conhecimento pode ser dança, voz e grafite; pode ser palavra e memória. Em contextos marcados por discursos excludentes e eurocentrados, como o da cidade de Blumenau, o movimento Hip-Hop se configura como um espaço de educação e transformação social. Reconhecer essa potência é reconhecer que há, na cidade, uma educação que pulsa fora dos muros, que resiste ao silenciamento e que continua a ensinar, mesmo quando o mundo insiste em não ouvir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei complementar Nº 860, de 22 de maio de 2024. Altera a Lei Complementar nº 495, de 2010. **Legislação Estadual de Santa Catarina**: Florianópolis, 06 de julho de 2024.

DJONGA. **Olho de Tigre**. 2017. Disponível em: <https://genius.com/Djonga-olho-de-tigre-lyrics>. Acesso em: 17 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

HINKEL, Jaison; CRUZ, Jessé da. Saberes Afrodiaspóricos: Corpos que Educam. **Revista Cocar**, v. 19, n.37, p. 1-18, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2. ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória.** O Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva/ Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar:** poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça:** educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2023.

SILVA, Mateus Cunha da. O Rap enquanto mediador das memórias da população negra e periférica. In: BROWN, King Nino; MAIO, Alexandre de (Org.). **Cultura Hip-Hop e Memória Negra.** São Paulo: Cadernos Afro Memória, 2023, p.47-54. Disponível em: https://afromemoria.afrocebrap.org.br/wpcontent/uploads/2024/04/CadernoAfroMemoria_4_digital.pdf

VERBAL, Homicídio. **Soldados do Hip-Hop.** 2014. Disponível em: <https://soundcloud.com/jackson-gon-alves-homic-dio-verbal/homicidio-verbal-partjaison-cll-soldados-do-hip-hop>

ANCESTRALIDADE E SABERES TRADICIONAIS DO POVO KAINGANG NA TERRA INDÍGENA XAPECÓ - SC

NARSIZO, Getulio¹⁶⁷
BATTESTIN, Claudia¹⁶⁸

RESUMO

Esta pesquisa investiga a ancestralidade Kaingang na Terra Indígena Xapecó, localizada no oeste de Santa Catarina, a partir de uma abordagem autoetnográfica que considera as experiências vividas pelo pesquisador indígena. Analisa como os saberes tradicionais se manifestam na relação com o território, nas práticas culturais, nos rituais e nos processos de transmissão e manutenção de conhecimentos. A metodologia integra observação participante, entrevistas, registros de práticas culturais, análise documental e reflexão autoetnográfica, buscando compreender os entrelaçamentos entre vivência pessoal e processos coletivos do povo Kaingang. Os resultados preliminares indicam que a ancestralidade Kaingang permanece como prática viva, sustentando valores, ética e modos de vida do povo originário. A pesquisa ressalta a importância de reconhecer as epistemologias e saberes indígenas no contexto acadêmico e contribui para fortalecer a educação intercultural, a preservação da memória e a valorização dos saberes ancestrais Kaingang.

Palavras-chave: Ancestralidade Kaingang. Autoetnografia. Cultura Indígena. Educação Intercultural.

INTRODUÇÃO

A ancestralidade indígena constitui um campo de estudo que revela como saberes tradicionais se articulam com práticas cotidianas, valores culturais e a relação profunda com o território, que faz parte da vida e memória do povo Kaingang. Nesse sentido é que esta pesquisa, busca compreender de que forma a memória ancestral coletiva e os elementos culturais preservam a identidade étnica Kaingang e orientam a vida comunitária nos tempos atuais.

A pesquisa com cunho autoetnográfico investiga e explora a experiência pessoal do pesquisador, possibilitando um diálogo entre vivência interna e as epistemologias acadêmicas. Busca-se compreender como os conhecimentos indígenas se manifestam na prática, na educação, nos rituais e na transmissão de saberes, reconhecendo a complexidade e vitalidade dessas epistemologias que a muito passam despercebidas. Visa refletir sobre os modos de preservação cultural, a importância da oralidade e da memória como instrumentos de identidade, e as formas de articulação entre tradição e contemporaneidade, promovendo compreensão da ancestralidade Kaingang enquanto força viva que atravessa gerações.

Importante ressaltar que este estudo ainda objetiva analisar o papel da educação na transmissão de saberes tradicionais, a relação entre território e cultura, e como as práticas culturais influencia a organização social da comunidade, proporcionando reflexões sobre a valorização dos saberes ancestrais indígenas no contexto acadêmico, educacional e comunitário.

¹⁶⁷ Pertencente do povo Kaingang da Terra Indígena Xapecó. Doutorando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó- Unochapecó com bolsa institucional – Bolsa Social. Faz parte do grupo de pesquisa Sulear. Email: kaingangue@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4181-4329>. <https://lattes.cnpq.br/5182740308870612>.

¹⁶⁸ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOCHAPECÓ – Orientadora. battestin@unochapeco.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/2904605913795848>.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa busca dar visibilidade à abordagem autoetnográfica, adotando uma perspectiva qualitativa que privilegia a experiência do pesquisador, membro da comunidade indígena Kaingang da Terra Indígena Xapecó. A opção pela autoetnografia fundamenta-se na compreensão de que ela possibilita analisar a cultura a partir de dentro, integrando vivências pessoais à análise acadêmica. Essa abordagem oferece uma visão sensível e situada das práticas culturais, sociais e educativas, permitindo que o pesquisador transite do lugar de pesquisado para o de protagonista de sua própria história. A metodologia contempla o uso articulado da observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise documental, registro etnográfico e reflexão autoetnográfica, buscando compreender, de modo profundo e relacional, os processos que constituem a ancestralidade e os saberes tradicionais Kaingang.

Através da observação participante que é central, incluindo rituais, celebrações, práticas educativas, atividades comunitárias, encontros sociais e momentos de convivência diária. Essa prática possibilita registrar comportamentos, narrativas na língua portuguesa e língua materna indígena, interações e elementos simbólicos que representam os saberes tradicionais e cosmológicos Kaingang, permitindo a melhor compreensão de práticas invisíveis para observadores externos.

A utilização do registro diário e a reflexão autoetnográfica são instrumentos essenciais para análise crítica desse trabalho. Uma vez que, possibilita ao pesquisador documentar memórias pessoais, sentimentos, percepções e interações, refletindo sobre a experiência vivida e relacionando-a com elementos culturais e as epistemologias usadas na academia. Esta reflexão possibilita análise interpretativa, identificando padrões culturais, valores sociais e práticas educativas dentro e fora da escola.

Em relação aos aspectos éticos, foram considerados, garantindo preservação da identidade cultural, consentimento informado dos participantes e respeito às tradições comunitárias. A metodologia visa compreender a ancestralidade Kaingang de maneira ampla, articulando experiência pessoal, observação cultural e análise acadêmica para revelar práticas vivas, valores e identidades que ainda estão presentes na Terra Indígena Xapecó, apesar do grande processo de silenciamento a que foram obrigados a passar no longo processo de pacificação e integração dos povos e comunidades indígenas no Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão da Terra Indígena Xapecó exige ir além de uma perspectiva meramente geográfica ou administrativa, pois esse território é um espaço de memória, espiritualidade e resistência, onde a ancestralidade do povo Kaingang se mantém viva por meio das práticas cotidianas, rituais e da oralidade dos mais velhos. Como ressalta Krenak (2019, p. 42), “a terra é mais que chão, é corpo e espírito, parte do que somos”. Assim, estudar a Xapecó implica reconhecer um território sagrado que abriga não apenas aldeias e famílias, mas também histórias, cosmologias e modos próprios de existir, evidenciando que território, identidade e educação são inseparáveis na vida Kaingang.

O território não se reduz ao espaço físico delimitado por mapas; ele é fio condutor da memória e da espiritualidade do povo Kaingang. Biazi (2019, p. 62) enfatiza que “o pertencimento a um lugar está relacionado a um conjunto de valores e costumes que envolvem o povo e toda a comunidade; é partilhar das mesmas memórias, das mesmas histórias transmitidas de geração em geração”. Nesse sentido, a Terra Indígena Xapecó funciona como um centro de continuidade cultural, onde a vida comunitária se manifesta em plenitude, sustentada pelos saberes e valores herdados dos mais velhos. A cosmologia Kaingang, estruturada pelas metades exogâmicas Kamé e Kanhru, organiza não apenas a vida social, mas também as práticas rituais, a relação com a natureza e a percepção de equilíbrio entre o mundo humano e espiritual. Haverroth (2012, p. 18) observa que “o pensamento Kaingang é sustentado por uma lógica de equilíbrio e reciprocidade”, enquanto Aquino (2015, p. 240) descreve essa concepção como uma “sociocosmologia do equilíbrio”, em que todos os seres ocupam um lugar

específico no ciclo do sagrado e do tempo. Essas relações mostram que a ancestralidade Kaingang permanece ativa e orientadora do cotidiano, conectando passado, presente e futuro.

A oralidade emerge como pilar da transmissão do conhecimento, mantendo vivos os mitos, as histórias e os saberes ancestrais. Ferreira (2020, p. 61) ressalta que “os mitos narrados pelos Kófa Kaingang conferem credibilidade e poder de liderança, explicando o presente pela ação do passado”. A língua materna, conforme enfatizam os próprios sábios Kaingang, é o veículo primordial para garantir o sentido integral desses ensinamentos. Dessa forma, a oralidade é simultaneamente pedagógica e política, assegurando a continuidade cultural e a resistência contra processos de assimilação e colonização.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco decisivo na redefinição do papel da escola indígena no Brasil, ao reconhecer o direito dos povos originários a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. A escola deixou de ser concebida como instrumento de integração e assimilação cultural e passou a constituir-se como um espaço de afirmação étnica, revitalização linguística e valorização dos saberes tradicionais. Nesse contexto, a educação escolar indígena se transforma em um território educativo de resistência, no qual a oralidade, a ancestralidade e a relação com o território assumem centralidade no processo formativo. É nesse espaço que os saberes Kaingang não apenas sobrevivem, mas se reproduzem e se recriam de forma dinâmica, adaptando-se às transformações históricas e sociais sem perder sua força simbólica e espiritual (Ferreira, 2020, p. 178).

A valorização desses saberes demanda abordagens qualitativas, autoetnográficas e decoloniais, que permitam compreender a educação indígena a partir das epistemologias próprias dos povos originários. Tais perspectivas propõem uma inversão do olhar: o pesquisador deixa de observar “de fora” e passa a ser sujeito ativo na produção do conhecimento, integrando sua vivência, memória e pertencimento à análise científica. Como destacam Ellis, Adams e Bochner (2011, p. 273), a autoetnografia torna-se um caminho potente para articular experiência pessoal e conhecimento coletivo, conferindo legitimidade epistemológica às narrativas indígenas e ampliando o diálogo entre universidade, comunidade e território.

Assim, estudar a ancestralidade Kaingang não se limita à descrição de práticas culturais ou registros históricos: trata-se de um ato político e espiritual, de reconstrução epistemológica e de fortalecimento identitário. Como lembra Smith (2012, p. 29), “a pesquisa, quando conduzida desde as epistemologias indígenas, torna-se um ato de resistência, reconstrução e reafirmação de identidades coletivas e saberes ancestrais”. Nesse sentido, a fundamentação teórica da presente pesquisa articula conceitos de território, memória, oralidade, cosmologia e educação decolonial, demonstrando que o conhecimento Kaingang é simultaneamente histórico, contemporâneo e orientador das futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como esta pesquisa ainda está em andamento, é possível afirmar que as análises desenvolvidas neste estudo até aqui, evidenciam que a ancestralidade Kaingang continua estruturando a vida comunitária, orientando práticas culturais, rituais, educação e a relação com o território. Onde a com a pesquisa autoetnográfica é possível mostrar que os saberes indígenas Kaingang são dinâmicos, ainda transmitidos por meio da oralidade, da memória e da experiência cotidiana, nota-se que a Terra Indígena Xaçupé constitui um espaço de continuidade cultural e resistência identitária.

É possível afirmar também que a educação escolar indígena funciona como território educativo de valorização cultural, e que a partir de abordagens decoloniais e qualitativas é possível articular a experiência pessoal do pesquisador com o conhecimento coletivo, proporcionando o fortalecimento e a produção de saberes a partir da própria comunidade.

Por fim, neste estudo, ainda em andamento, é possível afirmar que os resultados preliminares apontam que reconhecer e valorizar os saberes indígenas é fundamental para a preservação cultural, a transformação das práticas educativas escolares e a afirmação do papel da comunidade indígena como protagonista de sua história e memória coletiva.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Alexandre Magno de. **Território, cosmologia e dualismo entre os Kaingang**. Florianópolis: UFSC, 2015.
- BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha De. **Os especialistas Kaingang e sua relação com o território tradicional envolvendo suas práticas de cura e de formação espiritual**. In: **X Encontro Regional Sul de História Oral**, 2019, Curitiba. *Anais do X Encontro Regional Sul de História Oral*. Curitiba: UFPR, 2019. ISSN 2318-6895.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.
- ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. **Autoethnography: an overview**. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>. Acesso em: 9 out. 2025.
- FERREIRA, Bruno Kaingang. **Educação escolar indígena Kaingang: ancestralidade, território e práticas de resistência**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/217693>. Acesso em: 9 out. 2025.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HAVERROTH, Moacir. **O povo Kaingang e suas metades Kamé e Kanhru: etnoarqueologia e cosmologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies: research and Indigenous peoples**. 2. ed. London: Zed Books, 2012.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, colonialidad y educación**. *Revista Educación y Pedagogía*, Bogotá, v. 21, n. 48, p. 25–35, 2009

ENTRE O SOCIAL E O EDUCATIVO: O PAPEL DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS COMO ESPAÇO EDUCATIVO NO CONTRATURNO ESCOLAR

ARRUDA, Adriana Ribas de¹⁶⁹
DAL MAGRO, Márcia Luíza Pit¹⁷⁰

RESUMO

O presente resumo discute o papel do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) como espaço educativo no contraturno escolar, evidenciando sua contribuição para a formação integral de crianças e adolescentes atendidos pela rede de proteção social. O SCFV, desenvolvido no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), atua de forma articulada com as escolas públicas, estabelecendo um diálogo constante entre as políticas de Educação e Assistência Social. Nesse contexto, o serviço se configura como espaço de convivência, aprendizagem e cidadania, ampliando o tempo educativo e promovendo experiências formativas complementares à escola. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, fundamenta-se em vivências e registros institucionais de um Centro de Referência de Assistência Social, com base teórica em autores como Freire, Moll e Cavaliere. Constatou-se que o SCFV contribui para o fortalecimento dos vínculos escolares e comunitários, favorecendo o desenvolvimento integral e o enfrentamento das vulnerabilidades sociais.

Palavras-chave: Educação integral. Contraturno escolar. Serviço Social. SCFV.

INTRODUÇÃO

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) constitui-se como uma importante estratégia de proteção social básica, com foco na prevenção de situações de vulnerabilidade e no fortalecimento das relações familiares e comunitárias. Quando articulado à política pública de Educação, o SCFV, que funciona no contraturno escolar, atua como espaço educativo que amplia o tempo e o sentido da aprendizagem.

As atividades desenvolvidas nos grupos do SCFV, oficinas, rodas de conversa, dinâmicas lúdicas, atividades culturais e esportivas, dialogam diretamente com os princípios da educação integral previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas ações favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, reforçando o vínculo com a escola e estimulando a permanência dos participantes no processo educativo. Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do SCFV como extensão educativa no contraturno, destacando suas interfaces com as escolas públicas e sua relevância para a formação cidadã e o fortalecimento dos vínculos sociais.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024), a ampliação da jornada escolar e o fortalecimento das práticas de educação integral são metas prioritárias para garantir o direito à aprendizagem e combater as desigualdades. O SCFV insere-se nesse esforço ao promover atividades que dialogam com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que tange ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, a relação entre Educação e Assistência Social torna-se um eixo estratégico para o enfrentamento das vulnerabilidades que afetam o processo educativo.

¹⁶⁹ Adriana Ribas de Arruda. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. adriana.arruda@unochapeco.edu.br, <https://lattes.cnpq.br/5184021830190224>.

¹⁷⁰ Márcia Luíza Pit Dal Magro. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. mapit@unochapeco.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/4245517133560770>

METODOLOGIA

Trata-se de relato de experiência a partir de prática de estágio no curso de Serviço Social. Isso foi realizado no SCFV Efapi, localizado na Rua Uru, Loteamento Thiago, Bairro Efapi, município de Chapecó (SC), instalado junto ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS -Efapi). Ao todo formam o escopo deste, 15 adolescentes e crianças, na faixa etária 06 a 12 anos, durante o período de 10/10/2022 a 25/04/2023 com o objetivo de conhecer a perspectiva dos adolescentes em relação ao espaço e atividades desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no contraturno escolar na vida de seus usuários do Centro de Referência de Assistência Social EFAPI.

O SCFV Efapi conta com salas para as atividades das crianças e adolescentes, cursos de capacitação para os usuários do serviço, um banheiro para os servidores, banheiros para os usuários, estrutura administrativa, uma cozinha e um refeitório, uma brinquedoteca, cinco salas para o desenvolvimento das atividades, um pequeno pátio para a realização de algumas atividades ao ar livre, uma sala de informática, uma sala para os monitores, e um espaço maior para a realização de reuniões com os pais, exposições de trabalhos dos usuários, e a realização de eventos temáticos e específicos.

A área de abrangência é a seguinte: Bairro Efapi: Loteamento Alta Floresta, Loteamento Aurora, Loteamento Nova Aurora, Loteamento Colatto, Loteamento Colina do Sol, Loteamento Dona Rita, Loteamento Jardim do Lago, Loteamento Juliana, Loteamento Parati, Loteamento Sereno Soprana, Loteamento Thiago, Loteamento Universidade, Loteamento Zorros, Linha Cabeceira da Antinha, Linha Faxinal dos Rosas, Linha Tomazelli, Distrito do Alto da Serra, Linha Cabeceira da Divisa, Linha Cascalheiro, Linha Pedro e Paulo, Linha Boa Vista, Linha Cabeceira da Barragem, Linha Campinas II, Linha Batistello, Loteamento Parque das Mansões, Loteamento Dom Leonardo, Loteamento New Villas e Loteamento Vederti. A rotina de trabalho no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV do CRAS Efapi, inicia às 8h30 até às 11h15m no período matutino, e das 13h30m às 17h no período vespertino. Os serviços oferecidos para as crianças e adolescente aconteciam nas terças, quartas e quintas, os outros dias ficavam disponíveis para reuniões de equipe, planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas.

Ressaltamos que os usuários do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos são filhos das famílias cadastradas e usuárias do Centro de Referência de Assistência Social Efapi. A equipe de trabalho é composta por uma coordenadora, três monitores sociais, um auxiliar administrativo, duas cozinheiras, e uma auxiliar de serviços gerais. Toda a equipe estava sob a coordenação da Gestora do CRAS, a Assistente Social, Maria Helena. No período do qual foi desenvolvido a pesquisa, juntamente com os estágios II e III, entre crianças e adolescentes eram atendidos quase 80 usuários, nos períodos matutino e vespertino, da faixa etária entre 06 e 12 anos, com exceção de uma usuária que estava com 16 anos.

No decorrer da coleta de dados para que esse trabalho efetivamente acontecesse, foi possível realizar várias atividades com os usuários com objetivo de aprofundar a interação e o entendimento de como os usuários percebem as atividades e são impactados pelos serviços propostos. Tivemos por mais de uma vez o momento cinema, onde assistimos filme sobre abuso sexual, escolhas, comportamento violência, drogas, família, escola e outros temas. Após a sessão cinema, por muitas vezes era regada com pipoca salgada, pedimos que respondessem o que acharam do filme, em algum momento percebeu alguma semelhança de fatos já vividos, ou que alguém que você conheça já viveu.

A análise foi fundamentada em referenciais teóricos da Educação e do Serviço Social, priorizando a compreensão das práticas intersetoriais que aproximam escola e assistência social. Essa metodologia permitiu identificar como o SCFV, enquanto espaço educativo não formal, complementa a ação pedagógica da escola e contribui para aprendizagens éticas, sociais e culturais, além de colaborar na prevenção da evasão escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A educação contemporânea, conforme Freire (1996), ultrapassa os limites da sala de aula e se constitui em um processo dialógico de escuta, convivência e construção coletiva do saber. Nessa perspectiva, o SCFV representa um território privilegiado de educação não formal, em que a ludicidade, o diálogo e a convivência se tornam instrumentos de formação humana. A educação integral, segundo Cavaliere (2002), implica o reconhecimento de múltiplos tempos e espaços formativos, sendo o contraturno escolar um espaço propício à aprendizagem significativa e à socialização.

Moll (2012) reforça que a educação integral se concretiza quando há integração entre escola, família e comunidade — condição que o SCFV favorece ao trabalhar valores como solidariedade, empatia e pertencimento social. Para Gohn (2006), os espaços de educação não formal exercem papel fundamental na construção da cidadania, oferecendo oportunidades de aprendizagem que extrapolam o currículo escolar. Arroyo (2011) e Gadotti (2009) também defendem que a educação deve ser entendida como um processo emancipador, vinculado à realidade social e à vivência dos sujeitos. Nessa direção, o SCFV se torna um aliado da escola na promoção de aprendizagens que unem saberes escolares e comunitários.

Na prática, o SCFV desenvolve ações que fortalecem competências socioemocionais e estimulam o aprendizado por meio de oficinas temáticas, rodas de conversa, atividades artísticas e projetos culturais. Essas experiências contribuem para a construção de identidades positivas e para a consolidação de vínculos afetivos, escolares e comunitários. Assim, o SCFV assume um papel pedagógico relevante na educação pública, colaborando com o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, principalmente aqueles expostos situações de vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos reafirma sua relevância como espaço educativo e social ao atuar em parceria com as escolas públicas no contraturno escolar. Por meio de práticas intersetoriais, o serviço contribui para o fortalecimento da educação integral e para o enfrentamento das desigualdades que afetam crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Essa integração entre Educação e Assistência Social amplia as oportunidades de aprendizagem e convivência, consolidando o SCFV como parceiro estratégico das escolas na formação cidadã.

Apesar dos avanços, persistem desafios, como a falta de recursos materiais e humanos, a necessidade de formação continuada para os educadores sociais e a consolidação de políticas públicas intersetoriais. Investir na integração entre Educação e Assistência Social é, portanto, investir em uma educação humanizadora, inclusiva e transformadora, capaz de unir o saber escolar às experiências de vida e às demandas do território.

As atividades de intervenção trouxeram experiências que ficarão para sempre na memória e coração. A provocação e o desenvolvimento de diálogos seja no individual ou coletivo com os pequenos usuários do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, foi fundamental a conclusão deste trabalho, pois através das conversas ficou perceptível as carências e problemas vividos por pequenos cidadãos que estão em sua tenra idade, com seu caráter sendo forjado, com sonhos e objetivos de vida, mas também que já enfrentam grandes problemas em suas vidas, problemas estes que na maioria das vezes passam despercebidos

Desta forma, conclui-se este trabalho com mais de conhecimento acerca das atividades desenvolvidas pelos profissionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SCFV, o perfil do público que atendem, bem como as demandas existentes no cotidiano dos profissionais e usuários. Um conhecimento que pode de alguma forma contribuir e

construir algo, pois só quem está no dia a dia do trabalho nos espaços públicos que foram desenvolvidos para atender famílias que experimentam diariamente a vulnerabilidade social.

Salientamos ainda que, apesar do avanço na busca pela garantia dos direitos e proteção das crianças e adolescentes, ainda há muito a se fazer acerca da proteção às crianças e adolescentes. É uma bandeira que precisa ser levantada pela sociedade em geral. Trata-se de uma pauta que precisa ser debatida, estudada, especialmente no âmbito do Serviço Social, da e da Educação bem como na governança das políticas públicas, para que além de criadas legislações sejam respeitadas e colocadas em prática, reconhecendo que o momento é difícil, mas possível de ser bem aproveitado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social – PNAS*. Brasília: MDS, 2004.

CAVALIERE, Ana M. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

IANOMOTO, Marilda Villela. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOLL, Jaqueline (org.). *Educação Integral: experiências e perspectivas*. São Paulo: Vozes, 2012.

WEGRZYNOVSKI, Silvana Braz. *Políticas sociais da assistência social*. Indaial: UNIASSELVI, 2015.

PRÁTICAS CORPORAIS E PEDAGOGIAS CULTURAIS: SENTIDOS E APRENDIZAGENS EM TERRITÓRIOS

LEITE, Kariani de Almeida¹⁷¹
MANSKE, George Saliba¹⁷²

RESUMO

O estudo investiga como as práticas corporais realizadas em territórios podem ser compreendidas como pedagogias culturais, analisando os sentidos que emergem dessas experiências na articulação entre movimento, cultura e espaço. Busca responder ao problema: de que forma essas práticas produzem significações que ampliam o entendimento de educação e cultura nos territórios? O objetivo é analisar como as práticas corporais desenvolvidas em contextos comunitários operam como experiências formativas que valorizam saberes e modos de vida locais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na pesquisa-intervenção, com oficinas de práticas corporais realizadas em uma praça pública no bairro Imaruí, em Itajaí/SC, envolvendo crianças e adolescentes. As análises articulam teoria e empiria, e as discussões indicam que as práticas corporais favorecem aprendizagens, pertencimento e criação coletiva, revelando seu potencial formativo no diálogo entre escola e comunidade.

INTRODUÇÃO

As práticas corporais, compreendidas como manifestações culturais do movimento, assumem papel central na interface entre educação, saúde e comunidade. Manske (2022) entende o conceito como um campo discursivo em constante transformação, atravessado por dimensões sociais, históricas e culturais, no qual o corpo e a linguagem produzem sentidos e modos de existir. Lazzarotti Filho et al. (2010) indicam que o uso do termo representa um deslocamento da Educação Física de uma lógica biologicista para uma perspectiva sociocultural e histórica. Nesse horizonte, pensar as práticas corporais é reconhecê-las como experiências que produzem cultura, identidades e pertencimentos.

Autores como Costa (2005) e Camozzato (2015) contribuem para ampliar essa compreensão ao proporem que toda prática cultural é também pedagógica, pois ensina modos de ser, agir e pensar. Essa perspectiva, presente nos Estudos Culturais, permite interpretar o corpo como linguagem e as práticas corporais como experiências formativas. Neira (2019) e Andrade e Costa (2017) reforçam essa direção ao defender que a pedagogia cultural desloca o processo educativo para além da escola, valorizando as aprendizagens que emergem nos territórios e nas relações comunitárias. Assim, compreender as práticas corporais para além de sua dimensão física implica reconhecê-las como práticas culturais que se realizam em múltiplos espaços, articulando corpo, território e cultura.

Dessa maneira, o problema que norteia este estudo consiste em compreender como as práticas corporais realizadas em territórios podem ser interpretadas como pedagogias culturais e de que forma essas experiências produzem significações que articulam práticas corporais, cultura e território. O objetivo geral é analisar como práticas corporais desenvolvidas

¹⁷¹ Kariani de Almeida Leite. Univali. E-mail: kari-edf@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4737-3636>, <http://lattes.cnpq.br/8188384329079316>

¹⁷² George Saliba Manske. Univali. E-mail: george_manske@univali.br, <https://orcid.org/0000-0003-0117-7927>, <http://attes.cnpq.br/8224021212917997>

em territórios operam como pedagogias culturais, produzindo significações que fortalecem processos de aprendizagem, pertencimento e criação cultural no diálogo entre escola e comunidade.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida por meio da pesquisa-intervenção, conforme Araújo (2016), que a compreende como um processo implicado de produção de conhecimento, realizado no encontro entre pesquisador, sujeitos e campo. Essa abordagem rompe com a ideia de neutralidade científica e reconhece que o ato de pesquisar envolve diálogo, afeto e criação compartilhada. O estudo está vinculado a um projeto maior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí e envolve oficinas de práticas corporais desenvolvidas em uma praça pública situada entre uma escola e uma Unidade Básica de Saúde, no bairro Imaruí, em Itajaí, Santa Catarina.

Participaram voluntariamente crianças e adolescentes que frequentavam a escola local, sob convite mediado pelos pesquisadores e pela instituição. As oficinas ocorreram semanalmente e foram acompanhadas por meio de observação participante, registros em diário de campo e registros visuais compostos por fotografias do espaço, dos materiais utilizados e das dinâmicas coletivas, sem identificação dos participantes. Esses materiais permitiram observar gestos, apropriações do território e modos de interação entre os sujeitos, compondo um corpus empírico sensível às experiências vividas. Os procedimentos metodológicos buscaram respeitar os tempos e as dinâmicas do território, considerando a escuta e a participação ativa da comunidade.

As análises estão sendo conduzidas à luz da análise de conceito, tomando como núcleos centrais as práticas corporais e as pedagogias culturais, o que possibilita o diálogo entre os dados empíricos e os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa. Essa escolha permite compreender como os conceitos operam nas experiências vividas, revelando sentidos e significações produzidos nos encontros. A pesquisa conta com a aprovação do Comitê de Ética (parecer nº 6.930.364).

DISCUSSÕES

As discussões aqui apresentadas resultam da empiria produzida durante as oficinas de práticas corporais realizadas e da fundamentação teórica, que buscaram compreender como se configuraram a aprendizagem nesse espaço. As observações registradas em diário de campo revelam que as crianças e adolescentes ressignificaram o espaço público a partir de suas próprias criações e construções. “Durante uma das oficinas, por exemplo, as crianças criaram a “queimada invisível”, modificando regras e redefinindo o sentido do jogo” Diário de Campo (18/09/2015). Assim podemos observar a capacidade de transformar uma prática em experiência cultural compartilhada. Esse excerto mostra que as práticas corporais, quando vivenciadas em territórios comunitários, não se limitam ao movimento físico, mas produzem significações e formas de convivência que ampliam a noção de educação.

Pinto, Bassani e Vaz (2012) apontam que as práticas corporais realizadas fora do espaço escolar mobilizam sentidos que emergem das experiências cotidianas e das relações comunitárias, o que pode ser observado na forma como as crianças reorganizaram os jogos, ajustando as atividades às condições do espaço e do grupo. No diário de campo (28/08/2024), registrou-se que, durante uma oficina, uma corda foi usada como rede para jogar voleibol, evidenciando o caráter inventivo e colaborativo das ações. Essas adaptações mostram que o ambiente, mesmo com limitações materiais, pode ser ressignificado como espaço lúdico, educativo e de pertencimento.

Essas experiências permitem compreender as oficinas como práticas corporais que operam como pedagogias culturais. Costa (2009) e Camozzato (2015) lembram que o aprender se dá também nas experiências que ocorrem fora da escola, nos gestos cotidianos que produzem cultura. No campo empírico, isso se manifestou nas interações entre as crianças e

o espaço, na criação de novas regras, na partilha de materiais e na reinvenção dos jogos. As práticas corporais, nesse contexto, tornaram-se experiências formativas que ampliam o sentido de educação e revelam o território como espaço pedagógico.

O território, conforme Santos (2002), é constantemente reconfigurado pelas ações humanas. Nos encontros entre corpo e espaço, surgem novas territorialidades, marcadas pelos ritmos, pelas convivências e pelas criações coletivas. As oficinas evidenciaram esses processos de territorialização, quando o espaço da praça, antes visto apenas como lugar de passagem, passou a ser vivido como um território de convivência, cuidado e aprendizagem. Essa transformação mostra que as práticas corporais podem atuar como dispositivos de reterritorialização, produzindo vínculos, pertencimento e redes de sociabilidade que fortalecem o diálogo entre educação, saúde e comunidade.

Nessa perspectiva, pode ser compreender o território como um plano de forças que se constitui nas relações entre as práticas corporais e espaços. Deleuze e Guattari (1995) entendem que o território é sempre atravessado por linhas de fuga, movimentos que desterritorializam e reterritorializam o vivido, produzindo novas formas de existência. Assim, as oficinas de práticas corporais realizadas na praça podem ser entendidas como dispositivos de desterritorialização, na medida em que rompem com o espaço institucionalizado da escola e criam outros modos de habitar e aprender. Os gestos, os jogos e as invenções coletivas tornam-se ritornelos, ritmos que organizam o caos e instauram novas paisagens de convivência. Como propõem Lopes e Vieira (2024), cada prática corporal territorializa-se de um modo singular, instaurando espirais de sentido que atravessam corpo e cultura. Desse modo, pensar as práticas corporais sob a ótica das pedagogias culturais e da filosofia de Deleuze permite compreender o território como um campo aberto de criação e aprendizado, onde a experiência se faz movimento, diferença e devir.

Durante as oficinas realizadas na praça pública do bairro Imaruí, em Itajaí, as práticas corporais revelaram-se como acontecimentos criadores, capazes de reorganizar o espaço e instaurar novas formas de convivência. Em uma das observações registradas “as crianças utilizaram o chão da praça, rodeado por bancos que formavam um círculo, e com seus próprios chinelos traçaram uma linha imaginária para jogar o futpong, jogo criado coletivamente e próprio da cultura daquele território” Diário de Campo (18/09/2024). Esse movimento não surgiu de uma proposta externa, mas do encontro entre os gestos das crianças, os materiais disponíveis e o modo como elas habitavam aquele espaço. O futpong expressou uma prática corporal em que o jogo e o lugar se constituíam mutuamente, configurando um território em constante criação. Sob a luz de Deleuze e Guattari (1995), pode-se compreender esse acontecimento como um devir, um processo em que forças heterogêneas, as crianças, o espaço, os objetos e as regras criadas se conectam e se transformam, produzindo algo que não existia antes. As práticas corporais, nesse sentido, operam como ritmos e linhas que territorializam o espaço da praça, mas que também o desterritorializam ao reinventar suas formas de uso e significação. O jogo criado pelas crianças não é apenas uma brincadeira, mas uma experiência de criação coletiva que expressa a potência do território em devir, onde o aprendizado se produz na relação entre gesto, imaginação e cultura. Nesse movimento, o território não é um cenário fixo, e sim um campo vivo de práticas, afetos e significações, em que o brincar se torna forma de pensar e existir no mundo e de aprender coletivamente fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas corporais desenvolvidas em territórios demonstram potencial formativo ao articular educação, cultura e comunidade. Nessas vivências, o movimento ultrapassa a dimensão física e se torna linguagem e criação coletiva, fortalecendo vínculos, pertencimento e modos de aprender que emergem do cotidiano.

Compreender essas práticas como pedagogias culturais amplia a noção de educação, evidenciando que o aprender se produz nas relações e nos encontros comunitários. Ao valorizar saberes locais e promover experiências de convivência e expressão, as práticas corporais reafirmam o território como espaço vivo de formação e de potencialização social e cultural.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. **Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos**. Educação em Revista, v. 33, p. e157950, 2017.
- ARAÚJO, Heliana de Barros Conde. **Pesquisa-intervenção: um olhar implicado na produção de conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, p. 895–914, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. **Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 61, p. 501–520, 2015
- COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** In: COSTA, M. V. (org.). *Escritas da educação*. Petrópolis: Vozes, 2005
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995
- LAZZAROTTI FILHO, Ari et al. **O termo prática corporal na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física**. Movimento, v. 16, n. 1, p. 11–29, 2010.
- LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. *Territórios, linhas e práticas corporais: a dimensão geomorfológica da Educação Física escolar*. Práxis Educativa, v. 19, 2024.
- MANSKE, George Saliba. **Práticas corporais como conceito?** Movimento, Porto Alegre, v. 28, p. e28001, 2022
- PINTO, Jaison José; BASSANI, Jaison; VAZ, Alexandre Fernandez. **Sentidos das práticas corporais fora da escola para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 34, n. 4, p. 909–923, 2012.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico-metodológicos da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2006.

TECENDO SABERES, FORJANDO DIREITOS: A EDUCAÇÃO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS.

SOUZA, Jonice Aparecida de¹⁷³
PEREIRA, Josilaine Antunes¹⁷⁴

RESUMO

Este trabalho é resultado das disciplinas Paulo Freire e Educação Popular e Educação Movimentos Sociais e Emancipação Social, no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Traz uma reflexão teórica a partir de alguns referenciais bibliográficos, relacionado à Educação Popular e movimentos sociais, destacando os Municípios de Campo Belo do Sul/SC e Cerro Negro/SC, a partir da iniciativa de um Curso de Educação Popular na década de 1990. O objetivo era mobilizar lideranças comunitárias, organizações populares, o desvelamento da realidade pelos eixos da economia, política, cultura, educação e relações sociais na luta por direitos. Retomamos a reflexão sobre a importância dos movimentos sociais. Como percurso metodológico, apresenta uma abordagem de pesquisa qualitativa e pesquisa documental. Na fundamentação teórica, vários autores, ressaltando os autores regionais que certificam a importância da educação popular e os movimentos sociais na luta por direitos na Região Serrana.

Palavras-chave: Educação Popular. Conhecimento. Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

A educação popular tem um papel importante no desenvolvimento e na mobilização dos movimentos sociais, atuando como um potente meio de conscientização e mudança. Sendo assim, na década de 1990, um Projeto de Educação Popular foi implementado para pequenos agricultores em comunidades rurais dos municípios de Cerro Negro e Campo Belo do Sul, em Santa Catarina. O objetivo principal era capacitar líderes comunitários para ajudar a criar ou fortalecer organizações e pastorais populares em nível paroquial e municipal.

O curso utilizou uma metodologia participativa, onde os participantes eram os principais construtores do próprio aprendizado. Mediado por Pe. Geraldo Augusto Locks¹⁷⁵ e Professor Sérgio Sartori¹⁷⁶, abordou temas como economia, política, relações sociais, cultura e educação. O tema central foi a Educação Popular, uma abordagem que valoriza o conhecimento e as vivências dos participantes, estendendo-se a espaços de organização comunitária. Durante o curso, os participantes aprofundaram o conhecimento sobre a história da Região Serrana de Santa Catarina por meio de documentos e relatos. A educação emancipadora capacita participantes de movimentos sociais a entender as causas da desigualdade, questionar estruturas de poder e lutar por direitos, visando à melhoria da qualidade de vida, sua organização, suas lutas e sua atuação.

METODOLOGIA

A metodologia do estudo como **qualitativa e documental**. A pesquisa qualitativa é detalhada como um método que aprofunda o entendimento do tema por meio do diálogo e da interação, buscando compreender o contexto e as nuances das relações humanas. O foco é na interpretação de fenômenos complexos, conforme ressaltava Minayo (2001, p. 21-22): “[...] a

¹⁷³ Mestranda em educação no PPGE da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. joniceaparecida@uniplaclages.edu.br, link do currículo lattes. <https://lattes.cnpq.br/3440023623658880>. joniceaparecida@uniplaclages.edu.br.

¹⁷⁴ Docente no PPG em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. antunesjo@uniplaclages.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-9990-0919>. <https://lattes.cnpq.br/6632644658092786>.

¹⁷⁵ *In memoriam*

¹⁷⁶ *In memoriam*

pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado". A pesquisa documental representa a busca em compreender profundamente fenômenos complexos através da reflexão teórica relacionadas ao tema. Para Gil (2008, p.51) "[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa". Foram utilizados documentos da imprensa escrita na década de 1990, nos municípios de Campo Belo do Sul e Cerro Negro, localizados na Serra Catarinense, tendo como principal fonte o Curso de Educação Popular.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A educação popular é um processo de construção do conhecimento que envolve a participação ativa do sujeito, sem a necessidade de um espaço formal ou de uma "idade certa". Ela valoriza os saberes trazidos pelos educandos e constrói o aprendizado a partir dessas experiências. Paulo Freire (1987, p. 47) afirma essa ideia ao dizer que "Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos". Nesse processo, o educador ensina e aprende simultaneamente, e as vivências de vida enriquecem a aprendizagem.

Na educação popular, não há hierarquia do saber, o educador deve ter a sensibilidade de reconhecer o momento adequado para explorar cada saber trazido pelo educando, valorizando suas realidades de vida, culturas e lutas por dignidade. Brandão (2003, p. 41) destaca que "os professores passaram a adotar uma prática em sala de aula que permitia aos educandos aprenderem a ler e escrever de maneira mais eficiente que possibilitava aos trabalhadores analfabetos se integrarem formalmente ao mundo do trabalho", valorizando as relações culturais do povo, com desenvolvimento da realidade, tomando consciência de sua história como cidadão e sujeito da história.

Os projetos iniciados na década de 1990 revelou a **crucial importância** dos educadores populares. Por meio do Curso de Educação Popular, os professores Sérgio Sartóri e Geraldo Augusto Locks **conseguiram dissipar** o olhar desconfiado e a tristeza do povo serrano, **promovendo alegria e esperança**. Isso ocorreu porque o conteúdo ensinado **estava alinhado à realidade dos participantes**, permitindo que cada um se identificasse com o aprendizado. Conforme relata Souza (1995, p.26) "Cada cursista é protagonista do processo de desvendamento da realidade. Os conteúdos brotam das experiências e conhecimentos dos participantes". Entre as possibilidades de projetos podemos citar as oficinas de artesanatos em madeira, lã e couro. também a criação de associações e a possibilidade de agricultores/as familiares concorrerem como candidatos/as nas eleições de Sindicatos dos Trabalhadores Rurais. Diante dos relatos sobre a educação, também se percebeu a necessidade de implantar políticas públicas de educação do campo.

Essas formações em educação popular, na época chamados de "projetos de educação popular" na região serrana evidenciaram a importância fundamental de educadores comprometidos com a realidade local. Liderados pelos professores Sérgio Sartóri e Geraldo Augusto Locks, o Curso de Educação Popular foi um catalisador de transformação, substituindo o "jeito desconfiado" do povo serrano por um sentimento renovado de alegria e esperança. Essa mudança se deveu a uma metodologia pedagógica inovadora, que valorizava os saberes e as experiências dos participantes. Locks (2023, p. 52) define assim o povo serrano "...um povo que se expressa culturalmente de diferentes maneiras, no jeito de viver, no sotaque, na vestimenta, na culinária, nas maneiras de se relacionar, no ritmo de vida, no pensar o sentido do trabalho e na religiosidade". Em vez de impor conteúdos distantes, os educadores alinharam o aprendizado à realidade do, permitindo que cada indivíduo se reconhecesse através também de sua cultura e religiosidade e se sentisse valorizado no processo e demonstrassem o fortalecimento da organização comunitária.

A educação popular e os movimentos sociais possuem uma relação intrínseca e mutuamente enriquecedora, atuando como motor de conscientização e transformação social. Inspirada por pensadores como Paulo Freire, a educação popular vai além da mera

transmissão de conhecimento, buscando a emancipação coletiva a partir dos saberes e das experiências concretas das classes populares. conforme corrobora Gohn, (1992, p. 20) “A consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas de população, no presente e no passado”. Nesse sentido, os movimentos sociais incorporam essa abordagem pedagógica em suas lutas, utilizando-a para mobilizar, organizar e formar seus integrantes. Complementa Gohn, (1992, p. 20) “A consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas de população, no presente e no passado [...] apropriado pelas classes sociais na luta cotidiana”. No entanto ao refletir e questionar e as estruturas de opressão e reivindicar direitos na prática, os movimentos sociais e a educação popular se tornam, eles próprios, espaços educativos, onde a consciência crítica é construída e novos projetos de vida e sociedade são forjados coletivamente.

Ao longo da história, a percepção e o estudo dos movimentos sociais variaram. Entre as décadas de 1950 e 1960, estes eram vistos principalmente no contexto da mudança social, prevalecendo a ideia de que transformações abruptas geravam desordem. Segundo (Gohn, 1997, p. 11) “A partir dos anos 60, em várias regiões acadêmicas do mundo ocidental, o estudo dos movimentos sociais ganhou espaço, densidade e status de objeto científico de análise e mereceu várias teorias”. Em nosso Estado, nesse contexto, os movimentos sociais ganham força, e de acordo com Gohn (1997, p.305) o “movimento popular rural cresce e aparece, o Movimento dos Trabalhadores Rurais - MST/Sem Terra, criado em 1979 em Santa Catarina, espalha-se por todo o Brasil, realiza centenas de ocupações de terras [...]”. Essas lutas pela terra e os movimentos sociais no campo então relacionados a modernização agrícola neoliberal e monocultura em grandes propriedades rurais, essa conjuntura político-econômica, desestrutura comunidades rurais.

A dinâmica social e econômica da Região Serrana de Santa Catarina é marcada por raízes profundas de desigualdades, forjadas por um modelo de desenvolvimento agrário que favorece a concentração de terras. Grandes propriedades monocultoras têm historicamente marginalizado os pequenos agricultores, levando-os a venderem suas terras e perpetuando um ciclo de exclusão social. Essa lógica predatória foi duramente criticada por Locks (2023, p. 50), que a descreveu como um sistema “socialmente excludente, injusto, politicamente e economicamente concentrador, ecologicamente insustentável”. Contrapondo-se a essa realidade, projetos de educação popular e movimentos sociais, atuam como um contraponto fundamental. Eles defendem a luta por direitos e pela participação política, buscando maior participação política e o combate à desigualdade geradas. Um dos reflexos mais graves dessa estrutura de exclusão faz com que a urgência dessa luta fique evidente ao se considerar o histórico de vulnerabilidade social na região, que pôde ser observado nas altas taxas de analfabetismo que persistiam na região. Em 1991, por exemplo, o IBGE registrou índices de até 27% na população com 15 anos ou mais em Campo Belo do Sul e Cerro Negro. Nesse contexto de exploração e avanço do agronegócio, a educação popular consolida-se como um pilar de resistência, fundamental para forjar uma sociedade mais justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência bem-sucedida da educação popular impulsionou uma percepção crucial: a necessidade de políticas públicas específicas para a educação do campo. Esses projetos atuaram como um termômetro social, revelando que a educação formal nas áreas rurais precisava de uma abordagem mais contextualizada e de um maior investimento público. A iniciativa de Sartóri e Locks, portanto, transcendeu a sala de aula. Ela plantou sementes de autonomia, conscientização e organização, pavimentando o caminho para um movimento mais amplo em prol da educação rural e inspirando a demanda por ações governamentais que atendessem, de forma mais efetiva, às necessidades das populações do campo.

Os movimentos sociais oferecem suporte aos agricultores que enfrentam dificuldades para permanecer no campo e lutam por um pedaço de terra, que busca uma reforma agrária justa e um projeto popular para o Brasil, organiza trabalhadores rurais para defender uma produção de base não capitalista, com foco em educação, agroecologia e solidariedade. A

trajetória dos movimentos sociais, aliada à prática da educação popular, demonstra que a luta por direitos não se limita às esferas formais de poder, mas se constrói e se fortalece na base da sociedade. A parceria entre a organização coletiva e a conscientização crítica representa uma força propulsora para a transformação social, confrontando desigualdades e promovendo a justiça.

A luta por direitos é um processo contínuo que demanda organização, conhecimento e ação. O esforço coletivo entre os movimentos sociais e a educação popular é um pilar fundamental para garantir que as demandas dos oprimidos sejam ouvidas, que a consciência de direitos e que a busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Ignorar essa aliança é subestimar a capacidade da sociedade civil de construir seu próprio futuro, muitos direitos foram conquistados pela luta e persistência dos movimentos sociais. O modelo de sociedade autônoma confronta o individualismo capitalista. A prosperidade desse tipo de organização causa desconforto ao poder público e o modelo neoliberal hegemônico que o capitalismo se organiza atualmente, pois sinaliza o fortalecimento da resistência dos trabalhadores. Isso ameaça a hegemonia do sistema, que explora a mão de obra, ao estimular a organização e o empoderamento dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do Menino que lia o Mundo**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. 5. ed. julho, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 172. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**.v.5 - São Paulo : Cortez, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos Edições Loyola. São Paulo: 1997.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Diretoria de Pesquisas. Departamento de Estatísticas e indicadores Sociais. Censo Demográfico, 1991.

LOCKS, Geraldo Augusto. Algumas categorias úteis para pensar a territorialidade da serra catarinense. No desenvolvimento do Projeto. Educação do Campo. **Revista Ambientes em Movimento**. v. 3. n. 2. p.42-55, 2023. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/am/article/view/7205/5976>. Acesso em: 08 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed.

SOUZA. Cleunice F. Borges de. SOUZA. Jonice Aparecida de. **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**. FUNDAÇÃO DAS ESCOLAS UNIDAS DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC, Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages - FACIP, Departamento de Ciências Sociais. Orientador Prof. Sérgio Sartóri, Lages, novembro, 1995.

III SIPPE ACAFE

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

GT 06

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONTEMPORANEIDADE E MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

A RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PEDROSO, Danielle de Oliveira¹⁷⁷
LIMA, Lucia Ceccato de¹⁷⁸

RESUMO

A articulação entre a prática pedagógica e a formação continuada de professores/as apresenta-se como um caminho fundamental para o fortalecimento da Educação Básica e para a integração da Educação Ambiental como princípio formativo e dimensão transversal que orienta o currículo. A prática pedagógica traduz-se em ações voltadas à sensibilização, à criticidade e ao compromisso socioambiental, enquanto a formação continuada possibilita atualização teórica e metodológica. Essa articulação é basilar para responder às demandas contemporâneas da educação, promovendo processos de ensino e aprendizagem sustentáveis, inclusivos e contextualizados. Este estudo, é de caráter qualitativo com revisão bibliográfica. Objetivou **analisar a relação entre a prática pedagógica para Educação Ambiental e a formação continuada de professores/as da Educação Básica**. Os resultados parciais apontam que a formação continuada é indispensável para fortalecer a Ambientalização Curricular e ampliar o engajamento das escolas com os desafios socioambientais.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Formação Continuada. Educação Ambiental. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) surge nas últimas décadas como uma necessidade ética, política e pedagógica frente à crise socioambiental global. No contexto escolar, representa uma possibilidade de repensar os modos de ensinar e aprender, reconhecendo as necessidades entre seres humanos, a natureza e a cultura. Essa compreensão exige uma mudança na formação e na prática dos professores/as que deve integrar a dimensão ambiental de forma crítica, interdisciplinar e permanente.

Conforme a Lei nº 9.795/1999 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA. A EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, de modo transversal e articulado. Entretanto, sua efetivação depende da formação dos/as professores/as, que são mediadores na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a sustentabilidade e a transformação social.

A formação continuada, nesse sentido, constitui-se como espaço de reflexão e repensar as práticas, favorecendo a construção de novos saberes dos professores/as e o fortalecimento da identidade profissional (FREIRE, 1996; TRISTÃO, 2024). Quando articulada à prática pedagógica ambiental, permite que os educadores/as desenvolvam um olhar complexo sobre o mundo, incorporando valores éticos, estéticos e ecológicos em suas ações educativas (MORIN, 2000; LOUREIRO, 2023).

O presente estudo, tem como objetivo analisar a relação entre a prática pedagógica para Educação Ambiental e a formação continuada de professores/as da Educação Básica. Identificando desafios e possibilidades para a Ambientalização Curricular e a construção de uma educação comprometida com a sustentabilidade da vida.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, baseada em revisão bibliográfica de produções científicas publicadas em periódicos nacionais, disponíveis em bases como SciELO e CAPES.

¹⁷⁷ Doutoranda em Educação Danielle de Oliveira Pedroso Universidad de La Empresa - UDE. E-mail d_bio@hotmail.com, orcid, link do currículo lattes.

¹⁷⁸ Professora Dr^a Lucia Ceccato de Lima. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. E-mail, orcid, link do currículo lattes.

Foram selecionados artigos que abordam as seguintes temáticas: Educação Ambiental crítica, formação continuada de professores/as e práticas pedagógicas ambientais da Educação Básica. Foi realizada uma análise temática de conteúdos pertinentes a construção da minha tese de doutorado junto ao programa da Universidad de La Empresa - UDE com o título provisório EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INDICADORES DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NA REGIÃO SERRANA DE SANTA CATARINA/ BRASIL.

Buscando também, identificar categorias emergentes como: (a) integração entre teoria e prática; (b) complexidade e transversalidade curricular; (c) desafios da formação dos professores/as; e (d) Ambientalização Curricular das práticas escolares. Este estudo permitirá organizar a revisão sistemática de literatura ao indicar a potencialidade de algumas categorias de busca para posterior análise.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A Educação Ambiental, ao ser inserida nos contextos escolares, propõe uma ruptura com o paradigma fragmentado de conhecimento e com práticas pedagógicas descontextualizadas. Para Freire (1996), a educação libertadora nasce da problematização da realidade e da conscientização crítica. Essa perspectiva se relaciona diretamente com a Educação Ambiental crítica (LOUREIRO, 2023), que compreende o ambiente como construção histórica, social e política, não apenas como natureza a ser conservada, promovendo uma leitura ampliada dos problemas socioambientais.

Morin (2000) defende uma educação orientada pela complexidade, capaz de integrar as dimensões biológicas, sociais, culturais e espirituais da existência humana. Essa visão amplia o papel do/a professor/a, que passa a atuar como mediador de saberes e promotor de conexões entre o local e o global. Assim, a prática pedagógica ambiental requer uma formação que estimule o pensamento sistêmico, a sensibilidade ecológica e a ética da responsabilidade (CARVALHO, 2024).

A formação continuada, nesse contexto, é essencial para que os/as professores/as desenvolvam competências reflexivas e interdisciplinares. Segundo Tristão (2024), a EA deve ser compreendida como um processo de formação permanente que estimula a pesquisa, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Jacobi (2023) reforça que as práticas ambientais críticas só se consolidam quando o professor compreende seu papel político e pedagógico na promoção da sustentabilidade, atuando de forma consciente na articulação entre currículo e gestão escolar.

Os estudos analisados também evidenciam desafios estruturais: ausência de políticas institucionais consistentes, descontinuidade de programas formativos e falta de tempo e recursos para o planejamento pedagógico para educação ambiental. Ainda assim, experiências bem-sucedidas mostram que a formação continuada, quando integrada à realidade local e aos projetos escolares, fortalece a Ambientalização Curricular (GUIMARÃES, 2024; SAUVÉ, 2022).

Essas discussões demonstram que a prática pedagógica para Educação Ambiental não se limita a atividades pontuais ou datas comemorativas, mas sim da Ambientalização Curricular. Trata-se de um processo dinâmico e contínuo que envolve a construção de novos conhecimentos, a valorização dos saberes locais, a reflexão crítica sobre os impactos humanos no ambiente e a participação ativa da comunidade escolar na solução de tais problemas.

A Ambientalização Curricular é entendida como o processo de incluir a preocupação com o meio ambiente em todas as áreas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão das instituições de ensino. Segundo Andrade, Arruda e Lima (2018), significa formar profissionais comprometidos com a construção de uma relação equilibrada entre sociedade e natureza, baseada em valores de justiça, solidariedade e respeito à diversidade.

Esse processo vai além de acrescentar temas sobre o meio ambiente nas disciplinas ele propõe mudar a forma de pensar e agir, estimulando a integração dos conhecimentos e o trabalho coletivo, conforme destaca Morin (2011), para que a educação contribua com uma sociedade mais sustentável e responsável.

Além disso, implica na promoção de comportamentos éticos e de responsabilidade socioambiental, incentivando a participação dos estudantes e o trabalho coletivo, bem como a integração entre teoria e prática, ciência e cultura, local e global. Ao compreender a escola como espaço de transformação social, a Educação Ambiental contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade, promovendo mudanças significativas nos modos de ensinar e aprender e fortalecendo o vínculo entre educação e sociedade (MELO, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada até o momento evidencia que a formação continuada constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas ambientais críticas e transformadoras. Quando integrada ao cotidiano escolar, ela promove a reflexão coletiva, a autonomia docente e o compromisso ético com a sustentabilidade.

A relação entre prática pedagógica ambiental e formação continuada favorece a Ambientalização Curricular, estimulando o trabalho interdisciplinar e a construção de uma cultura escolar voltada para a solidariedade, na cooperação e no respeito à vida. Essa integração amplia o papel da escola como espaço de transformação social e de produção de novos sentidos sobre o ambiente.

Como pesquisa em andamento, espera-se que a etapa da entrevista e análise documental em escolas públicas, contribuam para identificar experiências formativas bem-sucedidas e estratégias de fortalecimento da Educação Ambiental da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de; ARRUDA, Marina Patrício de; LIMA, Lucia Ceccato e. **Concepções sobre ambientalização curricular: o desafio do pensamento sistêmico.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 20, n. 1, p. 193–209, jan./mar. 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Brasília: MEC, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental e formação de professores: saberes e práticas para a sustentabilidade.** São Paulo: Cortez, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental crítica: caminhos e desafios contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2024.

JACOBI, Pedro. **Educação Ambiental e sustentabilidade: desafios para a formação docente.** Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 28, n. 1, p. 15–29, 2023.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental: princípios, história e formação crítica.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

MELO, João Paulo de. **Educação Ambiental e sustentabilidade: recomendações para o desenvolvimento da práxis educativa.** Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 19, n. 2, p. 60-70, 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental: entre a teoria e a prática**. Québec: Université du Québec, 2022.

TRISTÃO, Martha. **Formação de professores e ambientalização curricular: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 18, n. 2, p. 45–59, 2024.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E COMPLEXA FRENTE À EMERGÊNCIA CLIMÁTICA: À LUZ DA REVISÃO INTEGRATIVA

ANTONIO, Juliana Mara¹⁷⁹
SANTOS, Bruna Carolina de Lima Siqueira dos¹⁸⁰

RESUMO

Considerando o agravamento da crise climática nos últimos tempos, a Educação Ambiental (EA) pode ser uma estratégia relevante na formação de sujeitos críticos e engajados. Neste cenário, o objetivo deste texto foi compreender o panorama geral das práticas de EA na perspectiva crítica e complexa, identificando como vêm sendo desenvolvidas no ensino médio, por meio de uma revisão integrativa baseada nas seis etapas descritas por Cunha e Macedo (2011). Realizou-se duas buscas complementares, a primeira envolvendo práticas de EA na perspectiva crítica, o que resultou em 21 trabalhos e a segunda, práticas na perspectiva complexa, com 5 trabalhos. Percebeu-se que as práticas de EA crítica, ampliam o conhecimento sobre o tema e a compreensão da relação entre causas, consequências e soluções da emergência climática. Já as práticas de EA complexa, promovem a aprendizagem pelo reconhecimento da complexidade do real e na religação das dimensões ecológicas, cognitivas, éticas, culturais e espirituais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Emergência Climática. Crítica. Complexidade.

INTRODUÇÃO

A emergência climática é um dos maiores problemas da contemporaneidade, impactando profundamente os ecossistemas e a sociedade. O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) evidencia a gravidade do aquecimento global antropogênico e os seus impactos, evocando respostas integradas e urgentes (IPCC, 2022). Artaxo (2020) relata que a mitigação da crise climática demanda mudança no modelo socioeconômico e ressignificação da relação entre sociedade e natureza, além de enfatizar que as consequências desta problemática afetam as comunidades de forma desigual, expandindo vulnerabilidades históricas.

Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA) pode ser uma estratégia fundamental na formação de uma consciência crítica e planetária. A perspectiva crítica da EA, inspirada em Freire (1996), volta-se a uma educação transformadora, problematizando as desigualdades e focada na emancipação dos sujeitos. A EA na perspectiva complexa de Morin (2000), por sua vez, além da transformação social, ancora-se na religação dos conhecimentos, na interdependência entre os sistemas e na construção de uma ética planetária. Ambas alinham-se na urgência de formação de jovens protagonistas frente aos desafios deste século, como a questão climática.

Contudo, pesquisas demonstram que as ações educativas ainda são, em sua maioria, descontextualizadas e fragmentadas. A exploração ambiental, injustiça social e crítica ao consumismo são temas que raramente aparecem em projetos escolares (CAMPOS; CAVALARI, 2023). Ademais, esbarra-se nas dificuldades relatadas por professores sobre a falta de formação continuada adequada e falta de apoio, apoio institucional (GUIMARÃES et al., 2013).

Diante desse panorama, realizou-se uma revisão integrativa com o objetivo de compreender o panorama geral das práticas de EA na perspectiva crítica e complexa, identificando como vêm sendo implementadas no ensino médio, quais resultados apresentam e de que modo podem subsidiar estratégias pedagógicas mais assertivas diante da emergência climática. Portanto, este resumo visa apresentar os resultados parciais desta revisão.

¹⁷⁹ Juliana Mara Antonio. Universidade do Vale do Itajaí. julianamara85@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0003-4759-3854>, <http://lattes.cnpq.br/9326956058090891>

¹⁸⁰ Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos. Universidade do Vale do Itajaí. bruna.santos@univali.br <https://orcid.org/0000-0002-7305-5083> <http://lattes.cnpq.br/2387862154032685>

METODOLOGIA

A pesquisa fundamentou-se nas seis etapas da revisão integrativa descritos por Cunha e Macedo (2011): 1ª. Etapa: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa. 2ª estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; 3ª Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4ª Categorização dos estudos selecionados; 5ª Análise e interpretação dos resultados e 6ª Apresentação da revisão/ síntese do conhecimento.

Assim, a questão que conduziu a busca foi: Como as práticas de Educação Ambiental (EA), fundamentadas nas perspectivas crítica e complexa, têm sido implementadas no ensino médio diante da emergência climática?. Foram realizadas duas buscas complementares: uma envolvendo práticas de EA crítica e outra sobre EA complexa, ambas direcionadas à emergência climática no ensino médio. Apesar de convergirem em relação a questão ética-política sobre a justiça socioambiental, diferem no foco — a crítica reflete as contradições sociais e desigualdades, enquanto a complexa engloba também os saberes humanistas e científicos - conectando saberes. Esse levantamento duplo ampliou as possibilidades de práticas de EA, além de assegurar o rigor metodológico. Foram incluídos trabalhos publicados entre 2014 e 2024, período em que se intensificaram as discussões sobre a crise climática e sua incorporação em políticas educacionais, como o Acordo de Paris (2015), os relatórios do IPCC e a BNCC. O recorte temporal também reflete a consolidação da EA crítica e da teoria da complexidade como referenciais pedagógicos contemporâneos. Foram aceitos trabalhos em português, inglês e espanhol, que abordassem práticas de EA crítica ou complexa com estudantes do ensino médio. Excluíram-se estudos puramente teóricos, duplicados, não revisados por pares ou sem descrição de práticas pedagógicas.

A busca foi realizada em bases e periódicos especializados, como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Education Resources Information Center (ERIC), Web of Science, Google Scholar, Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), Revista Ambiente & Educação e Educação Ambiental em Ação. Utilizaram-se combinações de descritores como educação ambiental, emergência climática, ensino médio, complexidade, Edgar Morin, ajustados conforme a especificidade de cada base.

Os dados encontrados passaram por uma triagem inicial (pré-seleção) envolvendo a leitura de títulos, resumos e palavras-chave. Após, ocorreu a leitura integral (seleção) observando se atendiam aos critérios de inclusão. As informações dos estudos foram sistematizadas em tabelas, com a finalidade de extrair os objetivos, referenciais teóricos, práticas desenvolvidas, resultados, contribuições e limitações dos estudos. Os dados foram categorizados para auxiliar na análise, além de interpretados sob o olhar da complexidade de Edgar Morin (2000).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão integrativa resultou em 21 trabalhos da primeira busca, ou seja, trabalhos que envolvam práticas de EA na perspectiva crítica sobre emergência climática no ensino médio, o segundo, mais direcionado, levantou práticas fundamentadas pela teoria da complexidade de Edgar Morin, resultando em 5 estudos. A análise integrada destes 26 estudos possibilitou entender as similaridades, diferenças, ausências que perpassam a EA crítica e complexa.

Os 21 estudos da EA crítica demonstraram uma relação forte com o pensamento e pedagogia freireana. Os autores citados para fundamentar estas ações foram: Educação Ambiental Crítica de Layrargues e Lima (2014) de Loureiro (2012) e Guimarães (2004); Agroecologia crítica e territorial de Altieri (2012), Modelagem Matemática de Burak e fundamentos da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente - CSTA de Auler (2007) e Nunes-Neto. As práticas promoveram a ampliação de conhecimento sobre o tema e a compreensão da relação entre causas, consequências e soluções da emergência climática por meio de projetos interdisciplinares, oficinas dialógicas, jogos cooperativos, modelagem matemática, educomunicação e arte.

Estudos como os de Corbagi et al. (2023) e Reis e Cavalcante (2021) adotam a arte e as metodologias participativas como caminhos para a reflexão e sensibilização política. Outros, como Pacheco (2024) e Silva (2021), inserem a abordagem CTS/CTSA à problematização das mudanças climáticas, integrando ciência e cidadania. Em Gomes (2024), o projeto “Nós Propomos!” revela a força da EA crítica como ação política e territorial, unindo a escola, comunidade e poder público.

Internacionalmente, Clark (2024) em Los Angeles na Califórnia, apresenta o termo consciência climática crítica, integrando química e justiça ambiental; Beach (2023), em Minnesota e Vamvalis (2023) em Toronto, trazem o ativismo juvenil e o pensamento sistêmico como ações educativas emancipatórias. Essas vivências alinham-se na promoção de uma EA responsável, que traz os jovens como protagonistas e sujeitos políticos e produtores de saber.

As limitações dos trabalhos voltam-se para a duração curta, falta de acompanhamento longitudinal, amostras pequenas, o que dificulta avaliação dos impactos atitudinais. Mesmo assim, os resultados demonstraram que a EA crítica potencializa a reflexividade, o protagonismo juvenil, a ampliação da percepção sobre justiça climática e cidadania planetária.

Dos cinco estudos da EA complexa, fundamentados em Morin (2000), três fazem parte de um projeto idealizado por Alfredo Pena-Vega (2023) intitulado “Global Youth Climate Pact” que envolve em torno de 30 países, 219 projetos, 141 instituições e 5,058 estudantes - com a finalidade de sensibilizar os jovens, fundamentado-se na ciência e na epistemologia da complexidade em resposta a emergência climática, partindo de um contexto local ao global. Esta perspectiva, promove a aprendizagem pelo reconhecimento da complexidade do real e na religação das dimensões ecológicas, cognitivas, éticas, culturais e espirituais.

As experiências relatadas com jovens Pigmeus no Congo e os jovens Rapanui na Ilha de Páscoa (Pena-Vega, 2023) demonstram a interconexão entre os conhecimentos tradicionais e científicos, enquanto que os jovens de São Paulo no Brasil também integrantes do Pacto Mundial de Jovens pelo Clima (Petraglia et al., 2019) formam um movimento de cooperação transnacional e intercultural de debate em torno da questão climática por meio de assembleias e fóruns. Em Moser et al. (2021), a educomunicação científica é a intermediária da aprendizagem transdisciplinar, e em Kataoka & Moser (2021), o uso do Kahoot mostra como as tecnologias podem estimular a reflexão e a curiosidade quando realizadas por meio do diálogo e problematização. Essas ações destacam a autoecoformação (Morin, 2008), a antropeútica e a solidariedade planetária, partindo de uma crítica social para entender a complexidade relacional entre saberes e seres. A educação é vista como processo civilizatório, que desenvolve consciência da interconexão e responsabilidade pelo destino comum.

Em um panorama geral, nos estudos nacionais, é predominante uma abordagem teórica baseada em Paulo Freire, com relação à justiça climática, educação do campo, diálogo comunitário, jogos e extensão universitária. Já nos estudos internacionais, observou-se diversos referenciais teóricos, maior institucionalização curricular da educação climática (em países como Alemanha, EUA e Reino Unido), contudo frequentemente atrelada à alfabetização científica e às competências para sustentabilidade, com menor destaque para a crítica estrutural da emergência climática.

Tanto a perspectiva crítica, quanto a complexa não são opostas, ao contrário complementam-se. Enquanto a crítica destaca a ação coletiva e política, a complexa expande esta criticidade para a interconexão entre os saberes e valorização dos saberes humanistas. A convergência entre elas está no reconhecimento do protagonismo juvenil e da aprendizagem por experiências. Divergem em nível de politização: na América Latina, prevalece o engajamento sociopolítico; na Europa e América do Norte, a racionalidade tecnológica e científica. Enquanto, os estudos nacionais caracterizam-se por vivências de formação de consciência climática crítica, por meio da arte, oficinas dialógicas, jogos cooperativos, CTS e projetos interdisciplinares. Internacionalmente, visualizou-se a tomada de decisão informada e a alfabetização científica, conectando ciência e justiça ambiental.

Na EA complexa, os estudos fundamentaram-se Morin, propondo ações de debates e reflexões com vistas a superar a fragmentação do conhecimento e a desconexão entre humanidade e natureza. As vivências relatadas com jovens Pigmeus e Rapanui demonstram a interconexão entre saberes científicos e tradicionais, enquanto as tecnologias e a educomunicação expandiram possibilidades de um diálogo transdisciplinar no estudo de Moser et al. (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão integrativa demonstrou que tanto a EA crítica quanto a EA complexa delineiam percursos férteis no enfrentamento da emergência climática mediante a formação integral de sujeitos ecológicos e políticos. Em conjunto, demanda a urgência de uma pedagogia, que faça a união entre razão e sensibilidade, ciência e cultura, ação e reflexão. Tal pedagogia, fundamentada em Freire e Morin, entende que educar é religar o sujeito ao mundo — e que enfrentar a crise climática requer a reconstrução da forma de sentir, conhecer e viver o planeta.

Assim, a EA na visão complexa e crítica, emergem, como matriz paradigmática para uma educação da contemporaneidade, que seja dialógica, ética, afetiva, transdisciplinar e engajada com a justiça socioecológica. Todavia, têm-se o desafio de ampliar as possibilidades, longitudinalmente avaliadas, e políticas públicas educacionais que sustentem práticas permanentes de enfrentamento à crise climática no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. *Agroecologia: princípios e estratégias para a agricultura sustentável*. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

ARTAXO, P. A ciência tem muito a contribuir na construção de uma sociedade sustentável. *SBPC*, 2023. Disponível em: <https://portal.sbpcnet.org.br/noticias/a-ciencia-tem-muito-a-contribuir-na-construcao-de-uma-sociedade-sustentavel-afirma-paulo-artaxo/>. Acesso em: 19 out. 2025.

AULER, D. *Educação CTS: Ciência, Tecnologia e Sociedade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BEACH, R. Teachers and students use of systems thinking about their participation in school environmental clubs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 67, p. 22–31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.1299>.

BENTZ, J.; O'BRIEN, K. Art for change: transformative learning and youth empowerment in a changing climate. *Environmental Education Research*, v. 27, n. 5, 2021.

BIANCHINI, M. A.; COSTA, M. P.; MORETT, C. Z. *Situação-limite e inédito-viável: emergência climática e agroecologia na Escola Família Agrícola de Vale do Sol*. Guarapuava: IFPR, 2024.

CAMPOS, M.; CAVALARI, R. Educação ambiental crítica e políticas públicas: reflexões sobre práticas escolares e desafios formativos. *Revista de Educação Ambiental em Ação*, v. 21, n. 86, 2023.

CLARK, H. F. Critical climate awareness as a science education outcome. *Journal of Environmental Education*, v. 55, n. 2, 2024.

CORBAGI, R.; RINALDI, S.; BONZANINI, T. K. Metodologias participativas e emergência climática: discussões a partir de atividades didáticas de Educação Ambiental. *Revista de Educação Ambiental*, São Paulo, 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, M. de F. V. B. As políticas públicas tematizadas na sala de aula como enfrentamento das mudanças climáticas globais. In: KATAOKA, A. M.; MOSER, A. S.; SEREIA, D. A. O.; ANTONIO, J. M. (Orgs.). *O campo da Educação Ambiental no Brasil: reflexões e alternativas ante ao contexto de emergência climática global*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2024. p. 114-128.

GUIMARÃES, M. *Educação ambiental: da prática à teoria*. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, M. et al. *Educação ambiental: da prática à teoria*. Campinas: Papirus, 2013.

IPCC. *Climate change 2022: impacts, adaptation and vulnerability*. Intergovernmental Panel on Climate Change, 2022. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>. Acesso em: 19 out. 2025.

KATAOKA, A. M.; MOSER, A. S. O Kahoot como um instrumento de intervenção pedagógica na Educação Ambiental: a crise climática em foco. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 15., 2021, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2021.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. As macro tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental no Brasil. *Ambiente & Sociedade*, v. 17, n. 1, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. *Educação ambiental crítica: contribuições e desafios*. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

PACHECO, L. C. *Física, mudanças climáticas e abordagem CTS no ensino médio*. Rio Grande do Sul, 2024.

PENA-VEGA, A. Educação ambiental em tempos de crise ecológica e climática: o exemplo dos jovens Pigmeus e Rapanui. *Revista de Educação Ambiental*, 2023.

PENA-VEGA, A. *Educação ambiental em tempos de crise ecológica e climática: o exemplo dos jovens Pigmeus e Rapanui*. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 22–39, 2021.

PETRAGLIA, I. C. et al. *Transformação, diálogos e linguagem sobre as mudanças climáticas: o Pacto Mundial de Jovens pelo Clima*. São Paulo: USP, 2019.

REIS, G. P.; CAVALCANTE, K. V. *Arte como ação educativa frente ao colapso ambiental*. Coari: IFAM, 2021.

TASQUIER, G.; KNAIN, E.; JORNET, A. Scientific literacies for change making. *Science Education*, v. 106, n. 4, 2022.

VAMVALIS, M. “We’re fighting for our lives”: centering affective, collective and systemic approaches to climate justice education. *Environmental Education Research*, 2023.

TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISADORA ENTRE A ROBÓTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CLIMÁTICA: APROXIMAÇÕES E INTERSEÇÕES

VICENTINI, Taiani¹⁸¹
SIQUEIRA SANTOS, Bruna¹⁸²

RESUMO

Este relato de experiência apresenta a trajetória de uma pesquisadora que transita entre os campos da Robótica Educacional, ancorada na BNCC Computação, e da Educação Ambiental Climática. A narrativa busca evidenciar como tais áreas, embora distintas, dialogam de forma complementar no contexto educacional contemporâneo. Por meio da participação em projetos de Robótica Educacional, formações de professores, mostras científicas e desenvolvimento de práticas pedagógicas com estações meteorológicas em escolas municipais, a pesquisadora construiu uma identidade acadêmica marcada pela interdisciplinaridade e pela busca de soluções para desafios complexos. As aproximações entre os campos emergem na utilização de tecnologias digitais para a análise de dados ambientais, na articulação de metodologias baseadas na abordagem STEAM e no fortalecimento da consciência crítica sobre mudanças climáticas. Assim, a experiência relatada evidencia a relevância de uma atuação integrada, que contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir nos problemas socioambientais e tecnológicos da atualidade.

Palavras-chave: BNCC Computação. Educação ambiental climática. Robótica educacional.

INTRODUÇÃO

A trajetória de uma pesquisadora é marcada pelas escolhas de campo e pelas articulações possíveis entre áreas do conhecimento. Este relato apresenta um percurso construído no diálogo entre a Robótica Educacional, vinculada à BNCC Computação, e a Educação Ambiental Climática, fundamentada em políticas públicas nacionais. Embora à primeira vista, pareçam distintos, ambos os campos compartilham o desafio de formar sujeitos críticos, criativos e preparados para lidar com problemas complexos, em consonância com a perspectiva do pensamento complexo, que, segundo Morin (2000), exige religar saberes.

A Robótica Educacional, ao integrar teoria e prática, fomenta o Pensamento Computacional, considerado por Wing (2006) uma competência essencial do século XXI. No Brasil, sua presença foi legitimada pela BNCC Computação (SBC, 2022), que reconhece as tecnologias digitais como estruturantes da educação contemporânea. Kenski (2012) reforça que o uso crítico das tecnologias amplia as possibilidades de mediação da aprendizagem.

De forma semelhante, a Educação Ambiental Climática consolidou-se com a Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999) e, mais recentemente, com a Lei nº 14.926/2024 (Brasil, 2024), que inclui a atenção às mudanças climáticas. Carvalho (2012) destaca o papel da educação na formação do sujeito ecológico, Jacobi (2003) associa sustentabilidade a um compromisso ético e Loureiro (2007) defende uma abordagem crítica diante da crise climática.

Assim, é possível reconhecer que tanto a Robótica Educacional quanto a Educação Ambiental Climática convergem na promoção de uma aprendizagem ativa, interdisciplinar e orientada à resolução de problemas reais. Ambas instigam a autonomia intelectual, o trabalho colaborativo e a capacidade de conectar saberes científicos, tecnológicos, sociais e éticos na busca por soluções sustentáveis e inovadoras. Nesse sentido, a integração entre essas áreas representa uma oportunidade de superar a fragmentação do conhecimento e fortalecer a

¹⁸¹Taiani Vicentini. Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Email: taiani.vicentini@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7080-6590>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5661612314472017>

¹⁸² Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos. Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: bruna.santos@univali.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7305-5083> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2387862154032685>

formação de sujeitos capazes de compreender e intervir de maneira responsável e criativa nos desafios socioambientais e tecnológicos do nosso tempo.

Decorre dessa percepção, a necessidade de registrar o percurso da pesquisadora, compreendendo-o como uma trajetória integrada, em que Computação e Educação Ambiental Climática se articulam para promover a ambientalização curricular e a formação de cidadãos conscientes.

METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como relato de experiência, de natureza qualitativa e caráter descritivo-narrativo, voltada à análise reflexiva de práticas vividas (Minayo, 2010; Lüdke; André, 2013).

O contexto da experiência está situado na Rede Municipal de Educação de Brusque/SC, especialmente no Laboratório Itinerante de Robótica Educacional (LIRE), onde a pesquisadora atua em projetos que articulam Robótica Educacional e práticas pedagógicas com estações meteorológicas em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sua atuação envolve também a formação de professores, a realização de oficinas e a coordenação de eventos como a EDUTECH¹⁸³. Tais experiências têm sido sustentadas pela abordagem STEAM¹⁸⁴ que integra ciência, tecnologia e sustentabilidade a partir da aprendizagem baseada em projetos e da resolução colaborativa de problemas (Yakman, 2008).

As informações foram construídas a partir da vivência direta, registros institucionais e produção acadêmica da pesquisadora entre 2024 e 2024. A escrita de si é aqui entendida como processo formativo que valida e ressignifica percursos investigativos (Josso, 2004). Optou-se pela análise reflexiva em vez da aplicação de instrumentos tradicionais, considerando que o foco da investigação recai sobre a vivência e a construção de sentidos na prática docente (Triviños, 1987).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A Robótica Educacional começou a se consolidar a partir dos estudos de Seymour Papert, na década de 1960, com o ambiente LOGO e sua proposta construcionista, que valorizava a aprendizagem pela experimentação e pela autoria (Papert, 1985). Nas décadas seguintes, iniciativas como a parceria LEGO-LOGO ampliaram o acesso de crianças e jovens à construção e programação de artefatos, marcando um passo importante para a inserção da robótica em ambientes escolares (Santos; Silva, 2020). No Brasil, experiências iniciais foram desenvolvidas na UNICAMP, em 1976, e, a partir dos anos 2000, novas plataformas como Arduino e Scratch popularizaram o uso da robótica em diferentes níveis de ensino (Queiroz; Sampaio, 2020). Autores como Valente (2005) reforçam que a robótica, ao alinhar-se ao construcionismo, favorece a autonomia e o protagonismo estudantil, enquanto Campos (2017) alerta para os riscos de abordagens fechadas, que reduzem os alunos a consumidores de tecnologia. Nesse cenário, experiências recentes em redes municipais, como o Laboratório Itinerante de Robótica Educacional (LIRE) em Brusque/SC, têm buscado superar esses desafios ao adotar tecnologias abertas e metodologias ativas como forma de democratizar o acesso e fortalecer a autoria discente (Pedroso; Buemo, 2023).

Esse movimento histórico e prático se articula, no Brasil, a um marco curricular importante: a inclusão da Computação na Base Nacional Comum Curricular, regulamentada pela PNED (Brasil, 2023). Tal diretriz reforça o papel das tecnologias digitais como eixo estruturante da educação contemporânea, apontando a necessidade de integrar o Pensamento Computacional às práticas escolares. Nessa mesma direção, Kenski (2012) argumenta que a

¹⁸³ EDUTECH é um evento anual promovido pela Rede Municipal de Educação de Brusque/SC, que reúne projetos desenvolvidos por estudantes e professores em torno da robótica, da tecnologia e da educação ambiental climática. Além de divulgar experiências inovadoras, o evento busca articular práticas pedagógicas às políticas públicas educacionais e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

¹⁸⁴STEAM é um acrônimo em inglês para *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). Trata-se de uma abordagem educacional interdisciplinar que valoriza a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas e a integração entre áreas, com o objetivo de aproximar teoria e prática e ampliar o protagonismo dos estudantes (Bacich; Moran, 2017).

inserção crítica das tecnologias na escola amplia as possibilidades de mediação da aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos capazes de intervir na sociedade.

De forma semelhante, a Educação Ambiental Climática também se consolidou a partir de práticas pedagógicas e de políticas públicas que buscam responder a desafios globais. A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) representou um marco ao reconhecer a importância da dimensão ambiental no processo educativo. Mais recentemente, a Lei nº 14.926/2024 ampliou esse escopo ao assegurar a atenção às mudanças climáticas, à proteção da biodiversidade e à redução de riscos socioambientais. Esses dispositivos dialogam com autores como Carvalho (2012), que defende a formação do sujeito ecológico, e Jacobi (2003), que enfatiza a sustentabilidade como compromisso ético e político com o presente e o futuro. Para Loureiro (2007), a Educação Ambiental precisa ser crítica, reconhecendo as contradições sociais e econômicas que marcam a crise climática.

Ambos os campos, quando articulados, propõem uma educação pautada na experimentação, na análise crítica e na coautoria, elementos essenciais à construção de um pensamento complexo e ecológico (Morin, 2000).

Nesse contexto, a pesquisadora passou a integrar a equipe do Laboratório Itinerante de Robótica Educacional (LIRE), assumindo a responsabilidade pelo fomento de práticas pedagógicas com a estação meteorológica nas escolas municipais. A inclusão desse equipamento amplia a proposta do LIRE, pois a estação, além de gerar dados ambientais em tempo real, exige manutenção constante e acompanhamento especializado em tecnologias digitais, sensores e programação. Essa característica justifica sua vinculação ao LIRE, uma vez que o laboratório já dispõe de competências técnicas e pedagógicas relacionadas ao uso de equipamentos educacionais baseados em automação e sistemas digitais. Assim, a estação meteorológica deixa de ser apenas um recurso de coleta de dados climáticos e passa a ser compreendida como tecnologia educacional, capaz de articular ciência, robótica e sustentabilidade em práticas interdisciplinares.

A partir desse processo, emergem pontos de aproximação entre Robótica Educacional e Educação Ambiental Climática. Projetos que utilizam sensores, protótipos e programação podem ser articulados à coleta e interpretação de dados ambientais, contribuindo tanto para o desenvolvimento do Pensamento Computacional quanto para a conscientização crítica sobre o clima. Herro *et al.* (2017) evidenciam que práticas baseadas no design, como as que estruturam a abordagem STEAM, potencializam a aprendizagem interdisciplinar ao unir Computação e Ciências em torno da resolução de problemas reais. No contexto brasileiro, Bacich e Moran (2017) destacam que a incorporação de metodologias ativas, como o STEAM, contribui para aproximar teoria e prática, ampliando o protagonismo dos estudantes e a interdisciplinaridade.

Ao desenvolver práticas pedagógicas de Educação Ambiental Climática por meio do uso da estação meteorológica, a pesquisadora encontrou um campo fértil para a consolidação de sua identidade investigativa. Nessas experiências, a observação, sistematização e interpretação de dados climáticos locais aproximam os estudantes da realidade socioambiental e fomentam habilidades essenciais ao século XXI, como raciocínio lógico, análise de informações, resolução de problemas e criatividade, competências que dialogam diretamente com o campo da Computação. Desse modo, ainda que a Educação Ambiental Climática seja o foco, as práticas realizadas possibilitam um movimento de convergência entre sustentabilidade e cultura digital, revelando como a abordagem com estações meteorológicas pode contribuir simultaneamente para a conscientização ambiental e para o desenvolvimento de competências previstas na BNCC Computação.

Uma iniciativa é o projeto *Boletim do Tempo*, no qual os estudantes atuam como comunicadores científicos, utilizando informações geradas pelas estações meteorológicas para elaborar relatórios, gráficos e vídeos informativos. Essa prática exemplifica a perspectiva interdisciplinar defendida por Kenski (2012), ao articular linguagem, ciência, matemática e tecnologia em torno de um mesmo objetivo pedagógico. Além disso, a Mostra EDUTECH constitui-se como um espaço de socialização dessas práticas, reunindo projetos que tratam simultaneamente de inovação tecnológica e de questões socioambientais. Nesse evento, a

robótica é utilizada como ferramenta de sensibilização para problemas locais e globais, em sintonia com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Essa integração entre dados climáticos e práticas de computação reforça a perspectiva da educação para a sustentabilidade digital, que alia competência tecnológica e responsabilidade socioambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória relatada evidencia que a articulação entre Robótica Educacional e Educação Ambiental Climática configura um campo promissor de integração entre tecnologia e sustentabilidade. Ao aproximar Computação e consciência ecológica, reafirma-se a relevância de práticas interdisciplinares que promovam pensamento crítico, criatividade e compromisso ético diante dos desafios contemporâneos. As experiências desenvolvidas com o Laboratório Itinerante de Robótica Educacional (LIRE) demonstram que o uso intencional de tecnologias digitais pode simultaneamente fomentar o Pensamento Computacional e fortalecer a educação climática. Essa integração sugere caminhos para a ambientalização curricular e para a construção de uma cultura de sustentabilidade digital. Como desdobramento, indica-se a ampliação de estudos e formações que aprofundem o diálogo entre Computação e Educação Ambiental Climática, contribuindo para políticas e práticas educacionais comprometidas com a inovação, a sustentabilidade e a formação de sujeitos críticos e transformadores.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 30 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em 30 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar a atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e à redução de riscos de desastres socioambientais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14926.htm. Acesso em 30 set. 2025.

CAMPOS, F. R. **Robótica educacional no Brasil: questões em aberto, desafios e perspectivas futuras**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2108–2121, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8778>. Acesso em 30 set. 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HERRO, Danielle; et al. Co-Measure: developing an assessment for student collaboration in STEAM activities. *International Journal of STEM Education*, v. 4, n. 26, p. 1–12, 2017. DOI: 10.1186/s40594-017-0094-z.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189–205, mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100008>. Acesso em 30 set. 2025.

- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica: contribuições e desafios**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PAPERT, Seymour. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PEDROSO, R.; BUENO, E. **Projeto LIRE: uma estratégia para levar a robótica educacional às escolas públicas municipais de Brusque**. In: ANAIS DO XXXI WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI 2023), Porto Alegre: SBC, 2023. p. 64–75. DOI: <https://doi.org/10.5753/wei.2023.229834>. Acesso em 30 set. 2025.
- QUEIROZ, R. L.; SAMPAIO, F. F. **DuinoBlocks for Kids: um ambiente de programação em blocos para o ensino de conceitos básicos de programação a crianças do Ensino Fundamental I por meio da Robótica Educacional**. In: ANAIS DO WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, XXXVI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. Porto Alegre: SBC, 2020. p. 2086–2095.
- SANTOS, R. C.; SILVA, M. D. F. **A robótica educacional: entendendo conceitos**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Curitiba, v. 13, n. 3, p. 345–366, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3895/rbect.v13n3.10965>. Acesso em 30 set. 2025.
- SAUVÉ, Lucie. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 10, n. 19, p. 29–45, jan./jun. 2001.
- SBC – Sociedade Brasileira de Computação. **Referenciais de formação em Computação: Educação Básica**. Porto Alegre: SBC, 2022. Disponível em: <https://www.sbc.org.br>. Acesso em: 29 set. 2025.
- VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2005.
- WING, Jeannette M. **Computational thinking**. Communications of the ACM, New York, v. 49, n. 3, p. 33–35, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>. Acesso em 30 set. 2025.
- YAKMAN, Georgette. **STEAM education: an overview of creating a model of integrative education**. In: PATT-19 Conference: Research and Practice in Technology Education: Perspectives on Human Capacity and Development, 2008, Salt Lake City. Anais [...]. Salt Lake City: Utah State University, 2008. p. 335–358.

TURISMO DE BASE COMUNITÁRIA NO ENTORNO ESCOLAR

AMORIM, Josiane Maria Arruda
LIMA, Lucia Ceccato de

RESUMO

O turismo de base comunitária (TBC) configura-se como alternativa sustentável ao modelo convencional, ao valorizar a cultura local, a participação social e a preservação ambiental. No contexto escolar, iniciativas que aproximam estudantes do território e da comunidade possibilitam integrar saberes, fortalecer a identidade local e despertar consciência crítica para a sustentabilidade. Ao promover projetos interdisciplinares que dialogam com a realidade dos alunos, favorece-se o protagonismo juvenil e a construção coletiva de soluções para os desafios socioambientais. Nesse sentido, refletir sobre o TBC no entorno escolar contribui para articular educação, cidadania e desenvolvimento comunitário. O objetivo deste estudo é analisar as possibilidades de articulação entre educação e turismo de base comunitária no entorno da Escola de Educação Básica Municipal Santo Antônio, na localidade de Casa de Pedra, Painel/SC. A pesquisa é qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de projetos educativos, considerando referenciais de educação crítica e sustentável.

Palavras-chave: Turismo de Base Comunitária. Educação Crítica. Sustentabilidade. Identidade Local.

INTRODUÇÃO

O turismo de base comunitária (TBC) tem se consolidado como uma alternativa sustentável frente ao modelo convencional de turismo, frequentemente associado ao consumo desenfreado, à exploração massiva e à marginalização das comunidades locais. Enquanto o turismo de massa privilegia interesses mercadológicos e tende a gerar impactos negativos sobre os ecossistemas e as culturas tradicionais, o TBC busca valorizar o patrimônio cultural e natural, fortalecer vínculos identitários e promover a participação ativa das populações no planejamento e execução das atividades turísticas. Dessa forma, amplia-se a possibilidade de inclusão social, de geração de renda solidária e de construção de modelos de desenvolvimento mais equitativos e sustentáveis.

No campo educacional, refletir sobre o TBC implica compreender a escola como espaço privilegiado de diálogo entre saberes e de mediação com o território, favorecendo uma educação crítica e emancipatória. A aproximação dos estudantes com o entorno comunitário permite desenvolver práticas interdisciplinares que, além de ampliarem repertórios culturais, despertam a consciência para a sustentabilidade e incentivam valores de cooperação e cidadania ativa. Nesse sentido, a escola deixa de se configurar apenas como espaço de difusão de conteúdos para se tornar lócus de transformação social, onde teoria e prática se articulam a partir de experiências do cotidiano.

A relevância dessa discussão justifica-se pela necessidade de repensar o papel da educação básica frente aos desafios socioambientais contemporâneos, sobretudo em comunidades rurais e pequenas localidades, nas quais o patrimônio natural e cultural constituem-se importantes bens para a identidade coletiva e para a geração de alternativas de desenvolvimento. Nesse cenário, o TBC apresenta-se como estratégia de integração entre educação, cultura, sustentabilidade e cidadania, permitindo à escola ampliar sua função social e aproximar os estudantes das dinâmicas comunitárias.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar as possibilidades de articulação entre educação e turismo de base comunitária no entorno da Escola de Educação Básica Municipal Santo Antônio, localizada na localidade de Casa de Pedra, no município de Painel/SC. Busca-se evidenciar o potencial do TBC para fomentar aprendizagens

interdisciplinares, valorizar o patrimônio cultural, natural, local e consolidar a escola como polo atrator de desenvolvimento comunitário e sustentável, reforçando seu papel como promotora da cidadania e corresponsável pela construção de sociedades mais justas e solidárias.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os sujeitos e os contextos em que estão inseridos (MINAYO, 2012). Essa abordagem é pertinente por permitir interpretar significados e práticas, valorizando as dimensões culturais, sociais e educativas envolvidas no turismo de base comunitária.

O corpus da investigação é constituído por revisão bibliográfica de produções acadêmicas — artigos, dissertações, teses — que abordam o TBC e as práticas pedagógicas contextualizadas, bem como pela análise documental de projetos educativos, sendo eles: conhecendo a serra catarinense: uma jornada educativa, leitura e contação de histórias e reciclagem, compostagem e horta escolar, desenvolvidos na Escola de Educação Básica Municipal Santo Antônio, situada na localidade de Casa de Pedra, em Paineiras/SC. Essa escolha se justifica pela relevância de articular referenciais teóricos consolidados com experiências práticas locais.

Para a análise do material, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), permitindo identificar, organizar e interpretar categorias emergentes a partir da leitura crítica e interpretativa. A pesquisa ancora-se nos referenciais da educação crítica e sustentável (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2000; ARROYO, 2011), articulando tais concepções com os princípios do turismo solidário e comunitário. Assim, busca-se evidenciar a potencialidade do TBC como prática pedagógica interdisciplinar e promotora de cidadania.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo encontra suporte na concepção de educação libertadora e contextualizada, entendida como prática social capaz de promover consciência crítica e transformação da realidade. Freire (1996) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, destacando que o processo de aprendizagem somente se torna significativo quando vinculado ao contexto de vida dos sujeitos. Assim, ao aproximar currículo e território, a escola se torna espaço de ressignificação dos saberes, superando a fragmentação imposta por um ensino descolado da realidade cotidiana dos estudantes. Nesse sentido, refletir sobre o turismo de base comunitária (TBC) em ambientes escolares significa propor uma educação que valoriza a experiência, o diálogo e a inserção social como dimensões centrais da formação cidadã.

Gadotti (2000) amplia essa concepção ao propor uma educação planetária, que se pauta na sustentabilidade, na ética e na cooperação como princípios orientadores de uma nova cidadania, comprometida com os desafios socioambientais globais. Arroyo (2011), por sua vez, reforça que o processo educativo deve considerar as dimensões históricas e culturais da comunidade, valorizando os saberes locais como patrimônio coletivo e instrumento de justiça social. Dessa forma, o conhecimento deixa de ser visto apenas como acúmulo de informações e passa a ser compreendido como prática de construção coletiva, vinculada à memória, às tradições e às lutas das comunidades.

No campo do turismo, o TBC desponta como prática contra-hegemônica em relação ao turismo de massa, frequentemente associado à exploração predatória, à homogeneização cultural e à concentração de benefícios em poucos agentes. Em oposição, o TBC busca promover experiências participativas que redistribuem ganhos econômicos, sociais e ambientais, colocando as comunidades como protagonistas de seu próprio desenvolvimento. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de turismo solidário, que entende a atividade turística não apenas como mercadoria, mas como espaço de encontro, partilha e fortalecimento de identidades locais.

Quando articulado ao espaço escolar, o TBC se apresenta como oportunidade pedagógica de grande relevância. Projetos que envolvem mapeamento do patrimônio cultural, roteiros educativos, oficinas comunitárias ou ações de preservação ambiental não apenas ampliam o repertório cultural dos estudantes, mas também estimulam valores de cooperação, corresponsabilidade e engajamento social. Nesse processo, a escola torna-se mediadora entre comunidade, currículo e práticas sustentáveis, consolidando-se como espaço de diálogo e transformação.

Dessa forma, a fundamentação teórica evidencia que o TBC, inserido no processo educativo, vai além de uma estratégia de valorização cultural: representa uma prática formativa que fortalece a cidadania, estimula a construção de sujeitos críticos e engajados, promove justiça social e fomenta práticas de sustentabilidade, constituindo-se em resposta coerente aos desafios contemporâneos da educação e do desenvolvimento comunitário.

DISCUSSÕES

A análise preliminar dos referenciais teóricos e dos projetos, evidencia que o turismo de base comunitária (TBC), quando integrado ao espaço escolar, constitui uma estratégia potente para a construção de aprendizagens interdisciplinares e contextualizadas. No caso da Escola de Educação Básica Municipal Santo Antônio, percebe-se a possibilidade de aproximar os conteúdos curriculares da vivência cotidiana dos estudantes, vinculando-os ao patrimônio cultural e natural da comunidade.

Ao adotar a perspectiva freireana de educação libertadora, a prática pedagógica passa a dialogar com o território e com as histórias locais, conferindo sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Isso se manifesta na valorização de saberes tradicionais, como práticas agrícolas, culinária típica e narrativas comunitárias, que, articuladas ao currículo escolar, favorecem a formação de sujeitos críticos e empoderados de seu papel social.

O TBC, nesse contexto, revela-se como campo fértil para o exercício da cidadania ativa. Ao participar de projetos que envolvem mapeamento cultural, visitas a atrativos locais e ações de preservação ambiental, os estudantes assumem papel de protagonistas, desenvolvendo competências socioemocionais, cognitivas e colaborativas. Além disso, a inserção do TBC no cotidiano escolar reforça a sustentabilidade como princípio transversal, estimulando práticas de corresponsabilidade frente aos desafios socioambientais contemporâneos.

Por fim, as discussões apontam que a articulação entre educação e TBC fortalece a identidade local e potencializa o papel da escola como mediadora entre comunidade e desenvolvimento sustentável. Essa integração, ao mesmo tempo em que amplia horizontes culturais, também ressignifica a função social da educação básica, reafirmando-a como espaço de diálogo, inovação e transformação comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados esperados deste estudo indicam que a integração entre turismo de base comunitária (TBC) e educação tem potencial para ampliar a qualidade das aprendizagens escolares, tornando-as interdisciplinares, contextualizadas e socialmente relevantes. A aproximação dos estudantes com o território e com a comunidade possibilita não apenas a ampliação do repertório cultural, mas também a valorização do patrimônio natural e cultural local como parte constitutiva de sua identidade e de sua cidadania.

Espera-se que a escola, ao adotar práticas pedagógicas inspiradas no TBC, consolide-se como espaço de diálogo entre currículo e comunidade, fortalecendo sua função social e educativa. Essa experiência contribui para a formação de sujeitos críticos, solidários e comprometidos com a sustentabilidade, ao mesmo tempo em que estimula valores de cooperação, corresponsabilidade e engajamento coletivo. O protagonismo juvenil, ao ser incentivado, transforma os estudantes em agentes ativos na construção de soluções para os desafios socioambientais, promovendo vínculos de pertencimento e práticas comunitárias de preservação e inovação social.

Assim, a articulação entre educação e TBC configura-se como caminho estratégico para a construção de uma cidadania ativa, capaz de transformar a realidade local e de

contribuir para o desenvolvimento comunitário sustentável. Ainda que se trate de uma pesquisa em andamento, vislumbra-se que os resultados possam subsidiar outras experiências pedagógicas, tanto em escolas do município quanto em contextos similares, servindo como referência para políticas públicas voltadas à integração entre educação, cultura e turismo. Dessa forma, reafirma-se o papel da escola como mediadora de processos de desenvolvimento social e como promotora de práticas inovadoras que dialogam com os desafios educacionais e ambientais do século XXI.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2012.

III SIPPE ACAFE

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

GT 07

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

“VAMOS JOGAR UM JOGO EM INGLÊS, PROFESSOR?”: DO ENSINO E APRENDIZAGEM À PRÁTICA DA ENSINAGEM

BECHTOLD, Ivan¹⁸⁵
SENS, Jean Ricardo Alves¹⁸⁶
SOUZA, Franciele Moura de¹⁸⁷
CORRÊA, Shirlei de Souza¹⁸⁸

Resumo:

A proposta deste trabalho consiste em apresentar o processo de **ensinagem** articulado ao interesse dos jovens contemporâneos pelas tecnologias e pelos recursos digitais. Busca-se, assim, estabelecer uma relação entre o engajamento demonstrado pelos discentes no uso de ferramentas tecnológicas e a potencialidade pedagógica desses recursos no ensino da língua inglesa. Tais tecnologias configuram-se como materiais de grande relevância não apenas para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, mas também como instrumentos de apoio ao trabalho docente e de superação do desinteresse que, por vezes, permeia o processo de aprendizagem do idioma. Somado a isso, apresenta-se que as tecnologias podem ser uma poderosa aliada no processo de aprendizado de idiomas, porém é necessário considerar que “nem tudo são flores” e muitos desafios ainda precisam ser superados.

Palavras-chave: Tecnologia. Ensinagem. Língua inglesa.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre ensino de línguas estrangeiras configura-se como um desafio contemporâneo de grande relevância, em virtude de fatores como a globalização, o fortalecimento da autonomia individual e os processos de transformação pessoal e social. O domínio de um ou mais idiomas deixou de ser um diferencial para tornar-se uma competência essencial na formação do sujeito e em sua inserção em contextos multiculturais e interconectados. Diante desse cenário, torna-se necessário promover reflexões sobre os instrumentos e recursos que possam atuar como mediadores e facilitadores no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho é investigar como a tecnologia pode ser integrada de forma efetiva no ensino-aprendizagem do idioma inglês, considerando suas vantagens e desafios. Procura-se explorar como as plataformas de aprendizado, a realidade virtual, a gamificação, entre outras tecnologias, podem ser aplicadas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e motivar os estudantes a desenvolverem suas habilidades em língua inglesa.

Adicionalmente, pretende-se sugerir o uso da tecnologia no aprendizado de idiomas, utilizando a “ensinagem”; dessa forma, promover o desenvolvimento da confiança para os estudantes se comunicarem em inglês em situações cotidianas e acadêmicas, bem como superar a barreira do ensino tradicional.

Com este trabalho, espera-se contribuir para o campo da educação, fornecendo sugestões práticas para educadores, estudantes e instituições de ensino que desejam explorar as possibilidades da tecnologia no ensino da língua inglesa. Acredita-se que o uso inteligente

¹⁸⁵ Ivan Bechtold. Uniarp - Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: ivanbechtold@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8563-1017>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4847171532256720>.

¹⁸⁶ Jean Ricardo Alves Sens. EEB Expedicionário Mário Nardelli. E-mail: jeansens1985@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7392-2195>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1441633654899470>

¹⁸⁷ Franciele Moura de Souza. Unifebe – Centro Universitário de Brusque. E-mail: franciele.souza@unifebe.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4677-3351>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8620620717673416>

¹⁸⁸ Shirlei de Souza Corrêa. Uniarp - Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: shirlei.correa@unifebe.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-0454>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9695160844144072>

da tecnologia pode ser uma poderosa aliada no processo de ensinagem de idiomas, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos globais bem-sucedidos e confiantes em sua proficiência em inglês.

METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa e, quanto aos seus objetivos, classifica-se como descritivo e bibliográfico. A pesquisa aborda a respeito das tecnologias para ensino-aprendizagem da língua inglesa. A escolha do tema se deu pelo interesse em explorar a integração da tecnologia no ensino de língua inglesa, com o objetivo de compreender sua aplicabilidade no contexto educacional e quebrar o paradigma do ensino tradicional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O aprendizado de uma língua estrangeira é uma habilidade valiosa e cada vez mais essencial na contemporaneidade. Dentre as línguas mais procuradas para o aprendizado, o inglês se destaca como a língua franca internacional, utilizada em negócios, comunicação internacional, ciência, tecnologia, turismo, entre outros setores.

Diante dessa relevância, torna-se imperativo o desenvolvimento de estratégias eficazes para os estudantes adquirirem conhecimento e fluência no idioma. Observa-se que, dentro deste universo, o processo de ensino-aprendizado de língua inglesa necessita ser atualizado, pois os modelos puramente tradicionais de ensino não abarcam as reais necessidades para um aprendizado efetivo.

Nesse sentido, segundo Alves e Anastasiou (2004), o ensino não se resolve somente com um olhar ou um método; é preciso um conjunto de recursos e estratégias, ou seja, é preciso tornar o ensino-aprendizagem um processo interligado, complexo e atualizado. Neste sentido surge a “ensinagem”, pontuando que “o assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 15). Segundo Anastasiou e Alves (2004) é necessário que o professor inove, apresentando e implementando estratégias diferenciadas que possibilitem novas formas de relacionamento entre o aluno e o objeto de conhecimento, desse modo construindo o novo fazer.

Além disso, segundo Moran (2017), o professor deixa de ocupar a posição central no processo de ensino-aprendizagem; e assume o papel de mediador e orientador dos conteúdos. Nessa perspectiva, os recursos tecnológico-virtuais configuram-se como instrumentos de apoio pedagógico, destinados a potencializar as práticas educativas, porém cabe ressaltar que os recursos virtuais funcionam como ferramentas de apoio e não como substituição do “saber” docente.

Diante da necessidade de uma escolha e efetivação de estratégias diferenciadas, se analisa o uso da tecnologia para superar os desafios encontrados no ensino tradicional. Embora o ensino presencial e os métodos convencionais ainda desempenhem um papel importante, é evidente que as novas gerações estão imersas no mundo digital e interativo. Os estudantes têm à sua disposição uma variedade de dispositivos tecnológicos e recursos online, e aproveitar esses recursos para o aprendizado de idiomas pode ser uma estratégia eficaz para motivar e engajar os alunos. Além disso, “há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 61).

Aliado ao processo de ensinagem e ao interesse dos jovens contemporâneos pelas tecnologias e recursos digitais, sugere-se aliar o gosto emanado pelos discentes aos aparatos tecnológicos ou nas tecnologias digitais para ensinar o idioma, uma vez que estes podem ser um excelente material, não somente para o estudante, mas para o trabalho docente e, ao mesmo tempo, uma ferramenta para vencer o desinteresse do alunado pelo aprendizado da língua inglesa.

Nesse contexto, a integração as tecnologias no processo educacional surge como uma alternativa promissora para ampliar as oportunidades de aprendizado, tornando-o mais dinâmico e envolvente para os alunos. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

(2018) pontua sobre o uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências e habilidades presentes em todas as áreas de conhecimento.

O documento enfatiza que a incorporação das tecnologias digitais não deve ser utilizada somente para despertar o interesse dos alunos, mas também para fazer com que eles construam o conhecimento. Eis que este apontamento descrito na BNCC (2018) vem ao encontro da ensinagem apresentada por Anastasiou e Alves (2004), que coloca sobre a ação de ensinar e apreender, ou seja, o conhecimento não é apenas transferido de professor para aluno, mas sim construído conjuntamente entre ambos.

Além disso, Souza e Ferrão (2024) defendem que as transformações culturais e linguísticas promovidas pelo ambiente digital levantam novas questões sobre a construção do conhecimento e oferecem maneiras inovadoras de comunicação e uso da linguagem. Nesse cenário, os aplicativos móveis (apps) se destacam como ferramentas interativas e comunicativas que podem potencializar significativamente o ensino de idiomas.

Neste viés, a tecnologia se apresenta como uma forte aliada para “construir” o conhecimento, tendo em vista que uma das principais razões para explorar o uso da tecnologia no ensino de língua inglesa é sua capacidade de tornar o aprendizado mais atrativo e interativo.

É importante destacar que, por meio de aplicativos, plataformas online e recursos multimídia, é possível oferecer atividades lúdicas e desafiadoras, que estimulam a participação ativa dos alunos e favorecem a imersão na língua-alvo. Além disso, a tecnologia oferece a oportunidade de criar ambientes virtuais que simulam situações da vida real, que permitem aos estudantes praticar suas habilidades de comunicação e interação social na língua-alvo de forma segura e livre de pressões.

Outro benefício significativo do uso da tecnologia no ensino de língua inglesa é a flexibilidade que ela proporciona. Os estudantes podem acessar materiais e recursos a qualquer momento e em qualquer lugar, adaptando seu aprendizado ao ritmo individual de cada um.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2018) aponta que o contexto contemporâneo caracteriza-se intensamente pelos avanços tecnológicos. “Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc.” (Brasil, 2018, p. 473).

Neste ponto de vista, a flexibilidade que as tecnologias digitais de informação nos permitem é especialmente benéfica para alunos que têm horários apertados, permitindo-lhes dedicar tempo ao estudo de acordo com sua disponibilidade e ainda, por muitas vezes, sentir o prazer de estudar junto com o seu “amado” telefone.

Ademais, voltando-se para o olhar do professor, a tecnologia também oferece ferramentas de rastreamento e análise do progresso do aluno. Por meio de softwares e aplicativos educacionais, os professores podem monitorar o desempenho dos estudantes, identificar áreas de dificuldade e adaptar o ensino para atender às necessidades específicas de cada um. Essa abordagem personalizada pode aumentar significativamente a eficácia do ensino e levar a resultados mais satisfatórios.

De acordo com Alves (2025), o uso adequado das tecnologias no contexto educacional possibilita o acesso a diversos recursos, como a interação em tempo real, jogos educativos e videoaulas, o que torna o processo de aprendizagem mais dinâmico, atrativo e facilita o acompanhamento pedagógico por parte dos professores.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (2018) contempla o uso inteligente e responsável da tecnologia na competência geral cinco, que relata a necessidade de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]” (Brasil, 2018, p. 9).

Nesta direção, as tecnologias podem ser uma poderosa aliada no processo de aprendizado de idiomas, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos globais bem-sucedidos e confiantes em sua proficiência em língua inglesa.

Para findar, é necessário considerar que “nem tudo são flores”. É importante avaliar a qualidade dos recursos tecnológicos utilizados no ensino de língua inglesa, pois nem todos

os aplicativos, plataformas ou softwares disponíveis no mercado têm embasamento pedagógico sólido ou são adequados às necessidades específicas dos estudantes. Portanto, é crucial realizar uma seleção criteriosa e baseada em evidências para garantir que as tecnologias adotadas sejam realmente efetivas e relevantes para o aprendizado dos alunos.

A disponibilidade de recursos tecnológicos pode variar dependendo do ambiente escolar, recursos financeiros e acesso à internet, podendo gerar desigualdades de oportunidades entre diferentes grupos de estudantes. Portanto, é importante considerar estratégias para mitigar tais desigualdades e garantir que todos os alunos possam se beneficiar igualmente do uso da tecnologia no aprendizado de inglês.

Nesse sentido, segundo a reportagem de Candioto (2024) publicada no *Jornal da USP*, destaca-se que, apesar do aumento no acesso à internet nas escolas públicas brasileiras, a infraestrutura tecnológica insuficiente limita o uso pedagógico efetivo da tecnologia. Além disso, a falta de equipamentos adequados e de capacitação docente são apontados como principais obstáculos para a efetiva utilização das tecnologias digitais no ensino.

Nesta perspectiva, é necessário enfatizar a necessidade de formação adequada dos professores. A tecnologia educacional está em constante evolução, e os educadores devem estar preparados para aproveitar ao máximo suas possibilidades. Investir em programas de capacitação para professores é essencial para garantir que eles possam integrar de forma eficaz as ferramentas tecnológicas em suas práticas de ensino.

Por fim, é fundamental avaliar o impacto do uso da tecnologia no ensino de língua inglesa a longo prazo, pois, embora as tecnologias possam proporcionar benefícios imediatos e visíveis, é importante investigar se esses resultados são sustentáveis ao longo do tempo e se contribuem para a construção de habilidades linguísticas sólidas e duradouras nos alunos.

Não obstante os diversos pontos debatidos, não foi aqui considerado o papel da inteligência artificial (IA), que deixou de ser uma tecnologia futurista e está presente no cotidiano de professores e, principalmente, dos estudantes. Neste sentido, questiona-se: será que ela (IA) poderá ir além de ferramenta de apoio e realmente transformar o aprendizado de inglês para os alunos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado considera a necessidade de uma abordagem tecnológica para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, de modo que o ensino-aprendizado seja prazeroso e, ao mesmo tempo, significativo e motivador para os estudantes.

Considera-se que atividades voltadas à aprendizagem a partir do uso das tecnologias possam favorecer o aprendizado. Além disso, observa-se que a integração da tecnologia juntamente com a ensinagem, por meio da utilização de aplicativos de aprendizado de idiomas, configura-se como uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento em língua inglesa. Com o fato de usar a tecnologia e construir o conhecimento, ou seja, aplicando a “ensinagem”, os estudantes tendem a se sentirem mais motivados e interessados em praticar suas habilidades de leitura, escrita, audição e fala no referido idioma.

No entanto, diante da perspectiva de positividade em desenvolver trabalhos com os aparatos tecnológicos juntamente com os estudantes, algumas reflexões pertinentes necessitam de apontamentos. Alguns desafios ainda necessitam ser superados, e um dos desafios encontrados é a necessidade de equilibrar o uso da tecnologia com outras metodologias de ensino, garantindo uma abordagem abrangente e equitativa para todos os alunos. Algumas tecnologias podem requerer acesso à internet, o que pode ser um obstáculo em ambientes com recursos limitados.

Destaca-se que é perceptível que o uso da tecnologia para a ensinagem de língua inglesa apresenta resultados promissores, motivando e engajando os alunos. Contudo, é essencial considerar a equidade no acesso às tecnologias e investir em formação contínua dos educadores para maximizar seus benefícios educacionais. A integração inteligente da tecnologia pode potencializar o aprendizado de idiomas, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos globais bem-sucedidos e confiantes em sua proficiência em inglês.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline Tomaz de Araújo. A inserção da tecnologia na sala de aula. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, Jan. 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/2/a-insercao-da-tecnologia-na-sala-de-aula>. Acesso em: 21 out. 2025

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs). **Processos de Ensino na Universidade:** pressupostos para a estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018. 600 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 out. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades. In: BASE NACIONAL COMUM. **Caderno de Práticas**, [s.n.], 2019. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 15 out. 2025.

CANDIOTO, Analice. Falta de equipamentos limita uso pedagógico da internet nas escolas públicas brasileiras. *Jornal da USP*, São Paulo, 16 out. 2024. Disponível em <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/falta-de-equipamentos-limita-uso-pedagogico-da-internet-nas-escolas-publicas-brasileiras/>. Acesso em: 21 out. 2025.

MORAN, J. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Educação Transformadora. 2017. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf.%202017/ Acesso em: 20 out. 2025.

SOUZA, Guiomar Fabricio de; FERRÃO, Tassiane dos Santos. O uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa na educação profissional e tecnológica. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 599-614, ago. 2024. DOI: 10.33871/23594381.2024.22.2.7600. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7600/6380>. Acesso em: 19 out. 2025.

A GOVERNAMENTALIDADE ALGORÍTMICA E OS DESAFIOS ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

D'OLIVEIRA, Fabiano Pradié¹⁸⁹
VIVAR Y SOLER, Rodrigo Diaz de¹⁹⁰

RESUMO

O estudo analisa a governamentalidade algorítmica como uma racionalidade política que reorganiza as formas de poder e controle no campo educacional. Fundamentado em Rouvroy e Berns, o trabalho investiga, por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa, como os algoritmos, ao operarem por extração e análise massiva de dados, produzem novas modalidades de vigilância, exclusão e subjetivação. Argumenta-se que tais mecanismos podem reproduzir desigualdades históricas e comprometer princípios de equidade, afetando políticas de acesso e permanência na pós-graduação em Educação. Conclui-se que compreender a governamentalidade algorítmica é essencial para repensar as ações afirmativas não apenas como políticas de inclusão, mas como estratégias de resistência epistemológica frente às racionalidades tecnológicas que tendem a homogeneizar e reduzir a diversidade nos espaços de produção científica.

Palavras-chave: Governamentalidade algorítmica. Educação. Ações afirmativas. Desigualdades digitais

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre as ações afirmativas na pós-graduação em Educação consolidou-se como campo de disputa política, epistemológica e institucional. Apesar dos avanços, as universidades ainda reproduzem estruturas seletivas e conservadoras, sustentadas por lógicas meritocráticas que ignoram desigualdades históricas e instauram mecanismos sutis de exclusão.

Na contemporaneidade, esses mecanismos são potencializados por dispositivos tecnológicos e sistemas algorítmicos que, sob o discurso da neutralidade e da eficiência, instauram novas formas de vigilância, classificação e normalização dos sujeitos.

A noção de Governamentalidade Algorítmica (GA), elaborada por Rouvroy e Berns (2015), oferece um referencial fecundo para compreender como o poder se exerce na atualidade, não mais por normas explícitas, mas pela modelagem preditiva e automatizada dos comportamentos.

Este estudo propõe analisar esse modo de governo, situando-se no entrecruzamento entre educação, tecnologia e poder, com o objetivo de contribuir para o debate sobre ações afirmativas na pós-graduação.

O estudo da GA mostra-se relevante porque evidencia como sistemas de decisão automatizada podem reproduzir, sob a aparência de neutralidade técnica, as mesmas desigualdades raciais, de gênero e sociais que as políticas afirmativas buscam enfrentar.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como uma investigação básica de caráter estratégico (GIL, 2017), com abordagem qualitativa e natureza exploratória. O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica, realizada em bases de dados reconhecidas pela abrangência e relevância na área da Educação e das Ciências Humanas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, SciELO, Consensus e Google Acadêmico.

¹⁸⁹ Fabiano Pradié D'Oliveira. FURB. fabianopradié@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0009-0000-2922-1358>, <https://lattes.cnpq.br/4984348413485092>.

¹⁹⁰ Rodrigo Diaz de Vivar y Soler. FURB. rsoler@furb.br, <https://orcid.org/0000-0001-7286-3129>, <http://lattes.cnpq.br/5788313713968236>.

Foram considerados trabalhos publicados no período de 2015 a 2025, de modo a contemplar a produção mais recente sobre o tema. As buscas utilizaram como descritores os termos “governamentalidade algorítmica” e “educação”. Além disso, emergiram termos recorrentes como “capitalismo de vigilância”, “educação vigiada” e “inteligência artificial”, que evidenciam o caráter crítico do campo e sua consolidação como espaço de disputa teórica e política em torno dos impactos da digitalização, em especial da lógica algorítmica, sobre as práticas educativas e os modos de subjetivação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O conceito de governamentalidade algorítmica, formulado por Rouvroy e Berns (2015), designa uma racionalidade política e social baseada na extração, correlação e análise automatizada de grandes volumes de dados. Seu propósito é modelar e antecipar comportamentos, muitas vezes antes mesmo de os sujeitos terem consciência de suas próprias intenções. Trata-se de uma forma de governo difusa, preditiva e adaptativa, que modula condutas por meio de algoritmos capazes de identificar padrões e influenciar decisões cotidianas, dispensando normas explícitas ou coerções diretas.

A composição entre as palavras governamentalidade e algoritmos resulta em um conceito que transcende a soma dos significados individuais, expressando a emergência de uma nova racionalidade de poder, que desloca o foco dos controles disciplinar e biopolítico, descrito por Foucault (2008), para uma governamentalidade informacional, sustentada por dados e mediada por tecnologias digitais. Como observa Ruiz (2021), o ineditismo dessa configuração está na capacidade de individualizar comportamentos de modo capilar, ampliando as possibilidades de vigilância e intervenção sobre os sujeitos.

Rouvroy e Berns (2015) identificam três tempos da governamentalidade algorítmica: a vigilância de dados (*dataveillance*), a mineração de dados (*datamining*) e a criação de perfis preditivos (*profiling*). Vieira e Siqueira (2022) destacam que na primeira etapa, ocorre a extração massiva e invisível de dados, muitas vezes descontextualizados de sua origem e finalidade. Em seguida, segundo Dias e Salvetti (2023), a mineração de dados aplica algoritmos que identificam correlações e padrões, convertendo dados brutos em informações úteis. Por fim, o *profiling* consolida modelos estatísticos que orientam comportamentos e decisões, substituindo a normatividade explícita por mecanismos sutis de predição e direcionamento (BENEVIDES; ARAGÃO, 2021; BRUNO, 2013).

Esses mecanismos produzem implicações profundas sobre a autonomia, a subjetividade e a democracia. A concentração de conhecimento em corporações tecnológicas e a opacidade dos processos algorítmicos configuram novas formas de poder e vigilância (DIAS; SALVETTI, 2023). Como destacam Teles (2018) e Primo (2021), observa-se uma rarefação das subjetividades, em que o sujeito é reduzido a um conjunto de dados processáveis, o que limita a reflexão crítica e a capacidade de resistência. Além disso, a personalização de conteúdos e a formação de bolhas informativas (ANDRADE, 2022) contribuem para a polarização política e a erosão do debate público, comprometendo a pluralidade democrática.

No campo educacional, tais processos não se restringem à subjetivação, mas afetam também a distribuição de oportunidades e o reconhecimento social. A chamada discriminação algorítmica evidencia como sistemas de decisão automatizada podem reproduzir e até intensificar desigualdades históricas. Quando treinados com dados que refletem vieses sociais, esses sistemas tendem a reforçar exclusões e injustiças (DIAS; SALVETTI, 2023). Assim, práticas tecnológicas que se apresentam como neutras acabam por reintroduzir discriminações estruturais, inclusive em processos de seleção educacional e profissional, desafiando os princípios de equidade que fundamentam as ações afirmativas.

Estudos como os de Williamson (2018) mostram que a educação tem se tornado um campo privilegiado para a aplicação dessa racionalidade algorítmica. O'Neil (2020), ao analisar os sistemas de seleção de estudantes em universidades americanas, demonstra que tais mecanismos, longe de serem objetivos e neutros, funcionam como caixas-pretas que codificam pressupostos humanos. Rankings de acesso, por exemplo, partem da crença de que riqueza é sinônimo de excelência. O sistema algorítmico atua como um mapa que desenha o

território da desigualdade antes mesmo de as pessoas o pisarem. Se o mapa foi desenhado por opiniões tendenciosas, ele apenas direcionará as pessoas a trajetórias já esperadas.

No Brasil, a governamentalidade algorítmica manifesta-se de modo indireto em plataformas digitais como a Lattes (CNPq) e a Sucupira (CAPES). Embora concebidas como instrumentos de registro e avaliação acadêmica, essas bases operam como mecanismos de ranqueamento implícito, organizando currículos e programas a partir de indicadores quantitativos de produção científica e impacto institucional. Ainda que não se apresentem formalmente como algoritmos de seleção, já configuram uma racionalidade algorítmica que influencia o acesso e a permanência na pós-graduação, tensionando os princípios de equidade que sustentam as ações afirmativas.

Nesse contexto, a noção de resistência epistemológica surge como a possibilidade de questionar os critérios de validação do conhecimento impostos pela lógica algorítmica. Se os algoritmos tendem a homogeneizar trajetórias e reduzir sujeitos a padrões estatísticos, a resistência epistemológica busca afirmar a pluralidade de saberes e experiências que escapam à lógica da quantificação. Inspirada em perspectivas decoloniais (WALSH, 2013), essa resistência não se limita à inclusão formal de grupos historicamente marginalizados, mas implica a valorização de epistemologias indígenas, afro-brasileiras e populares, que desafiam a hegemonia dos indicadores de produtividade e excelência acadêmica.

Discutir a governamentalidade algorítmica no campo da educação significa, portanto, problematizar as formas sutis de exclusão e de produção de desigualdades mediadas por tecnologias digitais. Essa reflexão é fundamental para compreender as ações afirmativas não apenas como políticas de acesso, mas também como estratégias de resistência epistemológica diante das novas racionalidades de poder digital, voltadas à democratização dos saberes e à ampliação da diversidade nos espaços de produção científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicam que a governamentalidade algorítmica constitui um campo emergente de análise no âmbito educacional, especialmente quando articulada às discussões sobre ações afirmativas. Essa articulação mostra-se relevante em diferentes níveis, do ensino básico à pós-graduação, pois permite compreender os impactos das tecnologias digitais e dos algoritmos na configuração de novas formas de vigilância e subjetivação, que se somam às desigualdades históricas já presentes no sistema educacional.

Observou-se que os algoritmos, ao operarem por meio da extração massiva de dados, da mineração de padrões e da criação de perfis preditivos, instauram mecanismos sutis de controle que afetam diretamente as condições de acesso, permanência e reconhecimento dos sujeitos. Ao reproduzirem vieses sociais, esses mecanismos tendem a intensificar desigualdades e a comprometer os princípios de equidade que orientam as políticas de ação afirmativa.

Conclui-se, portanto, que discutir a governamentalidade algorítmica no contexto da pós-graduação em Educação é fundamental para ampliar a compreensão das formas contemporâneas de exclusão e para fortalecer estratégias de resistência epistemológica. As ações afirmativas, nesse cenário, não devem ser vistas apenas como políticas de acesso, mas como instrumentos de enfrentamento às racionalidades tecnológicas que buscam homogeneizar e reduzir a diversidade. Assim, este estudo contribui para o debate ao demonstrar que a problematização crítica das tecnologias que moldam, de maneira invisível, os percursos formativos e científicos constitui condição indispensável para a efetiva democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Otávio Morato de. **A governamentalidade algorítmica: novos desafios para a democracia na sociedade da informação**. Acesso em: 03 de dez. 2023. Dissertação (Mestrado em Direito). 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/48842>.

BENEVIDES, Pablo Severiano; ARAGÃO, Francisca Alana Araújo. **Governamentalidade algorítmica e biopolítica**: a interceptação de dados pessoais como estratégia de vigilância capilarizada. In: GADELHA, Sylvio; BESERRA, Bernadete; MOTA, Thiago (org.). *Biopolítica, tecnocultura e educação*. 1. ed. São Paulo: Cambalache, 2021.

BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser**: vigilância, tecnologia e subjetividade. – Porto Alegre: Sulina, 2013.

DIAS, Felipe Da Veiga; SALVETTI, Ésio Francisco. **A governamentalidade algorítmica da vida e sua consequente precarização jurídico-política do trabalho**. *Revista Estudos Institucionais*, v. 9, n. 1. 2023. Acesso em: 07 de nov. 2024. Disponível em: <https://www.estudos-institucionais.com/REI/article/download/684/819/3485>.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

O'Neil, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa**: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia. Santo André: Editora Rua do Sabão, 2020.

PRIMO, Guilherme. **Governamentalidade algorítmica e a rarefação dos processos de subjetivação**. *Revista Opinião Filosófica*. v. 12. n. 1. 2021. Disponível em: <https://www.opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/view/1022..> Acesso em: 7 nov. 2024.

ROUVROY, Antoinette; BERNIS, Thomas. **Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação**: o dispar como condição de individuação pela relação? *Revista Eco Pós*, vol. 18, n. 2. 2015. Acesso em: 26 de maio 2024. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/2662.

RUIZ, Castor Bartolomé. **Algoritmização da vida**: a nova governamentalização das condutas. *Revista IHU ideias*, ano 19, n. 314, vol. 19, 2021. Acesso em 10 de nov. 2024. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/314cadernosihuideias.pdf>.

TELES, Edson. **Governamentalidade algorítmica e as subjetivações rarefeitas**. *Kriterion: Revista de Filosofia*, v. 59. n. 140. 2018. Acesso em: 07 de nov. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/PQTcJnpCGrP7PD5TrXKWzZm/#ModalHowcite>.

VIEIRA, Ana Elisa Silva Fernandes. SIQUEIRA, Dirceu Pereira. **Governamentalidade algorítmica e a ameaça ao direito de personalidade à liberdade na sociedade tecnológica**. *Dom Helder Revista de Direito*, v. 5, n. 11. 2022. Acesso em: 07 de nov. 2024. Disponível em: <https://revista.domhelder.edu.br/index.php/dhrevistadedireito/article/view/2518>.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WILLIAMSON, Ben. **Big data en Educación**: El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica. Madrid: Ediciones Morata. 2018.

CONTRIBUIÇÕES DA IA REGENERATIVA PARA VINCULAR RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS AO PLANEJAMENTO PERTINENTE

BASTOS, Patricia Maciel¹⁹¹
ZWIEREWICZ, Marlene¹⁹²
GARROTE, Ramón¹⁹³

RESUMO

O trabalho discute como a Inteligência Artificial (IA) Regenerativa pode mapear estratégias para aproximar as avaliações externas do planejamento do ensino na Educação Básica, à luz do planejamento pertinente. Descreve-se o processo de busca de produções e de sistematização das evidências com o uso do Rayyan (triagem e registro de estudos) e do Elicit (mapeamento e síntese) para localizar iniciativas nacionais e internacionais que apoiem a ressignificação de dados avaliativos. O estudo aponta caminhos operacionais para utilizar resultados de avaliação em decisões pedagógicas contextualizadas, sem subestimar a necessidade de articulação com demandas globais, por meio de iniciativas colaborativas orientadas à melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Básica. Avaliação externa. Planejamento pertinente. Inteligência artificial.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional em larga escala ocupa lugar central nas políticas públicas e na gestão de redes de ensino; contudo, em muitos contextos, seu uso ainda permanece restrito à mensuração de resultados, distante de um enfoque formativo e dialógico. Este estudo parte da necessidade de ressignificar os resultados das avaliações externas, compreendendos como insumos à cocriação de um planejamento pedagógico pertinente, ancorado nas demandas de cada contexto escolar e no compromisso com metas globais previstas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015).

Nesse cenário, toma-se a Inteligência Artificial (IA) não apenas como recurso técnico, mas como via para mapear estratégias que aproximem avaliação externa e planejamento do ensino na Educação Básica. Para isso, mobilizamos um processo de busca e de sistematização de evidências: enquanto o Rayyan apoia a triagem e o registro dos estudos (inclusões, exclusões, conflitos), o Elicit contribui para o mapeamento, a síntese e a organização de iniciativas nacionais e internacionais que orientem tal ressignificação.

No contexto do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), em Caçador (SC), essa combinação de ferramentas potencializa a internacionalização da pesquisa, sem perder de vista o compromisso com a região de inserção do programa. Assim, este trabalho discute o papel da IA no mapeamento de estratégias para aproximar avaliações externas do planejamento do ensino, detalhando o procedimento de busca e a sistematização teórica que sustentam a proposição.

¹⁹¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). 05299922990@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-7202-7781>, <http://lattes.cnpq.br/2780251443011303>.

¹⁹² Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGEB, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). marlene@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

¹⁹³ Professor Associado na Universidade de Borås, (UB) Suécia. Ramon.Garrote@hb.se, <https://orcid.org/0000-0002-3971-9894>.

METODOLOGIA

Ao constituir-se na perspectiva de revisão de escopo, esta pesquisa qualitativa integra a etapa de construção teórica de uma investigação em andamento no Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP. Entende-se tal tipo de estudo como levantamento sistemático e abrangente da produção existente sobre um tema útil para mapear evidências emergentes, identificar lacunas e apontar possibilidades de novos desenvolvimentos (Suchanew; Maurizio, 2019). Alinha-se, assim, ao objetivo de mapear estratégias, com apoio de IA, que aproximem resultados de avaliações externas do planejamento do ensino na Educação Básica. Sob o mesmo prisma, a abordagem qualitativa busca oferecer elucidações analíticas e descritivas voltadas a questões específicas (Oliveira *et al.*, 2020), sustentando a interpretação dos achados à luz do planejamento pertinente.

Para o mapeamento, combinam-se duas ferramentas de IA com funções complementares: Rayyan, para triagem sistemática (registro das buscas, critérios de inclusão/exclusão e resolução de conflitos), e Elicit, como mediador cognitivo para mapeamento, síntese e organização das evidências nacionais e internacionais. Dessa forma, além de reforçar o rigor metodológico (rastreamento de decisões e transparência do fluxo de seleção), o uso de IA agiliza a identificação de tendências, explicita lacunas e estrutura eixos temáticos, fornecendo base sólida à ressignificação no uso dos dados avaliativos no planejamento docente.

A IA NA INTERFACE ENTRE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA E PLANEJAMENTO PERTINENTE

A IA reúne técnicas para criar sistemas que resolvem problemas tipicamente humanos e se consolidou como campo interdisciplinar (Russell; Norvig, 2009). Para além da técnica, a IA é um espaço de tensões entre conservação, inovação e transformação, o que exige leitura histórica, ética e social (Barbosa; Bezerra, 2020). Especificamente na educação, o potencial da IA é transformador, desde que orientado por princípios éticos e políticas inclusivas (Howard; Ulferts, 2025). Por isso, importa discutir seu uso para apoiar o aproveitamento pedagógico dos resultados da avaliação externa na Educação Básica.

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) produz diagnósticos periódicos com testes avaliativos e questionários aplicados bienalmente a fim de oferecer séries históricas e fatores associados para orientar políticas e práticas. Entretanto, quando a avaliação é reduzida a índices e a rankings, pode mitigar a autonomia e interferir nos fazeres pedagógicos (Lélis; Hora, 2019), além de induzir competição pouco formativa (Terrasêca, 2016).

A literatura ressalta a necessidade de multiplicar e entrelaçar dimensões do olhar avaliativo (Hoffmann, 2006), reconhecendo a complexidade do processo (Libâneo, 2013) e retroalimentando o ensino — mais do que aprovar/reprovar (Hadji, 2001). À vista do pensamento complexo, isso implica situar dados em contexto (Morin, 2011) e operar com recursividade e dialogicidade para que os resultados ressignifiquem o processo, em convergência com a noção de conhecimento pertinente discutida por Morin (2011).

Esse giro depende de um planejamento pertinente: um planejamento que contextualiza dados no território da escola e, ao mesmo tempo, articula-os ao global. Nesse processo, o planejamento pertinente expressa uma perspectiva de ensino transdisciplinar porque vincula os conteúdos curriculares às condições de vida dos estudantes, “[...] estimulando o diagnóstico de demandas locais e de emergências globais, a discussão, a descoberta de soluções e intervenções que colaborem para melhorar a realidade e enfrentar suas incertezas” (Zwierewicz, 2023, p. 12).

Ao buscar estratégias para vincular o uso dos dados das avaliações externas à dinamização desse tipo de planejamento, a IA funciona como ferramenta mediadora para conhecer e sistematizar experiências relevantes. Ela apoia a busca, a triagem e a síntese de evidências, organiza tendências, explicita lacunas e estrutura eixos temáticos que tornam os dados avaliativos interpretáveis e acionáveis no planejamento. Em síntese, ao integrar IA, avaliação externa e planejamento pertinente, criam-se condições para qualificar o uso dos dados, permitindo que os resultados retroalimentem decisões contextualizadas e conectem o

currículo a condições contextuais sem perder de vista desafios e contribuições de iniciativas desenvolvidas em territórios geograficamente distantes.

O USO DO RAYYAN E DO ELICIT EM REVISÃO DE ESCOPO

Após a busca nas bases de dados, utilizou-se o Rayyan para a seleção colaborativa, entre orientanda e orientadora do mestrado, dos estudos a serem revisados, com o objetivo de mapear estratégias para usar dados de avaliações externas na ressignificação do planejamento de ensino no lócus da pesquisa. O Rayyan é uma plataforma web gratuita, com suporte de IA, desenvolvida para revisões sistemáticas, que oferece ferramentas de triagem, de organização e de colaboração, além da aplicação estruturada de critérios de inclusão/exclusão — o que otimiza o rigor metodológico e facilita o trabalho conjunto entre pesquisadores (Rayyan, 2025).

Como o Rayyan disponibiliza título, resumo e metadados dos registros, cada pesquisadora realizou leitura independente de um conjunto de artigos, decidindo por inclusão/exclusão segundo critérios previamente definidos. Em seguida, deu-se uma reunião de consenso para dirimir dúvidas e alinhar decisões. Dado o alto índice de concordância, prosseguiu-se à etapa seguinte com os mesmos critérios, resultando na seleção de 11 documentos, dentre os 37 estudos inicialmente importados no Rayyan.

Na segunda etapa (em andamento), os artigos selecionados estão sendo analisados com apoio do Elicit, uma ferramenta de IA voltada à revisão de literatura e sistematização de evidências. Segundo documentação de responsável pela ferramenta IA, o Elicit atua como assistente de pesquisa que ajuda a encontrar, a organizar e a sintetizar informações científicas (Elicit, 2025). Além de simplificar o levantamento, contribui para a qualificação do trabalho investigativo ao automatizar partes do fluxo de revisão e apoiar a síntese de evidências (Kung, 2023, p. 15).

Ainda que a análise não esteja concluída, observa-se que o apoio da IA tem facilitado o acesso a estratégias internacionais as quais vinculam resultados de processos avaliativos a um planejamento pertinente, oferecendo padrões, lacunas e eixos temáticos úteis à tomada de decisão pedagógica.

Em síntese, ao tratar a IA como mediadora cognitiva — materializada aqui pelo uso articulado do Elicit (e do processo de busca/sistematização com apoio do Rayyan) — este estudo avança da mera mensuração à ressignificação pedagógica das avaliações externas, oferecendo caminhos operacionais para que escolas e redes cocriem planejamentos pertinentes ancorados em demandas locais e globais; com isso, os dados passam a retroalimentar decisões didáticas situadas, favorecendo a melhoria contínua dos processos de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do objetivo proposto, este estudo evidencia que o uso de IA pode exercer papel relevante como mediadora cognitiva e, quando acionada de forma crítica e ética, contribuir para ressignificar resultados de avaliações externas e transformá-los em insumos à cocriação de um planejamento pedagógico pertinente. Nesse percurso, o Rayyan cumpriu função inicial estratégica ao organizar a busca, sustentar a triagem colaborativa e registrar decisões de inclusão/exclusão, fortalecendo o rigor e a transparência do processo antes das etapas de síntese.

Já o uso do Elicit para mapear, organizar e sintetizar a literatura mostra-se particularmente efetivo para sustentar a construção teórica e orientar decisões formativas alinhadas à complexidade (contextualização dos dados), à transdisciplinaridade (articulação entre saberes) e à dimensão emancipatória do ato educativo. Assim, a tecnologia não substitui o pesquisador-professor; antes, amplia sua autonomia investigativa e fortalece o diálogo entre avaliação, ensino e planejamento no cotidiano escolar.

Como implicações, o percurso descrito oferece caminhos operacionais para redes e escolas: (i) incorporar ferramentas de IA no ciclo de busca e sistematização de evidências; (ii) utilizar sínteses para retroalimentar o planejamento de modo colaborativo; e (iii) promover

formação continuada que integre avaliação e planejamento, coerente com os princípios de planejamento pertinente. Entre as limitações, destacam-se: a condição de estudo em desenvolvimento; e a necessidade de ampliar cenários empíricos e métricas objetivas de acompanhamento. Pesquisas futuras podem investir em estudos comparativos e desenhos longitudinais que examinem impactos no uso pedagógico dos dados, nas interações didáticas e nos resultados de aprendizagem, bem como detalhar requisitos mínimos de implementação para ampliar a transferibilidade da proposta em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. S.; BEZERRA, M. R. História, ciência e tecnologia: inteligência artificial e ética na contemporaneidade. **Revista Brasileira de História da Ciência**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 91–99, 2020.

ELICIT. **Elicit**: The AI Research Assistant. [s.l.], 2025. Disponível em: <https://elicit.com>. Acesso em: 21 de out. 2025.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOWARD, Terry L.; ULFERTS, Gregory W. *Artificial Intelligence and the Redefinition of Higher Education*. **Research in Higher Education Journal**, [s.l.], v. 46, 2025. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1478931.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documento técnico/metodológico. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 15 out 2025.

KUNG, Janice Y. *Elicit*. *Journal of the Canadian Health Libraries Association / Journal de l'Association des bibliothèques de la santé du Canada*, [s.l.], v. 44, n. 1, p. 15-18, 2023. DOI: 10.29173/jchla29657. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10089336/>. Acesso em: 14 out. 2025.

LÉLIS, L. S. C.; HORA, D. L. da. Avaliação externa: conceitos, significados e tensões. **Revista Exitus**, [s.l.], v. 9, n. 4, p. 549–575, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1025. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1025>. Acesso em: 16 out. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Givanildo da Silva; CUNHA, Ana Maria Oliveira; RODRIGUES, Maria da Conceição. **Abordagem qualitativa: aspectos conceituais e metodológicos**. **Cadernos UNIFUCAMP**, Monte Carmelo, v. 19, n. 36, p. 64–75, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208>. Acesso em: 14 out. 2025.

ONU. **Transforming our world**: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 21 de out. de 2025.

RAYYAN. **Rayyan**: Intelligent Systematic Review. Doha: Rayyan Systems, 2025. Disponível em: <https://rayyan.ai>. Acesso em: 21 de out. de 2025.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Artificial Intelligence: A Modern Approach**. 3. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2009.

SUCHAREW, Heidi; MACALUSO, Maurizio. **Methods for research evidence synthesis: the Scoping Review Approach**. *Journal of Hospital Medicine*, [s.l.], v. 14, n. 7, p. 416–418, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12788/jhm.3248>. Acesso em: 16 de out. 2025.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação externa... Afinal para que serve a avaliação das escolas? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016160581>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JyG8tjmmGqZZwPHFDC5s4pr/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

ZWIEREWICZ, M. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas**: planejamento pertinente, inclusão digital e sustentabilidade nos Projetos Criativos Ecoformadores. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741254?Mode=full>. Acesso em: 12 ago. 2025.

Agradecimentos: À Prefeitura Municipal de Curitiba, pela bolsa concedida para o mestrado. À FAPESC, pelo apoio ao projeto de pesquisa “Observatório de Avaliação da Educação Básica da CRE–Caçador: do diagnóstico à formação docente com aderência a boas práticas nacionais e internacionais”, mediante o Edital de Chamada Pública FAPESC nº 21/2024 – Programa de Pesquisa Universal.

ENTRE O HUMANO E O DIGITAL: PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE O CURRÍCULO PAULISTA.

GERALDO, Ana Claudia¹⁹⁴

RESUMO

O texto aborda duas perspectivas conceituais e epistemológicas do currículo — Tradicional e Crítica —, destacando a transição de uma visão tradicional para uma abordagem atuante e crítica. Busca identificar desafios e potencialidades da inserção da tecnologia e das mídias no currículo Paulista, defendendo currículos que promovam justiça social, participação ativa e transformação social. Reconhece o avanço da tecnologia e da mídia nos espaços escolares e analisa seus riscos e contribuições ao integrarem-se ao currículo. Fundamenta-se em análises exploratórias e bibliográficas, com autores como Paulo Freire, Ana Maria Saul e Rosa Maria Bueno Fischer. Pretende fomentar reflexões entre professores da educação básica sobre as relações entre mídia, tecnologia e prática educativa, visando mudanças na postura docente e o fortalecimento de escola inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Currículo. Tecnologia. Mídia. Educação.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a tecnologia tem se destacado como um dos elementos centrais da vida cotidiana, estando presente em diferentes contextos sociais e etários, especialmente entre crianças e adultos. Na educação, sua presença torna-se cada vez mais necessária, tanto como ferramenta pedagógica quanto como linguagem cultural. Contudo, a efetiva integração da tecnologia aos currículos escolares, de modo que deixe de ser apenas um recurso complementar e passe a constituir um canal enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem, ainda se apresenta como um desafio.

Este estudo propõe refletir sobre o currículo sob duas perspectivas conceituais e epistemológicas — a tradicional e a crítica —, analisando a transição de uma visão burocrática, rígida e transmissiva, para outra mais aberta, participativa e emancipatória. A primeira, de caráter tradicional, compreende o currículo como um conjunto linear e homogeneizado de conteúdos, no qual o professor é visto como mero executor e o aluno, como sujeito passivo do processo educativo. Essa abordagem, centrada na eficiência e na memorização, desconsidera a diversidade cultural e inibe o diálogo, limitando as possibilidades de uma formação integral e crítica. O que reforça a limitação para uma formação integral das crianças. Pacheco em entrevista à Backes (2020) define:

Trata-se de uma abordagem que olha para o currículo como um plano, olha para os professores como implementadores, olha para as escolas como locais de implementação, e não de realização. Isto tem muito a ver com uma tendência burocrática, uma tendência de organização linear do currículo. (BACKES, 2020, p.773)

Em contrapartida, a perspectiva crítica entende o currículo como espaço de construção coletiva, diálogo e transformação social. Nessa visão, inspirada em autores como Paulo Freire, Habermas, Foucault e Pacheco, o professor assume o papel de mediador e sujeito reflexivo, que estimula a participação ativa, o pensamento crítico e o protagonismo dos estudantes. Segundo Pacheco (2020), desta forma, a escola se torna um ambiente de valorização da pluralidade, da criatividade e da contemporaneidade, abrindo espaço para a inserção consciente da tecnologia e da mídia.

¹⁹⁴ Ana Claudia da Silva Geraldo. Doutoranda. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. acsilge@gmail.com ,

Assim, o objetivo deste estudo é identificar desafios e potencialidades da inserção da tecnologia e das mídias no currículo Paulista, compreendendo como essas dimensões podem contribuir para a construção de currículos voltados à justiça social, à participação democrática e à transformação da prática educativa. As discussões que seguem pretendem problematizar o papel do professor, repensar as práticas pedagógicas e defender a criação de currículos que, ao acolherem as múltiplas vozes da comunidade escolar, promovam uma educação significativa, crítica e inclusiva.

2. METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido caracteriza-se como metodologia qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica, por buscar compreender e refletir criticamente sobre as concepções de currículo — tradicional e crítica — e a inserção da tecnologia e das mídias no currículo Paulista. Segundo Gatti (2011), as pesquisas qualitativas permitem uma aproximação interpretativa com os fenômenos educacionais, valorizando o contexto, as subjetividades e as inter-relações que constituem a prática educativa.

De acordo com Rodrigues e Neubert (2021), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise e interpretação de produções teóricas já publicadas, possibilitando o diálogo entre diferentes autores e perspectivas, além de contribuir para a construção de um referencial sólido e coerente com os objetivos do estudo. Assim, o corpus de análise foi constituído por artigos científicos, livros e legislações voltados à temática do currículo, da tecnologia e da mídia na educação, selecionados a partir de sua relevância acadêmica e atualidade.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os instrumentos de coleta de dados compreenderam a consulta e o levantamento de artigos publicados em periódicos científicos, leis e diretrizes curriculares oficiais, bem como obras teóricas de referência nas áreas da educação e do currículo, como as de Paulo Freire, Ana Maria Saul e Rosa Maria Bueno Fischer, entre outros autores que contribuem para a reflexão crítica e emancipatória sobre o tema.

A técnica de análise dos dados adotada foi a análise documental, conforme apontam Cechinel, Fontana, Giustina, Pereira e Prado (2021), por meio da leitura criteriosa e interpretativa dos textos selecionados, buscando identificar categorias conceituais, convergências e divergências entre as produções analisadas. Esse procedimento permitiu compreender como as diferentes concepções de currículo dialogam com as transformações tecnológicas e midiáticas contemporâneas, além de evidenciar seus impactos nas práticas pedagógicas e na formação docente.

Por fim, a análise foi conduzida à luz da responsabilidade social do pesquisador, conforme reflete Regina Leite Garcia (2011), reconhecendo que investigar e escrever sobre educação implica compromisso ético com a transformação da realidade escolar. Assim, a metodologia adotada não se restringe à descrição de teorias, mas busca fomentar reflexões críticas e propositivas entre os profissionais da educação, contribuindo para o fortalecimento de currículos democráticos, participativos e socialmente comprometidos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da tecnologia no currículo educacional brasileiro, em especial no Currículo Paulista, é sem dúvidas um passo importante, mas para possibilitar aos estudantes a ampliação dos conhecimentos do mundo que está cada vez mais tecnológico e digital, necessita ser desenvolvida de forma racional e crítica. Implementar a tecnologia na educação não pode ser apenas transferência dos métodos tradicionais para o uso de instrumentos tecnológicos e plataformas digitais. É necessário compreender o papel da tecnologia e da mídia que tentam atender às demandas de consumo, absorver a agitação do público e considerar os diferentes grupos sociais.

Nos documentos, o campo das tecnologias e mídias parece apresentar-se de forma harmoniosa, porém vale lembrar que fazem parte de um campo de disputas e negociações

de interesses políticos e econômicos. A transformação social só será possível através de ações eficientes e coletivas. Na escola, isso quer dizer provocar o currículo predominante e favorecer um currículo que promova a inclusão social, que torne o contato com a tecnologia e a mídia democratizado.

É importante ressaltar que é preciso criar espaço nas escolas para que os estudantes desenvolvam uma postura crítica, ética e responsável sobre o uso da tecnologia e da informação. É necessário incentivar o protagonismo e a autoria para que as crianças comecem agora a resolver os próprios problemas de maneira inovadora, pensando numa integração plena na sociedade do conhecimento.

A tecnologia evolui à uma velocidade incalculável, e para que as crianças estejam preparadas para enfrentar o futuro e todos os desafios que certamente virão com ele, é necessário que a educação acompanhe essa evolução. O que evidencia a necessidade de que a educação contemporânea se esforce cada vez mais, de forma colaborativa, incluindo alunos, professores, gestores, comunidade escolar, sociedade e Estado na construção de uma educação inovadora, participativa e inclusiva para um futuro que já nos cerca.

Para tal precisamos nos agarrar a uma concepção curricular que não apenas insira a tecnologia e fomenta discussões sobre atualidades, mas seja também humanizadora, reconheça e respeite a diversidade cultural e as desigualdades sociais, buscando referências que valorizem a participação, a problematização crítica da realidade e o diálogo. Dessa forma, a tecnologia potencializará as práticas educativas de forma reflexiva, crítica e transformadora promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Também é incontestável que a construção de um currículo que insira a tecnologia através de uma perspectiva crítica e humanizada só poderá ser um produto de muitas mãos. Mãos que se comprometam com uma educação que ressalte muito mais do que o saber técnico, que se preocupem fundamentalmente com pessoas (crianças ou adultos) críticas, responsáveis e solidárias, mãos do Estado, da escola, dos professores, das famílias, da comunidade, enfim, da sociedade.

Para os pensadores do currículo educacional e para os colegas educadores permitam-me um último convite à uma profunda reflexão para uma ação realmente transformadora, a aclamada obra 'A Pedagogia do Oprimido' de Paulo Freire que mesmo com a dimensão utópica e política da transformação social, fortalece o exercício educativo e amplia o diálogo entre a teoria e a prática com os assuntos da atualidade sob um ponto de vista crítico e emancipatório.

REFERÊNCIAS

BACKES, José Licínio. O processo de internacionalização e construção de um currículo cosmopolita: entrevista com José Augusto Pacheco. ETD-Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 770–783, 2020.

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

CECHINEL, André; FONTANA, Sílvia A. P.; GIUSTINA, Kelli P. D.; PEREIRA, Antônio F.; PRADO, Sílvia S. **Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica**. Criar Educação, *Criciúma*, v. 5, n. 1, p. 1-7, jan./jul. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho de Educação Básica. **Resolução nº 02/2025, de 02 de março de 2025**.

CURRÍCULO PAULISTA (site). **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: < <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> >

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290- 299, agosto 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Mídia e educação**: em cena, modos de existência jovem. Educar em revista, Curitiba (PR), UFPR, n. 26, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematisações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 83- 94, ago.2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, 11ªedição.

GARCIA, Regina Leite. **Para quem investigamos - para quem escrevemos**: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite. et al (orgs.). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Eccos Revista Científica, v. 1, n. 1, p. 63-79, dez., 1999.

NEUBERT, Patricia da Silva; RODRIGUES, Rosângela Schwarz. **Introdução à pesquisa bibliográfica** [recurso eletrônico] /– Florianópolis : Editora da UFSC, 2023.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: entre teorias e métodos**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, Seduc/Undime SP. São Paulo: Seduc/SP, 2019.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido**. e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142- 1174, out./dez.2018.

SAUL, Ana Maria; SILVA Antônio Fernando Gouvêa. **O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo**: a democratização da escola. e- Curriculum. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. -3. ed.; 8. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

PESCE, Marly Küger de Pesce¹⁹⁵

VOIGT, Jane Mery Richter ¹⁹⁶

FONSECA, Robson Rodrigo Debona Pereira da¹⁹⁷

VOSS, Grasiela¹⁹⁸

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as percepções acerca das práticas pedagógicas, possibilidades e desafios da interdisciplinaridade e do uso das tecnologias digitais de professores do ensino médio da cidade de Joinville/SC. A pesquisa de caráter qualitativo se propôs a examinar como esses professores têm promovido práticas pedagógicas interdisciplinares e com uso de tecnologias digitais. Os participantes responderam questionários com perguntas relacionadas à temática da pesquisa, que foram interpretadas com base na Análise de Conteúdo. Os relatos contribuíram para compreender como esses professores percebem suas práticas e as condições que influenciam e/ou limitam suas demandas profissionais.

Palavras-chave: Ensino Médio. Interdisciplinaridade. Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

A proposta curricular para o ensino médio, no Brasil, tem passado por reformulações significativas, sendo uma delas a introdução de componentes curriculares ofertados por áreas do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), busca proporcionar uma formação mais ampla e diversificada para os estudantes, ao permitir o desenvolvimento de um percurso formativo significativo. Ao considerar a realidade social, o documento dá ênfase ao uso das tecnologias digitais. Vivenciamos uma cultura digital, transformando profundamente nossas formas de comunicar, aprender, produzir conhecimento e interagir socialmente, assim, a incorporação das tecnologias digitais na escola torna-se essencial para que os estudantes possam desenvolver conhecimentos/competências digitais e o pensamento crítico diante dos desafios do mundo contemporâneo.

Em outro ponto, as atividades interdisciplinares são mencionadas na BNCC (Brasil, 2018) como sendo fundamentais, pois permitem a integração de diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. A interdisciplinaridade “não é apenas uma categoria de conhecimento, mas de ação” (Fazenda, 2006, p.89). A autora enfatiza que práticas interdisciplinares podem contribuir para o desenvolvimento dos componentes curriculares; propiciam os questionamentos, o pensamento criativo e o aumento da capacidade de ouvir pontos de vistas distintos. Práticas pedagógicas que contemplam atividades interdisciplinares representam um avanço no processo de escolarização, por constituírem-se em oportunidades de experienciar o convívio com diferentes conhecimentos científicos e diferentes conjuntos de valores.

Considerando esses indicativos do documento oficial, nos questionamos de que forma os professores têm proposto práticas interdisciplinares com ou sem o uso das tecnologias. Com essa preocupação, propusemos uma pesquisa, aprovada em edital da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - Fapesc nº 03/2024, a qual tem como um dos objetivos

¹⁹⁵ Marly Krüger de Pesce. Universidade da Região de Joinville/SC (UNIVILLE). marly.kruger@univille.br, <https://orcid.org/0000-0002-8195-7634>, <http://lattes.cnpq.br/0610790724953034>.

¹⁹⁶ Jane Mery Richter Voigt. Universidade da Região de Joinville/SC (UNIVILLE). jane.mery@univille.br, <https://orcid.org/0000-0003-2180-5476>, <http://lattes.cnpq.br/8014975082797133>.

¹⁹⁷ Robson Rodrigo Debona Pereira da Fonseca. Universidade da Região de Joinville/SC (UNIVILLE). robson_fonseca@live.com, <https://orcid.org/0000-0001-6853-3653>, <http://lattes.cnpq.br/3898754962461970>.

¹⁹⁸ Grasiela Voss. Universidade da Região de Joinville/SC (UNIVILLE). grasiela.voss@ifc.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0956-3489>, <http://lattes.cnpq.br/1491489827594797>.

analisar como professores do ensino médio têm promovido práticas pedagógicas interdisciplinares com uso de tecnologias digitais. Desse modo, a presente comunicação tem como objetivo analisar as percepções acerca das práticas pedagógicas, possibilidades e desafios da interdisciplinariedade e do uso das tecnologias digitais de professores do ensino médio da cidade de Joinville/SC.

METODOLOGIA

Optamos por uma abordagem qualitativa por procurar compreender os fenômenos humanos em sua complexidade. Para Gatti e André (2010, p. 30), esta abordagem de pesquisa possibilita “responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”. Assim, para as autoras, a educação entendida como prática social, necessita que se adote uma abordagem que possibilite compreender as representações e significações que os sujeitos têm de um determinado assunto.

O *lôcus* da pesquisa foi uma escola pública estadual de educação básica localizada em Joinville/SC, sendo convidados a participar da pesquisa os professores do ensino médio. Para produção dos dados foi utilizado o questionário. Segundo Gil (2009), essa técnica busca reunir informações sobre um determinado tema junto a um grupo de pessoas. Por essa razão optamos por essa técnica, pois pretendíamos obter informações sobre metodologias e uso das tecnologias digitais adotados pelos professores em atividades interdisciplinares já realizadas na escola. O questionário composto por 20 perguntas abertas e fechadas, sendo dividido em três sessões: “Perfil do Participante”, “Sobre Tecnologias Digitais” e “Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”.

Em uma reunião, presencialmente, na escola, promovida pela gestão com os professores, foi apresentado o projeto de pesquisa. Em seguida, foi solicitado que os professores acessassem o questionário através da plataforma *Google Forms*. Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceite, 12 (doze) professores, de diversas diferentes áreas do conhecimento, concordaram em responder o instrumento.

Para a interpretação dos dados dos questionários, utilizamos como base a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), sendo identificadas tendências, percepções e significados nas respostas dos participantes. Dos dados emergiram as categorias: 1) Usos e desafios das tecnologias digitais, 2) Impactos do uso excessivo de tecnologias digitais, 3) Experiências e desafios na interdisciplinariedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Para Freire (1996), ninguém nasce professor, mas vai se constituindo ao longo da sua trajetória profissional, o que pode ser um potencial em relação aos participantes desta pesquisa, sendo que a maioria deles tem uma longa trajetória na educação, com tempo de carreira variando entre 10 e 20 anos, ou mais. Oito participantes têm especialização *Lato Sensu* e três mestrado. A experiência na docência que esse grupo apresenta pode auxiliar na percepção das transições, inovações e adaptações que as escolas passaram nas últimas décadas. A seguir, serão discutidas as três categorias que emergiram dos dados:

1) Usos e desafios das tecnologias digitais.

Os professores relataram utilizar em suas práticas pedagógicas instrumentos e plataformas digitais (*softwares* e *sites*), mas também apontaram dificuldades da inserção destas tecnologias, relacionando comumente o pouco tempo de planejamento. Os participantes citaram o uso de instrumentos como projetores, lousas digitais, computadores e *tablets*. Além disso, afirmaram usar *softwares* como *Word* e *PowerPoint*, e plataformas como *Google Classroom*, *YouTube* e *Canva*, por exemplo. As respostas indicaram que as tecnologias digitais estão presentes na rotina escolar, e que servem como instrumentos na apresentação de conteúdos, na pesquisa em sala de aula, na produção de materiais, e na realização de atividades, indicando adequação do fazer docente frente à demanda contemporânea inerentes à cultura digital (Bortolazzo, 2020).

De acordo com os professores, os critérios de seleção, que normalmente são levados em consideração para a utilização das tecnologias digitais, dizem respeito à aplicabilidade/funcionalidade em sala de aula, e sobre o perfil dos estudantes. A utilização de instrumentos e plataformas digitais

observada, atende frequentemente uma demanda funcional, ou seja, para apresentação de conteúdos e para estimular a participação dos estudantes em sala de aula. Percebe-se que as escolhas dos professores buscam harmonizar as tecnologias digitais, sua utilização em sala de aula, e o envolvimento discente. No entanto, percebe-se que as tecnologias digitais atendem propósitos de aparatos tecnológicos, e que seus usos servem apenas para inserir uma inovação tecnológica, sem promover seus usos críticos e reflexivos. Para Heinsfeld e Pischetola (2019), o papel do professor é mediar o uso para além do seu propósito pedagógico, favorecendo a reflexão crítica.

Os relatos indicaram recorrentemente a falta de tempo de planejamento, como um obstáculo para a utilização das tecnologias digitais em sala de aula. Sobre os principais desafios citam: “O meu desafio maior é ter tempo de pesquisar e preparar uma aula que traga esses recursos digitais” (P9), “tempo de pesquisa e aprendizado” (P4), “tempo para planejar” (P5). O excesso de tarefas dos professores e o curto período de planejamento dificulta a inserção de novas tecnologias, visto que, para a sua plena utilização, demandam determinados conhecimentos dos instrumentos e/ou plataformas, que nem sempre são temas de formações continuadas institucionais. Percebe-se que a falta de tempo mencionada pelos docentes é um limitador do aprimoramento das práticas educativas com recursos digitais.

2) Impactos do uso excessivo de tecnologias digitais

Foi possível perceber que nove dos professores participantes da pesquisa relacionaram o uso excessivo das tecnologias digitais pelos estudantes com a sua falta de concentração nos estudos. Alguns termos foram recorrentes nas respostas como distração, ansiedade, tédio, dependência, agressividade e até mesmo vício. Os professores citam as dificuldades que os estudantes têm em realizar leituras, interpretações e memorizações relacionadas aos conteúdos, que são compreendidos por eles como barreiras na aprendizagem.

Young e Abreu (2019) afirmam que a exposição excessiva aos dispositivos digitais pode gerar um aumento da ansiedade, da dispersão de atenção e de comportamentos compulsivos, o que pode ser verificado nos relatos dos professores que identificam impactos no comportamento socioemocional e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes: “percebo um impacto não muito positivo, pois eles não a utilizam para adquirir conhecimento e sim para redes sociais e jogos, limitando o uso da ferramenta” (P5), “percebo que as crianças e jovens perderam algumas referências [...] um simples cortar o papel está sendo uma dificuldade” (P11), “falta de socialização ao estarem conectados, erros de português providas dos vocabulários digitais que utilizam” (P9).

A pesquisa apresenta relatos de professores que têm contato diário com essa geração hiperconectada. Com os avanços das tecnologias, os professores têm percebido alterações nas formas como os estudantes se comunicam, socializam, e como se envolvem nas atividades escolares. A recorrência das respostas dos participantes alerta que o uso prolongado das tecnologias digitais, não mediado por responsáveis, pode trazer consequências no comportamento, nos estudos, e nas relações interpessoais.

Esta análise indica o conflito entre as potencialidades das tecnologias digitais na educação e os seus efeitos negativos no comportamento dos estudantes, ou seja, os professores percebem a importância das tecnologias nas práticas educativas, visto que faz parte da realidade dos discentes, porém, demonstram receio quanto aos usos excessivos, o que pode impactar e fragilizar o processo de ensino-aprendizagem.

3) Experiências e desafios na interdisciplinariedade.

Sobre a temática da interdisciplinariedade, aproximadamente metade dos professores afirmaram ter experiências com feiras, projetos e gincanas, e todos que participaram dessas atividades relataram de forma positiva, mencionando também maior envolvimento dos alunos nessas atividades. No entanto, mesmo constituindo-se como uma atividade pedagógica, a interdisciplinariedade não é recorrente, mesmo neste grupo de professores experientes.

Constata-se nos relatos, que a interdisciplinariedade aparece em especial como eventos esporádicos do calendário escolar, e não como uma rotina da prática docente. Sobre os desafios para implementar a interdisciplinariedade citam: “tempo de planejamento e organização” (P8), “tempo, organização, comprometimento” (P5), “horários de aulas” (P4). De acordo com os

professores a falta de tempo de planejamento, e o conflito de horários para articular a interdisciplinariedade afetam a sua execução. Nesta mesma linha, Gallon et al. (2019) identificaram os mesmos desafios na pesquisa que desenvolveram com professores e coordenadores. Assim, as condições organizacionais da escola não favorecem o planejamento coletivo para a articulação entre professores de disciplinas diferentes.

Os dados indicam que os professores consideram importante a interdisciplinariedade, mas a falta de tempo, mencionada pela maioria, é uma barreira para a troca de ideias, planejamento e construção de práticas colaborativas. Tais desafios mostram que a interdisciplinariedade depende principalmente da gestão estratégica de períodos destinados às práticas coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos dos professores participantes da pesquisa foi possível perceber um cenário marcado por variações entre as possibilidades e desafios acerca dos usos das tecnologias digitais e da participação em práticas interdisciplinares. Os professores, em sua maioria com vasta experiência profissional, reconhecem que as tecnologias digitais podem agregar e diversificar suas aulas, e que as atividades interdisciplinares podem envolver os estudantes, porém, deixam evidente suas preocupações e limitações na execução dessas tarefas.

O grupo pesquisado sinalizou sobre os riscos do uso excessivo das tecnologias digitais, que já trazem impactos negativos em sala de aula, como a dificuldade de concentração e de interpretação textual dos estudantes. Estes dados podem auxiliar a refletir acerca do papel da escola, das práticas pedagógicas e da formação docente, para pensar no equilíbrio dos usos das tecnologias digitais em benefício de todos. O cenário ideal seria de escolas bem equipadas, com investimentos para o letramento digital e para o fomento do ensino crítico diante dessas tecnologias. No entanto, essas demandas requerem políticas públicas para infraestrutura e formação docente.

As experiências interdisciplinares citadas pelos participantes mostram-se pontuais do calendário escolar, demonstrando que, mesmo que o grupo entenda a sua importância, não é uma prática recorrente, o que é justificado pela falta de tempo para planejar atividades coletivas. Aliás, a falta de tempo aparece em diversos relatos, sendo percebido como uma condicionante institucional, que não proporciona períodos para a equipe planejar e executar atividades colaborativas.

Conclui-se que os docentes percebem as demandas contemporâneas para a inovação tecnológica e a integração de práticas pedagógicas com professores de outras áreas do conhecimento; no entanto, relatam a falta de períodos destinados à formação e ao planejamento individual e coletivo, que poderiam promover essas práticas docentes. Assim, é possível afirmar que as práticas interdisciplinares e usos críticos e reflexivos acerca das tecnologias digitais resultam de formação, investimentos e valorização profissional.

REFERÊNCIAS

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.22 n.2 p. 369-388 abr./jun. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000200369&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 14 out. 2025.

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade na educação brasileira**: 20 anos. São Paulo: Criarp, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLON, Mônica da Silva; ROCHA FILHO, João Bernardes; MACHADO, Juliana Aquino. Desafios à realização da interdisciplinaridade no ambiente escolar: perspectivas docentes e da coordenação

pedagógica. **Revista THEMA**, v. 14, p. 159-173, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/568> Acesso em 17 out. 2025.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E.D.A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda Pischetola. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e205167, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/162682> Acesso em: 14 out. 2025.

YOUNG, K; ABREU, Cristiano Nabuco. **Dependência de internet em crianças e adolescentes**. Porto Alegre, Artmed, 2019.

OS LUGARES DA ESCRITA E DA AUTORIA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS

CANANI, Carlos Eduardo¹⁹⁹
SILVA, Madalena Pereira da²⁰⁰

RESUMO

Este resumo expandido fundamenta-se em uma pesquisa, em fase inicial, que visa investigar como as inteligências artificiais generativas (IAgen) têm impactado a escrita e a autoria, analisando os desafios e as possibilidades formativas que despontam para o trabalho com a produção de textos nas aulas de língua portuguesa da educação básica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratório-interpretativa, fundamentada na etnografia educacional, para coleta de dados, e na Análise Textual Discursiva, para a interpretação. Assim, serão realizados momentos de observação participante, com registros em diário de campo reflexivo, e rodas de conversa com professores para fomentar a reflexão coletiva sobre o tema. Nesse sentido, a análise poderá revelar implicações éticas, formativas e pedagógicas para o ensino de produção de textos nas aulas de língua portuguesa, destacando desafios críticos como a homogeneização discursiva e a automatização da escrita, mas também possibilidades formativas para as práticas pedagógicas que integrem criticamente as tecnologias digitais.

Palavras-chave: Escrita. Inteligência Artificial Generativa. Automatização de textos. Autoria.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, em fase inicial, é proveniente de um curso de Doutorado em Educação. Ele parte da inquietação provocada pela emergência das inteligências artificiais generativas (IAgen) e suas implicações para os modos contemporâneos de produzir e de se trabalhar com a escrita, mais especificamente no que se refere ao processamento automático de textos. Assim, em contextos escolares, acadêmicos, midiáticos e cotidianos, observa-se que as IAgen têm provocado transformações significativas nos modos de produção, circulação e recepção de textos. No entanto, mais do que um simples processo técnico, escrever é, historicamente, uma forma de manifestação do pensamento crítico, da invenção poética e da experiência humana no mundo (Nunes, 2024). Em aproximação a isso, Burke (1966) defende que a linguagem é instrumento simbólico de construção de significados e interpretação do mundo pelos seres humanos, o que faz com que o processo de escrita seja entendido como uma atividade de construção identitária e cultural. Nesse contexto, a partir da visão do autor, compreende-se que as IAgen assumem uma função simplificadora, eliminando a complexidade e a subjetividade que caracterizam a criação textual.

Diante disso, impõe-se a necessidade de se refletir sobre a problemática de como os lugares da escrita e da autoria têm sido ressignificados diante da emergência das inteligências artificiais generativas (IAgen), e quais desafios e possibilidades formativas se colocam para o trabalho com a escrita nas aulas de língua portuguesa na educação básica? Desse modo, a pesquisa traz como objetivo geral investigar como as IAgen têm impactado a escrita e a autoria, analisando os desafios e as possibilidades formativas que despontam para o trabalho com a produção de textos nas aulas de língua portuguesa da educação básica.

Para se chegar a isso, de modo específico, é necessário: explorar os conceitos e abordagens sobre os sentidos históricos e culturais da escrita e da autoria, evidenciando suas relações com a subjetividade, a criatividade e a experiência humana; compreender como as IAgen afetam as práticas sociais da escrita, especialmente no que diz respeito à autoria e à produção textual em contextos educacionais; discutir, a partir de uma abordagem etnográfica, como professores e estudantes da educação básica

¹⁹⁹ Carlos Eduardo Canani. Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac. caducanani@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0009-0005-3772-7216>, <http://lattes.cnpq.br/2107193327335804>.

²⁰⁰ Madalena Pereira da Silva. Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac. prof.madalena@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

vivenciam e compreendem o uso das IAgem no trabalho com a escrita em aulas de língua portuguesa; e interpretar os dados coletados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), com vistas à discussão de possibilidades formativas que valorizem a autoria e a linguagem como experiência, com a proposição de caminhos para o trabalho com a escrita no ensino de língua portuguesa.

Ao propor essa temática, a pesquisa enseja não apenas compreender onde e como essas tecnologias têm sido inseridas nos cotidianos escolares, mas também quais sentidos, espaços simbólicos, pedagógicos e discursivos que reconfiguram as práticas de linguagem, os modos de autoria e as formas de mediação docente nos processos de ensino, aprendizagem e produção de textos. Nesse sentido, estudar os lugares das IAgem é também buscar entender as transformações em curso na cultura escrita, nas relações entre humanos e máquinas, e nas maneiras pelas quais sujeitos aprendem, ensinam e se expressam por meio da linguagem no contexto contemporâneo da automação.

METODOLOGIA

A pesquisa amparada na epistemologia da complexidade, é de abordagem qualitativa, de natureza exploratório-interpretativa, com delimitação metodológica combinada, orientada pela articulação entre a etnografia educacional (Geertz, 1989) e a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). Essa combinação metodológica permite compreender as práticas formativas e seus sentidos, respeitando a complexidade dos contextos educativos analisados permeados pelas IAgem.

Como contextos e sujeitos da pesquisa, tem-se a proposição de uma pesquisa multissituada, envolvendo a formação inicial de professores em um curso de licenciatura e a formação continuada e as práticas de docentes de uma escola pública de ensino fundamental. Como instrumentos de coletas de dados, serão empregadas a observação participante, com registro em diário de campo reflexivo e rodas de conversa com professores para fomentar a reflexão coletiva sobre o tema. A pesquisa, atualmente, está em fase inicial de revisão de literatura e construção da base epistemológica.

EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE EM TEMPOS DE IAGEM

O referencial teórico do estudo parte da Teoria da Complexidade, entendida como “[...] o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomênico” (Morin, 2005, p. 13). Morin (2005) defende uma educação transdisciplinar, não reducionista e capaz de lidar com a incerteza, a interconexão dos saberes e a ética da responsabilidade. Sob esse viés, ressalta-se que compreender o fenômeno da escrita no cenário atual de desenvolvimento das IAgem implica pensar de forma complexa, com vista a reconhecer que a linguagem é atravessada por múltiplos fatores, num processo que desafia as certezas sobre autoria, originalidade e as práticas historicamente consolidadas no ensino de produção textual nas aulas de língua portuguesa.

Com base nisso, ao se buscar os lugares da escrita e da autoria na era das IAgem, tem-se um fenômeno complexo, que não pode ser discutido apenas do ponto de vista técnico ou funcional isoladamente. Para muito além disso, com vistas a superar a fragmentação do conhecimento, propõe-se um estudo que procura pôr em diálogo conceitos como linguagem, TDIC, cultura digital e educação. Assim, é necessária uma abordagem que articule diferentes saberes, enfrente a fragmentação do conhecimento e promova a reflexão sobre o papel do sujeito frente à automatização de textos pelas IAgem.

A educação complexa assume, assim, um papel ético e político, que exige do professor não apenas a transmissão de conteúdos, mas a mediação crítica dos saberes, das culturas e dos fluxos informacionais. O diálogo com Morin sustenta a ideia de que formar professores para lidar com as IAgem implica formar sujeitos capazes de pensar a complexidade do mundo — e intervir sobre ele.

O fato é que vivemos em uma época marcada por intensas transformações nos modos de comunicar, ensinar e aprender, provocadas pelo avanço contínuo das Inteligências Artificiais Generativas (IAgem). O relatório *AI for higher education blueprint: preparing universities for the future*, produzido na Universidade de Ohio no ano de 2023, descreve que “A educação, tal como conhecemos, nunca mais será a mesma”. E acrescenta “A IA veio para ficar e todos os líderes de educação e

formação devem aprender como compreender e aproveitar a tecnologia” (Marketing AI Institute, 2023).

Frente a esse contexto, é importante ressaltar que, por vezes, a conceituação da inteligência artificial (IA) pode ser considerada multifacetada e de difícil compreensão. O termo foi apresentado pela primeira vez em uma conferência no Dartmouth College em 1956, quando o professor John McCarthy utilizou a expressão para descrever o objetivo de criar máquinas que simulassem a inteligência humana. Desde então, especialmente a partir de 2020, houve um desenvolvimento exponencial e o aumento considerável de sua utilização, com novos operadores, serviços e aplicações (Santos, 2023). De acordo com Santos, (2023) “A IA permite que computadores executem tarefas que normalmente requerem a inteligência humana, tal como reconhecimento da fala, percepção visual, tomada de decisões ou tradução de línguas [...]”. Do mesmo modo, a Inteligência Artificial Generativa (IAgen) “é considerada uma forma de aprendizagem automática (através do treino) capaz de produzir texto, vídeo, imagens, código e outros tipos de conteúdo” (Santos, 2023).

Assim, evidencia-se que as ferramentas generativas de textos baseadas em inteligência artificial são capazes de produzir textos diversos, relacionados aos mais variados assuntos. Além disso, favorecem uma melhoria na experiência educacional por meio do surgimento de ambientes digitais inovadores, como a gamificação, por exemplo, bem como permitem mais facilmente a personalização da aprendizagem a partir da análise de grandes volumes de dados (Santos, 2023). Por outro lado, embora apresente um grande potencial e oportunidades significativas para a educação, o contexto das IAgen traz inúmeros desafios críticos que precisam ser discutidos, como a privacidade de dados, questões éticas e de autoria, além da automatização da produção de textos. Nesse ponto, para muito além da habilidade técnica, é preciso considerar a formação ética dos jovens escritores (Garcia, 2024). Afinal, conforme discorre Postman (1993 apud Garcia 2024), “[...] o excesso de dependência tecnológica pode resultar numa ‘submissão cultural’ onde a tecnologia se torna a governante do processo educacional. Frente a isso, portanto, é preciso “[...] preservar a essência humana no ato de escrever”, bem como introduzir com cautela as tecnologias no ensino “[...] para evitar uma estagnação do pensamento criativo” (Postman, 1993 apud Garcia 2024).

Outro conceito importante é trazido por McLuhan (2011) ao apontar que toda tecnologia que estende alguma função humana — como a linguagem, o corpo ou a percepção — não apenas amplia essa capacidade, mas também reconfigura a própria natureza do que está sendo ampliado. Logo, as IAgen, no contexto da escrita, podem funcionar para ampliar as habilidades linguísticas dos estudantes, facilitando o processo de organização de ideias. Porém, podem também inibir o exercício criativo ao substituir o esforço interpretativo e a reflexão crítica com a sua utilização.

Conforme ressalta-se até aqui, essa era de inteligência artificial, longe de trazer mudanças apenas técnicas, promove uma verdadeira ressignificação dos comportamentos, práticas sociais e experiências educativas. Conceitos como “aldeia global” (McLuhan, 2011), “cultura da informação”, “interface cultural” e “sociedade da tela” (Manovich, 2006), “cibercultura” (Lévy, 2011), “sociedade em rede” (Castells, 2003) e “cultura digital” (Santaella, 2013) ajudam a compreender os novos arranjos sociais que desafiam a escola, os professores e os estudantes a reinventarem suas formas de produzir e compartilhar conhecimento. NO que se refere à cultura digital, “[...] não é uma simples continuidade da cultura escrita ou da cultura de massas, mas inaugura novos modos de produção, circulação e apropriação da informação, alterando profundamente os processos comunicacionais e cognitivos.” (Santaella, 2013, p. 23).

A utilização das IAgen, portanto, precisa ultrapassar o caráter meramente instrumental e assumir um papel formativo, criativo e crítico, como prevê a própria Base Nacional Comum Curricular (2017) ao tratar da competência de uso ético e reflexivo das tecnologias. Essa compreensão sustenta a necessidade de um olhar complexo sobre a formação docente e o trabalho pedagógico com as IAgen — o que justifica e sustenta o referencial teórico deste estudo. Afinal, na área educacional, é necessário promover a apropriação das IAgen de forma ética e consciente, reconhecendo sua contribuição como estratégia didática que pode auxiliar no desenvolvimento das práticas de escrita envolvendo, sobretudo, o planejamento e a revisão dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um momento histórico marcado por desinformação, inteligência artificial generativa (IA-gen), manipulação algorítmica e excesso informacional, torna-se imprescindível que as práticas formativas vão além do domínio instrumental das tecnologias, com vistas a promover uma leitura crítica e reflexiva da informação em circulação. Sendo assim, a emergência das IAgem, exemplificada por meio de plataformas como o ChatGPT ou outras baseadas em linguagem natural e multimodalidades, altera profundamente as noções de autoria, confiabilidade informacional e curadoria. Nesse cenário, professores e estudantes passam a conviver com produções automatizadas que exigem novas formas de leitura crítica, avaliação de fontes e reflexão ética. Ignorar esse movimento é comprometer a formação docente frente à complexidade contemporânea da cultura digital. Portanto, é imperativo que as pesquisas educacionais possam refletir criticamente sobre essa temática para se inserir na modelagem do futuro, tendo em vista que os desafios éticos, na era das IAgem, são complexos e vastos.

Dessa forma, por mais que os estudos sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na educação tenham se ampliado consideravelmente nos últimos anos, ainda são incipientes as pesquisas que problematizam os efeitos das inteligências artificiais generativas (IAgen) nos sentidos atribuídos à escrita e à autoria no contexto escolar. Ademais, observa-se que grande parte dos estudos existentes até aqui concentra-se em aspectos instrumentais, como o uso dessas tecnologias para otimizar a produção textual ou para gerar conteúdos automatizados, sem considerar a escrita como prática de linguagem vinculada à subjetividade, à crítica e à experiência. Ou ainda, os estudos pautam-se em questões éticas ou jurídicas, relacionadas à autoria dos textos automatizados. Além disso, há pouca investigação empírica que busque compreender como professores e estudantes da educação básica percebem, utilizam ou resistem à presença das IAgem em situações concretas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Ademais, destaca-se também que documentos da política curricular brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), mencionam a fruição, enquanto experiência estética, principalmente nas áreas de Linguagens e Arte, relacionando-a à capacidade de: apreciar esteticamente textos artísticos e culturais; desenvolver sensibilidade, imaginação e empatia; estimular a interpretação crítica de discursos midiáticos, literários e visuais; exercitar a escuta, a contemplação e a valorização da diversidade de expressões culturais.

Esse dado é importante por reafirmar o valor das experiências estéticas e da fruição textual em um cenário cada vez mais marcado pela automatização promovida pelas IAgem. Em meio à crescente presença dessas tecnologias na produção e mediação de conteúdos, defender o papel da sensibilidade estética e da interação subjetiva com o texto torna-se essencial para preservar as dimensões humanas da leitura e da escrita. Nessa direção, os documentos curriculares brasileiros como a BNCC reconhecem os conhecimentos estéticos como parte essencial da formação integral dos estudantes, ao lado dos saberes científicos e éticos. Tais conhecimentos, construídos por meio da experiência sensível com a linguagem, a arte e a cultura, promovem a ampliação da percepção, da imaginação e da capacidade de fruição e criação genuína. Logo, nesse cenário de influência das IAgem, que tende a automatizar a produção textual e a neutralizar os traços da subjetividade, defender o lugar da estética na educação é também um gesto político e formativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BURKE, Kenneth. **Linguagem como ação simbólica**. Berkeley: University of California Press, 1966.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Mbiavanga A. Literatura e linguística na era da IA: assistência à escrita e o impacto na criatividade no ensino. **Grau Zero** – Revista de Crítica Cultural, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras -

UNEB, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/grauzero/article/v12n2p57>. Acesso em: 17 jul. 2025.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC, 1989.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

MANOVICH, Lev. **El lenguaje en los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MARKETING AI INSTITUTE. **The AI for Higher Education Blueprint**: Preparing Universities for the Future. Sponsored by Marketing AI Institute; publicado em julho de 2023. Relatório produzido em colaboração com líderes de ensino superior, incluindo Josh Antonuccio, da Ohio University.

McLUHAN, Marshall. **Compreendendo a mídia: as extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.

NUNES, Paula Ávila. Escrever não é útil. **Revista da ABRALIN**, v. 23, n. 2, p. 192–213, 2024. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2190>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura digital**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Arnaldo. Desafios e oportunidades da inteligência artificial na educação e na formação. **RE@d** – Revista de Educação a Distância e Elearning, v. 6, n. 2, 2023. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/34154/23973. Acesso em: 17 jul. 2025.

REFLEXÃO DOS VIESES ALGORÍTMICOS NA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE: DISCUSSÕES TÉCNICAS E EPISTEMOLÓGICAS

RIBEIRO, Dione Carlos²⁰¹
SILVA, Madalena Pereira da.²⁰²

RESUMO

O avanço da Inteligência Artificial Generativa (IAgen) nos contextos educacionais evidencia como algoritmos incorporam vieses sociotécnicos, refletindo preconceitos históricos e interesses sociais e econômicos, problematizando os vieses algorítmicos presentes nos sistemas de IAGen. Sob a perspectiva da epistemologia da complexidade de Edgar Morin, tais algoritmos não podem ser analisados apenas tecnicamente, devendo ser compreendidos em ecossistemas que articulam dimensões humanas, cognitivas e sociais. A IAGen, ao reproduzir e amplificar desigualdades, desafia princípios da democracia dos saberes, exigindo abordagens críticas e transdisciplinares. Articulando reflexões morinianas, a pesquisa demonstra que o conhecimento técnico é inseparável de fatores culturais e históricos, e que estratégias de mitigação de vieses devem integrar ética, responsabilidade e pluralidade. Desse modo, a Inteligência Artificial (IA) pode tanto contribuir para a produção e disseminação do conhecimento quanto reproduzir e amplificar discriminações, a depender das decisões e dos contextos educacionais.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. Vieses algorítmicos. Epistemologia da complexidade. Democracia dos saberes.

INTRODUÇÃO

A ascensão da Inteligência Artificial (IA), em especial na Inteligência Artificial Generativa (IAgen) nos ambientes educacionais, transforma profundamente os modos de aprender, ensinar e interagir. Isso levanta uma questão primordial: como os vieses algorítmicos gerados pela IAGen podem ser problematizados à luz da epistemologia da complexidade de Edgar Morin?

Diante desse cenário, o objetivo do resumo é problematizar os vieses algorítmicos presentes nos sistemas de IAGen e discutir criticamente suas implicações sob a perspectiva moriniana. Busca-se, assim, articular uma reflexão que considere não apenas os aspectos técnicos envolvidos, mas também os impactos que emergem do uso desses recursos tecnológicos por parte dos estudantes e a relação dos saberes no âmbito escolar.

Consoante a esse aspecto conceitual, o viés algorítmico (*algorithmic bias*) pode ser compreendido como a presença de tendências sistemáticas ou distorções em técnicas e algoritmos de IA ou sistemas de aprendizagem de máquina, as quais, de modo intencional ou não, resultam em discriminação ou tratamento desigual de determinados indivíduos ou grupos (Serwin; Perkins, s.d., tradução nossa). Desse modo, ainda que os algoritmos sejam concebidos sob a premissa da neutralidade, eles tendem a reproduzir e amplificar preconceitos sociais preexistentes, refletidos nos dados que os alimentam e nas hierarquias estabelecidas pelo próprio sistema.

Nesse sentido, a investigação das contribuições de Edgar Morin torna-se fundamental para o debate contemporâneo sobre IA, uma vez que o pensamento complexo oferece caminhos para problematizar as discussões sobre responsabilidade, transparência e a democracia dos saberes no desenvolvimento e no uso da IAGen na educação.

²⁰¹ Dione Carlos Ribeiro. Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). dioneribeiro@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-9827-7486>, <http://lattes.cnpq.br/2789858538904994>.

²⁰² Madalena Pereira da Silva. Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). prof.madalena@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho teórico, tendo como principal procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2010), esse tipo de pesquisa baseia-se no estudo reflexivo de livros e artigos científicos, sendo congruente para aprofundar conceitos e discutir fundamentos teóricos para a elaboração de uma tese de doutorado, ainda em fase inicial.

A escolha da pesquisa bibliográfica justifica-se pela natureza do problema investigado: a reflexão sobre os vieses algorítmicos gerados pela IAgem e sua articulação com os princípios da epistemologia da complexidade. O corpus teórico foi elaborado à luz da teoria da complexidade proposta por Edgar Morin, além de textos contemporâneos que abordam criticamente os impactos sociais das tecnologias emergentes.

A reflexão sobre os textos seguiu um percurso interpretativo, buscando compreender, a partir da dialogicidade entre as fontes, como os sistemas algorítmicos influenciam processos formativos e decisões em contextos educacionais. Assim, a metodologia adotada permitiu construir uma reflexão fundamentada e crítica, em consonância com os objetivos do estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que a problematização acerca do objetivo proposto seja realizada, é primordial compreender a estrutura de uma IAgem. Tomando-se como modelo, o ChatGPT, pode-se verificar que ele se baseia em modelos de linguagem de grande porte treinados sobre uma vasta diversidade de textos para prever e gerar sequências linguísticas coerentes, o que evidencia como seus mecanismos podem também incorporar e reproduzir vieses sociotécnicos durante os processos de aprendizagem.

De acordo com a OpenAI (2023, tradução nossa), os modelos GPT aprendem padrões a partir de exemplos e são capazes de generalizar para novos contextos. Sendo assim, isso possibilita ao sistema interagir de forma contextualizada e se adaptar às demandas do usuário. Essa arquitetura fundamentada em redes neurais transformadoras opera articulando relações semânticas complexas a partir dos dados disponíveis, o que reforça a necessidade de compreender a IAgem como parte de um ecossistema com informações fragmentadas que conectam dimensões técnicas, humanas e socioculturais, especialmente quando analisada criticamente sob a perspectiva da complexidade.

Sob a ótica de Morin (2023), a complexidade implica reconhecer e problematizar a inseparabilidade entre ordem, desordem e organização, rejeitando explicações lineares e reducionistas. Esse arcabouço permite problematizar a IAgem não apenas como ferramenta técnica, mas como fenômeno inserido em redes de implicações epistemológicas, éticas e sociais (Azambuja; Silva, 2024).

Desse modo, a teoria da complexidade contribui para elucidar as ambivalências da IAgem: por um lado ela expande as possibilidades de criação e reorganização do conhecimento, por outro, coloca em risco dimensões como autoria, criação e diversidade cultural, já que o conhecimento inserido nas IAgens é fragmentado. Segundo o Instituto Humanitas Unisinos (2022), ao enfatizar a inter-relação de diferentes realidades, Morin oferece um caminho para compreender como a IA não pode ser reduzida ao aspecto instrumental, mas situada em um ecossistema de interações humanas, cognitivas e sociais.

Ao discutirem que tecnologias carregam vieses socialmente radicados, técnicos ou ainda emergentes, Friedman e Nissenbaum (1996) relatam que sistemas computacionais nunca são neutros, pois reproduzem valores e desigualdades sociais. Simon, Wong e Rieder (2020) ampliam essa reflexão ao defenderem que o enfrentamento do viés algorítmico exige uma postura ética em sua elaboração, orientada pelos valores humanísticos.

Essa discussão dialoga diretamente com a epistemologia da complexidade proposta por Morin (2005), pois ele destaca que todo conhecimento é situado, atravessado por incertezas e retroações. Assim, para além de abordagens estritamente técnicas, pensar o viés algorítmico sob a ótica da complexidade implica reconhecer que a IAgem surge das fragmentações cognitivas humanas e, ao mesmo tempo, produtora de novas configurações sociais, exigindo reflexões saberes democráticos na construção dessas tecnologias.

Morin (2005, p.7) menciona que “as verdades denominadas profundas, mesmo contrárias umas às outras, na verdade são complementares, sem deixarem de ser contrárias”, ou seja, as diversas perspectivas se completam ao amparar diferentes aspectos envolvendo a realidade. Outrossim, é de grande relevância para o debate envolvendo a IAgem, pois ela surge por demanda imaginativa do sujeito que solicita a informação associada ao rigor técnico de documentos oficiais, ou até mesmo de informações imprecisas inseridas em seu banco de dados, o que pode gerar riscos sociais, mesmo com grande potencial emancipatório.

Diante do exposto, a tecnologia não se configura, por si só, como recurso pedagógico de grande relevância; sua eficácia depende de sua articulação a uma perspectiva que, de maneira crítica, assegure a equidade e valorize a pluralidade presente nas relações escolares, pois “[...] para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais [...] para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas [...]” (Morin, 2001, p. 48).

De modo correlato, ainda sobre o aprendizado relevante, Edgar Morin traz uma visão sistêmica e ética que aprofunda a reflexão. Logo, “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (Morin, 2001b, p. 55). Sob a perspectiva da educação contemporânea, isso indica que o aprendizado pode integrar autonomia individual e participação coletiva. Nesse sentido, o uso da IAgem, quando mediado criticamente, pode potencializar a autonomia cognitiva dos agentes humanos. Caso contrário, conforme defende Morin (2001a), seu uso acrítico pode fragmentar o conhecimento e comprometer o desenvolvimento integral.

Morin (2001a, p. 22) adverte que “enquanto fragmentado, o saber não oferece nem sentido, nem interesse, ao passo que, respondendo às interrogações e curiosidades, ele interessa e assume um sentido”. Essa perspectiva evidencia que o aprendizado significativo depende da articulação entre o conhecimento, a curiosidade e o contexto social de interação. Sob o viés da educação contemporânea, a IAgem pode tanto apoiar quanto comprometer esse processo: se utilizada de forma reflexiva, oferece recursos que estimulam a exploração de dúvidas, promovem conexões que favorecem interações colaborativas entre estudantes. Porém, seu uso irreflexivo tende a fragmentar o saber, transformando-o em respostas prontas e isoladas, sem promover o engajamento, a reflexão crítica ou a construção compartilhada do conhecimento, aspectos centrais à cognição socialmente situada defendida por Morin.

Desse modo, Morin (2001a, 2001b) enfatiza a necessidade de religar os saberes e de ensinar a condição humana, destacando que as tecnologias devem ser mediadas de forma ética, crítica e comprometida com a formação integral do sujeito. Nesse sentido, o autor adverte que o conhecimento se torna cego quando opera de maneira simplificada, problema evidente nos modelos de IA que se limitam a correlacionar dados sem reconhecer os contextos socioculturais que lhes conferem significado (Morin, 2001b).

No contexto da IAgem, o princípio dialógico proposto por Morin (2005) oferece uma chave interpretativa essencial, ao evidenciar que elementos aparentemente contraditórios podem coexistir e se complementar. Desse modo, a mesma tecnologia que favorece a criatividade, automatiza processos e amplia a eficiência também pode funcionar como vetor de discriminação e desinformação. Tal dualidade não deve ser entendida como uma oposição excludente, mas como uma relação dialética que requer reconhecimento crítico e gestão consciente.

Sob essa perspectiva, um modelo de IAgem não permanece restrito ao domínio técnico após sua implementação, mas se torna uma ação que interage e se transforma dentro de um ecossistema complexo. Seus vieses podem escapar ao controle dos desenvolvedores e se amplificar de maneiras imprevisíveis, retroalimentando estereótipos e desigualdades presentes no tecido social. Essa dinâmica evidencia um ciclo de feedback: a sociedade produz os dados que alimentam e enviam o modelo, enquanto o modelo produz conteúdos que influenciam e remodelam a sociedade que o originou. Tal processo ecoa o princípio de autoeco-organização de Morin, no qual o sistema modifica e é simultaneamente modificado pelo ambiente moderno com o qual interage.

Diante disso, o ponto central é que nenhum instrumento tecnológico é culturalmente neutro, e que, com muita frequência, a geografia que sustenta a tecnologia coincide com os interesses sociais e econômicos de seus produtores (Fiormonte; Numerico; Tomasi, 2015, tradução nossa). Assim,

pode-se inferir que há uma preocupação com a democracia dos saberes, onde o instrumento tecnológico está embutido de cultura, poder e economia, ou seja, não está distribuído equitativamente nem neutro, conectando-se ao acesso e à produção de saberes não se dão em condições iguais para todos.

Diante do exposto, torna-se imprescindível que as estratégias de mitigação de vieses assumam uma postura transdisciplinar, religando os saberes técnicos da computação às contribuições das humanidades, das ciências sociais e da filosofia. Tal abordagem é necessária para contextualizar a IAgem dentro do complexo sistema socioeconômico e histórico em que está inserida, reconhecendo que decisões éticas, políticas e pedagógicas são tão determinantes quanto avanços tecnológicos para assegurar que essas ferramentas contribuam para que os saberes se tornem democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre os vieses algorítmicos da IAgem sob a ótica da complexidade é compreender que a tecnologia não existe à parte da sociedade — ela nasce de nós e, ao mesmo tempo, nos molda. Os algoritmos, ainda que pareçam neutros, carregam traços humanos: crenças, limites e até as contradições. Quando analisados sob a perspectiva do pensamento de Edgar Morin, esses ecossistemas deixam de ser meras ferramentas e se revelam como espelhos de uma realidade entrelaçada. Assim, pensar a IAgem é problematizar de que maneira os sujeitos relacionam o saber e o mundo digital.

Esse pensamento aponta para a necessidade de religar o que o pensamento fragmentado separa, o humano e o técnico, o racional e o sensível. Somente quando ciência e consciência caminham juntas é possível criar tecnologias que realmente contribuam para o bem comum. Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos têm o papel de cultivar um olhar crítico e ético, capaz de reconhecer a complexidade por trás de cada linha de código do algoritmo.

Sendo assim, é possível que a IAgem seja capaz de ampliar o acesso ao conhecimento e reproduzir desigualdades e vieses, além de ser ferramenta de inovação cognitiva e de manipulação informacional. Na ótica da complexidade, essas tensões não se anulam. Pelo contrário, reconhecer e articular essas contradições é o que permite compreender o fenômeno em sua totalidade e, a partir disso, adotar posturas éticas mais conscientes frente ao desenvolvimento e uso da IA.

Por fim, a IAgem pode ser tanto um espelho das desigualdades quanto uma oportunidade para novas formas de aprender e criar. A epistemologia da complexidade inspira a humildade diante do conhecimento, pois compreender o mundo exige aceitar suas incertezas e interconexões. Assim, o futuro da IAgem na educação contemporânea não pode se limitar à eficiência técnica, mas promover uma aprendizagem humana, que una autonomia e sentido.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Celso Cândido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. **Novos desafios para a educação na era da inteligência artificial**. Filosofia Unisinos, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1–16, 2024. Acesso em: 21 ago. 2025. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/27063>.

FIORMONTE, Domenico; NUMERICO, Teresa; TOMASI, Francesca. **The Digital Humanist: A Critical Inquiry**. Tradução de Desmond Schmidt e Christopher Ferguson. Brooklyn: Punctum Books, 2015.

FRIEDMAN, Batya; NISSENBAUM, Helen. Bias in computer systems. **Acm Transactions On Information Systems**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 330-347, jul. 1996. Association for Computing Machinery (ACM). Acesso em: 23 out. 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1145/230538.230561>.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Este pensamento humano capaz de criar as máquinas mais formidáveis e incapaz de criar a menor libélula**. Artigo de Edgar Morin. IHU Online, 2022. Acesso em: 24 out. 2025. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/espiritualidade/78-noticias/610936-este-pensamento-humano-capaz-de-criar-as-maquinas-mais-formidaveis-e-incapaz-de-criar-a-menor-libelula-artigo-de-edgar-morin>.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

MORIN, Edgar. **Cultura e sociedade**: a complexidade humana – compreensão ética para entrar no terceiro milênio. SESC-SP, 2023. Acesso em: 24 out. 2025. Disponível em: <https://edgarmorin.sesc-sp.org.br/categoria/entrevista>.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001b.

OPENAI. **Introducing ChatGPT**. OpenAI, 2023. Acesso em: 24 out. 2025. Disponível em: <https://openai.com/blog/chatgpt>.

SERWIN, Ken; PERKINS, Alfred H. Jr. **Algorithmic Bias**: A New Legal Frontier. Emeryville, CA: Berkeley Research Group, LLC; Birmingham, AL: Starnes Davis Florie LLP, [s. d.]. Acesso em: 23 out. 2025. Disponível em: https://www.iadclaw.org/assets/1/7/18.1_-_REVIEWED-_Serwin-_Algorithmic_Bias.pdf.

SIMON, Judith; WONG, Pak-Hang; RIEDER, Gernot. Algorithmic bias and the Value Sensitive Design approach. **Internet Policy Review**, [S.L.], v. 9, n. 4, p. 1-16, 18 dez. 2020. **Internet Policy Review**, Alexander von Humboldt Institute for Internet and Society. <http://dx.doi.org/10.14763/2020.4.1534>. Acesso em: 22 out. 2025. Disponível em: <https://policyreview.info/pdf/policyreview-2020-4-1534.pdf>.

ROBÓTICA KIDS: DESAFIOS DE APLICAÇÃO DA ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CORONEL, Fabiana²⁰³
RAABE, André²⁰⁴

RESUMO

Este relato apresenta a experiência de implementação do Projeto Robótica Kids na Educação Infantil. O projeto foi implementado em 2024 na rede municipal de educação de Brusque como parte do Laboratório Itinerante de Robótica Educacional (LIRE), direcionado às turmas de Pré Escolares, com o objetivo de integrar a robótica como eixo formativo nessa etapa. A formação continuada de professores articulou práticas maker, pensamento computacional e metodologias ativas em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), o Parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022) e a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023). A metodologia envolveu encontros mensais, suporte em AVA²⁰⁵ e coleta de dados via formulários. Os resultados revelaram que, embora a maioria tivesse pouco conhecimento prévio, após a formação os docentes relataram avanços em confiança, criatividade e engajamento. O estudo evidencia os desafios de consolidar o protagonismo infantil na robótica, valorizando a exploração, a experimentação e a autoria das crianças.

Palavras-chave: Robótica Educacional. Educação Infantil. Pensamento Computacional. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Aplicar a robótica na Educação Infantil representa um desafio tanto pedagógico quanto cultural. Embora vivamos em uma sociedade profundamente marcada pela tecnologia, ainda persiste a ideia de que a robótica é complexa demais para ser trabalhada com crianças pequenas. No entanto, é justamente nessa etapa do desenvolvimento que se consolidam funções psíquicas superiores como atenção, memória, autorregulação e pensamento crítico que podem ser potencializadas por experiências de exploração prática, experimentação e criação (Vygotsky, 1991; Fleer, 2016).

O desafio não está apenas na introdução de conceitos de robótica, mas em como fazê-lo de forma coerente com os princípios da Educação Infantil: o brincar, a ludicidade, a curiosidade e o protagonismo da criança. Nesse sentido, a robótica deve ser entendida como um meio para a construção ativa do conhecimento, e não como um fim em si mesma.

Sendo assim, Projeto Robótica Kids, implementado na Rede Municipal de Educação de Brusque, por meio do Laboratório Itinerante de Robótica Educacional, doravante LIRE, foi desenvolvido com o objetivo de oferecer formação continuada a professores que atuam com turmas de Pré I e Pré II. Essa proposta de formação visa integrar os pilares da robótica: elétrica, mecânica e programação, por meio de atividades práticas e desplugadas. Foram utilizados como base o construcionismo de Papert (2008), que valoriza o aprender fazendo, e a espiral da aprendizagem criativa de Resnick (2020), que enfatiza a importância dos ciclos de imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir. Também se ancora nos referenciais legais e curriculares atuais, BNCC (2017), Parecer CNE/CEB nº02/2022 e PNED (2023) que defendem a integração do pensamento computacional, mundo digital e cultura digital desde a etapa da Educação Infantil.

A Sociedade Brasileira de Computação (SBC) defende a inclusão de conteúdos de computação na educação básica. Nesse sentido, disponibiliza material sobre o que deve ser ensinado para cada série escolar em que a pessoa se encontra (RAABE *et al.*, 2017). Tal conhecimento está relacionado à resolução de problemas por meio do pensamento computacional (PC), que pode ser

²⁰³ Fabiana Coronel da Silva. Universidade do Vale do Itajaí. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Email: profabiacoronel84@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1667-178X>, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2602284900586598>

²⁰⁴ André Luís Alice Raabe. Mestrado em Computação Aplicada. Universidade do Vale do Itajaí. raabe@univali.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8093-2507>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3163271519013006>

²⁰⁵ Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado na formação: <https://moodle.brusque.sc.gov.br/login/index.php>

definido como a “capacidade de compreender, definir, modelar, comparar, solucionar, automatizar e analisar problemas (e soluções) de forma metódica e sistemática, através da construção de algoritmos” ([SBC, 2019](#)).

Assim, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência do Clube de Robótica Kids na rede municipal de Brusque, destacando os avanços alcançados, mas sobretudo os desafios encontrados para garantir que a robótica na Educação Infantil seja vivida de forma significativa, criativa e centrada na criança.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência, cujo objeto de análise é o Clube de Robótica Kids, implementado na rede municipal de educação de Brusque em 2024. A escolha por esse delineamento justifica-se pela natureza exploratória do trabalho e pelo interesse em compreender os processos formativos e os desafios encontrados na aplicação da robótica na educação infantil.

O Clube de Robótica Kids foi desenvolvido em formato de formação continuada, com duração de 06 meses, organizado em encontros presenciais mensais de quatro horas cada. A ementa da formação foi estruturada de modo a integrar diferentes dimensões do aprendizado em robótica educacional, aplicando os quatro pilares do pensamento computacional: decomposição, reconhecimento de padrões, algoritmos e abstração, estimulando a cognição e a criatividade. Em seguida, os participantes vivenciaram práticas relacionadas à construção de circuitos elétricos simples, experiências com a placa Makey Makey²⁰⁶ e a introdução da linguagem de programação em blocos, ampliando as possibilidades criativas dos professores e consequentemente das crianças.

Para além dos encontros presenciais, foi criado uma sala do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Rede Municipal de Brusque, que disponibilizou vídeos tutoriais, apostila em PDF e fóruns de discussão, o que permitiu aos professores revisar conteúdos, registrar dúvidas e compartilhar experiências entre os encontros. Os dados analisados neste relato foram gerados por meio de formulário de inscrição para identificar o nível de conhecimento nos temas da formação e um questionário de saída, organizado em cinco eixos: perfil, conteúdo e metodologia, aplicabilidade, suporte e satisfação, possibilitou identificar avanços e desafios a partir da percepção dos professores. Além disso, registros de práticas e artefatos construídos durante os encontros foram utilizados como evidências do processo formativo.

A análise dos dados, na perspectiva de Bardin (2016), foi conduzida de forma descritiva e interpretativa, articulando os resultados obtidos com a fundamentação teórica e com o objetivo de identificar as conquistas alcançadas e os principais desafios de aplicar a robótica na Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A inserção da robótica educacional na Educação Infantil deve ser compreendida a partir de referenciais teóricos e normativos que orientam a educação contemporânea no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)(BRASIL,2017) estabelece que, na Educação Infantil, as crianças têm direito a experiências que favoreçam a exploração, a imaginação e a participação ativa na construção do conhecimento. Complementarmente, o Parecer CNE/CEB nº 2/2022 institui a BNCC da Computação, incluindo o pensamento computacional como eixo estruturante do currículo, e a Política Nacional de Educação Digital (PNED)(Lei nº 14.533/2023) torna obrigatório a inclusão digital e a integração das tecnologias desde a etapa da Educação Infantil.

Do ponto de vista teórico, o construcionismo, conforme Papert (2008), fornece a base para compreender a robótica como uma oportunidade de aprendizagem significativa, na qual os alunos constroem conhecimento de maneira mais eficaz ao participarem da criação de artefatos no mundo real. Esse modelo apoia-se no princípio do “aprender-fazendo”, colocando o aprendiz como autor da sua própria aprendizagem. Na mesma direção, Resnick (2020), em Jardim de Infância para a

²⁰⁶MAKEY MAKEY é um kit que permite transformar objetos do dia a dia em um teclado ou mouse para um computador, usando uma placa eletrônica que detecta condutores elétricos. Ele funciona conectando uma placa ao computador e, através de cabos "jacaré", ligando objetos condutores, como frutas ou massa de modelar, à placa. Dessa forma, o objeto se torna um "botão" para controlar um jogo, um software ou uma página da web.

Vida Toda, destaca a espiral da aprendizagem criativa, composta pelos ciclos de imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir e apresenta os 4 Ps (projetos, paixão, pares e pensar brincando) como princípios essenciais para cultivar a criatividade.

A perspectiva do pensamento computacional (Wing, 2006) amplia esse debate ao compreender a importância de desenvolver habilidades de resolução de problemas, decomposição, abstração e formulação de algoritmos, aplicáveis também às vivências da Educação Infantil. Tais habilidades, ainda que em nível inicial, podem ser trabalhadas por meio de atividades desplugadas, jogos e desafios maker.

Papert (2008) já defendia que o conhecimento se torna mais significativo quando os aprendizes constroem algo no mundo real, princípio que inspira a prática do projeto Robótica Kids. Resnick (2020), ao propor a espiral da aprendizagem criativa, reforça essa visão ao destacar que imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir são movimentos que devem estar presentes em qualquer experiência.

RESULTADOS

O Projeto Robótica Kids formou 107 professores em dois anos de implementação (46 em 2024 e 61 em 2025) beneficiando 3616 crianças (1716 em 2024 e 1900 em 2025). Além dos atendimentos diretos em sala, a participação na EDUTECH²⁰⁷ também refletiu esse avanço: desde 2024 já foram inscritos 16 projetos na modalidade Robótica Kids. Esse conhecimento demonstra maior apropriação das propostas pelos professores e o fortalecimento da robótica como prática pedagógica na Educação Infantil.

Os dados obtidos com o formulário de inscrições revelou que a maior parte dos participantes possuía pouco ou nenhum contato com robótica educacional, pensamento computacional, STEAM e metodologias ativas antes da formação. Esse dado reforça a relevância da iniciativa, que conseguiu transformar um quadro inicial de desconhecimento em práticas aplicadas nas escolas, ainda que com desafios enfrentados. Conforme ilustra a Figura 1.

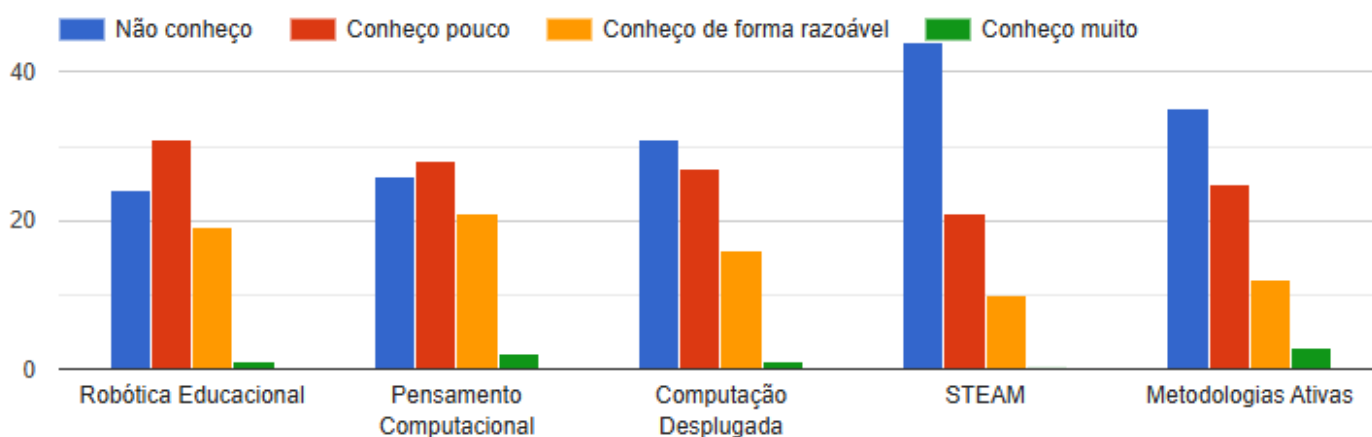
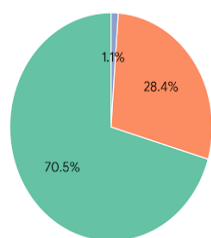


Figura 1. Fonte elaborada pela própria autora

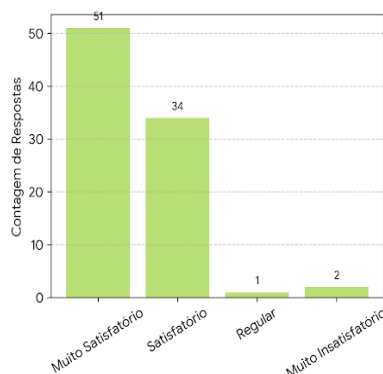
Análise baseada em 88 respostas válidas do questionário de saída.

²⁰⁷ EDUTECH é um evento anual promovido pela Rede Municipal de Educação de Brusque/SC, que reúne projetos desenvolvidos por estudantes e professores em torno da ciência, tecnologia e inovação. Além de divulgar experiências inovadoras, o evento busca articular práticas pedagógicas às políticas públicas educacionais e aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Confiança para Aplicar Conhecimentos (N=88)



Satisfação Geral (Formato e Duração) (N=88)



Aplicação Prática dos Conceitos (N=88)

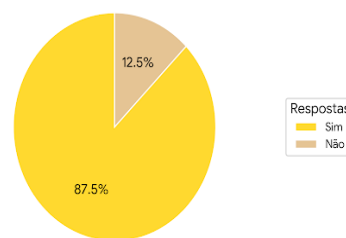


Figura 2. Fonte elaborada pela própria autora, 2025.

A partir da análise de conteúdo, emergiram três categorias centrais como mostra a Figura 2: confiança para aplicar os conhecimentos, satisfação geral com o formato da formação e aplicação prática dos conceitos. No primeiro eixo, observou-se que 70,5% dos professores relataram sentir-se plenamente confiantes, 28,4% parcialmente confiantes e 1,1% inseguros. Esse resultado indica o fortalecimento da autonomia docente e a consolidação de um aprendizado ativo, baseado no “aprender fazendo”, princípio alinhado ao construcionismo de Papert (2008).

No segundo eixo, relacionado à satisfação geral com o formato e a duração, 51 participantes classificaram a formação como muito satisfatória, 34 como satisfatória e apenas 3 avaliaram como regular ou insatisfatória. Essa predominância de respostas positivas reflete a adequação metodológica e a pertinência das estratégias adotadas, em consonância com a proposta de Resnick(2020), que defende o aprendizado criativo mediado por projetos, pares, paixão e brincadeira.

Por fim, no eixo aplicação prática dos conceitos, verificou-se que 87,5% dos participantes afirmam ter colocado em prática as propostas da formação, enquanto 12,5% ainda não conseguiram fazê-lo, o que pode estar relacionado a fatores estruturais, como tempo, recursos ou apoio institucional.

Embora os resultados indiquem avanços significativos na formação docente e na ampliação das práticas com robótica, permanece o desafio de garantir o protagonismo das crianças. Observa-se que, em muitos casos, as propostas ainda são conduzidas pelos professores, limitando a autonomia e a autoria infantil. É necessário deslocar o foco da execução para a criação pelas próprias crianças, valorizando suas ideias, hipóteses e experimentações. Como defendem Papert (2008) e Resnick (2020), o aprendizado ganha sentido quando o aluno constrói, cria e compartilha, tornando-se autor do próprio processo. Assim, o fortalecimento do Projeto Robótica Kids requer aprofundar estratégias que coloquem a criança no centro da experiência, promovendo uma robótica verdadeiramente criativa, investigativa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Robótica Kids demonstrou que é possível integrar a robótica à Educação Infantil de forma lúdica e significativa, alcançando expressivo número de professores e crianças da rede municipal de educação de Brusque. A formação continuada, estruturada em encontros práticos e complementada pelo AVA, mostrou-se uma estratégia eficiente para despertar o interesse docente e criar condições para a aplicação de propostas inovadoras na escola. Entre os aspectos que se destacaram positivamente, evidenciam-se a oportunidade de experimentação prévia pelos professores, a valorização da cultura maker e a adoção de atividades concretas que facilitaram a compreensão de conceitos antes vistos como complexos.

O estudo evidenciou que ainda é necessário avançar na ampliação do protagonismo das crianças, garantindo que elas não apenas participem das atividades, mas também possam contribuir com suas ideias e interesses para a concepção dos projetos. Também ficou claro que o apoio da

gestão escolar e a disponibilidade de materiais adequados são fatores determinantes para a continuidade e sustentabilidade de práticas.

Como caminhos futuros, vislumbra-se a necessidade de consolidar um ecossistema de formação permanente, que incentive a troca entre pares e a construção coletiva de estratégias pedagógicas. Em síntese, os resultados indicam que os desafios de aplicar a robótica na Educação Infantil permanecem, mas a experiência vivida aponta possibilidades concretas de superá-los por meio de uma prática educativa inovadora, colaborativa e centrada na criança.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2, de 22 de junho de 2022**. Institui a BNCC de Computação. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Brasília: Presidência da República, 2023.

FLEER, Marilyn. **Digital childhoods: technologies and children's everyday lives**. Singapore: Springer, 2016.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

RAABE, André; ZORZO, Avelino; et al. **Referenciais de formação em computação: educação básica**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2017.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (SBC). **Diretrizes para ensino de computação na educação básica**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WING, Jeannette. **Computational thinking**. New York: Association for Computing Machinery

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICA DOCENTE: O PROJETO TECHEDUCAÇÃO DE CURITIBANOS - SC

TOMASI, Christiane Pereira do Amara²⁰⁸
SILVA, Madalena Pereira da²⁰⁹

RESUMO

Esta proposta parte do projeto de pesquisa do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPGEB da Uniarp, cujo objetivo é analisar como as tecnologias digitais vem sendo utilizadas e incorporadas na prática pedagógica como forma de promover uma educação com equidade no ambiente escolar a partir do uso das tecnologias digitais. Em fase inicial, neste escrito, a pesquisa discute a integração das tecnologias digitais na educação à luz da teoria da complexidade de Edgar Morin, com foco no projeto Techeducção da rede municipal de Educação de Curitiba/SC. Compreende-se que os processos educacionais são dinâmicos e interdependentes, exigindo mais que infraestrutura: demandam valorização docente, formação continuada, gestão participativa, políticas articuladas e manutenção dos equipamentos. Embora o projeto se apresente como inovador, sua implementação ainda está em andamento, evidenciando os desafios da inovação tecnológica na educação. Conclui-se que uma abordagem complexa e integrada é essencial para que as tecnologias digitais contribuam criticamente para o aprimoramento dos processos educativos.

Palavras-chave: TechEducação. Complexidade. Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar tem sido assunto recorrente nas discussões educacionais contemporâneas, sobretudo diante das transformações, principalmente diante das mudanças sociais e tecnológicas que afetam a forma de ensinar, aprender e se relacionar com o conhecimento.

No entanto, para além de sua dimensão instrumental, é necessário compreender tais tecnologias a partir de uma perspectiva mais ampla, que considere os múltiplos fatores envolvidos em sua inserção no contexto educacional. Nesse sentido, a teoria da complexidade, proposta por Edgar Morin (2001) oferece uma importante contribuição ao permitir uma leitura sistêmica, interligada e não linear dos processos educativos, reconhecendo a educação como um campo atravessado por dimensões técnicas, humanas, sociais e culturais.

Ao mesmo tempo, Kenski (2012) ressalta que as tecnologias não são neutras e exigem uma ressignificação constante das práticas pedagógicas, sendo imprescindível que os docentes estejam preparados para atuar criticamente nesse novo cenário. Este texto sendo parte do projeto de pesquisa do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPGEB da Uniarp tem como objetivo discutir a integração das tecnologias digitais na educação sob a luz da teoria da complexidade de Edgar Morin, tendo seu foco no projeto TechEducação²¹⁰ da rede municipal de educação na cidade de Curitiba/SC, portanto a partir dessa reflexão e embora a iniciativa represente uma proposta relevante no que se refere à inovação pedagógica, observa-se que sua implementação ainda enfrenta desafios significativos, com ações previstas que se encontram no processo de efetivação.

²⁰⁸ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). christianetomasi0@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5912-1120>, <http://lattes.cnpq.br/5652511804385566>.

²⁰⁹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). madalenapereiradasilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

²¹⁰ Projeto que visa melhor a qualidade do ensino na rede municipal de educação e propiciar a inclusão das tecnologias no cotidiano escolar com ferramentas modernas, ágeis, adaptativas e multiplataformas. Disponível em: <https://curitiba-nos.sc.gov.br/secretaria-de-educacao-e-cultura/pagina-32427/>

Por meio desta discussão, busca-se compreender as potencialidades e limitações do projeto Techeducção, destacando a importância de uma abordagem integrada e sistêmica para a efetiva transformação da prática pedagógica mediada por tecnologias. O projeto propõe repensar o uso das ferramentas digitais não apenas como instrumentos de apoio, mas como elementos capazes de promover inovação metodológica, engajamento estudantil e desenvolvimento de competências digitais tanto para professores quanto para alunos. Nesse sentido, a análise considera aspectos como a formação continuada dos educadores, o acesso equitativo aos recursos tecnológicos, a infraestrutura disponível nas escolas e as estratégias de integração das tecnologias ao currículo. Assim, o Techeducção busca consolidar-se como uma iniciativa que favorece a inclusão digital e o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto da educação contemporânea.

O texto está organizado em três seções. Na primeira apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, voltada à compreensão das intenções pedagógicas que orientam o uso das tecnologias digitais no contexto escolar. Em seguida, aborda-se a rede municipal de Curitiba e o projeto Techeducção, destacando suas ações e desafios na integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes a partir das tecnologias disponíveis por meio do projeto. Esta discussão é conduzida à luz do pensamento da complexidade, conforme proposto por Morin (2015), que busca compreender os fenômenos de maneira relacional e interdependente, considerando a incerteza, a instabilidade e as múltiplas dimensões que compõem o real. Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais é interpretado não apenas como um ato técnico, mas como um processo que envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas, exigindo uma leitura integrada e reflexiva dos processos educativos. Assim, busca-se interpretar o uso das tecnologias digitais não apenas como instrumentos técnicos, mas como elementos que entrelaçam dimensões pedagógicas, sociais, culturais e humanas, exigindo uma visão integrada e reflexiva sobre os processos de ensinar e aprender. Por fim, discute-se as tecnologias digitais sob o olhar da complexidade, à luz do pensamento de Edgar Morin, buscando compreender como a perspectiva complexa pode contribuir para práticas educacionais mais integradas, críticas e significativas.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo segue uma abordagem qualitativa e bibliográfica. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender as intenções pedagógicas que orientam o projeto **TechEducação** no contexto da rede municipal de ensino de Curitiba. Como afirma Minayo (2010, p. 21), a pesquisa qualitativa “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

O método é apoiado no pensamento complexo de Morin (2001), por reconhecer que o conhecimento se constrói de forma integrada, articulando dimensões teóricas, práticas, sociais e humanas que se entrelaçam na realidade educativa. Assim, compreender o Techeducção requer olhar para a rede de interações entre sujeitos, contextos e tecnologias, valorizando a incerteza, o diálogo e a interdependência como princípios da pesquisa.

O estudo bibliográfico apoiou-se em obras e artigos que discutem o uso das tecnologias digitais na educação, buscando fundamentar teoricamente a análise e ampliar a compreensão do fenômeno. Nessa perspectiva, dialoga-se com Gil (2002, p. 44), ao destacar que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos”.

A REDE MUNICIPAL DE CURITIBANOS E O PROJETO TECHEDUCAÇÃO

A rede municipal de educação de Curitiba conta com seis núcleos municipais, que possuem o ensino fundamental I, dentre eles três atendem estudantes de fundamental I, mas também ensino fundamental II que são eles: Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini, Núcleo Municipal Professora Teresa Lemos Preto e o Núcleo Municipal Getúlio Vargas.

Na rede municipal de Curitiba, todos os Núcleos bem como os Centros de Educação Infantil fazem parte do Projeto Techeducção, o qual disponibiliza aos núcleos toda estrutura tecnológica com internet, lousas digitais e multiplataformas, disponíveis aos professores, funcionários e alunos da rede. Aos CEIs é disponibilizado mesas de jogos interativos, acesso à internet e tvs touch.

São disponibilizados computadores a todos os professores, sejam eles efetivos ou contratados em caráter temporário. Para que os professores possam utilizar em suas aulas as escolas contam com laboratórios móveis de informática equipados com 35 tablets, possibilidade o uso de forma flexível nas salas de aula por meio de agendamento prévio junto a orientação pedagógica. As tecnologias digitais, como a lousa digital e o pacote Office (Word, Excel, PowerPoint, Outlook, OneNote, OneDrive, Teams, Publisher, Access e Editor Microsoft), são utilizadas para o planejamento das aulas, o preenchimento do diário online e a elaboração de atividades direcionadas aos alunos. Esses recursos estão disponíveis de forma igualitária dentro do ambiente escolar e, fora dele, podem ser acessados pelos estudantes que possuem conexão com a internet.

O **Projeto Techeducção** foi idealizado para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no ano de 2017, e no ano de 2018 implantado com o propósito de atender às demandas educacionais do município. Seu principal objetivo consiste em promover o uso pedagógico das tecnologias digitais em todas as salas de aula, disponibilizando recursos como lousas digitais, mesas de jogos, salas de realidade virtual, computadores e tablets para estudantes e professores.

Destaca-se que o projeto busca, por meio de pesquisas e planejamentos contínuos, identificar e implementar recursos de **Tecnologias Educacionais** que possam potencializar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil, Núcleos Municipais e na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SC).

Ressalta-se, ainda, que todos os estudantes e professores tem acesso à plataforma **Office 365**, cuja implementação iniciou-se em 2019. Durante o período da pandemia de **COVID-19**, essa plataforma assumiu papel central no desenvolvimento das **aulas remotas**, consolidando-se como uma ferramenta essencial de apoio pedagógico e que, até hoje, segue em uso pelos educadores da rede.

Uma das ações indispensáveis ao tratar da infraestrutura tecnológica é a previsão de manutenção dos equipamentos, considerando que, com o uso, ocorrem desgastes e a necessidade de substituição de peças. No entanto, observa-se que o projeto Techeducção não contempla, em seu planejamento, ações específicas voltadas à manutenção e atualização dos recursos tecnológicos disponíveis.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS SOB OLHAR DA COMPLEXIDADE

As tecnologias digitais têm se consolidado como potentes mediadoras nos processos de ensino e aprendizagem, transformando não apenas os modos de acesso à informação, mas também as formas de pensar, comunicar e produzir conhecimento. Para Kenski (2012), a tecnologia não deve ser compreendida apenas como um conjunto de instrumentos, mas como um fenômeno social e cultural que redefine as práticas pedagógicas e as relações entre professores e alunos.

Assim, o desafio educativo contemporâneo consiste em integrar criticamente essas tecnologias ao cotidiano escolar, de modo que promovam aprendizagens significativas, colaborativas e criativas, capazes de preparar os sujeitos para atuar em uma sociedade em constante transformação. Para Morin (2015, p. 13), “[...] A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo”. Por isso Morin (2001), defende que o conhecimento não pode ser fragmentado, pois a realidade é tecida por relações e interdependências que exigem uma visão integrada e contextualizada.

A partir da perspectiva da complexidade proposta por Morin, compreender o papel das tecnologias digitais na educação exige reconhecer a interconexão entre múltiplas dimensões humanas, sociais, culturais e tecnológicas que compõem o processo educativo.

Ao abordarmos a integração cultural das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, é essencial compreender que elementos como a gestão escolar, a conexão à internet, os equipamentos disponíveis, os professores, os alunos, as famílias, os espaços físicos, as práticas pedagógicas, a infraestrutura, as relações interpessoais, as habilidades, os conhecimentos, os conteúdos, os métodos, as técnicas e os instrumentos compõem um sistema aberto, dinâmico e complexo.

Esse conjunto, quando articulado de maneira coerente e colaborativa, configura um todo orgânico e contextualizado, cuja força reside na interação entre suas partes, sendo, portanto, “maior que a soma delas” (Pischetola, 2021).

No contexto do Techeducção em Curitiba, as tecnologias digitais emergem como forma de contribuir com a prática docente, mais do que ferramentas, do que equipamentos ou de acesso a internet, elas constituem-se em linguagens e modos de existir que ampliam as possibilidades de ensinar e aprender de forma colaborativa e inventiva. Kenski (2012) destaca que a tecnologia não se limita ao uso de aparatos, mas representa um fenômeno social e cultural que transforma as relações pedagógicas e ressignificam a prática docente.

Integradas de forma crítica e sensível, as tecnologias digitais podem nutrir processos de aprendizagem criativa, despertando o protagonismo dos sujeitos e fortalecendo a construção de saberes com sentido e pertencimento. Nessa direção, as tecnologias digitais, quando inseridas de forma crítica e reflexiva, podem favorecer uma aprendizagem que valoriza a incerteza, o diálogo e a coautoria, ampliando as possibilidades de pensar, criar e aprender em rede. Assim, o uso das tecnologias, sob o olhar da complexidade, convida a educação a articular razão e emoção, teoria e prática, técnica e ética, em um movimento contínuo de construção do saber (Morin, 2001).

Pischetola (2016), a tecnologia deve ser compreendida como um fenômeno social, cultural e educativo, e não apenas como um conjunto de artefatos técnicos. Para a autora, o uso das tecnologias digitais na educação precisa ir além da simples instrumentalização, abrindo-se à reflexão crítica sobre seus sentidos e implicações nas práticas pedagógicas.

A mesma autora argumenta que a presença das tecnologias na escola exige uma mudança de paradigma, em que o professor assume o papel de mediador e cocriador de experiências de aprendizagem significativas. Assim, a tecnologia, quando integrada de forma contextualizada e criativa, torna-se um meio para promover a autonomia, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões sobre a teoria da complexidade de Morin, evidencia-se a necessidade de repensar a prática docente no contexto contemporâneo à luz de uma abordagem epistemológica que transcenda a lógica linear e reducionista. A complexidade propõe uma visão sistêmica e interrelacional dos fenômenos educacionais, compreendendo o conhecimento como uma construção multidimensional que integra aspectos técnicos, humanos, culturais e sociais. Nesse cenário, o uso das tecnologias digitais deve ser concebido não apenas como uma ferramenta instrumental, mas como um elemento constitutivo de um ecossistema educacional em constante transformação, que exige dos docentes uma postura reflexiva, crítica e aberta à inovação.

No contexto da iniciativa do projeto Techeducção em Curitiba, observa-se uma proposta pedagógica que busca articular as potencialidades das tecnologias digitais com a realidade local, promovendo práticas educativas mais significativas e contextualizadas. Essa experiência evidencia que, ancorado em uma perspectiva complexa, o uso das tecnologias pode qualificar os processos de ensino e aprendizagem, fomentar a autonomia docente e ampliar os horizontes pedagógicos. Diante disso, torna-se imprescindível que políticas públicas, programas de formação docente e práticas escolares sejam orientados por uma compreensão sistêmica e integradora da educação, capaz de articular tecnologia, diversidade e humanização de forma dialógica e ética.

Apesar de o projeto Techeducção já ter sido implantado a quase dez anos no município de Curitiba, observa-se que sua execução prática ainda se encontra em processo de efetivação, uma vez que algumas das ações previstas no planejamento inicial permanecem em andamento. Entende-se que nem sempre tudo o que se propõe é plenamente alcançado, pois algumas iniciativas se consolidam, enquanto outras enfrentam obstáculos, especialmente quando se trata do uso de tecnologias, área marcada por constantes atualizações e demandas de adaptação. Um dos desafios identificados refere-se à ausência de previsão de manutenção dos equipamentos tecnológicos, aspecto essencial para a continuidade e sustentabilidade das ações. Tal cenário evidencia as dificuldades inerentes à implementação de inovações no campo educacional, que não se efetivam apenas com a criação de projetos, mas exigem acompanhamento permanente, articulação entre os diferentes agentes da comunidade escolar e políticas públicas consistentes que sustentem a integração significativa e duradoura das tecnologias ao contexto pedagógico.

REFERÊNCIAS

CURITIBANOS, Prefeitura Municipal de. Projeto de implantação de Tecnologias Educacionais (Metodologias Ativas) na rede municipal de ensino de Curitiba – SC. Curitiba, SC, 2018.

GIL, Antonio Carlos. ***Como elaborar projetos de pesquisa***. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. ***Tecnologias e ensino presencial e a distância***. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. ***Pesquisa social: teoria, método e criatividade***. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. ***Os sete saberes necessários à educação do futuro***. 4. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar. ***Introdução ao pensamento complexo***. Tradução Eliane Lisboa. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PISCHETOLA, Magda. ***Tecnologias e ensino: uma relação possível?*** Rio de Janeiro: LTC, 2016.

PISCHETOLA, Magda. ***A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para educação***. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2021.

III SIPPE ACAFE

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

GT 08

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

A UNIVERSIDADE NÃO É NEUTRA: O FEMINISMO DECOLONIAL COMO CRÍTICA AO MITO DA MERITOCRACIA.

ASSINK, Karen²¹¹
PEREIRA ANTUNES, Josilaine²¹²

RESUMO

A universidade, está longe de ser um espaço neutro e universal, é herdeira e reprodutora da matriz colonial de poder, onde a meritocracia funciona como um dispositivo ideológico que oculta e legitima desigualdades estruturais de raça, gênero e classe. Ao invés de garantir justiça, o "mérito" acadêmico tradicional perpetua a colonialidade do saber, validando apenas as epistemologias eurocêntricas e excludentes. A partir do pensamento decolonial, o artigo denuncia as desigualdades ocultas no acesso e na permanência, e aponta caminhos para a construção de uma universidade verdadeiramente plural e transformadora. O presente estudo adota a abordagem de pesquisa bibliográfica, caracterizando-se como um trabalho de natureza qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados consistiram na revisão de literatura sobre Feminismo Decolonial, Ações Afirmativas, Universidade, Meritocracia, Pós-Graduação e Educação. Para isso, realizou-se uma busca sistematizada nas bases SciELO e BDTD

Palavras-chave: Feminismo Decolonial. Meritocracia. Universidade. Pós-Graduação.

INTRODUÇÃO

As universidades brasileiras enfrentam desafios significativos ao abordar desigualdades históricas relacionadas ao acesso. As políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação tentam corrigir tais distorções, mas entram em conflito com a ideia tradicional de mérito, que por muito tempo justificou a exclusão de pessoas negras, indígenas e de baixa renda. Este estudo analisa como o mito da meritocracia continua influenciando critérios de seleção e permanência na Pós-Graduação e utiliza o feminismo decolonial como lente para compreender essa realidade. Ao articular gênero, raça e colonialidade, o feminismo decolonial mostra que a universidade não é neutra, mas reproduz hierarquias de saberes e de sujeitos.

O objetivo é investigar como o pensamento feminista decolonial denuncia as desigualdades ocultas no discurso meritocrático e aponta alternativas para tornar o ingresso e a permanência na Pós-Graduação mais justos. A análise segue o seguinte percurso: questionamento da neutralidade acadêmica, fundamentos teóricos decoloniais, crítica ao mérito na Pós-Graduação e proposição de mudanças no espaço universitário

METODOLOGIA

O presente estudo adota a abordagem de pesquisa bibliográfica, caracterizando-se como um trabalho de natureza qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados consistiram na revisão de literatura sobre Feminismo Decolonial, Ações Afirmativas, Universidade, Meritocracia, Pós-Graduação e Educação. Para isso, realizou-se uma busca sistematizada nas bases SciELO e BDTD, utilizando descritores específicos:

SciELO:

- “feminismo” AND “universidade”: 21 resultados (15 em Ciências Humanas)
- “meritocracia” AND “universidade”: 2 resultados
- “meritocracia” AND “feminismo”: 0 resultados
- “pós-Graduação” AND “feminismo”: 2 resultados
- “ações Afirmativas” AND “feminismo”: 2 resultados
- “ações Afirmativas” AND “universidade”: 80 resultados

²¹¹ Karen Assink Alves de Liz. Uniplac- Universidade do Planalto Catarinense. Assinkka@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/2098942885194902>

²¹² Professora Dra. Josilaine Antunes Pereira. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. antunesjo@uniplac-lages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9990-0919>, <http://lattes.cnpq.br/6632644658092786>.

- “ações Afirmativas” AND “universidade” AND “feminismo”: 1 resultado
- “feminismo decolonial”: 28 resultados (idioma português: 24, revista estudos feministas: 8)
- “feminismo decolonial” AND “educação”: 0
- “feminismo decolonial” AND “universidade”: 0
- “feminismo decolonial” AND “meritocracia”: 0
- “feminismo decolonial” AND “pós-graduação”: 0
- “feminismo decolonial” AND “ações afirmativas”: 0

BDTD:

- “feminismo” AND “universidade”: 6.709 resultados (6.635 em português; 313 em 2025; 43 com assunto feminismo)
- “meritocracia” AND “universidade”: 367 resultados (13 em 2025)
- “meritocracia” AND “feminismo”: 9 resultados
- “pós-graduação” AND “feminismo”: 5.900 resultados (252 em 2025; 19 com assunto gênero)
- “ações afirmativas” AND “feminismo”: 93 resultados (6 em 2025)
- “ações afirmativas” AND “universidade”: 1.473 resultados (73 em 2025; 6 com assunto educação)
- ações Afirmativas AND universidade AND feminismo: 92 resultados (6 em 2025)
- “feminismo decolonial”: 178 (16 em 2025)
- “feminismo decolonial” AND “educação”: 44 (3 em 2025)
- “feminismo decolonial” AND “universidade”: 172 (15 em 2025)
- “feminismo decolonial” AND “meritocracia”: 0
- “feminismo decolonial” AND “pós-graduação”: 136 (10 em 2025)
- “feminismo decolonial” AND “ações afirmativas”: 1

Esses dados evidenciam que, embora haja literatura sobre ações afirmativas e feminismo, são escassos os estudos que articulam feminismo decolonial, meritocracia e políticas de Pós-Graduação, reforçando a relevância desta investigação. A técnica de análise empregada é a análise crítica do discurso, essencial para desnaturalizar conceitos como “mérito” e “neutralidade” na academia e expor a operação da matriz colonial de poder. A aplicação dos métodos concentrou-se no estudo aprofundado do material teórico selecionado, permitindo relacionar a literatura existente com as questões centrais do feminismo decolonial e da desigualdade acadêmica.

A técnica de análise empregada é a análise crítica do discurso, essencial para desnaturalizar conceitos como “mérito” e “neutralidade” na academia e expor a operação da matriz colonial de poder. A aplicação dos métodos concentrou-se no estudo aprofundado do material teórico selecionado, permitindo relacionar a literatura existente com as questões centrais do feminismo decolonial e da desigualdade acadêmica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. O MITO DA UNIVERSIDADE NEUTRA: CRÍTICA AO UNIVERSALISMO

Muitas pessoas aprendem que a ciência e a faculdade são lugares de conhecimento “universal” e “neutro”. No entanto, essa neutralidade é uma mentira que esconde quem realmente tem o poder de definir o que é conhecimento válido. O que se convencionou chamar de universalismo acadêmico é, na verdade, um ponto de vista muito específico: o jeito de pensar dos homens brancos, europeus e ricos. A universidade no Brasil carrega essa herança, pois seus critérios de excelência e livros obrigatórios foram copiados de países ricos. Essa estrutura colonial cria uma dominação que age em pelo menos três frentes: Primeiramente, na Colonialidade Epistêmica (O Conhecimento Desprezado),

a universidade ignora ou desvaloriza saberes que não vêm da Europa ou dos Estados Unidos, como os conhecimentos tradicionais, o Feminismo Negro e o pensamento de teóricas do Sul Global.

Em segundo lugar, na Colonialidade Curricular (O Currículo Torto), o conteúdo estudado (autores e teorias) foca excessivamente na Europa, o que torna o currículo desequilibrado, como um mapa-múndi que só mostra um lado. Por fim, na Colonialidade do Ser (A Hierarquia de Pessoas), pessoas não-brancas são vistas como "intrusas" ou apenas como objetos de estudo dentro da academia, sendo raramente reconhecidas como produtoras legítimas de conhecimento. A ideia de que a universidade é neutra serve, portanto, para justificar e manter essa estrutura colonial, que sobrevive hoje e é perpetuada através da meritocracia.

2. FEMINISMO DECOLONIAL: ENTENDENDO A RAIZ DO PROBLEMA

O Feminismo Decolonial é uma crítica forte que se volta contra duas frentes. De um lado, ele critica o feminismo tradicional, que geralmente só fala sobre mulheres brancas e ricas e esquece de como a opressão muda de acordo com a raça e a classe social. De outro, ele critica o pensamento que já questiona a colonização, mas que muitas vezes falhou em incluir o papel do gênero nessa discussão. Pensadoras importantes, como María Lugones e Lélia Gonzalez, demonstram que a experiência de opressão não é simplesmente machismo, mas está ligada à forma como a colonização usou a raça e o gênero para criar dominação. Para entender isso, são essenciais dois conceitos: a Dominação do Poder (Colonialidade do Poder), que é o sistema de poder global que surgiu do colonialismo e que usa a raça para classificar quem trabalha e quem pensa; e a Dominação do Gênero (Colonialidade do Gênero), que mostra que a própria ideia de uma divisão rígida entre "homem" e "mulher" é um produto colonial, usado para desumanizar os povos e, em especial, tirar as mulheres não-brancas da categoria de "mulher" (no sentido de quem tem direitos).

Pensadores como María Lugones e Lélia Gonzalez argumentam que a opressão das mulheres, em particular das mulheres negras e indígenas, não é meramente sexismo, mas surgiu de como o colonialismo estruturou o mundo. Quando os europeus colonizaram outros povos, estabeleceram uma hierarquia na qual a cor da pele e o gênero das pessoas decidiam quem era valioso, quem poderia governar e quem tinha de ser escravo. Ou seja, estabeleceram o que chamamos de colonialidade do poder, uma estrutura diante da qual os brancos são vistos como superiores e todos os outros como inferiores. Além disso, Lugones demonstra que até mesmo o conceito de "homem" e "mulher" como categorias estabelecidas foi imposto pelos colonizadores. Antes dos invasores europeus, em muitas culturas nativas, as pessoas tinham diferentes perspectivas sobre o corpo e o gênero. Mas quando os europeus tomaram o poder, o modelo de sociedade patriarcal e racista tornou-se o padrão, e as mulheres de cor frequentemente deixaram de ser consideradas plenamente seres humanos ou mulheres plenas, com direitos e autoafirmação.

Portanto, o Feminismo Decolonial não tem como objetivo apenas colocar mais mulheres brancas no topo da estrutura de poder que já existe. Ele quer, na verdade, destruir a matriz colonial inteira, partindo da visão de mundo e da experiência das mulheres que mais sofrem e são subalternizadas. Essa perspectiva teórica é crucial para criticar a meritocracia, pois ela prova que o sistema não foi criado para ser justo, mas sim montado sobre a base da intenção de excluir.

3. A MERITOCRACIA É UMA ARMA COLONIAL

A meritocracia diz que a sua posição na vida é determinada unicamente pelo seu esforço e talento individuais. Essa é a principal ideia que justifica a exclusão que acontece hoje nas universidades. A injustiça do "mérito acadêmico" é clara, pois ele ignora o ponto de partida desigual de cada pessoa: ele não leva em conta a qualidade da educação básica, a falta de dinheiro para estudar ou o tempo gasto com responsabilidades domésticas e cuidado. Uma aluna que precisa conciliar trabalho, maternidade e estudos jamais compete em pé de igualdade com um aluno que só se dedica à pesquisa. Ao tratar esses esforços de forma igual, a meritocracia esconde a desigualdade social. Além disso, os critérios para ter "mérito", como a necessidade de publicar em revistas famosas ou dominar línguas estrangeiras, são, na verdade, critérios coloniais. Eles só valorizam o conhecimento alinhado com o eixo Europa/Estados Unidos, o que garante a dominação do saber de forma disfarçada de tecnicismo.

Por fim, o discurso meritocrático coloca a culpa pelo sucesso ou fracasso inteiramente no indivíduo, desviando a atenção de problemas estruturais, como a falta de bolsas de estudo e a

precarização, que são responsabilidades do governo e das instituições. Por isso, o Feminismo Decolonial argumenta que o problema não é o indivíduo que "não se esforçou o suficiente", mas sim que o sistema de mérito foi feito de propósito para que ele falhasse ou se submetesse à lógica colonial.

4. O FILTRO DO ACESSO E A LUTA PELA PERMANÊNCIA

A crítica decolonial ataca os critérios de entrada e as dificuldades de permanência na Pós-Graduação. No que diz respeito ao acesso, o currículo Lattes é o principal instrumento da meritocracia, pois só valoriza as produções que dão mais prestígio. Por isso, propomos que se passe a valorizar o engajamento e o ativismo como formas válidas de conhecimento. Além disso, o currículo deve levar em conta a trajetória de vida da pessoa, reconhecendo o tempo dedicado ao cuidado e à maternidade como fatores que limitam o tempo de estudo, e não como falhas individuais.

Os projetos de pesquisa, por sua vez, devem ter liberdade para usar metodologias decoloniais e se basear em autores do Sul Global, e não apenas nos autores europeus já consagrados. Em relação à permanência, não basta apenas entrar. O sofrimento e a desistência de estudantes cotistas mostram o racismo na universidade. Por isso, as políticas de permanência (como bolsas e auxílio-creche) devem ser interseccionais, ou seja, devem reconhecer as diferentes dificuldades da estudante-mãe, trabalhadora e cotista, ajustando prazos e oferecendo apoio específico.

É urgente combater o racismo e o assédio sutil (as microagressões) que fazem as pessoas se sentir em "intrusas". As alternativas para mudar a estrutura exigem modificar o currículo (incluindo saberes decoloniais) e criar novas formas de avaliar a qualidade dos programas, não só pela produtividade, mas pela sua capacidade de acolhimento e diversidade. A universidade só será justa quando aceitar o risco de mudar sua estrutura colonial e patriarcal.

DISCUSSÃO

A maioria das pessoas pensam que a universidade é um espaço neutro e que o conhecimento pela ciência é universal, mas há coisas que ocultam quem realmente decide o que conta. No Brasil, a universidade herdou de países ricos critérios e conteúdos que reiteram uma visão de mundo eurocêntrica e centrada no homem. Isso resulta em dominação em três sentidos integráveis.

Por um lado, no que se pode chamar de colonialidade epistêmica: o conhecimento não europeu ou dos EUA, isto é, saberes tradicionais, feminismo negro, produções do Sul Global, é desvalorizado. Enquanto na colonialidade do currículo, o currículo centra-se em autores e teorias europeias, resultando em uma educação desigual como se pensássemos em um mapa que mostra apenas um lado da terra. Finalmente, na colonialidade do ser, não brancos são percebidos como intrusos ou meros objetos de estudo e nunca realmente legítimos geradores de conhecimento. Assim, a neutralidade opera como uma racionalização para a continuidade dessa estrutura, agora sustentada pela meritocracia.

O Feminismo Decolonial está se tornando uma necessidade crítica nesse contexto. Ele subverte não apenas o feminismo tradicional, que tende a ser representado por mulheres brancas e privilegiadas, mas também a comunicação sobre colonialismo que não leva em conta o gênero. Pensadoras como María Lugones e Lélia Gonzalez nos ensinaram que a opressão vai além do machismo, baseando-se na colonização, que define quem trabalha, quem pensa e quem tem direitos de acordo com raça e gênero.

A colonialidade do poder e a colonialidade de gênero, por exemplo, podem nos ajudar a entender por que "homem" e "mulher" não são categorias universais, mas formas de exclusão e desumanização, especialmente, de mulheres não brancas. O objetivo do Feminismo Decolonial não é colocar algumas mulheres brancas no topo da pirâmide de conquista, mas mudar toda a matriz colonial começando com aquelas que são mais usadas e abusadas.

E, como resultado, a meritocracia é uma das ferramentas usadas para sustentar a exclusão. Ela desconsidera desigualdades estruturais, como acesso a educação básica decente, dinheiro, uma casa não repleta de violência e/ou cheia de crianças famintas. Uma estudante que precisa conciliar trabalho, maternidade e estudos nunca terá tido as mesmas oportunidades que uma pessoa que se dedicou exclusivamente aos estudos.

Acima de tudo, os critérios de mérito, incluindo aqueles relacionados à publicação em jornais prestigiosos ou fluência em línguas estrangeiras, favorecem o conhecimento europeu, ao mesmo tempo em que sustentam a colonialidade. Nesse sentido, o mérito do sucesso ou fracasso é ratificado para indivíduos, apagando a contribuição de instituições e do Estado para as condições de acesso e permanência.

Para a pós-graduação, no entanto, o problema vai além das admissões. O currículo Lattes e as listas de produtividade fortalecem filtros que impedem a permanência de estudantes cotistas, mulheres e pessoas racializadas. A socialidade, o ativismo, o cuidado e a maternidade também devem ser vistos como formas válidas de conhecimento.

Políticas interseccionais de permanência (bolsas, ajuda com serviços de cuidado infantil, extensão de prazos), bem como uma luta contra microagressões e racismo sistêmico para que ninguém se sinta como um intruso no ambiente acadêmico são cruciais. A mudança envolve decolonizar o currículo e incluir autores do Sul Global, também significa repensar critérios de avaliação, afastando-se da mera produtividade.

A revisão demonstra que a meritocracia não é neutra, mas antes um instrumento de exploração que perpetua injustiças históricas e sociais. E a universidade será verdadeiramente justa e democrática somente quando reconhecer que as pessoas são excluídas não porque se esforçam menos, mas porque uma ordem favorável a certos indivíduos foi estabelecida.

Transformar a academia envolve desafiar a falsa neutralidade, valorizar e acreditar em diversas formas de produção de conhecimento, trabalhar para garantir que estudantes marginalizados permaneçam em seus lugares e enfrentar agressivamente as bases coloniais e patriarcais sobre as quais ainda determinamos quem pode pertencer ao domínio do conhecimento.

RESULTADOS ESPERADOS

A análise crítica realizada sob a perspectiva do Feminismo Decolonial nos permite afirmar que a meritocracia representa um desafio estrutural significativo para a Pós-Graduação brasileira. Este estudo indica que o conceito de "mérito acadêmico" não se sustenta como um critério neutro, mas funciona como um dispositivo que reforça, de maneira não intencional, a herança da matriz colonial presente na universidade, necessitando de uma reavaliação profunda.

Os resultados que esta pesquisa projeta são um alerta e um chamado à ação: primeiro, é preciso denunciar a falsa neutralidade que esconde o domínio do saber europeu, que desvaloriza e silencia propositalmente todo o conhecimento produzido por grupos subalternizados. Segundo, é urgente escancarar que os processos de acesso e seleção não são neutros, mas sim filtros coloniais que ignoram brutalmente as desigualdades de ponto de partida, como o tempo de cuidado e as necessidades da estudante-mãe. Por fim, este trabalho exige que a universidade vá além das cotas. A evasão e o sofrimento dos estudantes não são falhas individuais. A universidade só será justa e democrática quando aceitar o risco de dismantelar sua estrutura colonial e patriarcal e parar de usar o mérito para justificar a exclusão.

REFERÊNCIAS

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUGONES, María. **Colonialidade e Gênero**. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 32, n. 1, p. 737–750, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

A VIOLÊNCIA DE GÊNERO COMO PROCESSO EDUCATIVO: A CONSTRUÇÃO DO HOMEM AGRESSOR NA SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR NO OESTE DE SANTA CATARINA

CANDEIA, Sarajane Rodrigues²¹³
FURLIN, Neiva²¹⁴

RESUMO

O trabalho se refere ao projeto de uma pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento que pretende compreender aspectos educativos de ordem sociocultural que atuam na construção do homem agressor que se envolve em processos de violência de gênero no Oeste de Santa Catarina. A pesquisa vincula-se ao campo dos estudos de gênero e do feminismo, baseada na perspectiva pós-estruturalista em que as narrativas dos participantes serão analisadas pela perspectiva da interpretação hermenêutica, à luz de referenciais teóricos feministas. Busca-se compreender os processos socioeducativos da construção da masculinidade agressora e os significados atribuídos à violência. Para tanto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, associada à pesquisa bibliográfica e de campo que, aqui, trata-se da escuta ativa de homens com histórico de violência de gênero, cujas narrativas serão levantadas por meio entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave: Gênero. Violência de gênero. Masculinidades. Educação não-formal.

INTRODUÇÃO

A violência contra as mulheres no âmbito familiar é um tema amplamente debatido em nível internacional, por envolver dimensões históricas e socioculturais relacionadas às desigualdades de gênero. O agressor, em geral, é do sexo masculino, frequentemente o parceiro íntimo ou um familiar próximo (pai, tio, avô ou irmão), o que evidencia a existência de dinâmicas relacionais marcadas por vínculos afetivos e culturais que se traduzem em relações de poder e dominação. Essa configuração demonstra que a violência de gênero não se limita ao ato individual, mas se estrutura em uma rede complexa de relações sociais que sustentam e reproduzem hierarquias entre homens e mulheres (Nogueira; Pereira, 2017).

Este tipo de violência de gênero, enquanto expressão de uma grave violação dos direitos humanos persiste como um fenômeno estrutural e sistemático e, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas formuladas em conformidade com orientações internacionais, a efetividade dessas medidas mostra-se ainda insuficiente diante da recorrente elevação dos índices de ocorrência no país. No contexto do Oeste catarinense, os dados divulgados pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC, 2025) indicam níveis preocupantes de violência doméstica, revelando a permanência de práticas de desigualdade de gênero profundamente enraizadas no tecido social.

Nesse cenário, evidencia-se que, embora a criação de políticas públicas como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) represente um marco importante no enfrentamento à violência de gênero, as estratégias de prevenção e reeducação permanecem limitadas, especialmente quanto à formação e responsabilização dos homens que cometem tais atos. Com base nessa problemática, o estudo propõe analisar a violência de gênero sob uma perspectiva educativa, buscando compreender como os processos de socialização familiar, comunitária e cultural contribuem para a constituição de identidades masculinas agressoras.

A investigação ancora-se nos referenciais dos estudos de gênero de base feminista pós-estruturalista, compreendendo o gênero como uma construção relacional, histórica e discursiva (Butler, 2019). A importância da pesquisa reside em deslocar o olhar analítico do enfoque exclusivo na vítima para incluir a figura do agressor, interpretado não como uma anomalia individual, mas como produto de um processo formativo sustentado por valores e práticas que legitimam e reproduzem a

²¹³ Sarajane Rodrigues Candeia. Universidade do Oeste de Santa Catarina. sarajane.candeia@unoesc.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/5791913787805754>

²¹⁴ Neiva Furlin. Universidade do Oeste de Santa Catarina. neiva.furlin@unoesc.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/7833380913353769>

dominação masculina (Bourdieu, 2020). A partir deste contexto, considerando o masculino investido nessa posição naturalizada de poder e dominação, é possível fazer uma análise qualitativa a ponto de identificar quais aspectos de ordem sociocultural que influenciam a construção do homem agressor, ou em outras palavras, a formação de uma masculinidade violenta que, em geral, decorre de um processo de aprendizado em ambientes perpassado por práticas de violência.

Assim sendo, a pesquisa tem por objetivo central compreender como ocorre a construção do homem agressor, com histórico de violência de gênero contra as mulheres, no processo socioeducativo no Oeste de Santa Catarina. Na tentativa dessa compreensão foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar na literatura como está sendo tratado o tema das masculinidades agressoras e violência de gênero contra mulheres; b) Examinar os dispositivos legais da Lei Maria da Penha e suas medidas protetivas de urgência em especial os de responsabilização e reeducação de homens agressores; c) Identificar a influência das instituições socializadoras na educação/construção das masculinidades agressoras; d) Apreender nos significados das narrativas dos homens agressores fatores que educam e constroem subjetividades masculinas agressoras.

Desta forma, a relevância da pesquisa reside na oportunidade de compreender as trajetórias e experiências formativas de homens autores de violência, visando subsidiar o aprimoramento das políticas públicas voltadas ao enfrentamento das violências de gênero contra as mulheres. Reconhece-se que o combate a essas práticas exige não apenas medidas de caráter punitivo, mas também ações educativas capazes de promover transformações culturais, favorecer a construção de novas formas de masculinidade e incentivar relações de gênero mais equitativas. Além disso, a pesquisa contribui para o campo acadêmico ao estabelecer um diálogo interdisciplinar entre os estudos de gênero, a educação não formal e as múltiplas expressões da violência.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e analítico, orientada pela epistemologia feminista e pela análise dos dados desde a perspectiva hermenêutico-interpretativa (Minayo, 2014). A opção metodológica se justifica pela natureza subjetiva do fenômeno, que exige a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências de vida. A investigação será desenvolvida em duas etapas: teórica e empírica. A primeira envolve levantamento e análise de produções nacionais sobre violência de gênero e masculinidades agressoras, publicadas em periódicos indexados na base da CAPES. A segunda etapa será realizada junto a dez homens em situação de privação de liberdade na unidade prisional de Joaçaba-SC, todos com histórico de violência doméstica. Serão aplicadas entrevistas semiestruturadas com questões sobre trajetória familiar, referências de masculinidade, experiências afetivas e percepções sobre a violência e o feminino. As entrevistas serão realizadas mediante consentimento, conforme a Resolução CNS nº 466/2012, e analisadas por meio da hermenêutica feminista.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da pesquisa ancora-se nos estudos de gênero e nas epistemologias feministas que problematizam as relações de poder e os processos de socialização como práticas educativas produtoras de subjetividades. As reflexões das categorias analíticas centrais da pesquisa, com especial atenção a gênero, violência de gênero e masculinidades, são necessárias para a compreensão de gênero enquanto construção social, histórica e relacional, concebida a partir das teorias feministas e pós-estruturalistas, conforme discutido por autoras como Joan Scott (1995), Judith Butler (2019) e Guacira Lopes Louro (2021).

A categoria **gênero**, conforme propõe **Joan Scott (1995)**, é compreendida como uma construção social, histórica e cultural que confere significados às diferenças entre os sexos, estabelecendo hierarquias simbólicas e distribuindo o poder de forma desigual entre homens e mulheres. Essa perspectiva possibilita compreender que a violência de gênero não é um fenômeno isolado, mas expressão de sistemas de dominação que operam na constituição dos sujeitos. Convém destacar que a concepção de poder apresentada por **Joan Scott** apoia-se nos fundamentos teóricos de **Michel Foucault**, para quem o poder não se encontra localizado ou restrito a estruturas estatais, jurídicas ou institucionais, mas **circula nas tramas das relações humanas**. Em sua perspectiva, o poder é **difuso e capilar**, disseminado nas estruturas sociais e exercido em múltiplas direções, de modo que

os indivíduos não apenas sofrem seus efeitos, mas também o exercem no interior dessas relações (Foucault, 1999). Essa concepção foucaultiana foi amplamente incorporada pelas **teorias feministas**, por permitir a análise do poder em seu nível **microsocial**, onde se inscrevem as relações cotidianas de gênero.

Na perspectiva de **Judith Butler (2019)**, o gênero deve ser compreendido como **performativo**, ou seja, como um conjunto de práticas reiteradas que produzem a ilusão de uma identidade estável e coerente. Butler critica a ideia de que o gênero é um atributo fixo, determinado pelo sexo biológico ou pelo livre-arbítrio. Para ela, as normas sociais e culturais produzem e regulam os corpos, de modo que a própria materialidade do sexo é um efeito dessas normas. Essa leitura permite compreender que o masculino violento, investigado neste estudo, não é uma essência, mas uma construção cultural que pode ser questionada, reconfigurada e transformada. A performatividade, nesse sentido, torna-se uma chave analítica para compreender as masculinidades como resultado de práticas educativas e discursivas reproduzidas nos espaços de socialização.

Desse modo, o conceito de gênero foi se constituindo não somente como ferramenta teórica para a análise da realidade social e a produção do conhecimento, mas também como ferramenta de luta política que possibilita problematizar “os campos de ação em relação às desigualdades, discriminação, a violência, sendo assumido pela ONU como um elemento transversal na elaboração de políticas públicas para a defesa dos direitos humanos das mulheres e construção de relações igualitárias” (Furlin, 2024, p. 9).

O estudo das **masculinidades** desenvolvido por **Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015)** também oferece importante subsídio para a análise que se pretende com a pesquisa. As autoras afirmam que as masculinidades são produtos de processos sociais e históricos, resultantes de práticas de poder que se consolidam na vida cotidiana. A noção de **masculinidade hegemônica** expressa o modelo cultural dominante de ser homem, aquele que legitima a subordinação das mulheres e de outras masculinidades consideradas desviantes ou subordinadas. Esse modelo é aprendido e reproduzido nos ambientes familiares, escolares e midiáticos, perpetuando condutas agressivas e naturalizando o controle masculino.

Sob outro enfoque, **Pierre Bourdieu (2020)** contribui com a compreensão da violência simbólica e da dominação masculina. O autor explica que o poder masculino é incorporado e legitimado culturalmente por meio de estruturas sociais e simbólicas que produzem o “habitus” — disposições duráveis e internalizadas que orientam comportamentos e percepções. Essa dominação, segundo Bourdieu, não necessita de legitimação explícita, pois está naturalizada nos costumes, nas instituições e nas representações coletivas. A mulher, nesse contexto, é colocada em posição de dependência simbólica, e o homem é investido de autoridade e domínio. Essa leitura auxilia a entender que a violência de gênero é sustentada por um sistema cultural que educa os sujeitos dentro de papéis assimétricos de poder.

Lourdes Maria Bandeira (2014) traz a violência de gênero contra as mulheres, como um fenômeno complexo e multidimensional, que envolve dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas interligadas. O estudo desse tema tem origem nas reivindicações históricas dos movimentos feministas, tanto no Brasil quanto no cenário internacional, consolidando-se como um campo teórico e metodológico fundamental na luta pela igualdade de direitos e pela equidade de gênero. Esse campo de investigação não se limita à análise conceitual da violência, mas também se caracteriza pela produção de práticas discursivas e narrativas que possibilitam reconhecer, nomear e intervir no fenômeno. Essas práticas assumem papel decisivo em diferentes esferas sociais, onde a compreensão crítica das relações de gênero contribui para a formulação de políticas e estratégias voltadas à prevenção e enfrentamento da violência contra as mulheres.

Por fim, **Guacira Lopes Louro (2014)**, ao articular as categorias de **gênero, sexualidade e educação**, evidencia o papel das **instituições sociais** na reprodução das **normatividades de gênero** que sustentam e legitimam diferentes formas de violência. A autora aponta que, desde a infância, os sujeitos são interpelados por discursos que impõem expectativas rígidas sobre o que significa “ser homem” ou “ser mulher”, produzindo trajetórias de subjetivação que moldam comportamentos e naturalizam hierarquias entre os sexos. Nesse processo, a **escola** ocupa lugar central como **dispositivo de regulação social**, responsável por transmitir e reforçar valores que legitimam a **masculinidade hegemônica** e a **feminilidade submissa**. A ausência de um olhar crítico sobre as **violências**

simbólicas presentes no cotidiano escolar contribui para sua **invisibilização**, banalizando as desigualdades. Ao problematizar essas dinâmicas, Louro defende que o **enfrentamento da violência de gênero** requer a **desconstrução das normatividades de gênero** e a criação de **espaços educativos emancipadores**, nos quais possam emergir subjetividades mais plurais, críticas e menos hierarquizadas, capazes de desafiar os padrões tradicionais que sustentam as relações de dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tratar-se de uma pesquisa ainda em andamento, as considerações finais aqui apresentadas refletem as análises desenvolvidas na primeira fase da metodologia, correspondente à etapa teórica e documental. Até o presente momento, a investigação tem permitido compreender que a violência de gênero, especialmente a doméstica, deve ser analisada como um fenômeno educativo e cultural, no qual se produzem e se perpetuam formas de masculinidade associadas à dominação. O levantamento bibliográfico e a análise das políticas públicas evidenciam que, embora haja avanços legislativos e normativos, as ações de enfrentamento à violência contra as mulheres ainda permanecem centradas na responsabilização penal do agressor, com pouca ênfase em estratégias educativas voltadas à reflexão e reeducação desses sujeitos.

Esses resultados parciais reforçam a importância de compreender o homem agressor como sujeito em formação, situado em contextos socioculturais que naturalizam práticas de poder e desigualdade. O desenvolvimento da pesquisa de campo com homens em privação de liberdade permitirá ampliar a compreensão dos processos de socialização que produzem e legitimam a masculinidade violenta, bem como identificar possibilidades educativas de transformação. Espera-se que os achados futuros possam subsidiar políticas públicas de reeducação e contribuir para o fortalecimento da cultura da paz e da equidade de gênero. Assim, mesmo em fase inicial, a pesquisa já aponta para a relevância de repensar o enfrentamento da violência de gênero sob uma perspectiva educativa, interdisciplinar e crítica.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência de gênero**: a construção de um campo teórico e de investigação. In: HOLLANDA, Heloísa. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 293-314.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.
- FURLIN, Neiva. **Relações de gênero e subjetividades**: a docência feminina no ensino superior em teologia. Curitiba: Appris, 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora. 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NOGUEIRA, Claudia Regina Ramos; PEREIRA, Paulo Celso. A (re) construção da subjetividade do perpetrador da violência contra a mulher. **Psicologia - Saberes & Práticas**, n.1, v.1, 93-100, 2017.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

AS DEMANDAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS, O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA DAS MULHERES: UMA ANÁLISE DA LEI Nº 14.986/2024

LIMA, Maristela Rodrigues²¹⁵

VIANNA, Luciano J.²¹⁶

RESUMO

O presente resumo expandido discute as demandas educacionais contemporâneas, com destaque para a história das mulheres. O ensino de História, sob essa perspectiva, colabora como espaço de diálogo e problematização, e possibilita a construção crítica das relações humanas baseadas nessa temática, especialmente diante das recentes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especificamente sobre a lei nº 14.986, que reforçam sua importância. O estudo tem como objetivo compreender as demandas educacionais voltadas à história das mulheres por meio do ensino de História. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, complementada por pesquisa bibliográfica e documental. Conclui-se que a perspectiva da história das mulheres constitui uma demanda urgente no ambiente escolar - reforçada pela Lei nº 14.986/2024 -, por promover o debate e a conscientização sobre as diversas formas de ser e estar no mundo, caracterizado pela pluralidade e pela diversidade.

Palavras-chave: Demandas educacionais. Ensino de História. História das Mulheres. Lei nº 14.986/2024.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco - *Campus* Petrolina. A investigação aborda as demandas educacionais contemporâneas, com foco na questão da história das mulheres, buscando compreender as discussões e as contribuições possíveis por meio do ensino de História.

Neste resumo expandido, é realizada a análise da Lei nº 14.986/2024, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), buscando compreendê-la como resposta às demandas educacionais contemporâneas. O ensino de História é destacado como espaço de questionamento e diálogo sobre a temática das mulheres, possibilitando a construção de um pensamento crítico e a compreensão das construções sociais e históricas relacionadas ao “ser homem” e ao “ser mulher”.

Ao buscar compreender as demandas educacionais voltadas à questão de gênero por meio do ensino de História, este estudo dialoga com a recente alteração promovida na LDB, que tornou obrigatório o ensino das contribuições femininas na sociedade. Essa mudança, de grande relevância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, foi explicitada em 2024 e passou a ser obrigatória a partir do ano seguinte (2025). Destaca-se, assim, a necessidade de valorizar a presença da história das mulheres no ensino básico, uma realidade ainda distante do ensino superior, onde o estudo sobre gênero e mulheres já se consolida como campo acadêmico desde o final do século XX (Scott, 1992).

Mesmo diante do distanciamento entre o ensino básico e o superior, é fundamental reconhecer as mulheres e suas contribuições em diferentes contextos históricos e espaços - científicos, artísticos e profissionais -, promovendo a construção de um conhecimento igualitário entre homens e

²¹⁵ Maristela Rodrigues Lima é mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), Universidade de Pernambuco (UPE)/*campus* Petrolina. E-mail: lima.maristela250@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4322-9740>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5041330438518863>.

²¹⁶ Luciano José Vianna é Professor Livre-Docente pela Universidade de Pernambuco (UPE)/*campus* Petrolina. Professor do Colegiado de História da UPE e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). E-mail: luciano.vianna@upe.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7355-7609>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2023473590819430>.

mulheres na formação estudantil. Além disso, tal reconhecimento favorece um novo olhar sobre as mulheres, desconstruindo percepções misóginas e contribuindo para o enfrentamento das diversas formas de violência de gênero.

Diante da compreensão de que as demandas sociais emergem das necessidades do cotidiano e se manifestam de diferentes formas, o ensino de História se apresenta como espaço fundamental para a construção de uma percepção crítica sobre os movimentos humanos na sociedade, considerando os múltiplos fatores que influenciam a vida em sociedade. Nesse contexto, a disciplina contribui de maneira significativa para o debate sobre a questão de gênero, ao problematizar as imposições e construções sociais direcionadas principalmente às mulheres ao longo da história, reconhecendo suas posições plurais e os diversos elementos que condicionam a sua existência.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste resumo expandido, adotou-se a pesquisa qualitativa, pois busca compreender o contexto das demandas educacionais contemporâneas, as quais não podem ser quantificadas, conforme Silveira e Córdova (2009, p. 31). Complementarmente, a pesquisa se caracteriza como exploratória, visando ampliar a compreensão sobre a temática (Gil, 2002, p. 41). O desenvolvimento do estudo ocorreu por meio da análise de produções relacionadas às demandas educacionais, ao ensino de História e à história das mulheres, configurando uma pesquisa bibliográfica, que permite gerar novas contribuições a partir de problemáticas emergentes. Além disso, realizou-se pesquisa documental para analisar a legislação que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Marconi; Lakatos, 2017). O percurso metodológico seguiu as etapas de seleção do material bibliográfico, leitura e análise e construção da escrita.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A VALORIZAÇÃO DAS MULHERES NO ESPAÇO ESCOLAR

A sociedade contemporânea, especialmente diante dos avanços tecnológicos, têm promovido transformações que geram diversas demandas sociais, as quais exigem respostas de diferentes setores, incluindo a educação. Essas demandas são inerentes à existência humana, variando conforme os contextos e as temporalidades, e refletem as necessidades decorrentes das relações cotidianas e das condições de vida.

Dessa forma, o espaço escolar é percebido como essencial para a sociedade, pois não apenas prepara o indivíduo intelectualmente, mas também influencia sua inserção social, ao possibilitar o contato com uma pluralidade de situações (Silva; Ferreira, 2014, p. 7). A interação entre esses sujeitos gera demandas diversas, que podem surgir tanto fora quanto dentro da escola. Nesse contexto, torna-se responsabilidade da instituição reconhecer essas demandas, identificar os sujeitos afetados e abrir espaços de diálogo para ouvi-las e atendê-las.

Entretanto, a preocupação em atender às demandas educacionais é prejudicada pelo uso de instrumentos de controle, como os currículos nacionais de perspectiva universalista, que tendem a silenciar pessoas e saberes no ambiente escolar. Essa dinâmica contribui para a manutenção da marginalização da questão de gênero, especialmente das mulheres, perpetuando desigualdades já existentes (Giovannetti; Sales, 2020, p. 255-257).

A perspectiva de gênero constitui uma das demandas educacionais contemporâneas. Atendê-la implica compreender a diversidade de corpos presentes na escola e as necessidades dos estudantes, ampliando espaços de escuta e debate. O objetivo é reconhecer a multiplicidade de experiências e desnaturalizar qualquer forma de intolerância ou violência de gênero, contrapondo-se a currículos homogeneizadores, como citado anteriormente.

Ferrari, Gomes e Berto (2019, p. 26) defendem que a escola deve se configurar como um espaço de questionamento, diálogo e discussão, que vá além do senso comum e problematize as questões da sociedade atual. Nesse contexto, o ensino de História desempenha papel crucial ao possibilitar que os estudantes compreendam as transformações e construções sociais relacionadas à questão de gênero, reconhecendo sua historicidade e a cultura a ela associada (Medeiros, 2022, p. 85).

Pinsky (2009, p. 163) pontua que masculinidade e feminilidade são resultados de processos históricos. Nesse sentido, a autora (2010, p. 32-33) afirma que uma das principais funções do ensino de História é desenvolver a capacidade dos estudantes de compreenderem as construções

sociais que moldam o “ser homem” e o “ser mulher” na contemporaneidade, reconhecendo que tais classificações não se limitam a características biológicas, conforme destacado por Klapisch-Zuber (1992, p. 11).

Ao analisar as construções sociais e históricas que envolvem as mulheres, bem como a discussão de suas trajetórias na formação dos estudantes, é fundamental reconhecer o filtro masculino presente nos registros sobre elas. Antes mesmo de as mulheres produzirem narrativas sobre si e suas interações na sociedade, os homens construíram suas histórias impondo regras e interpretações próprias (Klapisch-Zuber, 1992, p. 16).

Refletir sobre a história que chega aos espaços escolares implica, portanto, considerar uma narrativa tradicional, centrada em grandes feitos, fatos e heróis, predominantemente eurocêntrica e androcêntrica, que marginaliza outras histórias, incluindo a história das mulheres. Pereira (2017, p. 108) define essa perspectiva como “História Maior”, centrada na grande memória e nos grandes acontecimentos, silenciando as pequenas memórias e os sujeitos que delas participam.

Para atender às demandas educacionais voltadas à perspectiva de gênero, considerando o ensino de História como espaço crucial, é necessário recorrer à “História Menor” (Pereira, 2017, p. 110). Trata-se da narrativa marginalizada pela “História Maior”, que busca dar voz às construções históricas e às experiências daqueles sujeitos excluídos da grande memória.

É nessa “História Menor” que as mulheres são inseridas, pois, em sua pluralidade, suas narrativas constroem a partir das diferentes posições, temporalidades e contextos em que estão inseridas. O objetivo não é apenas elaborar uma grande história das mulheres, mas registrar suas múltiplas histórias, que também se entrelaçam com a história dos homens, uma vez que os acontecimentos ocorreram em espaços de convivência compartilhados.

Desse modo, ao refletir sobre essa demanda educacional, percebe-se que, em 2024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi alterada para incluir as mulheres e suas contribuições na formação estudantil. A Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, torna obrigatória, tanto na rede pública quanto na privada, a inserção do estudo sobre as mulheres nos diversos contextos sociais e históricos, evidenciando suas contribuições no Brasil e no mundo. Essa iniciativa é reforçada pelo dia 8 de março, por meio da “Semana de Valorização das Mulheres que Fizeram História”.

Essa alteração é de grande relevância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ressalta-se que o estudo sobre as mulheres não se restringe a um único componente curricular, sendo responsabilidade de todos os docentes do grupo escolar. Essa abrangência torna complexas as discussões sobre as mulheres enquanto sujeitos sociais, uma vez que a mudança orienta a inserção de suas histórias e contribuições nos diversos espaços sociais e áreas do conhecimento, reconhecendo sua importância ao longo da história.

Todavia, mesmo com a iniciativa de tornar obrigatório o estudo das contribuições femininas, é essencial que essa temática não se restrinja a um período específico, mas seja abordada de forma contínua ao longo do ano letivo. As mulheres não são apêndices da sociedade, mas sujeitos ativos, cujas ações e contribuições foram fundamentais tanto na formação da sociedade contemporânea quanto nas sociedades históricas.

Acredita-se que trabalhar diariamente a temática das mulheres contribui para problematizar os diferentes tipos de violência de gênero, permitindo que os estudantes os identifiquem e reflitam sobre as condições em que as mulheres vivem no Brasil e no mundo. Isso inclui compreender as diversas formas de ser mulher, os índices de violência, os direitos a elas concedidos ou negados e os fatores que influenciam suas experiências. Dessa forma, não se trata de falar apenas sobre “a mulher”, mas sobre as mulheres em sua pluralidade, reconhecendo suas múltiplas contribuições para a sociedade.

Entretanto, é interessante observar que, embora a obrigatoriedade do estudo sobre as mulheres tenha sido incorporada à formação básica brasileira em 2024, o campo historiográfico já se encontra consolidado desde o final do século XX (Scott, 1992). Isso evidencia o distanciamento entre a produção acadêmica e o que chega ao ensino básico, que ainda se mantém alicerçado em uma narrativa tradicional e eurocêntrica (Vianna, 2022, p. 83-93).

Diante disso, é imprescindível ressaltar que a lei, por si só, não rompe com a perspectiva histórica eurocêntrica e androcêntrica, nem altera a abordagem dos demais componentes curriculares, caso não haja formação e consciência docente que reconheça a participação das mulheres ao

longo da história e problematize sua ausência ou marginalização nos currículos, na literatura, nas artes e na ciência. Nesse contexto, o ensino de História assume papel central como espaço de debate, problematização e reflexão crítica.

Ao trabalhar a história das mulheres, é necessário compreender que não se trata apenas de construir uma grande narrativa, mas de refletir sobre a complexidade que envolve suas experiências (Rovai; Monteiro, 2020, p. 217). Nessa perspectiva, Estacheski (2025) destaca que a abordagem da questão de gênero na escola é fundamental, pois contribui para que sujeitos historicamente marginalizados desenvolvam pensamento crítico, permitindo desnaturalizar as diferentes formas de violência.

A perspectiva da história das mulheres constitui uma demanda urgente no ambiente escolar, reforçada pela Lei nº 14.986/2024, pois possibilita o debate e a consciência sobre as diversas formas de ser e estar no mundo, caracterizadas por sua pluralidade. Isso contribui para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e tolerante, respeitando as diferenças inerentes à humanidade e combatendo a violência de gênero. Nesse contexto, o ensino de História se apresenta como espaço essencial para compreender os movimentos humanos ao longo do tempo, seus processos de inclusão e exclusão, e analisar as consequências na contemporaneidade, formando estudantes críticos, conscientes da diversidade social e reconhecendo-os como sujeitos históricos com potencial transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, destaca-se a importância de reconhecer e valorizar as mulheres nos diversos espaços sociais, refletindo uma demanda educacional contemporânea que requer a compreensão dos múltiplos contextos em que estudantes e todos os envolvidos na educação e na sociedade estão inseridos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir da compreensão da parcialidade nas construções sociais e históricas do “ser homem” e do “ser mulher”, o ensino - especialmente o de História - possibilita desmistificar a hierarquização de gênero, compreendendo-o não como dado biológico, mas como construção social. Essa abordagem permite analisar os movimentos sociais e a complexidade que envolve os sujeitos.

Desse modo, ao incorporar na formação básica o reconhecimento das mulheres ao longo da história, em diferentes sociedades e temporalidades, contribui-se para a construção da percepção dos estudantes sobre as múltiplas formas de ser e estar no mundo, promovendo uma sociedade mais justa e digna.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 set. 2024.

ESTACHESKI, Dulceli de Lourdes Tonet. DIDÁTICA DA HISTÓRIA, ENSINO DE ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O ENTRECRUZAMENTO DOS CAMPOS. In: BONETE, Willian Junior; JUNIOR SZLACHTA, Arnaldo Martin (ORG.). **Didática da História e ensino de História: pesquisas e perspectivas**. [Recurso eletrônico]. Porto Alegre: Casalettras, 2025, p. 113-123.

FERRARI, Anderson; GOMES, Claudete Imaculada de Souza; BERTO, Cláudio Magno Gomes. “Trabalho gênero e sexualidade quando o assunto chega nas minhas aulas”: a escola nas discussões de gênero e sexualidades a partir da demanda dos/as alunos/as. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 3, p. 19-31, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5442/pdf>. Acesso em: 7 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 14, n. 27, p. 251-277, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/download/12182/6086>. Acesso em: 28 ago. 2025.

KLAPISCH-ZUBER, Christiane. Introdução. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das Mulheres: A Idade Média**. Porto: Edições Afrontamento, 1992, p. 9-23.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo : Atlas, 2017. Disponível em: https://ia804601.us.archive.org/7/items/Fundamentos_de_metodologia_cientifica_8_ed_-www.meulivro.biz/Fundamentos_de_metodologia_cientifica_8_ed_-www.meulivro.biz.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

MEDEIROS, Kenia E. Gusmão. HISTÓRIA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O ENTRECRUZAMENTO DOS CAMPOS. In: MACIEL, David; DUARTE, Luiz Sérgio. **História e ensino de história hoje: Uma defesa**. Paco Littera, 2022. p. 75-96.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n.10, p. 1-3-117, jan-abr, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p103>. Acesso em: 7 ago. 2025.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 159-189, 2009. DOI: 10.1590/S0104-026X2009000100009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009>. Acesso em: 28 ago. 2025.

_____, Carla Bassanezi. Gênero. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos temas na aula de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 29-54.

ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira; MONTEIRO, Livia Nascimento. História das mulheres e História pública: desafios e potencialidades de um ensino posicionado. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 206–230, 2020. DOI: 10.30612/rehr.v14i27.12358. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/12358>. Acesso em: 7 ago. 2025.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 63-95.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **PROJEÇÃO E DOCÊNCIA**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 06–23, 2014. Disponível em: <https://www.projeacaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/415>. Acesso em: 7 ago. 2025.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto Córdova. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

VIANNA, Luciano J. Desafios e perspectivas sobre a História das Mulheres no Medievo na formação de professores na contemporaneidade: história, cidadania e questões sociais. In: **Experiências formativas em educação, saúde e ambiente na pós-graduação: desafios, conquistas e perspectivas**. 1ed.Bauru: Editora Ibero-Americana de Educação, 2022, v. 1, p. 83-93.

GÊNERO E SEXUALIDADE: MAPEAMENTO E ANÁLISE DOS GRUPOS DE PESQUISA A PARTIR DOS CENSOS DO DGP/CNPq (2014-2023)

SANTO, Taynara de Freitas Espírito²¹⁷
SARAIVA, Eduardo Oliveira²¹⁸
MOREIRA, Marco Túlio Cunha Silva²¹⁹
FELISBERTO, Kamila Gomes²²⁰
SOLVELINO, Luana²²¹
SOUSA, Cecília Andrade²²²
BARCELOS, Moacir Mello de²²³
SANTOS, Mateus José dos²²⁴
MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz²²⁵

RESUMO

O presente trabalho tem como foco o mapeamento e a análise dos grupos de pesquisa voltados às temáticas de gênero e sexualidade no Brasil, com base nos dados disponibilizados pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP/CNPq) entre os anos de 2014-2023. Tem como objetivo compreender a evolução desses grupos, sua distribuição regional e as áreas do conhecimento em que se concentram. A metodologia adotada combina a abordagem quali-quantitativa, integrando a análise estatística dos dados com a interpretação crítica dos fenômenos sociais que os atravessam. Os resultados apontam crescimento significativo no número de grupos dedicados às temáticas, que passaram de 853 para 1.463 em gênero e de 339 para 656 em sexualidade, embora persistam desigualdades regionais, com maior concentração nas regiões Nordeste e Sudeste. Conclui-se que, apesar dos avanços, essas temáticas ainda permanecem sub-representadas na produção científica nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Indicadores. Pluralidade. Produção científica. Regiões do Brasil.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, observou-se um expressivo aumento das discussões e dos estudos sobre gênero e sexualidade no âmbito acadêmico, fenômeno que pode estar relacionado às transformações sociais e políticas em curso, responsáveis por tensionar preconceitos e estereótipos historicamente enraizados. A partir dessa perspectiva, compreende-se que as questões de gênero configuram-se como construções sociais, permeadas por práticas culturais e históricas que moldam as relações sociais.

Diante desse contexto, o presente trabalho teve como objetivo analisar a configuração dos grupos de pesquisa dedicados às temáticas de gênero e sexualidade no Brasil. A investigação buscou responder às seguintes questões: a) em quais regiões estão concentrados os grupos de pesquisa

²¹⁷Taynara de Freitas Espírito Santo. Graduada em Psicologia. Universidade Santo Amaro (UNISA). m-taynara@estudante.unisa.br. <https://orcid.org/0009-0001-4231-8805>. <http://lattes.cnpq.br/5801669496102894>.

²¹⁸Eduardo Oliveira Saraiva. Graduando em Serviço Social. Universidade Federal de Viçosa (UFV). eduardo.saraiva@ufv.br. <https://orcid.org/0009-0000-0650-6991>. <http://lattes.cnpq.br/5850659989712477>.

²¹⁹Marco Túlio da Cunha Silva Moreira. Doutorando em Geografia. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). marco.t.moreira@edu.ufes.br. <https://orcid.org/0000-0001-9333-420X>. <http://lattes.cnpq.br/2776246603003899>.

²²⁰Kamila Gomes Felisberto. Graduada em Serviço Social. Universidade Federal de Viçosa (UFV). kamila.felisberto@ufv.br. <https://orcid.org/0009-0003-5832-7129>. <https://lattes.cnpq.br/2731615638272780>.

²²¹Luana Solvelino. Mestranda no Programa de Ensino, Saúde e Ambiente. Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga (FADIP). souvelinoluana@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0004-1514-9577>. <http://lattes.cnpq.br/3927804194802889>.

²²²Cecília Andrade Sousa. Graduada em Serviço Social. Universidade Federal de Viçosa (UFV). cecilia.sousa@ufv.br. <https://orcid.org/0009-0003-8140-7477>. <http://lattes.cnpq.br/1247017054003563>.

²²³Moacir Mello de Barcelos. Bacharel e Licenciado em História. Faculdade Asa de Brumadinho (ASA). moacir.barcelos@educacao.mg.gov.br. <https://orcid.org/0009-0008-5533-7360>. <https://lattes.cnpq.br/8233420606809111>.

²²⁴Mateus José dos Santos. Doutorando em Educação para a Ciência e Política Social. Universidade Estadual Paulista (UNESP-Bauru) e Universidade Federal de Viçosa (UFV). mateus.santos@ifam.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-6968-2722>. <http://lattes.cnpq.br/3159016812184117>.

²²⁵Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Doutora em Educação e professora no Departamento de Educação (DPE-UFV). rmello@ufv.br. <https://orcid.org/0000-0002-7473-9559>. <http://lattes.cnpq.br/6268124799372996>.

que abordam gênero e sexualidade? e b) houve crescimento no número desses grupos entre os anos de 2014 e 2023? Estes objetivos emergem do desafio de compreender a dinâmica da produção científica em um campo que se encontra em expansão e enfrenta desigualdades regionais e institucionais.

A relevância do estudo fundamenta-se na constatação de que as relações de gênero e sexualidade atravessam toda a sociedade e configuram-se como construções sociais, históricas e culturais, e não como determinismos biológicos. Reconhecer e analisar a produção científica sobre essas temáticas revela-se essencial para o enfrentamento das desigualdades e para o fortalecimento de debates relacionados a direitos, identidades, saúde e práticas sociais.

Dessa forma, os resultados obtidos contribuem para compreender a evolução e a distribuição regional desses grupos, evidenciando o fortalecimento, ainda que desigual, do campo dos estudos de gênero e sexualidade no contexto acadêmico brasileiro.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos, compreende-se que a pesquisa é uma atividade científica que, ao responder às questões formuladas, contribui para a construção da realidade. Nesse contexto, para Minayo (2002), a metodologia ocupa papel central, orientando os caminhos escolhidos pelo pesquisador para compreender o fenômeno estudado, pois o método é considerado a essência da teoria.

Dessa forma, esta pesquisa utilizou abordagem mista, combinando técnicas qualitativas e quantitativas, caracterizando-se como quali-quantitativa. Essa escolha fundamenta-se na perspectiva de Minayo e Sanches (1993), que destacam a complementaridade das abordagens para permitir uma compreensão mais ampla do objeto de estudo. Assim, articulam-se dados numéricos com teorias e pesquisas já existentes, ampliando a análise sobre grupos de pesquisa em gênero e sexualidade.

No âmbito quantitativo, conforme Richardson *et al.* (2012), a investigação apoiou-se em dados numéricos e análises estatísticas, com informações extraídas do painel de dados abertos do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP-CNPq) nos censos de 2014 e 2023. Os dados foram sistematizados, analisados estatisticamente e organizados em gráficos pelo *Microsoft Excel*, permitindo identificar padrões, distribuições e evoluções ao longo do período.

A abordagem qualitativa, conforme Lüdke e André (1986), possibilitou interpretar os dados quantitativos considerando subjetividades e contextos sociais, evidenciando os significados que sustentam as produções acadêmicas sobre gênero e sexualidade.

O estudo também se orientou pelo método analítico-descritivo, que permite observar e descrever características dos grupos de pesquisa, suas localizações e temáticas, estabelecendo relações entre variáveis e evidenciando tendências e avanços (Gil, 2008). A pesquisa desenvolveu-se em três fases principais: coleta de dados, análise dos dados e triangulação entre resultados quantitativos e interpretações qualitativas. Ressalta-se que essas fases, em alguns momentos, ocorreram de forma simultânea, garantindo maior flexibilidade e abrangência na compreensão dos fenômenos estudados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Com base no pensamento de Louro, Felipe e Goellner (2013) o processo de construção social de gênero se dá nas relações e práticas sociais que são atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas pelas quais se constrói as culturas e restringem corpos e sujeitos femininos e masculinos. A sexualidade para Foucault (1988) é compreendida como um sistema social e político que atravessa discursos de poder que delimitam normas e regras apontando o aceitável e o desprezível. Dessa maneira, romper com essas estruturas cristalizadas ampliando uma reflexão sobre as desigualdades estruturais da sociedade e explorar essa problemática no âmbito da produção científica.

Assim, destaca-se a relevância do papel dos grupos de estudos e pesquisas nesse cenário. Duarte *et al.* (2023) afirma a relevância desses grupos na construção do conhecimento, aprofundando as análises por meio da colaboração entre os seus membros. Andrade, Macedo e Oliveira (2014) evidencia que os desafios enfrentados por grupos de pesquisa que abordam gênero e sexualidade

sofrem com a escassez de recursos financeiros, ausência ou fragilidade de redes colaborativas e baixo engajamentos dos membros, fatores que impactam diretamente a produção científica e limitam a ampliação do debate no meio acadêmico.

Diante dos dados coletados, observa-se que a presença dos grupos de pesquisa que estudam gênero e sexualidade apresenta uma distribuição desigual. No censo de 2014, existiam aproximadamente 853 grupos de pesquisa cadastrados no DGP-CNPq que indicavam abordar a temática de gênero, já no caso da sexualidade, havia 339 grupos. Aqueles que sinalizavam tratar de ambas as temáticas (gênero e sexualidade) somavam 46 registros. Nesse mesmo ano, o total de grupos cadastrados era de 35.424, o que significa que os grupos voltados a estudos de gênero representavam apenas 2,41% do total, os de sexualidade 0,96%, e os que abordavam ambas as temáticas simultaneamente correspondiam a apenas 0,13%. Considerando a relevância dessas abordagens e o fato de que gênero e sexualidade estão presentes em toda a sociedade, torna-se evidente que, em 2014, tais temáticas ainda não recebiam a devida atenção na produção científica brasileira. Pode-se supor que isso tenha ocorrido por diversos fatores, tanto políticos quanto sociais, como os preconceitos presentes na sociedade, que levam a estigmas negativos sobre a temática, ou até mesmo em razão da liderança dos grupos, que pode ou não ser majoritariamente masculina, o que contribuiria para o aprofundamento das desigualdades de gênero. Entretanto, essas são hipóteses que necessitam de outras pesquisas para o devido esclarecimento e para apontamentos mais precisos.

Já no censo de 2023, observa-se um crescimento no quantitativo de grupos de pesquisa voltados às temáticas de gênero e sexualidade, totalizando aproximadamente 1.463 grupos dedicados a gênero, 656 a sexualidade e 125 que abordam ambas as temáticas conjuntamente. Considerando o total de 42.852 grupos de pesquisa cadastrados no DGP-CNPq, aqueles voltados ao estudo de gênero passaram a representar 3,41% do total, os de sexualidade 1,53% e os que articulam ambas as temáticas 0,29%. Embora esses números revelem avanços quantitativos significativos em relação a 2014, ainda evidenciam que os estudos sobre gênero e sexualidade permanecem sub-representados na produção científica nacional, o que reforça a necessidade de ampliar o incentivo e o reconhecimento dessas áreas de investigação no cenário acadêmico brasileiro.

Sob a ótica das distribuições regionais, em 2023, evidencia-se marcantes desigualdades no cenário científico brasileiro. As regiões Nordeste e Sudeste concentram a maior parte desses grupos, respondendo, respectivamente, por 36,02% e 30,21% dos grupos voltados ao gênero em contrapartida, 35,06% e 32,32% dos dedicados à sexualidade. Nos estudos que articulam ambas as temáticas, o Nordeste mantém a liderança com 32,8%, seguido pelo Sudeste com 27,2%, já o Norte com 19,2%, que representa um crescimento expressivo nessa categoria. Em contraste, o Centro-Oeste possui a menor representação, com 4% dos grupos, especialmente nos estudos interseccionais. Esses dados revelam a persistência de disparidades regionais na produção científica sobre gênero e sexualidade e evidenciam a necessidade de políticas públicas e acadêmicas que incentivem uma distribuição mais equilibrada de recursos e oportunidades de pesquisa em todo o país. Por fim, é necessário reconhecer que esses apontamentos não devem ser tomados como conclusões finais, mas, sim, tratados, analisados e considerados sob a ótica dos pesquisadores, abrindo possibilidades para outros estudos e novos apontamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o presente trabalho cumpre os objetivos propostos, evidenciando a importância de ampliar o debate sobre os estudos de gênero e sexualidade nos grupos de pesquisa brasileiros. A análise realizada indica que, embora esses grupos tenham evoluído em número entre os censos de 2014 e 2023, sua representatividade ainda pode ser considerada baixa quando comparada ao quantitativo total de grupos existentes. Além disso, observam-se desigualdades regionais que precisam ser superadas.

Portanto, o presente estudo conclui que, embora as questões de gênero e sexualidade estejam presentes em toda a sociedade, sua discussão e pesquisa no âmbito acadêmico, especialmente entre os grupos de pesquisa, ainda se mostram sutis e necessitam de maior atenção. Destaca-se, assim, a necessidade de políticas públicas, institucionais e de fomento que incentivem a criação, manutenção e integração desses grupos em todas as regiões do país, ampliando as pesquisas que abordem tais temáticas e contribuam para o fortalecimento da ciência nacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luís. F. S.; MACEDO, Alex. D. S.; OLIVEIRA, Maria. D. L. S. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM GÊNERO NO BRASIL: UM PANORAMA DOS GRUPOS DE PESQUISA DE ADMINISTRAÇÃO. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 6, p.48–75, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/w8tyHyCGxYfgsZKHZxWsNdd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Painel DGP: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Plataforma Lattes**. Brasília: CNPq, [2023]. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>. Acesso em: 10 set. 2025.
- DUARTE, Emeide N. SILVA, Alzira K. A. da; LIRA, Suzana de L.; FEITOZA, Rayan A. de B.; LLARENA, Rosilene A. da S. (Orgs.). Memória institucional e científica do grupo de pesquisa Informação, aprendizagem e conhecimento (GIACO). In: DUARTE, Emeide N.; SILVA, Alzira K. A. da; LIRA, Suzana de L.; FEITOZA, Rayan A. de B.; LLARENA, Rosilene A. da S. (Orgs.). **GRUPO DE PESQUISA INFORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO: trajetória e contribuições**. João Pessoa: Editora UFPB, p. 14-37, 2023. Disponível em: <https://www.editora.ufpb.br/press5/index.php/UFPB/catalog/view/1135/1037/11766>. Acesso em: 15 set. 2025.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, p. 58, 1988. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadasesexualidade.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.
- LOURO, Guacira. L, FELIPE. GOELLNER, Silvana. V. **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível: [https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20genero%20e%20sexualidade%20\(1\).pdf](https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20genero%20e%20sexualidade%20(1).pdf) . Acesso em: 24 set. 2025.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria C. S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239–262, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2025.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

RESISTÊNCIA E VISIBILIDADE LGBTQIAPN+ NA SERRA CATARINENSE: A TRAJETÓRIA DA COLETIVA DIFERENÇAS, JUVENTUDES E EDUCAÇÃO EM LAGES

SCHIEFFER, Rafaela Carolina Santos Scheffer²²⁶
PEREIRA, Josilaine Antunes²²⁷

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória, as mobilizações e os desafios da **Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação**, organização LGBTQIAPN+ localizada em Lages (SC). Criada em 2023, a Coletiva consolidou-se inicialmente como grupo de extensão universitária e, posteriormente, como Organização da Sociedade Civil, constituindo-se em espaço de resistência, acolhimento e promoção de cidadania em uma região marcada pela invisibilidade das pautas de gênero e sexualidade. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, baseou-se em entrevista semiestruturada com o fundador da Coletiva e em revisão de literatura sobre movimentos sociais, interiorização da luta LGBTQIAPN+ e educação emancipatória. Os resultados indicam que a Coletiva exerce papel central na construção de redes de apoio e na promoção de debates públicos, fortalecendo a luta por direitos humanos e ampliando a visibilidade da diversidade sexual e de gênero na região serrana, contribuindo para a transformação cultural e social em contextos conservadores.

Palavras-chave: Coletiva. Movimentos Sociais. LGBTQIAPN+. Educação.

INTRODUÇÃO

A luta por direitos da população LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades) no Brasil é marcada por um longo processo de resistência, articulação política e construção de espaços de visibilidade. Embora os avanços legais e sociais das últimas décadas tenham possibilitado conquistas significativas, a realidade de pessoas LGBTQIAPN+ em cidades do interior ainda é atravessada por preconceitos, marginalização e ausência de políticas públicas específicas. Nesse contexto, movimentos sociais locais assumem papel central na promoção da cidadania, na construção de redes de apoio e na transformação cultural.

A **Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação**, localizada em Lages (SC), constitui exemplo relevante desse processo, atuando como espaço de resistência, acolhimento e formação cidadã em uma região marcada pelo conservadorismo e pela invisibilidade das pautas de gênero e sexualidade. A análise dessa experiência permite compreender como movimentos sociais contribuem para a democratização dos espaços educativos e para a ampliação do debate sobre diversidade e direitos humanos.

Assim, este artigo tem como **objetivo analisar a trajetória, as estratégias de mobilização e os desafios enfrentados pela Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação**, destacando seu papel como movimento social LGBTQIAPN+ na região serrana catarinense. O estudo busca contribuir para a valorização de iniciativas locais que articulam educação, militância e transformação social em contextos historicamente excludentes.

METODOLOGIA

A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, foi desenvolvida com o objetivo de compreender as estratégias de mobilização e os desafios enfrentados pela Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação em Lages - SC. Para a produção dos dados empíricos, realizou-se uma entrevista semiestruturada com o fundador da Coletiva, buscando resgatar a trajetória do grupo, suas pautas prioritárias e as percepções sobre a realidade LGBTQIAPN+ na região.

²²⁶ Rafaela Carolina Santos Scheffer. UNIPLAC. rafaelacsscheffer@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-6034-0690>, <http://lattes.cnpq.br/5693930672699990>.

²²⁷ Josilaine Antunes Pereira. UNIPLAC. antunesjo@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9990-0919>, <http://lattes.cnpq.br/6632644658092786>.

Além disso, foi conduzida uma revisão de literatura sobre movimentos sociais, interiorização da luta LGBTQIAPN+ e educação como ferramenta emancipatória, a fim de sustentar o referencial teórico e contextualizar a experiência analisada. Os dados foram examinados por meio de análise de conteúdo temática, permitindo identificar categorias relacionadas à história do movimento, seus desafios institucionais e sociais, e o papel educativo da Coletiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Além do ativismo político, movimentos sociais LGBTQIAPN+ funcionam como redes de cuidado e proteção. Estudos de Facchini e França (2019) apontam que coletivos atuam como espaços de acolhimento, essenciais para enfrentar as violências cotidianas, a exclusão familiar e a marginalização social. Tais iniciativas se fortalecem pela horizontalidade, pela troca de experiências e pelo empoderamento de identidades historicamente silenciadas.

A atuação dessas organizações no interior, como em Lages - SC, revela um importante processo de interiorização das lutas sociais, permitindo que jovens LGBTQIAPN+ encontrem pertencimento em contextos frequentemente marcados pelo isolamento. Assim, a experiência da Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação contribui para a construção de uma memória coletiva de resistência, essencial para a transformação cultural e política da região.

A Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação surgiu em Lages, na região serrana de Santa Catarina, como resposta à necessidade de espaços de diálogo e acolhimento voltados para a população LGBTQIAPN+. Na época, em 2023, o professor doutor Jaime Dresch Farias, professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, percebeu a necessidade de criar um grupo de estudos e extensão para discutir as pautas de diversidade sexual e de gênero.

A primeira atividade da Coletiva como Grupo de Extensão aconteceu em junho de 2023, quando foram realizadas rodas de conversa com a participação de convidados como o psicólogo Diogo França e Ale Mujica (doutore em Educação). O evento, realizado no auditório do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET) da Universidade do Planalto Catarinense (UNI PLAC), reuniu aproximadamente 60 pessoas e marcou o início da organização enquanto movimento social local.

O nome “Coletiva” foi definido em 2024, em um gesto de afirmação política e de identidade, substituindo a forma “Coletivo” por uma designação que expressasse o protagonismo feminino e não-binário no grupo. Nesse mesmo ano, a organização passou a integrar oficialmente o calendário anual da UNIPLAC como grupo de extensão universitária, fortalecendo sua legitimidade institucional e ampliando seu alcance dentro da comunidade acadêmica. Em 27 de junho de 2024, a Coletiva promoveu um debate com o reverendo Bob, reunindo quase cem participantes, o que consolidou o espaço como referência para discussões sobre diversidade sexual, gênero, cidadania e religiosidade.

Em 2025, o grupo foi formalizado como Organização da Sociedade Civil (OSC), reforçando seu caráter de mobilização social para além dos muros da universidade e assim, passou a ser denominada: “Coletiva LGBTI+”, para que no próprio nome da organização fique evidenciado com quem e por quem o movimento luta. A atuação da Coletiva se pauta na luta pelos direitos LGBTQIAPN+, no combate à discriminação e na busca pelo reconhecimento e respeito a todas as identidades de gênero e orientações sexuais. Sua concepção de educação vai além do ensino formal, abrangendo o que denomina “currículo oculto”, ou seja, as práticas e discursos que influenciam a vida das pessoas para além da sala de aula, sendo este um de seus principais eixos de trabalho.

Entre os desafios enfrentados pelo grupo estão a resistência institucional, o preconceito estrutural presente na região serrana e a invisibilização das pautas LGBTQIAPN+. Mesmo assim, a Coletiva segue promovendo eventos anuais em alusão ao Dia do Orgulho LGBTQI APN+, como o ocorrido em 28 de junho de 2025 no auditório do Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) da UNIPLAC, reafirmando seu compromisso com a luta e com a construção de espaços seguros para a comunidade. A primeira coordenação da Coletiva foi composta por uma coordenadora geral, uma vice-coordenadora e um coordenador financeiro, evidenciando uma estrutura horizontalizada e democrática. Ao longo de sua trajetória, a organização tem se consolidado como um importante agente de transformação social na região, articulando educação, militância e acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória da Coletiva Diferenças, Juventudes e Educação evidencia o papel central dos movimentos sociais na construção de espaços de resistência, acolhimento e transformação social, especialmente em contextos interioranos marcados pelo conservadorismo e pela invisibilidade das pautas LGBTQIAPN+. Desde sua criação, em 2023, a Coletiva tem desempenhado um papel estratégico ao promover debates, articular eventos e consolidar redes de apoio, mostrando que a luta por direitos não se restringe aos grandes centros urbanos.

A experiência da Coletiva reforça a importância da educação como ferramenta emancipatória, ao extrapolar os limites da sala de aula e atuar sobre o que seus integrantes denominam “currículo oculto”, problematizando práticas sociais e institucionais que reproduzem desigualdades. Ao ocupar espaços universitários e comunitários, o grupo transforma a própria universidade em ambiente de diálogo e de militância, demonstrando que a presença LGBTQIAPN+ em instituições de ensino é um ato político de visibilidade. Apesar dos avanços, os desafios permanecem significativos.

O preconceito estrutural na região serrana de Santa Catarina, as resistências institucionais e a invisibilização das pautas de gênero e sexualidade continuam a exigir estratégias criativas de mobilização. Nesse sentido, a Coletiva atua como referência local para a população LGBTQIAPN+, sendo também um exemplo de como movimentos sociais podem ressignificar territórios historicamente hostis à diversidade.

Este estudo contribui para a valorização das experiências locais de militância, ressaltando a necessidade de ampliar pesquisas sobre a interiorização das lutas LGBTQIAPN+. Investigações futuras podem explorar o impacto de coletivas como esta na formulação de políticas públicas, no fortalecimento da cidadania e na transformação cultural de regiões periféricas, ampliando o diálogo entre academia e movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. 2. ed. São Paulo: UFMG, 2017.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. São Paulo: Garamond, 2020.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. **Direitos em disputa: sexualidade, gênero e religião em tempos de ofensiva conservadora**. São Paulo: Ed. da Unicamp, 2019. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011. MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VOZES MARGINALIZADAS QUE TRANSFORMAM O CIS-TEMA ESCOLAR: PROFESSORAS TRANS* NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA CATARINA

BERBEK, Maria Daniela²²⁸
MACHADO, Diego Finder²²⁹

RESUMO

Este trabalho parte de uma pesquisa do mestrado em Educação e investiga as experiências de professoras Trans* (transexuais, travestis e transgêneros) e suas práticas educativas em escolas de educação básica de Santa Catarina, buscando compreender como suas trajetórias pessoais influenciam suas visões sobre o currículo e as práticas educativas. Justifica-se pela necessidade de debater a presença de professoras Trans* em ambientes historicamente marcados pela cisnormatividade, heteronormatividade e binarismo de gênero. A análise é fundamentada na teoria queer e na performatividade de gênero (Butler, 2013; 2024; Bento, 2006), na teoria e currículo queer (Louro, 2018) e na construção de identidades Trans* (Halberstam, 2023). O estudo dialoga ainda com o conceito de justiça curricular (Connell, 1995). Metodologicamente, adota a história oral com abordagem de história de vida (Meihy & Seawright, 2005). A pesquisa visa contribuir para a inclusão de professoras Trans*, ampliar a visibilidade dessas profissionais e fomentar reflexões sobre justiça social, cidadania, direitos humanos e diversidade sexual e de gênero.

Palavras-chave: Professoras Trans*. Justiça Curricular. Práticas educativas. História oral.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, tem como objetivo compreender as relações entre as experiências vivenciadas por professoras Trans* (transexuais, travestis e transgêneros) e suas percepções sobre o currículo e as práticas educativas na educação básica. O ambiente escolar deveria ser um espaço de acolhimento e respeito à diversidade de raça, classe, credo, deficiência, sexualidade e gênero. Entretanto, na prática, ele ainda reproduz estruturas excludentes e normativas, nas quais corpos Trans* permanecem invisíveis. Essa invisibilidade torna-se ainda mais evidente quando se observa a docência, espaço em que poucas educadoras Trans* são reconhecidas ou mesmo registradas.

Pessoas transexuais ou transgêneras são aquelas com uma vivência identitária caracterizada por um conflito com as normas de gênero estabelecidas. Essas expressões de identidade, como a transexualidade, travestilidade e transgeneridade, revelam divergências com um modelo normativo baseado no dimorfismo sexual, na heterossexualidade e em idealizações sobre os corpos e os gêneros (Bento, 2008). Portanto, são pessoas que não se identificam com o sexo estabelecido no nascimento, desafiando a ideia binária de gênero, ligados tanto a corporificação quanto a comportamentos. Tais identidades evidenciam outras formas de existir.

A pesquisa partiu de uma reflexão sobre minha própria vivência como mulher travesti e educadora e a necessidade de encontrar outros corpos como o meu no ambiente escolar. Ao recorrer sobre dados de profissionais Trans* na educação, ou eles são inexistentes ou estão indisponíveis. Apenas dados sobre mortalidade e agressões contra a população Trans* são os mais evidentes.

Essa invisibilidade e o preconceito que são enfrentados por professoras Trans* dificultam sua atuação docente e perpetuam ambientes escolares excludentes, impactando negativamente o bem-estar dessas educadoras e suas práticas educativas. A marginalização dessas professoras influencia de forma negativa sua inserção no mercado de trabalho, contribuindo para as desigualdades sociais e econômicas na sociedade, corroborando para perpetuar espaços historicamente negados a esses corpos.

²²⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Docente de língua Inglesa na rede Estadual de Santa Catarina. E-mail: daniemadah@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3741839350276336>

²²⁹ Doutor em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Docente dos cursos de graduação em História e Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail: diego.f@univille.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6892446255271065>

A pesquisa se faz necessária para trazer à luz sujeitos que vivem na marginalização e, no imaginário social, como figuras opostas à norma. Ela tem como foco investigar as vivências de professoras Trans* e suas percepções sobre o currículo e suas práticas educativas, sendo realizada com profissionais que atuam ou atuaram em escolas públicas de educação básica em Santa Catarina.

A análise é fundamentada em autores que contribuem para compreender gênero e identidades Trans*, bem como sua interação com o ambiente escolar. Os estudos de Judith Butler (2013; 2024) e Berenice Bento (2006) auxiliam no entendimento da teoria queer, especialmente no que se refere ao conceito de performatividade de gênero, fornecendo a base para a reflexão sobre a construção social de gênero, sexo e sexualidade e como essas construções afetam a vida em sociedade.

Guacira Lopes Louro (2018), com foco na teoria queer e sua relação com currículo e educação, proporciona uma reflexão sobre as estruturas normativas da atualidade e as possíveis transformações. Já os estudos de Jack Halberstam (2023) dizem respeito à construção das identidades trans*, fundamentais para a compreensão das formas de auto nomeação, autoidentificação e corporificação das professoras pesquisadas. Esses referenciais permitem uma compreensão aprofundada da identidade Trans* e suas relações com a educação. O estudo fundamenta-se também no conceito de justiça curricular.

A pesquisa é qualitativa, a partir da metodologia da história oral com uma abordagem de história de vida (Meihy; Seawright, 2005; Rovai, 2024). Entrevistas com professoras trans*, que atuam em escolas públicas de educação básica, corroboraram com a pesquisa. O estudo busca, então, contribuir com debates envolvendo currículo, justiça curricular, práticas educativas e inclusão de profissionais Trans* no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa poderá promover a visibilidade de pessoas Trans* em espaços que, historicamente, lhes foram negados.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa é de investigação qualitativa de abordagem em história oral de vida. A pesquisa é pautada nos referenciais teóricos de Meihy, Seawright (2005) e Rovai (2023; 2024), no que tange à história oral de vida. Como salienta Rovai (2023), o fundamento da história oral requer a execução de uma escuta sensível mesmo após o término das entrevistas, implicando que os sentimentos e impressões se estendam ao longo do tempo, seja na escrita, na análise, na divulgação ou nas conexões entre sujeitos comprometidos com uma cultura decolonial, antirracista, antilgbtfóbica, anticlassista e antissexista.

Essa abordagem metodológica dialoga com o intuito desta pesquisa, que pretende legitimar corpos de professoras trans* nas escolas, lutando dessa forma, contra a transfobia estrutural da sociedade contemporânea.

Estão sendo realizadas entrevistas com professoras de escolas públicas estaduais de educação básica de Santa Catarina. As entrevistas são semiestruturadas individualmente, com cada profissional, sem tempo limite e são conduzidas apenas pela mestrande, também mulher travesti. O contato com as profissionais acontece por meio das redes sociais ou mensagens de whatsapp, através de indicações de colegas ou por meio das CREs (Coordenadorias Regionais de Educação) de Santa Catarina.

Até o momento, foi realizada uma entrevista presencial com uma professora Trans*, a professora Letícia, que tem formação em Educação Física e em Letras/Espanhol.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A fundamentação teórica reflete sobre gênero e as possibilidades de uma educação mais inclusiva e humana, que respeite as diversidades. A pesquisa se fundamenta no autor Jack Halberstam (2023) no que tange a construção das identidades trans*. Para ele, é necessário compreender que as “categorias identitárias mudam ou se alteram ao longo do tempo, de modo que o termo ‘transgênero’ hoje mal pode ser classificado na mesma categoria das ‘variações de gênero’ de apenas vinte, trinta ou quarenta anos atrás” (Halberstam, 2023, p. 109). É fundamental, portanto, conhecer e acompanhar as formas como corpos que não se identificam com a norma aparecem, se identificam e se transformam.

Faz-se necessário, então, compreender que sexo biológico, aquele percebido no nascimento, e gênero são conceitos distintos. Pois o que marca o gênero são percepções do que é reconhecido socialmente como masculino ou feminino, não sendo determinado por características morfológicas e

cromossômicas dos corpos (Bento, 2017). São papéis e marcadores sociais que irão ler aquele indivíduo como homem ou mulher. Butler (2013, p. 26), salienta que "(...) o 'corpo' é em si mesmo uma construção (...). Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à sua marca de gênero". Realiza-se, portanto, a performatividade do gênero.

Já a inserção da teoria queer no campo educacional, como afirma Louro (2004), permite questionar os limites do currículo, desafiando o que está posto e olhando-o de maneira diversa, enfrentando o que e como se dão os conhecimentos. Portanto, no currículo queer deveríamos "estranhar" o que está posto como norma, questionando quem inseriu aqueles conteúdos e quais vozes foram silenciadas. Ao realizar esse "estranhamento", rompemos com padrões estabelecidas, duvidando do que é visto como legítimo e questionando saberes tradicionais. Realiza-se um enfrentamento político ao ensinar saberes marginalizados, silenciados e esquecidos (Louro, 2018).

Essa perspectiva dialoga com o conceito de justiça curricular, como afirma Connell (1995), que é o afastamento de propostas curriculares que apenas segmentam grupos em desvantagem. Em vez disso, se faz necessário reconstruir um currículo comum que contemple os interesses desses grupos de maneira ampla, para que os benefícios possam ser estendidos a todos os estudantes.

Nesse sentido, a presença de professoras Trans* é parte da transformação curricular, não apenas no campo teórico, mas também pela atuação de seus corpos na prática, por suas existências transcenderem à norma. Portanto, essas educadoras, devido à suas vivências, desafiam, de certa forma, a ideia de um currículo. A presença Trans* na escola causa essa "estranheza", que nos impele a refletir sobre o gênero como uma construção social, atravessada por relações assimétricas de poder.

Os resultados da entrevista até o momento demonstram que, apesar de a educadora Letícia sentir medo do que fala em sala de aula e de como se expressa, devido ao contexto politicamente polarizado do Brasil, ela enfrenta essas tensões cotidianamente. Corpos Trans*, sobretudo no ensino, ainda são vistos como uma ameaça a crianças e adolescentes. Mas, mesmo diante desse cenário, a professora não deixa de fundamentar suas práticas educativas em princípios mais justos e equitativos.

Letícia conta que se descobriu uma mulher Trans* aos 17 anos. Mas, ao iniciar o processo terapêutico, sua psicóloga a alertou sobre os riscos da hormonização, as altas taxas de suicídio entre pessoas Trans* e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Momentaneamente, Letícia deixou a ideia de lado. No entanto, algo não se encaixava dentro dela, pois não se via como um homem gay, isso desde a infância. Aos 25 anos, já atuando como professora, teve contato com um aluno Trans*, o que a fez perceber que poderia ser quem sempre soube que era. Então, iniciou sua transição com o auxílio de profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS), assumindo sua verdadeira identidade meses depois.

Letícia sempre sonhou em ser professora, por admirar a profissão e os educadores com quem conviveu, a quem via como pessoas inteligentes e inspiradoras. Ao concluir o Ensino Médio, prestou vestibular para Licenciatura em Educação Física e, após se formar, realizou cursos a distância em Letras (Português/Espanhol) e, posteriormente, em Pedagogia. Começou a lecionar ainda durante a graduação em Educação Física, consolidando sua vocação docente.

Por ter sido uma criança à margem, e uma mulher adulta e profissional que continua nela, Letícia entende a necessidade de uma postura mais empática e crítica nas práticas docentes, valorizando vozes excluídas: "Então, eu tinha alunos venezuelanos. Então, eu fiz eles se sentirem importantes na minha aula [...]. Daí, montei um trabalho sobre a cultura dos países, para eles conhecerem como é a tradição, a comida típica, as festividades [...]" (Professora Letícia, 2025).

Ao relacionar as práticas relatadas na entrevista da professora Letícia com o que se entende pelo conceito de justiça curricular (Connell, 1995), pode-se perceber a necessidade de reconhecer e trabalhar vozes marginalizadas dentro do currículo escolar, que geralmente é excludente.

A professora também ressalta em suas falas a empatia e acolhimento às questões de gênero e sexualidade: "Quando vem falar comigo nessa questão de gênero ou sexualidade, eu... Primeiro, que eu fico muito feliz, porque daí eu vejo que a minha profissão tá dando certo" (Professora Letícia, 2025). A fala evidencia uma prática mais humana e empática, principalmente a se tornar, sem pretensão, uma referência para seus alunos no que tange esses conhecimentos.

Portanto, na entrevista é possível compreender que o papel da professora Letícia transpassa o simples ensino e reprodução de conteúdo, pois ela consegue corroborar para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e empáticos com a diversidade da nossa atual sociedade plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, espera-se evidenciar que a presença de professoras trans*, além de representar um ato político, pode contribuir para a construção de currículos e práticas educativas comprometidas com o respeito às diversidades, portanto mais humanas, sensíveis e reflexivas. Também pretende-se ampliar os debates sobre a importância dessas profissionais no ambiente escolar e questionar os estereótipos postos para essa população, apontando possíveis caminhos diversos para tais corpos.

Busca-se compreender como a formação pessoal e as experiências de vida dessas docentes impactam de forma positiva a escola, por meio de perspectivas mais justas e diversificadas sobre o currículo, utilizando-o como instrumento na promoção da equidade, das diferenças e de práticas educativas acolhedoras e mais humanas. Espera-se evidenciar práticas educativas que incentivem a desafiar as normas heteronormativas, cisnormativas, de gênero ou qualquer outra que seja excludente.

Destacando-se a visibilidade de professoras Tans* no ambiente escolar, como fator para a promoção da inclusão e do respeito à diversidade de gênero, a pesquisa contribui para a construção de espaços educativos mais acolhedores e diversos. Por fim, busca-se reforçar a importância da presença de corpos Trans* no ambiente escolar como estratégia para se combater a transfobia estrutural contemporânea.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Bruna. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024**. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), 2025.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Devires, 2021.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: Edufba, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BUTLER, Judith. **Quem Tem Medo do Gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

CONNELL, R. W. **Gender and power: society, the person and sexual politics**. Stanford: Stanford University Press, 1997.

CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALBERSTAM, Jack. **Trans*: uma abordagem curta e curiosa sobre a variabilidade de gênero**. Tradução de Duda Figueiredo. São Paulo: Devires, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2025.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **História oral e transexualidade: novas epistemologias, alianças e escutas**. São Paulo: Letra e Voz, 2024.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Um livro, muitas vozes: as potencialidades de um trabalho de história oral em dimensão pública e dialógica com feminilidades trans. **Revista de História Oral**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 273–291, 2023. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1318/106106106348>. Acesso em: 22 jun. 2025.

III SIPPE ACAFE

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

GT 09 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

A ARTE COMO MEDIAÇÃO: AS SIGNIFICAÇÕES DO TEATRO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM HISTÓRICO DE DEFICIÊNCIA - PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

SCHEUER, Bianca²³⁰
ALVES, Maysa Braga²³¹
CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado²³²

RESUMO

Este trabalho busca compreender a função do teatro como mediação e compensação no desenvolvimento de pessoas com histórico de deficiência, baseado na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e em autores como Goffman, Diniz e Zanella. A partir de uma pesquisa bibliográfica, analisam-se as concepções sobre deficiência e os impactos das lógicas neoliberais na constituição dos sujeitos e discute-se o teatro, especialmente o Teatro dos Oprimidos, como possibilidade de expressão, criação e ressignificação das vivências, mediando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de vínculos de pessoas com histórico de deficiência. Observa-se que o teatro atua como instrumento de resistência às lógicas produtivistas e neoliberais, possibilitando e mediando as significações sobre possibilidades de ações das pessoas com histórico de deficiência, seus afetos e os vínculos.

Palavras-chave: Vygotsky. teatro. deficiência. compensação

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender a função do teatro como compensação e mediação no desenvolvimento de pessoas com histórico de deficiência. A pesquisa baseia-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, em estudos sobre pessoas com histórico de deficiência, e em artigos selecionados na plataforma SciELO.

Os estudos sobre os escritos da Defectologia de (1997), obra elaborada em 1929, abordam diferentes significados sobre a deficiência e como o meio cultural e histórico constituiu o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Vygotsky (1997) apontava o papel fundamental da educação e da sociedade no desenvolvimento da pessoa com histórico de deficiência. Ao escrever sobre a “velha defectologia”, o autor aprofunda-se na crítica a uma perspectiva que, em sua época, buscava rotular e restringir as possibilidades de desenvolvimento dessas pessoas. Essa perspectiva biologizante, seguindo um modelo médico e que foi hegemônica no início do século XX, produzia classificações centradas no déficit e colocava limites à compreensão do vir-a-ser humano, reduzindo a pessoa ao diagnóstico e afastando-o de suas potencialidades.

A proposta de Vygotsky (1997) era buscar mediações que rompessem com essa visão, introduzindo conceitos articulados a uma “nova defectologia”, que caminhava na contramão das concepções vigentes. Essa nova perspectiva consistia em compreender as pessoas como sujeitos que fazem parte de uma cultura e são por ela mediados. As relações interpessoais e os espaços educacionais, portanto, poderiam oferecer mediações que potencializassem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de pessoas com histórico de deficiência. Vygotsky (1997) queria propor uma abordagem em que a pessoa com deficiência não fosse compreendida como menos desenvolvida, mas como alguém que se desenvolve de outro modo

²³⁰ Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 61/2024. biancascheuer2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7186-9799>, <http://lattes.cnpq.br/5010720021861542>.

²³¹ Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 18/2024. psico.maysabraga@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5125-6982>, <http://lattes.cnpq.br/1335137373249603>.

²³² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). aliciene.cordeiro@univille.br, <https://orcid.org/0000-0001-6778-5285>, <http://lattes.cnpq.br/6901544078023636>.

Em 1963, Goffman discute como os estigmas afetam as vivências dos sujeitos, analisando como determinadas representações e discursos socialmente partilhados criam impossibilidades de desenvolvimento. Para o autor, para analisarmos os significados da deficiência precisamos também considerar seus contextos sociais. Aquilo que é considerado um estigma, uma marca que deteriora a identidade de uma pessoa, em uma cultura pode não sê-lo em outra. Contudo, o estigma, nas sociedades capitalistas contemporâneas, tende a recair sobre aqueles que, dentro da lógica produtivista, não se enquadram nos padrões de produtividade exigidos (Goffman, 1980).

Vygotsky (1997) e Goffman (1980) escrevem com décadas de diferença, em modelos sócio-econômicos diferenciados, mas suas reflexões se complementam, provocando-nos a refletir com as concepções contemporâneas sobre a deficiência as pessoas continuam sendo analisadas a partir dos estigmas que lhes são atribuídos, sob a ótica da incapacidade e, muitas vezes, segundo o modelo médico-biológico que atravessa e estrutura nossa sociedade em muitos pontos.

Avançando para o século XXI, Diniz (2007) evidencia que o conceito de deficiência não pode ser compreendido de forma dissociada do modelo econômico capitalista, que define quem é reconhecido como pessoa participativa na vida social a partir de sua capacidade de produzir lucro. Nesse contexto, pessoas com histórico de deficiência podem ser colocadas como vidas consideradas de menor valor social, uma vez que não se enquadram nas métricas de produtividade e competitividade impostas pelo mercado. Diniz (2007) aborda que essa lógica não apenas marginaliza essas pessoas, mas também aparece até dentro do campo científico, de modo que até pesquisadores que trabalhem com a inclusão podem, ainda que de forma não intencional, reproduzir discursos alinhados à lógica produtivista.

Apesar de alguns avanços legais no Brasil e da possibilidade da inserção de pessoas com histórico de deficiência no mercado de trabalho, essas conquistas ainda se dão sob olhares estigmatizantes e rótulos persistentes. Surge, então, uma questão fundamental: o que fazemos com aqueles que não se enquadram nas lógicas produtivistas? Aqueles que, por alguma razão, precisarão de cuidadores por toda a vida? Nós os apagamos, os desenvolvemos ou os estigmatizam como “incapazes”?

Ao tratar da Defectologia, Vygotsky (1997) introduz o conceito de compensação, as formas pelas quais o sujeito pode, por meio de mediações, superar déficits e desenvolver-se. Para o autor, as compensações se constituem como processos mediados, potencializados pelos vínculos interpessoais e pelo acesso à cultura. No entanto, em uma sociedade atravessada por discursos neoliberais e por políticas de adaptação, cabe questionar: as compensações não estariam sendo também capturadas por uma lógica neoliberal? Que outras mediações poderiam existir, além daquelas pautadas na racionalidade conteudista das escolas e das políticas de inclusão?

Uma das formas de catarse da vida, proposta por Vygotsky (1999) e aprofundada por Zanella (2021), é a arte, uma atividade mediadora entre o mundo interno do sujeito e a cultura. A arte possibilita expressar sentimentos, construir vínculos e ressignificar experiências. Dentre suas diversas manifestações, o teatro se destaca como um espaço de expressão e desenvolvimento, no qual as pessoas interpretam emoções e situações cotidianas, transformando-as em vivências significativas.

O teatro pode, portanto, constituir-se como um espaço que favorece a produção de sentido e o desenvolvimento de pessoas com histórico de deficiência (Oliveira; Stoltz, 2010). Tanto o teatro quanto a arte, de modo geral, escapam às lógicas neoliberais e podem ser compreendidos, como afirma Vygotsky, como expressões sociais do desenvolvimento humano, formas de reconhecer potencialidades e de compensar aquilo que, historicamente, foi nomeado como estigma.

METODOLOGIA

Este trabalho tem como base a realização de uma pesquisa bibliográfica. Cujo objetivo é compreender a função do teatro como mediação e possibilidade de compensação no desenvolvimento de pessoas com histórico de deficiência, a partir dos fundamentos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, do conceito de estigma em Goffman e das discussões sobre deficiência desenvolvidas por Débora Diniz. Assim, procedeu-se por buscar artigos que entrelaçam o papel do teatro para com o desenvolvimento das emoções, vínculos e afetividade das pessoas com histórico de deficiência.

A busca dos materiais foi realizada na plataforma SciELO, utilizando como palavras-chave os termos: “Vygotsky” AND, “teatro” AND “afetos”, com o intuito de localizar produções que estabelecessem diálogo com o artigo de Oliveira e Stoltz (2010), uma das referências para buscarmos as significações do teatro no desenvolvimento. Foram selecionados dois artigos pertencentes ao Dossiê “Desenvolvimento humano, drama e vivências: Vigotski e a questão da psicologia da criação pelo ator” (2023), por apresentarem convergência com a proposta teórica deste estudo, especialmente no que se refere às dimensões da criação, da emoção e da mediação cultural.

A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016). Essa análise segue três etapas: pré-análise, ocorre um processo em que o pesquisador realizará uma leitura flutuante dos textos escolhidos, observando se adentra nos critérios de escolha, exploração do material, em que busca-se por semelhanças e diferenças de significações, e, posteriormente, a interpretação das informações, em diálogo com os objetivos da pesquisa. A partir das leituras, buscou-se definir como categoria de trabalho “o teatro como mediação e possibilidade de desenvolvimento”. Por meio dos artigos analisados, o teatro emerge não apenas como uma prática artística, mas como recurso mediador de processos de compensação, significação de vivências e como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com histórico de deficiência.

O TEATRO COMO MEDIAÇÃO E POSSIBILIDADE

O teatro se mostra como um instrumento de mediação e possibilidade no desenvolvimento, especialmente para pessoas com histórico de deficiência. Oliveira e Stoltz (2010) destacam que, quando inserido na escola, ele vai além da prática artística, oferecendo um espaço para vivenciar papéis, emoções e compreender os conflitos, possibilitando um entrelaçamento entre as vivências singulares e coletivas. Esse mesmo discurso aparece nas escritas de Zanella e Ribeiro (2023) e por Sawaia e Fernandes (2023), que analisam o Teatro dos Oprimidos de Augusto Boal, mostrando como a atividade teatral permite refletir e tensionar os papéis sociais, estigmas e desigualdades, ao mesmo tempo em que possibilita aos participantes ressignificar suas vivências e buscar pelas significações de suas experiências.

Vygotsky (1997; 1999) observa que a arte pode ser uma forma de mediação que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo possibilidades e significações nos processos de linguagem e apropriação das emoções e construções de vínculos interpessoais. Oliveira e Stoltz (2010) mostram que, no teatro, esses significados se mostram tanto de forma singular quanto coletiva, cada pessoa sente e interpreta de maneira própria, mas ao mesmo tempo há uma dimensão cultural compartilhada. Zanella e Ribeiro (2023) trazem essa mesma ideia ao demonstrar que a relação entre atores, espectadores e cultura produz trajetórias para a aprendizagem e que as mediações para os processos de aprendizagem são feitas por meio daquilo que possui significado ao outro, dessa forma, o teatro atua como forma de compensação, oferecendo estratégias para que pessoas com histórico de deficiência possam significar aquilo nomeado como limitações por meio de mediações que visem as possibilidades.

Sawaia e Fernandes (2023) destacam ainda o papel social do teatro. O Teatro dos Oprimidos cria situações em que os participantes podem vivenciar e buscar refletir sobre desigualdades e estigmas, transformando situações cotidianas em processos de aprendizagem e reflexões críticas sobre as significações das vivências. O teatro, assim, pode mediar na reconstrução de significados sobre si, sobre os outros e sobre como internalizamos e fomos constituídos pela cultura à qual estamos inseridos.

No entanto, o contexto escolar e social nem sempre reconhece esse potencial. Zanella e Ribeiro (2023) e Sawaia e Fernandes (2023) apontam que, muitas vezes, o teatro é tratado como atividade extracurricular, fora do currículo principal, o que limita sua capacidade de transformar e ampliar possibilidades de desenvolvimento. Oliveira e Stoltz (2010) reforçam que, quando considerado como mediação cultural, o teatro permite que o desenvolvimento seja significado a partir das potencialidades de cada pessoa, e não apenas de padrões de produtividade.

Por meio desses três artigos, se percebe que o teatro surge como uma mediação que busca significar as vivências por meio das significações coletivas e singulares. Ele pode mediar na compensação daquilo que é nomeado como limitações constituídas historicamente pelos conceitos de deficiência, ele pode fortalecer vínculos afetivos e sociais e contribuir para as reflexões críticas acerca dos estigmas e preconceitos aos quais vivenciam. O teatro se mostra como um espaço para a criação de

significados, além de possibilitar ressignificar as vivências singulares e coletivas de pessoas com histórico de deficiência por meio das possibilidades do aprender, dando espaço para que essas pessoas se signifiquem por meio de potencialidades e não limitações.(Oliveira & Stoltz, 2010; Zanella & Ribeiro, 2023; Sawaia & Fernandes, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho pode-se analisar que as significações sobre as pessoas com histórico de deficiência perpassam por concepções e discursos biomédicos, entrelaçados com as ideias neoliberais de produtividade. Esses significados intrínsecos na sociedade acabam por reduzir essas pessoas por não serem consideradas suficientes para uma sociedade culturalmente voltada às lógicas de trabalho produtivo. Porém, quando lemos as obras de Vygotsky, Goffman e Debora Diniz, podemos compreender que o desenvolvimento não se dá apenas pela perspectiva biológica, apesar de não prescindir dela, contudo no humano é mediado fundamentalmente pelas interações sociais e culturais. Assim, as compensações propostas por Vygotsky devem ser entendidas como possibilidades para diferentes mediações que possam significar os afetos e as relações para com o meio dessas pessoas.

O teatro, nesse sentido, mostra-se como um potente instrumento de compensação e mediação das situações cotidianas, pois possibilita às pessoas vivenciarem papéis, emoções e conflitos em um espaço simbólico compartilhado, promovendo o diálogo entre o singular e o coletivo. A atividade teatral permite que pessoas com histórico de deficiência atribuam significados e ressignifiquem os limites historicamente significados por meio das práticas sociais e culturais.

Nota-se também a importância e necessidade de observar de forma crítica às práticas educacionais e políticas de inclusão que, sob a ótica neoliberal, tendem a observar a arte apenas como uma ferramenta de adaptação. A arte, neste caso o teatro, por meio de uma lente crítica pode ser compreendida como mediação do desenvolvimento das pessoas, formas de olhar para as significações, vivências e o papel da cultura e do meio no desenvolvimento de vínculos e afetos.

Compreender o teatro como mediação e compensação no desenvolvimento de pessoas com histórico de deficiência é reconhecer os papéis mediadores da arte no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos vínculos das relações interpessoais. É olhar para além de meras adaptações, mas sim para possibilidades e significações singulares e coletivas. O teatro pode ser uma das formas de resistirmos aos estigmas e de construir possibilidades e caminhos de uma sociedade mais sensível e crítica.

REFERÊNCIAS

DINIZ, Débora. **O Que é Deficiência (Coleção Primeiros Passos)**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

OLIVEIRA, Maria. Eunice. De .; STOLTZ, Tania. **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky**. Educar em Revista, n. 36, p. 77–93, 2010. Acesso em: 09/10/2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hLkXfdZ65VDTfztn8ng75Bd/abstract/?lang=pt>

RIBEIRO, Adriana Barbosa; ZANELLA, Andréa Vieira. **O Laboratório Madalenas – Teatro das Oprimidas e as contribuições de Lev Vygotsky e Augusto Boal: entrelaçamento da arte com a vida**. Pro-Posições, Campinas, v. 34, e20220061, 2023. Acesso em: 10 out. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KVVDMcSjFztQ3Ytk5fy4NQk/?lang=pt>.

SAWAIA, Bader. Burihan; FERNANDES, Kelly. Cristina.. **Teatro social dos afetos: sobre a potência da arte cênica na superação de relações opressivas na escola**. Pro-Posições, v. 34, p. ed0320210091, 2023. Acesso em: 09/10/2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3X7DCKYXbJyRQBpfmvNqP6x/?lang=pt>.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **Psicologia da arte**. Martins Fontes. 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos da Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

A CONDUÇÃO DAS FORMAS DE VIDA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL X POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

BORT PIEREZAN, Angélica²³³
PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro²³⁴

RESUMO

Este resumo, vinculado à dissertação de Mestrado em Educação contextualiza como as pessoas com deficiência foram narradas e subjetivadas pela sociedade nos diferentes tempos e contextos sociais, culminando, na contemporaneidade, com o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual. A inclusão já foi vivenciada como reclusão, integração e recentemente como direito, mas também como um imperativo de Estado (Thoma; Kraemer, 2017). As Políticas de Educação Especial definem formas de olhar e tratar as pessoas com deficiência, mas também subjetivam para as formas de ser. Partindo desse contexto emerge o seguinte *problema de pesquisa*: como os estudantes com deficiência intelectual são compreendidos nas Políticas de Educação Especial no Brasil, no período de 1994 a 2024? Este seguirá por uma análise documental das principais Políticas que direcionam a Educação Especial no país e no Estado de Santa Catarina. Em consonância com a perspectiva foucaultiana, a análise não visa emitir juízo de valor, mas compreender o que é dito em diferentes tempos e contextos.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência intelectual. Políticas de Educação Especial. Subjetivação. Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

As relações estabelecidas pelo sujeito em suas vivências definem formas de vida conforme as concepções daqueles que estão ao seu redor. Em consonância com essa perspectiva fica evidente como as Políticas de Educação Especial reverberam não apenas no âmbito educacional, mas no contexto social das pessoas com deficiência, em especial, pessoas com deficiência intelectual, foco deste estudo. Assim sendo, este estudo, tem como *tema*: A condução das formas de vida das pessoas com deficiência intelectual X Políticas de educação especial. Partindo dessa temática emerge o seguinte *problema de pesquisa*: como os estudantes com deficiência intelectual são compreendidos nas Políticas de Educação Especial no Brasil, no período de 1994 a 2024?

O *objetivo geral* da pesquisa é analisar como os estudantes com deficiência intelectual são compreendidos nas Políticas de Educação Especial no Brasil, no período de 1994 a 2024, o qual se desdobra nos seguintes *objetivos específicos*: a) Identificar qual a concepção de deficiência e de pessoa com deficiência intelectual presente nas Políticas de educação especial no recorte temporal definido; b) analisar que elementos de subjetivação estão presentes nas Políticas de educação especial no período indicado; c) analisar como a noção de normalidade/anormalidade está presente nas Políticas de educação especial vigentes no período delimitado.

Nesse contexto, este estudo se propõe a refletir sobre a forma como são operacionalizadas as políticas de educação especial na condução das formas de vida de pessoas com deficiência intelectual.

METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos, este apresenta abordagem *qualitativa*, que possibilitará interpretar e compreender os discursos postos e presentes nas Políticas de Educação Especial. Quanto à natureza, será *básica*, pois tem seu cunho voltado para o teórico/bibliográfico. Em

²³³ Angélica Bort Pierazan. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsista FAPESC. E-mail: angelbortt@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0006-7906-6767>; <http://lattes.cnpq.br/3487425097617614>.

²³⁴ Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. Doutora em Educação (UFSM). Pós-doutora em Educação (UFFS). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, Mestrado e Doutorado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do PPGE no período de 2018 a 2024; Líder do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* (Unochapecó); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>; <http://lattes.cnpq.br/9537457072464902>

relação aos seus *objetivos*, se delimita como uma pesquisa *exploratória* e *explicativa*, ao ponto que não se busca colocar um ponto final nas inquietações iniciais, mas, estabelecer novas possibilidades de entendimento e relações do contexto abordado.

Quanto aos seus *procedimentos*, se constitui uma pesquisa *bibliográfica* e *documental*, visto a natureza de suas fontes e por fim será conduzida pelo viés da *análise do discurso*, inspirada em Michel Foucault, se desnaturalizando e tensionando o que se tem como verdade absoluta e *enxergar* ou *escavar* a formação discursiva presente, moldando assim um enfoque diferenciado para o tema proposto.

Consiste numa *análise documental* das principais Políticas que direcionam a Educação Especial, destacando-se: Política Nacional de Educação Especial (1994); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Resolução nº 112/2006/ CEE/SC (2006); a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006); a Resolução nº 100/2016/CEE/SC (2016) e a Política Estadual de Educação Especial (2018). Diante disto, as materialidades empíricas serão derivadas do texto de tais Políticas, organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas por meio da Análise do Discurso com aporte foucaultiano. Com base numa perspectiva de novos olhares para um objeto em investigação para ressignificar o que já está posto, este estudo se propõe a olhar o contexto com novas lentes, fazendo uso das noções e ferramentas teóricas de Foucault.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A historicidade das pessoas com deficiência foi marcada por distintas concepções e perspectivas de deficiência que marcou seus corpos e suas vidas.

Nesta perspectiva de construção e condução de sujeitos, se pode destacar e diferenciar as perspectivas médica, da representação e social de deficiência, e nelas se evidencia as noções de normalidade e anormalidade discutidas por Foucault. Na contemporaneidade, ganha ênfase a lógica dos direitos humanos, fazendo referência a um modelo social da deficiência. Assim, tal perspectiva difere do modelo médico/biomédico, o qual entende que a deficiência é algo que necessita de correção e cura.

Ainda, quando a sociedade estabelece por meio de *checklist* estabelecidos de padrões a serem alcançados/vivenciados para se ter o *direito* ao pertencimento a um grupo/ideal/movimento, nesta perspectiva, também se alinha a perspectiva da representação, na qual as pessoas precisam estar em acordo com uma determinada idealização de características para serem *normais*, como afirma Foucault (1989), na obra “Vigiar e Punir”, escrevendo que o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade.

E para aqueles que por algum motivo, não se *encaixam* nesses moldes e padrões são vistos, nomeados e *marcados* como sujeitos corrompidos, aqueles que fogem da norma (do esperado, do padronizado, do homogêneo). Tais afirmações, podem ser evidenciadas ao longo da história da pessoa com deficiência, na qual se pode citar as próprias Políticas de Educação Especial, que por si só, definiram a condução, a subjetivação, a padronização das pessoas com deficiência, o disciplinamento dos corpos, a rotulação e classificação dos mesmos por meio de códigos (CIDs) para obtenção de direitos, assim como inúmeras tentativas de normalização dos corpos através de técnicas médicas. Isso foi sendo perpetuado pela sociedade, que ao longo da história de diversas maneiras buscou normalizar, padronizar e conduzir sujeitos/vidas e identidades.

Pela reflexão desses autores, inquietação em nós existente, e condução da pesquisa pelas ferramentas analíticas em Foucault, a análise das Políticas de Educação Especial poderá contribuir para o esclarecimento de questionamentos semelhantes a este, mas também tensionar novos movimentos.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A historicidade da pessoa com deficiência não é um percurso construído de forma linear na história, na qual as ênfases possuem continuidade entre uma e outra. É possível observar que determinados fenômenos educacionais e documentos orientadores de cada época delimitam momentos históricos na forma de conceber a pessoa com deficiência ao longo dos anos. Tal história, com tais

ênfases, reverberou em diferentes formas de condução da vida das pessoas com deficiência até chegarmos à contemporaneidade e aos atuais momentos vivenciados por esses sujeitos, por meio dos princípios da inclusão.

Para contribuir na compreensão da historicidade da pessoa com deficiência, é primordial o entendimento das fases citadas por Thoma e Kraemer (2017): a inclusão como reclusão; a inclusão com integração; a inclusão como direito e imperativo de Estado. O atual momento da inclusão das pessoas com deficiência é a inclusão como direito e imperativo de Estado, por meio de dispositivos de poder, bem como documentos orientadores, leis, decretos e uma agenda neoliberal. As pessoas com deficiência estão vivenciando a inclusão em seus contextos sociais e educacionais, cada uma a seu modo e de acordo com suas possibilidades, sendo amparadas e regulamentadas legalmente pelos *direitos conquistados*.

Podemos destacar ainda os dois primeiros momentos da inclusão, descritos por Thoma e Kraemer (2017) como: a inclusão como reclusão, na qual havia a exclusão das pessoas com deficiência por meio da institucionalização e a inclusão como integração, tendo o próprio sujeito sendo considerado responsável pelo êxito dessa prática. Em outras palavras, a escola abre suas portas para a pessoa com deficiência, mas sem o compromisso de potencializar essa adaptabilidade, em que o sujeito se torna o condutor, facilitador e protagonista do processo.

Como mencionado anteriormente, os momentos históricos foram marcados por suas ênfases, sendo está mais uma delas. Esse foi um momento que favoreceu o desenvolvimento de “políticas, planos e legislações que se caracterizam por governar mediante a orientação e a promoção de ações para a participação das pessoas com deficiência na sociedade e na escola” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 37).

Após esta contextualização, e entender que a forma como a deficiência é compreendida por cada pessoa e principalmente pelo Estado, influencia diretamente na maneira como as pessoas com deficiência intelectual são conduzidas ao longo do tempo. Diante desse entendimento, o próximo tópico explanará as Políticas de Educação Especial, cujo discurso tem inerente relações de poder e formas de condução, modulação, subjetivação e disciplinamento nas diferentes décadas.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RECORTE TEMPORAL DE 1994 A 2024

Este tópico explana brevemente as Políticas de Educação Especial no recorte temporal de 1994 a 2024, sendo que a analítica se debruça nas que abordam a deficiência intelectual. Dessa forma, recorre a 07 (sete) normativas legais de educação especial, já mencionadas anteriormente. As políticas públicas se configuram como estratégia de governo que Veiga-Neto (2005) define como a forma utilizada por um Governo sobre a população que deseja governar, através de suas ações e são passíveis de diversas nuances e interpretações, ao se ter políticas em detrimento de determinados grupos sociais esta organização se torna ainda mais contingente.

Assim, no que tange às pessoas com deficiência intelectual, nas últimas décadas, esta *organização* se fortaleceu e gerou força de poder e de regulamentação, de acordo com Veiga-Neto (2014, p. 77) “no que concerne à norma e às questões do governo, as discussões teóricas têm contribuído sobremaneira para que se compreenda o papel regulador da educação escolar”.

Assim, é possível afirmar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), rompe com a visão tradicional que se limita a modelos médicos e deficitários. Esta, se ampara no modelo social de deficiência. Esse modelo e, conseqüentemente, essa Política enfatiza a inclusão social e educacional, reconhecendo que a deficiência não é apenas uma característica do indivíduo, mas também um resultado das barreiras impostas pelo ambiente.

Este modelo tradicional de educação escolar acaba sendo rompido e se leva em consideração que a deficiência deixa de ser localizada no sujeito, para considerar contextos sociais que se mostram limitadores e deficientes e assim, novas abordagens emergem para entender e educar pessoas com deficiências.

As sociedades contemporâneas e *inclusivas*, passaram por constantes transformações em sua organização e de certa maneira ainda, se fazem em contínuo processo de adaptação frente às demandas educacionais em debate. Neste ziguezaguear pelo movimento da inclusão, os estudantes

incluídos ainda necessitam a largos passos acompanhar as demandas relativas às condutas do ambiente escolar.

Desta forma, entendemos a longínqua caminhada por uma educação numa perspectiva inclusiva, mas também ressaltamos quantos passos já foram dados nessa direção. E esse movimento acontece em espiral, com início no âmbito internacional, passando por outras instâncias até chegar no âmbito estadual, no qual, gostaríamos de citar a Política Estadual de Educação Especial do ano de 2018, na qual em sua introdução, enfatiza que: “ao considerar que a escola é um espaço de socialização, conhecimento e aprendizagem, seus portões devem estar abertos à diversidade, ao encontro, ao compartilhamento de ideias e à oferta de oportunidades iguais de realização do potencial humano” (Brasil, 2018, p. 13).

Ou seja, a escola é um espaço de acolhimento, transformação e educação. A partir desse entendimento, e pelos excertos das políticas mencionadas, destacamos como essa maquinaria educacional vai se engendrando para funcionar conforme quem a conduz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por esta contextualização entendemos que as Políticas de Educação Especial são um dispositivo de poder disciplinar utilizado como mecanismo na gestão e condução das pessoas com deficiência, além de uma ferramenta de controle e gerenciamento dos corpos e da vida.

Porém, Foucault nos instiga a novos olhares, (re)ler, refinar a investigação, (re)escrever e tensionar o que está posto, portanto, através desta racionalidade, sustentamos que as Políticas de Educação Especial de décadas distintas carregam práticas, modelos de estudantes, escolas e processos que reverberaram na condução da vida das pessoas com deficiência intelectual nos diferentes contextos e momentos históricos, não somente escolar como social e cultural.

Essa produção histórica e política, reverbera e tem formas de se perpetuar com o passar dos anos por meio das práticas políticas, sociais, educacionais e linguísticas que marcam, embora sem delimitação temporal de início e fim, distintos momentos históricos. As pessoas com deficiência intelectual nesse cenário de processo de influência e construção de subjetividades, passam por processos distintos, aonde não se conduz a reflexões acerca dos movimentos de ação e reflexão. Todos precisam estar sob o controle da sociedade e agenda vigente; portanto, cabe ao Estado tornar essas opções e ações de governo atrativas e sedutoras, embora imbricadas com condutas, ordem e disciplinamento.

Embora a inclusão possa ter sua faceta excludente, esse processo ocorre diariamente na escola e também nos demais setores da sociedade, para que, dessa forma, o movimento inclusivo e o reconhecimento das diferenças continuem avançando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08 out. 2025.

BRASIL. SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. 1. Ed. Curitiba: Apriis, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Coisas de governo...** In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda;

VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

A ESCOLA INCLUSIVA NA SOCIEDADE NEOLIBERAL

CERATTO, Flávia Bé²³⁵
PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro²³⁶

RESUMO

Este trabalho, relacionado à pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, tensiona a percepção da escola inclusiva em uma sociedade neoliberal, no qual as políticas educacionais se entrelaçam com ideias de mercado e eficiência. Assim, emerge O *objetivo geral* da pesquisa consiste em analisar como docentes de anos iniciais, atuantes em escolas públicas de Chapecó (SC), descrevem e compreendem a escola inclusiva na sociedade neoliberal e como tais concepções reverberam em práticas escolares. Desse objetivo geral derivam os seguintes *objetivos específicos*: compreender o funcionamento da escola inclusiva na sociedade neoliberal; compreender como a diversidade é percebida pelos professores de anos iniciais da escola pública; analisar a relação entre as concepções político-pedagógicas de professores e práticas escolares inclusivas e/ou excludentes. Quanto à metodologia, apresenta abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios e descritivos, na perspectiva pós-estruturalista, com aporte foucaultiano.

Palavras-chave: Escola inclusiva. Diversidade. Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

A educação encontra-se em constantes mudanças e olhar para a escola como uma instituição que recebe e convive com a influência da sociedade em que se encontra, provoca a refletir como os estudantes estão envolvidos e são atingidos por esses fatores. Como a escola e seus profissionais estão recebendo e reproduzindo essas mudanças sociais, são questionamentos a serem realizados constantemente.

A escola inclusiva está fortemente relacionada à educação especial, cujos sujeitos são “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Porém, a inclusão é um direito de todas as pessoas, prevista desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reforçada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) ao relatar que a educação precisa ser proporcionada a todas as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos. Assim, é importante se pensar em todas as singularidades que estão presentes nas salas de aula e como o contexto no qual as pessoas estão inseridas influência em sua aprendizagem.

Assim, este trabalho, apresenta como *tema*: A escola inclusiva na sociedade neoliberal. A partir dessa temática emerge o seguinte *problema de pesquisa*: Como docentes de anos iniciais, atuantes em escolas públicas de Chapecó (SC), descrevem e compreendem a escola inclusiva na sociedade neoliberal e como tais concepções reverberam em práticas escolares?

O *objetivo geral* consiste em analisar como docentes de anos iniciais, atuantes em escolas públicas de Chapecó (SC), descrevem e compreendem a escola inclusiva no contexto neoliberal e como tais concepções reverberam em práticas escolares. Deste objetivo geral derivam os seguintes *objetivos específicos*: compreender o funcionamento da escola inclusiva na sociedade neoliberal; compreender como a diversidade é percebida pelos professores de anos iniciais da escola pública; analisar a relação entre as concepções político-pedagógicas de professores e práticas escolares inclusivas e/ou excludentes.

Ao realizar a busca por trabalhos correlatos, os resultados foram limitados por utilizar como referência a compreensão da escola inclusiva para todos, sendo a diversidade um princípio da

²³⁵ Flávia Bé Ceratto. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: flavia.ceratto@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0009-0007-6749-7567>, https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=380BBE984C16A206C8B061A322BB9F8A#.

²³⁶ Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. Professora Doutora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - PPGE (Unochapecó), Mestrado e Doutorado. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>, <http://lattes.cnpq.br/9537457072464902>.

formação humana. A maioria das pesquisas localizadas estão relacionadas à educação especial, às pessoas com deficiência ou transtornos, e à formação dos professores. Ao considerar a sociedade neoliberal em que as escolas estão inseridas, os resultados são ainda mais limitados. Assim, este estudo se justifica pela originalidade e pela relevância social ao tensionar uma sociedade neoliberal que busca a governamentalidade dos indivíduos visando o mercado produtivo.

METODOLOGIA

Para construir uma pesquisa, o caminho metodológico precisa ser delineado. Segundo Meyer e Paraíso (2021) a metodologia se refere a como fazer, sendo sempre pedagógica por conduzir a elaboração da pesquisa. Assim, este estudo se caracteriza como uma pesquisa *qualitativa*, que segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31), “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. De *natureza básica*, a qual tem por objetivo “[...] gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista” (Silveira; Córdova, 2009, p. 34). E *objetivos exploratórios*, os quais visam “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Silveira; Córdova, 2009, p. 35). Bem como, aborda uma *perspectiva pós-estruturalista*, a qual encontra-se inserida dentro das teorias ou abordagens pós-críticas, que se caracterizam pela alegria de ziguezaguear “[...] no espaço entre nosso objeto de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 19). Essa perspectiva, segundo Meyer e Paraíso (2021), permite se desprender de metodologias rígidas, permitindo rever, ressignificar, ter novos olhares sobre nossas perguntas e objetos de estudo.

Nesse estudo, serão realizadas entrevistas narrativas, com 10(dez) pedagogos/as atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas da rede pública estadual, localizadas no município de Chapecó/SC. As narrativas serão organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas por meio da análise do discurso, com aportes foucaultiano. Foucault, em seus estudos sobre poder e subjetividade, fornece um arcabouço teórico consistente para compreender como essas dinâmicas operam na contemporaneidade. De acordo com Andrade (2021, p. 181), “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam”. Os agrupamentos temáticos são definidos por Andrade (2021, p. 178) como a realização das entrevistas depois, ouvir as narrativas diversas vezes se necessário, e “[...] na triangulação com as observações participantes, as discussões em grupo, o diário de campo e os documentos selecionados – realizar agrupamentos temáticos, dando-lhes significados a partir das ferramentas pensadas para a análise”. As narrativas oferecem materialidades inacabadas, produzidas por meio da cultura e da linguagem dando significados aos enunciados. Para Ferreira e Traversini (2013, p. 208), a análise do discurso para Foucault “[...] busca compreender as formas pelas quais os poderes ligam-se a determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade”. Assim, analisar os discursos em uma perspectiva foucaultiana, está em identificar como as relações de poder estão presentes nos discursos, como elas reverberam as verdades das classes sociais dominantes e as construções históricas da sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Lopes (2009, p. 108), amparada em Foucault, o neoliberalismo é entendido como um “[...] conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes”. Segundo Lopes e Fabris (2020), em momentos distintos da história, desde que o liberalismo e o capitalismo se instalaram como ordem econômica, as ações de condução dos governos se adaptaram e alternativas foram levantadas para conduzir as condutas da população, ou seja, novas governamentalidades são criadas. Dessa forma, para Lopes e Fabris (2020, p. 24) “[...] é possível afirmar que práticas de *governo* e de *subjetivação* (ação do sujeito sobre ele mesmo) são modificadas e/ou deslocadas de foco fazendo emergir outras formas de *governamentalidade*”. Assim, as autoras compreendem que na contemporaneidade, as formas de governo liberais e neoliberais são formas de “[...] governamentalidade porque agem no cruzamento das ações de

governo e das ações de subjetivação” (Lopes; Fabris, 2020, p. 26). Com base em noções de Veiga-Neto (2002), as autoras compreendem *Governo* como as ações exercidas no tecido social de modo microscópico. Já a *governamentalidade* é “[...] o conjunto de ações de *governo* somadas as ações de subjetivação” (Lopes; Fabris, 2020, p. 22).

Neste contexto a instituição escolar aparece como uma forma de alcançar toda a população em seu coletivo e de maneira individual, pois o Estado investindo em estratégias e mecanismos de cuidado, de educação, de regulação, de segurança “[...] aprimorou seu domínio sobre todos” (Lopes; Fabris, 2020, p. 31). A escola se torna ferramenta de governamentalidade atuando na população como agente educativo “[...] desde a mais tenra idade e para que políticas de Estado se estabeleçam como princípios de organização da vida em sociedade” (Lopes; Fabris, 2020, p. 32). Para as autoras cabe à escola “[...] produzir os sujeitos capazes de integrar a sociedade de sua época, guardadas as proporções e os interesses burgueses, balizada pelo princípio da *educação para todos*” (Lopes; Fabris, 2020, p. 34).

As políticas públicas em um contexto neoliberal, visam enquadrar todos dentro do sistema estatal, a fim de serem alvos fáceis de vigilância e intervenções, permanecendo visíveis, ao mesmo tempo em que não poluam ou atrapalhem os ambientes das classes dominantes. Lopes (2009, p. 156) ressalta que, de acordo com Foucault o neoliberalismo ao colocar como regra entre o econômico e o social, a não exclusão “[...] possibilita a compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado”. Sendo assim, a escola se depara com as pressões de mercado e a governamentalidade neoliberal, impactando a inclusão educacional, pois cada vez mais os sujeitos estão inseridos em um contexto de meritocracia e individualismo. São responsabilizados por suas próprias conquistas ou por seus fracassos, sem considerar os inúmeros fatores que interferem nas relações sociais e educacionais que fazem parte de seu contexto.

Alguns marcos legais precisam ser lembrados quando se fala de educação inclusiva e no direito à educação. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Art. 205 afirma a educação como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...], será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988). Assim, a educação passa a ser um direito fundamental de todas as pessoas residentes no país. Em 1994, a Declaração de Salamanca reafirma esse direito ao proclamar que “Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos” (Unesco, 1994, p. 16). Ainda, considera que cada criança possui “[...] características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios” (Unesco, 1994, p. 16). Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca afirma a responsabilidade dos sistemas de ensino em promover programas educacionais que considerem a vasta diversidade de características e necessidades dos estudantes. Referindo-se à escola para todos, a Declaração de Salamanca define que se atribua “[...] a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educacionais, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (Unesco, 1994, p. 16).

Em consonância com os pressupostos nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), ressalta que “a igualdade de direitos não pode ser confundida com a inclusão das minorias aos costumes e tradições hegemônicos” (Santa Catarina, 2014, p. 89). O documento compreende que os “[...] seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo” (Santa Catarina, 2014, p. 54). A proposta curricular entende, ainda, que não se pode considerar como diversidade apenas os grupos historicamente excluídos, mas considera que a diversidade está em todos, a partir de nossa singularidade e transformação constante ao longo da vida. Mas é de se considerar as singularidades relacionada aos afrodescendentes, aos indígenas, aos quilombolas, aos sujeitos do campo e aos sujeitos da educação especial.

A diversidade na escola é ampla, e ela repercute no contexto escolar ao deixar de considerar os sujeitos que não são descritos como diversidade. Segundo Weber e Pieczkowski (2023, p. 11-12), os significativos avanços legais e os movimentos sociais por uma escola democrática, que passa a atender a grande maioria da população, “[...] não necessariamente cria condições igualitárias aos

diferentes públicos”. Nesse contexto, educação para todos “[...] não significa garantia e acessibilidade, acesso e aprendizagem satisfatórios para todos, tampouco o reconhecimento da diferença” (Weber; Pieczkowski, 2023, p. 12). Ainda, segundo as autoras, na cultura escolar de normatização e normalização “[...] que classifica os estudantes e difunde a ideia de que os resultados estão pautados no mérito individual, bem como no amparo ou desamparo familiar” (Weber; Pieczkowski, 2023, p. 11), desconsidera as condições históricas, culturais e sociais que constituem os sujeitos, a sociedade e a escola da qual ele faz parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade neoliberal, as instituições escolares tendem a promover a inclusão pela performance, onde os estudantes são incluídos ao sistema e lhe é cobrado que atenda aos critérios de produtividade e rendimento de maneira unilateral. A abordagem neoliberal desloca a responsabilidade da escola para o sujeito, o que pode resultar na marginalização daqueles que não conseguem se ajustar às normas de eficiência do sistema. Desta maneira, a inclusão se torna uma forma de controle social, onde os sujeitos são inseridos a qualquer custo na escola, no mercado de trabalho e na sociedade. O movimento de inclusão se constitui através da participação e valorização dos grupos marginalizados, mas não garante ambientes e condições necessárias para desenvolver a aprendizagem dos estudantes de maneira equitativa. Apesar dos desafios impostos pelo neoliberalismo, existe possibilidade de resistência e transformação dentro do sistema educacional. Uma educação inclusiva estaria baseada na participação ativa e no reconhecimento da diversidade como um valor positivo, em vez de uma “barreira” à eficiência. Isso requer uma transformação no pensamento da sociedade sobre a diversidade, valorizando-a e respeitando-a. O intuito dessa pesquisa não é emitir juízo de valor, mas tensionar os movimentos que subjetivam e produzem ações excludentes que reverberam nos mais diferentes contextos, dentre eles os escolares, reforçando atitudes de preconceito e segregação dos sujeitos fora das “normas” e “padrões” estabelecidos socialmente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 175-196.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ed_real/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/?format=pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

LOPES, Maura Corcini. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade**. Revista Educação & Realidade, [S.l.], v.34, nº2, 2009. Disponível em: seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297. Acesso em 22 jun. 2025.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. 1. ed. 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 17-24.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria do Estado de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica, 2014. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994.

WEBER, Ivanete Maria; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. Identidade, diferença e poder: narrativas escolares sobre estudantes de “sucesso ou insucesso”. *Perspectiva*, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 1–19, 2023. DOI: 10.5007/2175795X.2023.e86460. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86460>. Acesso em: 22 jun. 2025.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PIEROZAN, Vania²³⁷
PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro²³⁸

RESUMO

Reconhecer e respeitar as diferentes formas de aprender, sentir e pensar é uma das afirmações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, pensar a escola como espaço de diversidade e emancipação de todos, pressupõe considerar sua multiplicidade. A inclusão de estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação, sujeitos da educação especial, dentro deste contexto, também demanda olhares atentos para essa heterogeneidade. A pesquisa apresentada tem como objetivo geral compreender como estudantes com altas habilidades/superdotação do Ensino Fundamental são percebidos na escola pública estadual, a partir da análise do discurso das narrativas de seus professores, com base no aporte foucaultiano. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: compreender como ocorre a identificação e o desenvolvimento das atividades exploratórias; identificar as estratégias de atendimento e suplementação para atender às demandas de inclusão dos estudantes com AH/SD no município de Chapecó; compreender o conceito de altas habilidades/superdotação presente em literatura especializada e nas normativas de Educação Especial. A pesquisa integra a linha de pesquisa Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Altas habilidades e superdotação, Atendimento Educacional Especializado, Estudos foucaultianos

INTRODUÇÃO

Quando se trata de inclusão, o fundamental é estar aberto à existência do outro e às diferentes formas de estar no mundo. E esta é uma questão que vai além dos processos pedagógicos e de suas particularidades, pois estar pedagogicamente habilitado não é suficiente para receber a todos de forma ética. É preciso estar disponível, predisposto, e tal predisposição demanda também o questionamento da ideia de normalidade. (Skliar, 2015).

Do outro lado da norma, a qual determina a normalidade, está diferença, o diferente. A inclusão não acolhe quando se apresenta como política de estigmatização do “diferente”, reposicionando a norma escolar para corrigir anomalias. Para Skliar, ainda não fizemos “uma transformação ética que desloque o olhar sobre sujeitos assinalados como diferentes” (2015, p. 26). É necessário flexibilizar o olhar para outras direções, sobretudo para as relações pedagógicas que acontecem no conjunto de nossas diferenças.

Dentre os estudantes cuja diferença requer um olhar cuidadoso por parte da escola, estão aqueles que apresentam Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Como ponto de partida para compreender esses estudantes é preciso considerar que este aluno vem de vivências, classes sociais, etnias, faixas etárias e culturas diversas. A complexidade resultante da heterogeneidade que o tema apresenta e a diversidade de interesses, níveis de motivação e ritmos de aprendizagem tornam o processo de inclusão ainda mais desafiador (Virgolim, 2021).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), com base nas resoluções da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), afirma que a convivência entre todas as pessoas em salas de aulas comuns é um caminho para a construção de uma educação escolar que reconhece e respeita nossas diferentes formas de aprender, sentir e pensar. Para que as escolas sejam espaços cada vez mais acessíveis para todos,

²³⁷ Vania Pierozan. Mestranda da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. v.pierozan@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-7845-2588>, <https://lattes.cnpq.br/2764223297753939>

²³⁸ Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. Docente da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. tania-zap@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>, <http://lattes.cnpq.br/9537457072464902>

é importante avaliar constantemente os sistemas de ensino, políticas, conceitos e práticas educativas.

Diferentes autores têm se dedicado a pesquisar sobre o tema da inclusão de estudantes que apresentam AH/SD, dentre eles, Joseph Renzulli e Sally Reis, Linda Silverman, Ângela Virgolin, Simone Cuchi, Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e Soraia Napoleão Freitas. A legislação brasileira evidencia a conceituação dos Três Anéis de superdotação teorizadas por Renzulli e Reis como referência para as políticas de educação inclusiva nesta área. A teoria do Anéis considera três fatores, que são representados por três anéis que se cruzam: (a) o anel da Habilidade acima da média em qualquer área do conhecimento; (b) o anel do Compromisso com a tarefa na área específica em que o aluno demonstra interesse; e (c) o anel da Criatividade demonstrada em atitudes investigativas e questionadoras (Virgolin, 2021). Os autores apontam também que nenhum dos anéis tem mais importância que o outro e as características não precisam estar evidentes de forma simultânea ou proporcional para caracterizar o comportamento de AH/SD.

Segundo dados da Fundação Catarinense de Educação (FCEE), aproximadamente 879 estudantes são identificados com AH/SD no Estado. Santa Catarina tem 39 Polos implantados, atendendo a 31 municípios, com apoio de 22 Coordenadorias Regionais de Educação (FCEE, 2025). Para o atendimento de suplementação, os polos buscam parcerias com instituições de ensino em diferentes níveis. Em Chapecó, uma referência importante é o Centro Associativo de Atividades Psicofísicas Patrick (CAPP) que de forma autônoma, consegue efetivar a contratação de profissionais de áreas específicas. De modo geral, há um entendimento por parte de pais e professores (Pierozan, 2025), de que as lacunas dos processos de identificação não permitem o atendimento da real demanda de estudantes com AH/SD, e que há a necessidade de desconstrução de estereótipos e rompimentos de barreiras educacionais identificadas desde a formação inicial dos professores, e que nem sempre são superadas com as capacitações promovidas pela SED.

A necessidade de mudanças de perspectiva em relação a AH/SD, desde a identificação até o desenvolvimento das atividades de suplementação, é uma questão que tem levantado debates em relação ao direito ao atendimento justo e especializado. Para potencializar o atendimento, garantir a inclusão e desconstruir mitos em relação à superdotação é necessário que as políticas públicas possibilitem a efetivação de leis de educação especial e inclusivas.

Considerando as contribuições da abordagem pós-estruturalista, opção que elegemos, esta pesquisa se constitui a partir da percepção dos professores em relação aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na escola para compreender como a escola pública identifica e desenvolve as ações de suplementação pedagógica desses estudantes para atender às demandas de inclusão.

As políticas de educação inclusiva no Brasil, ainda que promovam o acesso ao ensino, têm sido, ao longo da história, dispositivos de controle social. Lopes (2009), apoiada pelos estudos de Foucault, destaca a importância de entender conceitos como governamentalidade, biopoder e normalização para abordar as questões relacionadas à inclusão. São conceitos que se entrelaçam como uma rede nas dinâmicas sociais e que servirão como aporte da pesquisa.

METODOLOGIA

Pesquisar é construir caminhos possíveis para descobrir e produzir conhecimento, estabelecendo significados e “verdades” comprovadas. No entanto, não há como desconsiderar, no desenvolvimento da pesquisa, as relações de poder socialmente estabelecidas que influenciam nos resultados. Para Costa (2007), os resultados da pesquisa são parciais e provisórios, o que implica que a investigação nunca está totalmente concluída. Por compreender que esta pesquisa não é definitiva e fechada, ao adotar a perspectiva pós-crítica, que inclui diversas formas de pesquisar, dentre elas abordagem pós-estruturalista, baseada nos estudos de Michel Foucault, nos afastamos da verdade total, permitindo assim que ela seja reconsiderada.

A heterogeneidade da temática apresentada sugere que a diferença, a diversidade e a multiplicidade de identidades sejam valorizadas no processo da pesquisa; por essa característica, as metodologias de pesquisa pós-críticas têm uma contribuição significativa. Os caminhos das metodologias de pesquisa pós-críticas na educação e no currículo não estão dados, prontos, estão em constante construção. São modos de fazer que objetivam abrir fendas nos métodos tradicionais de

pesquisa, propondo transformá-los em processos híbridos e fecundos, ampliando estratégias e recursos de linguagem (Meyer, Paraíso, 2014).

Para Meyer, a abordagem pós-estruturalista “[...] permite a descrição, a análise, a problematização e/ou a modificação de verdades contexto-dependentes” (2014, p. 56). O ponto de vista relativista defendido por esta perspectiva não significa aceitar qualquer verdade, mas sim admitir que a verdade é objeto de disputa epistemológica e política, dependente dos contextos para ser validada.

O problema de pesquisa que orienta este estudo em andamento assim se constitui: Como estudantes com altas habilidades/superdotação são percebidos por professores do Ensino Fundamental na escola pública estadual? A materialidade empírica será gerada por entrevistas narrativas a professores do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada no município de Chapecó, organizada em agrupamentos temáticos e examinada por meio da análise do discurso da perspectiva foucaultiana.

A pesquisa, caracterizada como qualitativa, tem como objetivo geral analisar como estudantes com altas habilidades/superdotação são percebidos por professores do Ensino Fundamental na escola pública estadual, e como objetivos específicos a) compreender o conceito de altas habilidades/superdotação presente em literatura especializada e nas normativas de Educação Especial; b) compreender as estratégias de identificação e desenvolvimento de estudantes com AH/SD no município da pesquisa; c) analisar, a partir de narrativas docentes, a percepção de estudantes com AH/SD na escola pública e d) identificar as estratégias de atendimento de estudantes com AH/SD no município de Chapecó.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Os estudos foucaultianos, principal referencial desta pesquisa considera que o discurso não está desconectado de estruturas de poder e saber que moldam a sociedade, e que se articulam de forma não linear. Essas estruturas são constituídas, de acordo com Foucault, por estratégias que envolvem governamentalidade, biopoder e normatização.

Foucault (1998, p. 291) define governamentalidade como o conjunto das instituições, procedimentos, análises, reflexões, e táticas usadas no exercício de uma forma complexa de poder, onde a população é o campo de intervenção das técnicas de governo que se tornaram fundamentais na luta política a partir do século XVIII. A governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu articular soberania, disciplina e gestão governamental no exercício do poder, tendo como instrumento principal o controle social.

O controle social é constituído por uma série de poderes laterais que incidem sobre a gestão dos corpos, poderes que se entrelaçam no gerenciamento de indivíduos com o objetivo de inseri-los em modelos normativos do aparelho do Estado (Revel, 2005, p. 29-30). É preciso termos em mente que as políticas de inclusão, também servem à lógica de normatização, que para Foucault tem relação com a disciplina que institui um modelo coletivo e impõe sistemas de comportamentos e existências (Revel, 2005, p. 65).

Segundo Skliar (2015), a norma escolar, ao tentar corrigir anomalias, acaba por destacar o diferente não como parte integrante da diversidade, mas como alguém que foge à normalidade. Isso cria uma distinção, colocando os estudantes com necessidades específicas em um grupo que precisa ser incluído, objeto da educação especial, e é nesse grupo que se encontram os estudantes que apresentam AH/SD.

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação e visa garantir a inclusão e o atendimento educacional especializado. Os núcleos de AEE em AH/SD são espaços criados para garantir atenção às necessidades educacionais especiais de estudantes que apresentam habilidades em uma ou mais áreas do conhecimento por meio de ações desenvolvidas com o intuito de reconhecer o potencial elevado na área intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotricidade e artes (Brasil, 2008).

A partir da LDB 9394/96 (Brasil, 1996), o atendimento especializado foi previsto no Art. 59, para garantir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, além de professores com especialização para o atendimento especializado, bem como a capacitação para professores do ensino regular, visando a integração dos estudantes em classes comuns e ações de

educação especial para o trabalho que promovam a efetiva inserção na vida em sociedade. Em âmbito estadual, a Resolução nº 100 do Conselho Estadual de Educação, de 13 de dezembro de 2016, estabeleceu que as escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino deverão disponibilizar Serviços Especializados em Educação Especial, quando necessário atendimento em classe, professor bilíngue, guia intérprete, instrutor de libras, segundo professor, profissional de apoio e atendimento educacional especializado. A resolução estabelece que os estudantes devem ser identificados e atendidos com adaptações curriculares e de estudos acelerados em atendimento educacional especializado “disponibilizado na rede regular de ensino, no contra turno, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos alunos especificados nesta Resolução, não configurando como ensino substitutivo nem como reforço escolar” (Santa Catarina, 2016, p. 4).

O método dos Três Anéis de Renzulli (2014) está estabelecido como teoria e contribui fornecendo o referencial conceitual necessário para que os profissionais possam realizar a identificação e a proposta de atendimento educacional para os estudantes, embora existam questionamentos para que, especialmente no processo de identificação, sejam considerados contribuições de autores de outras áreas, dado a complexidade do tema. Para Silverman (2002) apud Virgolim (2021), superdotação é um desenvolvimento assíncrono, e destaca, entre as características, a complexidade do pensamento e a intensidade das sensações e emoções. Para a autora, a assincronia é uma característica que faz com que o indivíduo enfrente maior vulnerabilidade social e emocional.

Para referenciar a discussão das questões que permeiam a inclusão de estudantes do ensino fundamental que apresentam AH/SD na escola pública, bem como os processos de identificação e desenvolvimento de suas potencialidades, serão considerados os estudos de autores aqui apresentados, e também de outros que possam, ao longo do processo, contribuir para responder às questões centrais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos, com o estudo, contribuir com a compreensão dos processos de inclusão dos estudantes que apresentam AH/SD, tendo como ponto de partida a análise de materialidades empíricas, desenvolvidas com as contribuições da perspectiva pós-estruturalista.

As características específicas desses estudantes, que muitas vezes são estigmatizados por suas necessidades de atendimento especializado, podem servir como ponto de partida para pensar a escola como um espaço de diversidade e emancipação de todos. Considerar as estruturas de poder e romper estigmas de normalização pode ser um bom começo para olharmos tais necessidades como uma possibilidade de considerar propostas formativas múltiplas, contemplando a heterogeneidade da escola em todos os níveis, contribuindo para que cada indivíduo se desenvolva com base em novas perspectivas, mais respeitadas e éticas “para adequar-se à regra ou para transformar-se a si mesmo em sujeito moral” (Castro, p. 156).

A busca de estudos correlatos ao tema investigado está sendo feita a partir dos termos inductores: 1) superdotação and diversidade; 2) superdotação and diferença and ensino fundamental e 3) Altas habilidades and estudos foucaultianos, no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e banco da Capes, publicados entre 2019 e 2025. Ainda em andamento, as buscas indicam que a temática é pouco pesquisada pela perspectiva dos estudos foucaultianos, uma vez que aparecem nos resultados dois trabalhos. Concomitantemente à busca de pesquisas correlatas ao tema investigado, a imersão epistêmica em andamento, visa os estudos foucaultianos, a partir de obras do autor e de seus comentadores. Dentre os seus comentadores, que também serão adotados no estudo, destacamos Veiga-Neto, Lopes, Lockmann, Pagni, Pieczkowski, Gräff e outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber (Organizadora). **Caminhos Investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial). **Polos Regionais de Altas Habilidades/Superdotação**. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/centros-de-atendimento/11-menu-informacoes/10039-polos-regionais-de-altas-habilidades-superdotacao>. Acesso em: 12 de outubro de 2025

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014

RENZULLI, J. S. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis**: Um modelo de desenvolvimento para a promoção criativa. In: Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade (org.). Campinas: Papirus, 2014.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 13–28, 2015. DOI: 10.12957/riae.2015.11724. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/11724> Acesso em: 13 out. 2025.

VIRGOLIM, Ângela M. R. As Vulnerabilidades das Altas Habilidades e Superdotação: Questões Sociocognitivas e Afetivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/> . Acesso em: 11 de outubro de. 2025.

A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ.

FABER, Juliana Andreatta²³⁹

ALVES, Adriana Gomes²⁴⁰

HOSTINS, Regina Célia Linhares²⁴¹

RESUMO

Este resumo apresenta um recorte da pesquisa a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AHSD) nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, SC, sob a perspectiva da equipe gestora e do corpo docente. Realizada em duas Escolas que atendem este público, utilizou-se entrevistas semiestruturadas com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores regulares, supervisores e representantes da Secretaria de Educação Especial. A análise de conteúdo, baseada em Bardin (2016), revelou o entendimento sobre o atendimento ofertado e as estratégias pedagógicas adotadas. Os resultados indicam avanços nas políticas municipais, porém apontam desafios na formação continuada dos professores e na aplicação efetiva das práticas de enriquecimento curricular e na construção do Plano Educacional Individual (PEI). Conclui-se que, embora o processo de inclusão esteja em andamento, é necessário maior investimento em formação docente e suporte institucional para garantir uma educação inclusiva e de qualidade aos alunos com AHSD.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Inclusão Escolar. Práticas Pedagógicas. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) é amparada por legislações como a LDBEN nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual a educação especial passa a fazer parte da proposta pedagógica do ensino regular promovendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno Global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas e assegurado o atendimento educacional especializado diferenciado (BRASIL, 2008).

Em visitas a algumas escolas de Balneário Camboriú, foi possível percebermos o desconhecimento, relacionado a esta temática, dos profissionais que atuam nas escolas, tanto da equipe gestora, como dos professores de sala de aula e professores do atendimento educacional especializado. Esses apresentaram dificuldade em reconhecer a criança com AHSD e, mesmo quando já identificada, é comum o desconhecimento do que fazer para atender ou estimular suas habilidades, isso quando possuem a consciência de que as mesmas precisam de um atendimento especializado, pois muitos acreditam erroneamente que essas crianças são capazes de se desenvolver sozinhas. Outros educadores criam uma expectativa muito alta com relação a esses alunos, aumentando o nível de exigências, por acreditarem que os mesmos são gênios ou que possuem habilidades em todas as áreas, sem perceber que com estas atitudes acabam prejudicando-os muito mais do que os ajudando. Este foi um dos motivos que instigou a pesquisa relacionada à visão destes profissionais, pois são eles que atuam diretamente com as crianças, interpretam as leis, organizam e realizam o atendimento nas escolas e são indispensáveis na identificação destes alunos.

²³⁹ Juliana Andreatta Faber. Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: julianaafa-ber@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4405-7848>, CV: <http://lattes.cnpq.br/9434601551234164>.

²⁴⁰ Adriana Gomes Alves. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí onde atua como docente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). E-mail adriana.alves@univali.br, orcid <https://orcid.org/0000-0001-8960-6006>, CV: <http://lattes.cnpq.br/6495915655298176>.

²⁴¹ Regina Célia Linhares Hostins. Pós-doutorado, Doutora em Ciências da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (PPGE). reginalh@univali.br, orcid <https://orcid.org/0000-0001-8676-2804>. CV: <http://lattes.cnpq.br/3614416302948755>

Apesar dos desafios, o município se destaca por ter um Polo de atendimento em AHSD municipal. A proposta, orientada pela SEDUC, prevê tanto o enriquecimento curricular em sala de aula, como a suplementação das áreas em destaque, além da busca intencional de crianças com estes indicativos e orientação sobre o tema aos profissionais da rede, sendo estes trabalhos, responsabilidade do Polo de Atendimento aos alunos com AHSD.

Nesta perspectiva, este artigo tem por objetivo discutir como a inclusão de alunos com AHSD tem ocorrido nos anos iniciais da rede municipal de Balneário Camboriú, na visão da equipe gestora e do corpo docente. A escolha dos anos iniciais deve-se à importância desta etapa, que na sua grande maioria é de muitos enfrentamentos para esses alunos, pois devido a sua necessidade de respostas sobre o mundo que os cerca e seus interesses além da idade cronológica, geralmente ingressam no primeiro ano adiantados em conteúdos comparados aos demais; toda esta discrepância causa bastante dificuldades no ambiente escolar, principalmente quando vem acompanhada de uma assincronia entre o intelectual e o emocional; sendo estes um dos motivos pelos quais optamos pela realização da pesquisa nos anos iniciais, pois esta fase exige dos professores e de toda a equipe um olhar diferenciado para com estas crianças.

METODOLOGIA

Com o intuito de aprofundar e avançar no conhecimento sobre o assunto em questão, optou-se pela pesquisa qualitativa que propicia o contato direto do pesquisador com o ambiente pesquisado. Nesta direção, realizou-se uma pesquisa de campo em duas escolas municipais de Balneário Camboriú, selecionadas por serem escolas públicas e por contarem com o maior número de alunos identificados ou com indicativos de AHSD, frequentando e recebendo o atendimento educacional especializado oferecido pelo município no Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação. Os participantes incluíram 12 profissionais, entre dirigentes da equipe de Educação Especial do município, membros da equipe gestora das escolas, professores do AEE e professores regulares que atuam diretamente com os alunos.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que permitem uma maior flexibilidade na condução das perguntas e uma exploração profunda dos temas emergentes. Mediante entrevistas e o estudo de leis e documentos educacionais federais, estaduais e municipais que regem as políticas educacionais e fundamentam o atendimento educacional especializado aos alunos com AHSD, foi possível analisar como está sendo embasada a inclusão oferecida pelo município de Balneário Camboriú a estes alunos, a percepção dos profissionais envolvidos e como está sendo realizado o Enriquecimento Curricular, assim como o Plano Educacional individual (PEI), previsto para sanar as necessidades destes alunos. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da UNIVALI, parecer número no 5.152.166, por meio da CAAE: 52503921.2.0000.0120.

A análise de conteúdo, baseada em Bardin (2016), foi utilizada para interpretar os dados, categorizando-os de acordo com os principais temas identificados, como formação continuada dos professores, práticas pedagógicas adaptadas e monitoramento do PEI-AHSD. Para se alcançar a conclusão da pesquisa, compreendendo os objetivos propostos e a resposta à problematização, foram seguidas três etapas de análises com base na autora, sendo a primeira a pré-análise, a segunda codificação e sucessivamente a terceira etapa na qual foi feita a categorização dos dados.

A análise dos dados revelou tanto avanços quanto desafios no processo de inclusão de alunos com AHSD nas escolas de Balneário Camboriú. Os principais temas emergentes incluíram: compreensão da equipe gestora e do corpo docente referente a inclusão dos alunos com AHSD; formação continuada sobre a temática; visão dos profissionais envolvidos referente ao atendimento ofertados pelo município e estratégias de ensino-aprendizagem para incluir e atender estes alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O pressuposto teórico deste estudo baseia-se nas contribuições de autores como Renzulli (1978, 1986, 2004, 2014, 2016), Renzulli e Reis (1997, 2014) e de outros autores como Gardner (1983, 1995, 2000), Pérez (2008, 2018), Pérez e Freitas (2011, 2012, 2014, 2016), que destacam a superdotação como um potencial multifatorial, envolvendo criatividade, habilidades acima da média e envolvimento com a tarefa. Renzulli (2004) afirma que a superdotação deve ser entendida como

um potencial dinâmico, que se manifesta de diferentes maneiras, dependendo do contexto educacional e dos estímulos oferecidos, sendo fundamental que o currículo escolar seja flexível e enriquecido, de forma a proporcionar atividades desafiadoras que estimulem o desenvolvimento integral.

Apesar da existência das políticas, a inclusão de alunos com AHSD nas escolas regulares enfrenta vários desafios. Um dos principais obstáculos é a formação insuficiente dos professores, que muitas vezes carecem de conhecimento sobre esta temática. Embora os educadores compreendam sua responsabilidade em ser agentes no desenvolvimento de seus alunos, o desconhecimento prejudica estas ações. Mesmo este assunto não sendo recente, todo o processo de identificação e o atendimento educacional a esses alunos ainda é visto com complexidade pelos educadores em geral, carregados de barreiras e mitos que contribuem para a exclusão desse público. Estes mitos e preconceitos, perpassam gerações e dificultam o olhar para as necessidades destes alunos e para um atendimento de qualidade. Na realidade das escolas a falta de conhecimento e amparo aos educadores dificultam a prática pedagógica, ficando nítido o longo caminho a ser percorrido, para se alcançar o que está previsto na legislação. Conforme apontado por Pérez e Freitas (2014), essa falta de preparo compromete a efetividade da inclusão.

O pouco conhecimento e mesmo o desconhecimento da legislação educacional pelos professores, gestores e pelas próprias famílias dos estudantes com AHSD é uma constatação muito frequente, especialmente dos dispositivos que determinam os seus direitos. A obrigatoriedade do AEE para estes estudantes não raramente é uma surpresa para as administrações escolares... O mesmo ocorre com as reais dificuldades e necessidades dos estudantes com AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 634).

Independente do crescimento simultâneo nos últimos anos, relacionado às pesquisas referentes ao tema altas habilidades/superdotação, os debates acerca desta temática ainda são desafiadores na área da Educação. Os profissionais que atuam com estes alunos, devem ter consciência de que esses educandos são reconhecidos pela legislação brasileira como pessoas com necessidades educacionais especiais e precisam ser atendidos. Alunos com AHSD, que não são reconhecidos, compreendidos e estimulados, acabam frustrados e tornando-se alunos desinteressados; outros adaptam-se ao contexto rotineiro da sala de aula e acabam estagnado seu desenvolvimento potencial; outros apresentam um excelente desempenho escolar e perfeição ao cumprir com suas obrigações escolares, porém precisam ser assistidos em suas necessidades específicas. Por isso, se torna necessário investir na formação continuada sobre altas habilidades/superdotação e nas diferentes possibilidades de atendimento a estes alunos, promovendo seu desenvolvimento dentro e fora da escola, criando sistemas de apoio para ajudá-los a aceitar-se e desenvolver-se. Sem essas vias de apoio, habilidades extraordinariamente podem se tornar um fardo tremendo, e não o fundamento de uma vida criativa e produtiva. É importante uma formação sólida e consistente com orientações, seja inicial ou continuada, para que se possa identificar, estimular, potencializar e desenvolver as habilidades deste público.

A legislação prevê o atendimento educacional especializado aos alunos com AHSD e propõe que esta intervenção seja desenvolvida em conjunto entre a educação especial e os demais professores da sala comum, visando o desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, conforme necessidade e demandas individuais de cada aluno. Isso significa que é papel da escola se preparar para atendê-los em suas necessidades e particularidades.

Torna-se cada vez mais necessário ressignificar o papel da escola, precisamos promover a inclusão de fato, cada um contribuindo com suas responsabilidades, para que a inclusão não se resume apenas em lutas e tentativas de alguns.

Montoan (2015) enfatiza que:

São as escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas! O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganha. Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciando para os mais e os menos privilegiados. Meu objetivo, em uma palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (Montoan, 2015, p.11).

Os alunos com AHSD têm direito ao enriquecimento curricular; é necessário ofertar este atendimento com o objetivo de aprofundar seus interesses, potencializando suas habilidades, sejam elas acadêmicas ou não, contemplando também o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento, a fim de que o aluno obtenha uma percepção mais apurada do próprio desenvolvimento e se sinta estimulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A invisibilidade dos alunos com AHSD é um fato atual que precisa, com urgência, ser revertido. A partir do momento em que se toma consciência de que estes estudantes possuem necessidades específicas, torna-se indubitável a essencialidade do oferecimento de atendimento especializado a este público.

A criação do Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação no município representa avanços importantes para a educação inclusiva, no entanto, a efetividade dessas iniciativas ainda depende fortemente de uma execução prática bem-sucedida, que enfrenta obstáculos substanciais, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos professores e à adaptação do currículo escolar.

A formação docente foi identificada como um dos maiores desafios enfrentados pelo município. Os professores entrevistados relataram que, apesar das capacitações oferecidas pelo município, estas são predominantemente voltadas para o atendimento de alunos com deficiência, deixando os alunos com AHSD em segundo plano. Essa lacuna na formação contínua gera insegurança nos docentes ao lidar estes alunos, resultando em práticas pedagógicas que, muitas vezes, não conseguem explorar todo o potencial desses alunos. Sem uma formação que aborde diretamente as características e necessidades de alunos com AHSD, os professores têm dificuldade em elaborar e aplicar estratégias pedagógicas eficazes.

Outro desafio significativo identificado foi a adaptação do currículo para alunos com AHSD. Muitos professores enfrentam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas diárias, especialmente em salas com alunos com diferentes necessidades. As demandas do currículo regular e a falta de tempo e recursos limitam a implementação de atividades diferenciadas, como o Enriquecimento Curricular, que é uma estratégia fundamental para estimular o desenvolvimento integral desses alunos.

Por outro lado, a pesquisa também destacou avanços significativos, como a consolidação do Polo de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação, que tem sido um importante ponto de apoio para professores e alunos. O polo oferece um espaço especializado de atendimento no contra turno escolar, onde alunos com AHSD podem desenvolver suas habilidades em um ambiente preparado para suas necessidades, com atividades que estimulam o pensamento criativo e investigativo.

A implementação Plano Educacional Individualizado (PEI-AHSD) ainda é limitada pela falta de acompanhamento contínuo e pela sobrecarga de trabalho dos professores. A ausência de recursos pedagógicos adequados e de uma infraestrutura que facilite a aplicação do PEI compromete a efetividade das políticas de inclusão.

Para que todas as estratégias propostas pelo município aconteçam, se torna inevitável a oferta de formação específica nesta área, para que novos olhares sejam construídos; a inclusão não pode mais ser vista apenas como adaptações de atividades, ou de forma isolada que contribui com a exclusão na tentativa de incluir.

Almejamos realmente que esta pesquisa sirva de auxílio para estudos posteriores, que contribua com novos olhares e inovações nas práticas de profissionais que atuam diretamente com este público, indicando que é possível realizar uma inclusão digna para todos, mesmo mediante tamanhas dificuldades. Salientamos ainda a relevância de pesquisas voltadas às altas habilidades/superdotação, por se tratar de um tema que ainda precisa de estudo e de uma temática de importância não apenas educacional, mas também social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera.. Altas habilidades/superdotação e educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/ superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 356 p.

MONTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo. Summus 2015.

PÉREZ, S. M.; RENZULLI, J. S. Altas habilidades/superdotação: perspectivas e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2022.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. Conceptions of Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

PEREIRA, Juliana Alves²⁴²
PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro²⁴³

RESUMO

Este trabalho está relacionado à dissertação de mestrado em Educação, vinculada à linha de pesquisa Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). O estudo teve como objetivo compreender como adultos com deficiência intelectual narram o processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como os significados atribuídos por eles e suas famílias a essa aprendizagem. Motivada por experiências profissionais e pela constatação dos benefícios que a leitura e a escrita proporcionam a esses sujeitos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva pós-estruturalista. Foram realizadas entrevistas narrativas com adultos e familiares vinculados ao Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAESP), em Xaxim (SC). As narrativas foram agrupadas em eixos temáticos e analisadas com base nos referenciais foucaultianos. Os resultados revelam a satisfação dos participantes e apontam que a aprendizagem é um processo contínuo que amplia possibilidades de participação social, pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação Especial. Pessoas com Deficiência Intelectual. Aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos foucaultianos.

INTRODUÇÃO

A escolarização de pessoas com deficiência intelectual é um advento relativamente recente, uma vez que até aproximadamente a década de 1960, no Brasil, era “naturalizado” o fato delas ficarem reclusas em suas residências e, posteriormente, em instituições especializadas. Nessa concepção, a deficiência era localizada no indivíduo, compreendido como alguém inadequado para o convívio social. Segundo Lobo (2008), pessoas com deficiência foram invisibilizadas, mas sempre estiveram lá, nos poucos registros de sua existência. Por conta dessa invisibilidade naturalizada, muitos adultos de hoje, com deficiência intelectual, tiveram negada a possibilidade de escolarização. O descrédito na educabilidade de pessoas com deficiência intelectual foi determinante para que muitas não se apropriassem da leitura e da escrita, porque não lhes era oportunizada essa aprendizagem, pois tais pessoas não tinham acesso à escola. A expectativa era ainda menor diante de adultos, pois segundo Chamberlain; Moss (1973, p. 13), no folheto denominado “Os três ‘R’ para o retardado: repetição, relaxação e rotina: um programa para o ensino da criança retardada no lar”, a aprendizagem é pouco eficaz a partir da vida adulta.

Contudo, nas últimas décadas, a exclusão deixou de ser naturalizada, em decorrência do avanço no campo dos direitos humanos e da multiplicação de movimentos inclusivos, seja na escola, seja na sociedade, com amparo em normativas legais que asseguram direitos educacionais para todos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI

²⁴² Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Unochapecó, na Linha de pesquisa 2 – Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva. Integrante do Grupo de pesquisa: Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (Unochapecó). Bolsista Unochapecó. E-mail: juliana.pereira@unochapeco.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5848-6996>. Link do currículo latte: <https://lattes.cnpq.br/7219867600976457>.

²⁴³ Professora orientadora. Doutora em Educação (UFSM). Pós-doutora em Educação (UFFS). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, Mestrado e Doutorado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do PPGE no período de 2018 a 2024; Líder do Grupo de pesquisa: Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (Unochapecó); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br.

Apoio: Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó / órgão que fornece bolsa a vocês, quando for o caso e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - processo nº 302973/2022-2. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>. Link do currículo latte: <http://lattes.cnpq.br/9537457072464902>.

(Brasil, 2008), assegura a inclusão escolar “de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino”. A pesquisa buscou entender como os adultos com deficiência intelectual vivenciaram a aprendizagem da leitura e da escrita. Inicialmente, realizamos uma busca por estudos correlatos ao tema investigado a partir dos termos indutores *narrativas, aprendizagem da leitura e da escrita, pessoas com deficiência intelectual*, nos repositórios IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino). Essa busca indicou pouca produção acerca desse tema, o que atribui originalidade e relevância social e acadêmica à pesquisa realizada. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2015, p. 8), a pessoa com deficiência é “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras[...]”. As quais podem dificultar a participação efetiva e total em condições iguais às demais pessoas. Conforme a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2018, p. 37) pessoas com deficiência intelectual “são aqueles que apresentam déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, com início no período do desenvolvimento”.

Assim, muitas vezes, esses sujeitos precisam de mediação e orientação para se apropriarem das aprendizagens. Diante do exposto, este relato, ancorado em um projeto de pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação, tem como **tema: Pessoas com Deficiência Intelectual e a aprendizagem da leitura e da escrita**. Partindo dessa temática emerge o seguinte **problema de pesquisa**: como pessoas adultas com deficiência intelectual narram o processo de aquisição da leitura e da escrita e qual a relevância atribuída por elas e suas famílias a essa aprendizagem? O **objetivo geral** da pesquisa é compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita e a relevância atribuída a essa aprendizagem na narrativa de pessoas adultas com deficiência intelectual e suas famílias. O objetivo geral desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**: a) Caracterizar especificidades no desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual; b) Verificar como aconteceu o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas pessoas com deficiência intelectual participantes da pesquisa; e c) Analisar a relevância atribuída à leitura e à escrita pelos participantes da pesquisa.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista. Foram adotadas Entrevistas Narrativas com sete adultos com deficiência intelectual, com idades entre 22 e 40 anos e Rodas de conversa com seus familiares, todos vinculados ao Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP) de Xaxim (SC). As Entrevistas Narrativas conforme Andrade (2014), são construídas por meio da conexão de discursos que se vinculam, procurando observar as coisas ditas em seu tempo e contexto histórico. Já as Rodas de Conversa, de acordo com Melo e Cruz (2014), têm como propósito criar um espaço de diálogo e escuta, no qual diferentes vozes se entrelaçam na construção de uma realidade. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unochapecó, aprovado sob o CAAE n. 80514724.8.0000.0116.

NARRATIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS FAMILIARES: A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

A pesquisa aponta que pessoas com deficiência intelectual apresentam temporalidade distinta em relação aos tempos escolares, ou seja, desafiam a norma, a padronização presente nos currículos. Frequentemente, a aprendizagem de tais pessoas é compreendida como insuficiente para os padrões acadêmicos e tempos escolares. Nesse sentido, Veiga-Neto (2007, p. 75) diz que “a norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos”. Conforme o autor, este conceito possibilita não apenas apontar padrões, mas também estabelecer comparações entre os sujeitos, por meio de análises e relações entre os diferentes grupos. A partir do momento que salienta essa concepção, nomeia a diferença daqueles em que são percebidos como os anormais. “Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque desvia, tira do rumo, leva à perdição” (Veiga-Neto,

2007, p. 75). Contudo, a pesquisa aponta que tais pessoas podem ser protagonistas na busca da aprendizagem da leitura e da escrita quando estes elementos são significativos nas suas vidas. As narrativas dos entrevistados expressam o quão foi significativa a aprendizagem da leitura e da escrita, o que possibilitou se desenvolverem e conquistarem seus espaços enquanto sujeitos com direitos e deveres. Bem como a importância do uso do celular e das redes sociais para o protagonismo na comunicação e aprendizagem da leitura e da escrita de adultos com deficiência intelectual. Nas entrevistas, também destacaram as diferentes possibilidades de uso das tecnologias para acessar programas, redes sociais e outros recursos. Ao ouvir suas narrativas, percebemos o quanto esse acesso lhes trouxe novas oportunidades, além de facilitar sua comunicação com as pessoas por meio do celular.

Nas narrativas das mães durante a Roda de Conversa, é evidente o quanto foi importante para suas filhas se apropriarem da leitura e da escrita, e também como o olhar atento dessas mães fez toda a diferença em suas vidas. Elas também tencionam outros assuntos, como os próprios namoros, em que salientem que suas filhas precisam vivenciar relacionamentos afetivos, e destacam que, em algum momento de suas vidas, é preciso levá-las ao médico para receber orientações relacionadas à sexualidade. Percebo que, se talvez não estivesse junto a essas mães, não compreenderia o caminho traçado por elas, que trouxeram assuntos que, por muito tempo, foram vistos como delicados de se falar, como a própria deficiência e a sexualidade de suas filhas, sujeitos que foram percebidos como incapazes de pensar sobre isso ou até mesmo que deveriam ser repreendidos ao pensar em namoro ou até mesmo casar.

Mas as possibilidades oferecidas às suas filhas, fizeram diferença em suas vidas, respeitando o tempo de cada uma e buscando estratégias para que tivessem acesso a diferentes ambientes e pudessem se apropriar das aprendizagens, seja na escola ou na vida profissional. Ouvir essas mães foi significativo, pois permitiu conhecer o percurso que fizeram junto às suas filhas e perceber o quanto se sentem orgulhosas de cada conquista delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas narrativas de pessoas adultas com deficiência intelectual, é perceptível o quanto o processo de aquisição da leitura e da escrita foi significativo em suas vidas. Embora esse processo, que aconteceu, principalmente, no período em que frequentaram a escola comum, não tenha sido fácil e esses sujeitos tenham passado por desafios ao longo da escolarização, isso não foi relatado por eles como algo negativo. A participação na escola comum foi descrita pelos sujeitos da pesquisa, predominantemente, como uma vivência fecunda. A ciência das próprias limitações em relação aos colegas da turma esteve presente em narrativas. O estudo possibilita compreender que a presença de pessoas com deficiência intelectual na escola comum contribui para romper com a cultura normatizadora e normalizadora que pressupõe que todos devem aprender as mesmas coisas, da mesma forma e nos mesmos tempos. As narrativas dos entrevistados mostram posicionamentos que rompem com concepções capacitistas que, por muito tempo, sustentaram a crença de que pessoas com deficiência intelectual não seriam capazes de se apropriar de conhecimentos acadêmicos, sendo suas vivências limitadas ao desenvolvimento de habilidades voltadas apenas às atividades de vida diária e prática, reduzindo-os à sua deficiência. Suas manifestações demonstram o quanto a escolarização lhes proporcionou maior independência, e que o apoio dos familiares, colegas, professores e o acesso à escola comum foram fundamentais nesse percurso. Vale salientar a importância das políticas de educação inclusiva, que são fundamentais para garantir a participação de todos à escola comum. A pesquisa aponta que a apropriação da leitura e da escrita permitiu o acesso a diferentes informações nos contextos familiar, escolar e profissional. Além disso, o uso de tecnologias, especialmente, o celular, potencializou o aprendizado, facilitando a comunicação por meio das redes sociais. A importância da aquisição da leitura e da escrita fica registrada na declaração de que ler é como fazer uma viagem sem sair de casa, vai além, e permite a compreensão das informações que circulam nos diferentes ambientes em que estão incluídos. Esses sujeitos mostram que há diferentes maneiras de dar continuidade ao processo de aprendizagem ao longo da vida. Passado o período legalmente assegurado para permanência na escola comum, ou seja, até os 17 anos, seis dos sete entrevistados retornaram ou permaneceram no CAESP, e um passou a frequentá-lo. Esse retorno é compreendido como uma nova oportunidade de aprendizagem, convivência com amigos e conquista de novos

projetos de vida. Os sujeitos da pesquisa vivenciaram o processo de inclusão na escola comum, diferentemente de muitos adultos e idosos com deficiência intelectual, para os quais não foi oportunizada a escolarização. Na escola comum, a formação se ampara em currículos padronizados, e, nela, a leitura e a escrita são habilidades básicas cuja expectativa é que sejam adquiridas nos primeiros anos do ensino fundamental. Quem não atende a esse critério, é visto com estranhamento e vive práticas de exclusão. A necessidade de comunicação que emerge com as tecnologias presentes no cotidiano, especialmente, o celular e o acesso às redes sociais, impulsiona na busca continuada pela leitura e a escrita, mostrando que a aprendizagem pode acontecer ao longo da vida e rompe com olhares capacitistas e opressores. Analisar as narrativas na perspectiva foucaultiana permitiu compreender melhor as vivências desses sujeitos durante o processo de escolarização, revelando que, apesar dos desafios, esse percurso trouxe melhores possibilidades e expectativas sobre o futuro. Ouvir suas histórias também provocou a desconstrução de algumas convicções sobre a inclusão, especialmente, ao constatar que, ao retornarem ao CAESP, esses sujeitos voltaram transformados e empoderados.

Nas narrativas das mães, é possível perceber a satisfação delas com o caminho que suas filhas construíram, reconhecendo suas potencialidades. Em momentos desafiadores, especialmente durante a pandemia e nos primeiros anos escolares de suas filhas, essas mães precisaram reorganizar suas rotinas para acompanhá-las no processo de escolarização. Essas vivências, ao lado das suas filhas, fizeram com que refletissem sobre as concepções relacionadas às pessoas com deficiência intelectual, levando-as a lidar com ideias pré-concebidas. As mães destacam que perceberam a importância de serem mais pacientes e de compreenderem que, às vezes, as filhas precisam de um tempo maior para se apropriar de conhecimentos, a exemplo da leitura e da escrita. Até poucas décadas, a preocupação das famílias era se os filhos com deficiência iriam sobreviver, pois os prognósticos clínicos eram limitadores. Os tempos são mais promissores para as mães que participaram da pesquisa, pois elas desejam que suas filhas tenham independência e que vivam suas próprias vidas. Para essa mudança, a aquisição da leitura e da escrita foi uma conquista significativa e as tecnologias vieram a favorecer a ampliação dos conhecimentos. Em consonância com a perspectiva foucaultiana da análise do discurso, a pesquisa aponta para conjuntos de enunciados que permitem identificar discursos que atravessaram as falas dos participantes: clínico (cura, diagnóstico), pedagógico (adaptações curriculares), religioso (fé, crença), emancipatório (independência), capacitista (atitudes discriminatórias, comparação), psicológico (idade mental). Esses discursos circularam tanto nas entrevistas narrativas quanto na roda de conversa, permitindo compreender melhor como esses sujeitos vivenciaram o processo da aquisição da leitura e da escrita, bem como os caminhos percorridos dentre as práticas de normatização e normalização que orientaram a análise dessa pesquisa. A pesquisa contribuiu para a desconstrução de olhares capacitistas e para enxergar o mundo com outras lentes. Fazemos esse destaque como contraposição a afirmações presentes no cotidiano de que a verdadeira, a real, a plena, inclusão não está acontecendo. Expressamos a convicção de que inclusão é uma dinâmica complexa, inacabada e desafiadora, especialmente, em uma sociedade regida por preceitos neoliberais, pautados na competição, competitividade e meritocracia. Reconhecemos desafios presentes na educação especial inclusiva, mas defendemos que retrocessos não são admissíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto legislativo nº 186, de 2008. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>. Acesso: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

CHAMBERLAIN, H. Naomi; MOSS, Dorothi, H. **Os três “R” para o retardado**: (repetição, relaxamento e rotina). Um programa para o ensino da criança retardada no lar. APAE – Associação de pais e amigos dos excepcionais. São Paulo, Editora Nacional, 1973.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. 2 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ATUAÇÃO EM POLÍTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO DA VIDA

FUCK, Andréia Heiderscheidt²⁴⁴
CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado²⁴⁵

RESUMO

Objetiva discutir o impacto das políticas que norteiam e regulamentam a educação, sua efetivação no contexto escolar, especificamente as que se referem ao autismo e suas implicações no processo de medicalização e patologização da vida. Numa abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, tendo como referenciais autores que problematizam as políticas que sustentam os projetos meritocráticos, como: Freitas (2018), Ball, Maguire e Braun (2016), Peroni (2015), Krawczyk e Marangón (2010), Dardot e Laval (2016) estabelecendo diálogo com Sawaia (2001), Moysés e Collares (2020) que discutem a patologização da vida. Estabelece diálogo entre a legislação vigente referente ao autismo e textos que discutem e problematizam as políticas neoliberais, que visam naturalizar a meritocracia. Diante destas discussões nos encontramos com a temática da desmedicalização da educação, sendo que antes de encaminhar as crianças para serem submetidas a diagnósticos é importante revisitarmos a lógica competitiva que está sendo socialmente imposta e consolidada nas escolas.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Neoliberalismo. Medicalização. Autismo.

INTRODUÇÃO

A partir de uma análise conjuntural da atualidade, este trabalho objetiva discutir impacto das políticas que norteiam e regulamentam a educação, sua efetivação no contexto escolar, especificamente as que se referem ao autismo e suas implicações no processo de medicalização e patologização da vida.

Destacamos que, os números absolutos de estudantes diagnosticados autistas matriculados nas escolas de ensino básico estão crescendo de forma exponencial de ano a ano, tendo passado de quase 500 mil em 2023, para mais de 600 mil em 2024 (INEP, 2024). Esses dados estão associados a leis como a Lei 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2012, 2015), que destacam que a pessoa com deficiência e, especificamente, a pessoa autista, devem estar matriculadas nas escolas regulares, cabendo às instituições realizarem as adequações necessárias para receber esses alunos.

Embora o Brasil adote o modelo social da deficiência, destacando-se ser este o modelo presente na Lei 13.146 (2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, o modelo médico permanece predominante em campos como a psicologia e a educação escolar (FRANCO; MENDONÇA E TULESKI, 2020, 2022). Atualmente o autismo é definido no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2022), como um transtorno identificado quando há tanto déficits de comunicação e interação social quanto padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses, devendo essas características estarem presentes desde a infância e causarem prejuízos significativos à vida do indivíduo.

Ao afirmar adotar o modelo social de deficiência, mas, ao mesmo tempo, adotar documentos que trazem em sua essência, visões meramente biologizantes, que apontam todos os *deficits* que

²⁴⁴ Mestre e Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), e-mail: 152.andreia@gmail.com, <https://orcid.org/0009-00074212-7666>, <http://lattes.cnpq.br/6702619286407910>.

²⁴⁵ Doutora e mestre em educação pela PUC/, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), e-mail: aliciene_machado@hotmail.com orcid, link do currículo lattes, <https://orcid.org/0000-0001-6778-5285>, <http://lattes.cnpq.br/6901544078023636>.

caracterizam a pessoa, desconsiderando outras possibilidades e singularidades, é possível afirmar que estamos diante de uma contradição. Uma análise aligeirada da legislação, das diretrizes para a educação e dos dados estatísticos relacionados à inclusão escolar de estudantes autistas, pode levar à crença de que a questão da inclusão educacional deste grupo de estudantes encontra-se resolvida, já que o percentual de estudantes autistas matriculados nas escolas regulares de ensino está cada vez mais próximo de 100% (INEP, 2024).

Estes dados, no entanto, não revelam como os diagnósticos estão sendo realizados, nem tão pouco conseguem dimensionar a qualidade com que essa inclusão vem sendo realizada. Além disso, a matrícula não pode ser compreendida como inclusão, uma vez que ainda precisamos discutir as condições de permanência, participação e aprendizagem, conforme prescreve a Lei Brasileira de Inclusão. Vivemos em um momento de medicalização não apenas das enfermidades, mas de medicalização da própria vida, orientada pela lógica causa e efeito, observamos desde diagnósticos até propagandas creditando o sujeito como responsável exclusivo pelas suas condições de vida. Em outras palavras:

Inscritos no paradigma positivista, trazem embutidos em si concepções alienadas e alienantes sobre ciências, saberes e conhecimentos, mundo, sujeitos e a própria vida; por meio de diagnósticos-rótulos e laudos, têm sido duplamente instrumentos de violência, seja pela violência que provocam ao abstrair o sujeito e retirar a vida de cena, seja por escamotear situações de violência vividas por crianças e adolescentes, constituindo-se em um álibi que acalma consciências, silencia conflitos e isenta a todos de suas responsabilidades (Moysés e Collares, 2020, p. 36).

Nessa concepção retiram-se do cenário todos os processos característicos da vida em sociedade: a historicidade, a cultura, os valores, os afetos, a organização social, as inquietudes, as contradições de inserção e de acesso. Em outras palavras, é a redução da complexidade da vida, da sua diversidade, a apenas o aspecto biológico. Essa redução é uma característica fundamental desta epistemologia positivista que entende que o conhecimento das partes permitirá conhecer o todo, culpabilizando os indivíduos por seus sucessos e fracassos, desconsiderando os contextos a que estes são inseridos e submetidos, o que prevalece é a visão meritocrática.

Para organizar as discussões o texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente esta introdução em que apresentamos o objeto de estudo o objetivo utilizado para esta investigação, seguindo com a fundamentação teórica, metodologia, para chegar nos resultados e discussões e por fim as considerações finais.

METODOLOGIA

Numa abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, tendo como referenciais autores que problematizam as políticas que sustentam os projetos meritocráticos, dissimulados por *slogans* como “Educação para todos” Freitas, (2018), com destaque para Ball, Maguire e Braun,(2016), com o livro “Como as escolas fazem as políticas”, Peroni (2015), Krawczyk e Marangón (2010), Dardot e Laval (2016) estabelecendo diálogo com Sawaia (2001), Moysés, Collares, (2020) que discutem os processos de assujeitamento e patologização da vida em sociedade.

Este trabalho se constitui a partir do diálogo com a legislação vigente referente ao autismo, documentos norteadores e textos que discutem as políticas neoliberais, que naturalizam a meritocracia, a concorrência, a competição na sociedade, nos espaços e dos sujeitos, em todos os aspectos da vida. Dardot e Laval (2016) afirmam que o que está em jogo, é a forma da nossa existência. No campo político, há a conquista o poder pelas forças neoliberais; no econômico, pelo rápido crescimento do capitalismo financeiro globalizado; no social, a individualização das relações sociais às expensas das solidariedades coletivas, a polarização extrema entre ricos e pobres; no aspecto subjetivo, o desenvolvimento de novas patologias psíquicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Pensar a educação, mais precisamente, a escolarização de sujeitos autistas, implica muito mais do que efetivar matrículas nas instituições educativas ou implementar terapias centradas em treinamentos comportamentais. Isto é, não é mais possível pensar no autismo apenas como uma “disfunção individual” independente do coletivo. Como já indicou Vigotski (2021), a lei geral de desenvolvimento é a mesma para todos, com isso, a tarefa pedagógica não pode ser guiada pela lógica da “normalização”, da patologização. Como bem destacam Moysés e Collares (2020, p. 34), “os processos medicalizantes constituem novas formas de violência contra as pessoas. Novos modos de vigiar, novos modos de punir.”

Nessa perspectiva, a individualização de problemas complexos leva a soluções que também serão individuais: remédios, terapias individuais, adaptações específicas, treinamento comportamental, isto é, o foco é sempre o sujeito e apenas o sujeito. Essa lógica, cada vez mais forte no nosso momento histórico, acaba sempre culpabilizando o sujeito pela sua deficiência, pela sua depressão, pelos seus fracassos sociais; e para solucionar todos os males deste século, a solução não é questionar, modificar as formas de relacionamento, o modo de produção, as exigências cada vez maiores de produtividade. A solução é consertar os sujeitos e, com isso, a indústria farmacológica avança.

Os movimentos relacionados à inclusão escolar em uma sociedade profundamente individualista, meritocrática e excludente não podem ser desprovidos de contradições marcantes: de um lado, leis e políticas públicas, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), impulsionaram as matrículas de estudantes autistas na rede regular de ensino (INEP, 2024). De outro, professores que não estudaram sobre educação especial em sua formação inicial se sentem inseguros em como ensinar adequadamente esses alunos autistas que, por sua vez chegam à escola acompanhados de laudos médicos que os descrevem em termos de déficits e falhas (Andrade e Cordeiro, 2023).

Destaca-se que essa questão se encontra inserida em um contexto escolar cujas complexidades não podem ser ignoradas em uma análise crítica: movimentos neoliberais que buscam transformar a educação em mercadoria (Laval, 2019), movimentos de patologização e medicalização da vida, que transformam tudo que escapa às normas em problemas médicos individuais (Moysés; Collares, 2020).

Peroni (2015) buscando olhar a totalidade das relações sociais, alerta que apesar dos aparentes avanços conquistados, a atual política de educação especial, reconfigura em favor da manutenção de uma lógica que favorece instituições privadas e fomenta um pensamento hegemônico de descrédito da escola pública. Com justificativas mascaradas em melhorias para educação, as políticas de privatização da educação têm se intensificado, fomentando a concorrência entre escolas e professores em um livre mercado, que se apresenta mascarado em um “conceito de qualidade da educação” objetivando o afastamento do governo da gestão da educação (ainda que não de seu financiamento), como forma de permitir a operação da livre iniciativa educacional dentro das regras do mercado.

Assim, defender a vida, resistir aos processos de medicalização, questionar os processos de naturalização, pode significar a resistência a este projeto de patologização e a projeção de um futuro em que todas as pessoas sejam sujeitos e não assujeitadas, com possibilidades de decidirem sobre seu presente e tendo possibilidades de futuros mais dignos. E, no caso específico de sujeitos autistas, é também aprender novos caminhos possíveis para o ensino, não para adaptar, mas para efetivamente repensar nosso modelo de escola, de sociedade e desmedicalização da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, precisamos problematizar a patologização da vida, mas acima de tudo questionar os padrões hegemônicos impostos pelo sistema social e político ao qual estamos submetidos. Pois é neste sistema que tudo que se diferencia da proposta hegemônica imposta incomoda e, portanto, deve ser eliminado, o projeto vigente visa a naturalização de uma vida desprovida de direitos, para que o projeto de reificação da vida prevaleça.

Assim, entendemos que é urgente e necessário pensarmos na desmedicalização da educação, devendo esta temática ser debatida não apenas nos espaços escolares, mas também deve ser discutida na sociedade e em suas instituições, como por exemplo, nos cursos de formação na área da saúde. Entendemos que o processo de desmedicalização é um compromisso social em prol da vida. É fundamental pensar os processos educativos pela perspectiva da pedagogia, isto é, antes de encaminhar as crianças para as obter laudos, é importante revisitarmos a didática, a lógica competitiva que está sendo consolidada nas escolas, o ensino por sistemas que reduzem professor/a e crianças a reprodutores de conteúdo.

Enfim, importante pensar o processo educacional para além da lógica do sujeito meramente biológico, precisamos pensar os processos de ensino-aprendizagem como potenciais e não como classificatórios, precisamos visitar as rotinas e modos de padronização de aulas e de corpos que ainda são a base de nossas escolas. Tudo isto antes de procurar as deficiências e transtornos nas crianças, e no caso das crianças autistas, precisamos achar quais os caminhos para ensiná-las, e não simplesmente tentando consertá-lo com terapias e medicamentos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM 5-Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Jeferson; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O Trabalho Pedagógico do Segundo Professor de Turma da Educação Especial: um estudo das influências no seu decurso profissional. Revista Educação Especial, [s.l.], p. e24/1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66514> . Acesso em: 9 fev. 2024 <https://doi.org/10.5902/1984686X66514>

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Acesso em: 16 de jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Acesso em: 16 de jul. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wolff; TULESKI, Silvana Calvo. Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. **Nuances**: estudos sobre Educação, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 38-59, 1 dez. 2020. Nuances Estudos Sobre Educação. <http://dx.doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8289>. 17 de jul. 2025.

KRAWCZYK, Nora Rut; MARANGÓN, Vera Lucía Vieira. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latino-americana de Educación Comparada: RELEC**, v. 1, n. 1, p. 10-17, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/srQ8tJgxVKRFRrsjNDFRtNm/?lang=pt>

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso.; COLLARES, Cecília Azevedo Lima **Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 57, p. 31–44, 4 dez. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo-RS: Oikos, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de Defectologia**, v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O QUE É? PARA QUEM? PARA ONDE CONDUZ?

BALDO, Neusa Maria Delazari²⁴⁶
PIECZKOWSKI., Tania Mara Zancanaro²⁴⁷

RESUMO

As transformações quanto às condições sociais, relações culturais e formas de racionalidade provocaram mudanças significativas na educação. Assim, conhecer as abordagens indicadas por órgãos reguladores, analisando os imperativos presentes nas práticas docentes dos Centros de Atendimento Educacionais Especializados (CAESPs) contribui para contextualizar a educação das pessoas com deficiência intelectual (DI). Esta pesquisa propõe investigar como o Currículo Funcional Natural (CFN) tem sido compreendido e aplicado em instituições que atendem pessoas com deficiência intelectual. O objetivo do estudo é analisar a compreensão e aplicação do CFN nas práticas pedagógicas de CAESPs. Na investigação adotaremos a metodologia de entrevistas narrativas cujos registros serão organizados em agrupamentos temáticos, examinados por meio da análise do discurso com inspiração em Foucault. A aprendizagem é um direito comum a todos, porém muitas variáveis interferem no processo educativo da pessoa com DI que reivindica seu direito de existir e participar do mundo.

Palavras-chave: Currículo Funcional Natural. Práticas pedagógicas. Pessoas com deficiência intelectual. Estudos foucaultianos.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva está em foco nas discussões contemporâneas, uma vez que o cenário escolar é composto pela diversidade de sujeitos. Nesse contexto, a educação se destaca como fundamental “na construção de sociedades inclusivas e democráticas, nas quais diferentes opiniões podem ser manifestadas livremente e nas quais uma ampla variedade de vozes pode ser ouvida, na busca da coesão social e na celebração da diversidade” (Unesco, 2020, p. 8).

A partir dessa concepção da educação para todos, a pessoa com deficiência conquista direitos, leis e políticas públicas de acesso, porém o direito ao acesso à escolarização para muitos sujeitos chega tarde demais, como é o caso de adultos e idosos com deficiência intelectual que frequentam as instituições mantidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Em Santa Catarina o processo formativo dessas pessoas se construiu nos CAESPs, conforme as diretrizes específicas de atendimento, que definem os pressupostos teóricos e metodológicos a serem seguidos pelos professores em todo o Estado. Os serviços oferecidos ao grupo de adultos e idosos com deficiência Intelectual mais acentuada segue a abordagem do Currículo Funcional Natural. Mas como estão estes serviços de atendimento? Os professores compreendem essa dinâmica? Que concepções de desenvolvimento perpassam esse currículo? Como está a condução dessas vidas com deficiência Intelectual?

Por compreender que a educação é atravessada por mudanças sociais, políticas, culturais e pelas diferentes formas de racionalidade, e reconhecendo que a educação especial faz parte desse contexto, torna-se necessário entender como a dinâmica educativa destinada a pessoas com DI é concebida e desenvolvida nos serviços dentro dos CAESPs. Desta forma, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: Como o Currículo Funcional Natural (CFN) tem sido compreendido e aplicado nas práticas pedagógicas em instituições que atendem pessoas com deficiência? O objetivo geral da pesquisa é analisar como o Currículo Funcional Natural tem sido compreendido e aplicado nas

²⁴⁶ Neusa Maria Delazari Baldo. Mestranda da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail: baldoneusa@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0009-0004-0125-4595>, <http://lattes.cnpq.br/3643373400081789>.

²⁴⁷ Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. Docente da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>, <http://lattes.cnpq.br/9537457072464902>.

práticas pedagógicas em instituições que atendem pessoas com deficiência. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: a) compreender os fundamentos do Currículo Funcional Natural; b) identificar de que forma o Currículo Funcional Natural é aplicado na prática pedagógica dos Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAESPs); e c) investigar como os professores atuantes nos CAESPs compreendem e avaliam os resultados do Currículo Funcional Natural aplicado aos educandos.

Esta pesquisa está em fase inicial e resultará na dissertação de mestrado em educação da primeira autora sob orientação da segunda autora. O referencial teórico irá discutir as concepções da pessoa com deficiência intelectual; as concepções da pessoa com deficiência intelectual na perspectiva da inclusão como reclusão, como integração, como direito e como imperativo de estado; conceitos de normal e anormal na perspectiva foucaultiana; as diretrizes no atendimento para pessoas com deficiência intelectual e múltipla nos CAESPs; o conceito de CFN e suas im/possibilidades na forma de condução de vidas de pessoas com deficiência intelectual.

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa serão adotados referenciais teóricos de Foucault e seus comentadores: Veiga-Neto, Lopes, Fabris, Rech, Loockmann, Thoma e Kraemer, Dardot e Laval, Pieczkowski, Dubet, dentre outros. Quanto às discussões sobre o currículo funcional Natural farão parte do aporte teórico autores como Suplino, Cuccovia, Ortega; Leblanc e Oyama, dentre outros.

Assim, a pesquisa busca contribuir para a compreensão crítica das práticas pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência intelectual, especialmente no contexto dos CAESPs, analisando como o Currículo Funcional Natural tem sido interpretado e operacionalizado pelos professores. Espero que os resultados dessa investigação possam evidenciar as possibilidades dessa abordagem no processo educativo, bem como mostrar as lacunas que ainda precisam da atenção dos pesquisadores.

METODOLOGIA

A pesquisa proposta, quanto aos procedimentos metodológicos, apresenta abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos descritivos, na perspectiva pós-crítica, com base nos referenciais teóricos foucaultianos.

As materialidades empíricas serão obtidas por meio de entrevistas narrativas, a partir de um roteiro orientador, com dois professores que atuam nos serviços de Vivências Laborais (SEVIL)²⁴⁸, de Convivência²⁴⁹ e de Atendimento Específico (SAE)²⁵⁰, e com um coordenador pedagógico de três Apaes do oeste de Santa Catarina. Para a escolha dos professores, será utilizado o critério de maior tempo de atuação nos serviços.

As entrevistas narrativas serão gravadas, transcritas na íntegra e encaminhadas aos participantes para leitura e validação. Após aprovação, as materialidades empíricas serão organizadas em agrupamentos temáticos com base na relevância e recorrência das manifestações examinadas por meio da análise do discurso, com referenciais foucaultianos. Necessário conceituar análise do discurso em Foucault.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O direito à educação para todos, é uma conquista que merece destaque por romper com as tendências históricas de exclusão e segregação de um grande grupo de pessoas, dentre elas as pessoas com deficiência, que conquistam a possibilidade da inclusão e da garantia de direitos por meio da promulgação de leis e políticas específicas de acesso, que influenciam mudanças na população acerca da forma de conceber a deficiência.

²⁴⁸ Em Santa Catarina o SEVIL atende jovens e adultos com deficiência intelectual associada ou não a outras deficiências. Educandos que frequentaram o programa de educação profissional e não foram incluídos no mercado de trabalho pela deficiência ser mais significativa.

²⁴⁹ Em Santa Catarina o serviço de Convivência atende idosos com deficiência intelectual associada ou não a outras deficiências.

²⁵⁰ Em Santa Catarina o SAE atende adultos com deficiência intelectual associada ou não a outras deficiências que possuem um quadro diagnóstico mais acentuado.

Thoma e Kraemer (2017) destacam que há três movimentos significativos que devem ser discutidos em relação à pessoa com deficiência, pois se constituíram como verdades ao longo da história e serviram de base para políticas, legislações e para fundamentar a educação desses sujeitos. Trata-se dos movimentos da *inclusão como reclusão*, em que a institucionalização das pessoas com deficiência garantiu a manutenção do direito à vida até então negado, porém eram excluídas do convívio social; de *integração*, que integrou a pessoa com deficiência nos processos educacionais e na sociedade, mas o êxito dependia do próprio sujeito, que precisava se adaptar aos espaços e tempos de aprendizagem determinados para todos os estudantes; de *inclusão, como um direito fundamental de todos mas também como imperativo de Estado*.

Salientamos que com a emergência do modelo econômico neoliberal, a inclusão se estrutura como um imperativo de Estado. Nessa dinâmica, Thoma e Kraemer (2017) apontam que os processos educacionais se voltam para a constituição de sujeitos que produzem, independentemente de suas condições. Os sujeitos ganham a função de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento econômico do Estado. A efetivação dessa racionalidade se torna possível com ações de garantia de acesso a todos os sujeitos. A pessoa com deficiência passa a ser incluída na escola e nos espaços sociais como um direito civil, enquanto cidadã, e, ao mesmo tempo, como forma de participação e colaboração no desenvolvimento econômico.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência emerge no Brasil como uma iniciativa do Estado a partir dos compromissos assumidos com Organizações Internacionais na década de 1990, a fim de garantir “educação para todos”, conforme Thoma e Kraemer (2017). Esses movimentos se ganham expressividade com a promulgação da Constituição Federal de 1988, seguida de normativas e políticas que produzem mudanças no contexto social, político e econômico até a atualidade.

Inclusão vai além do contexto escolar e, nessa perspectiva, é coerente considerar como público da dinâmica inclusiva pessoas com deficiência intelectual adultas ou idosas, que, durante sua trajetória de vida, não tiveram acesso ao processo de escolarização em classes do ensino comum. Pieczkowski (2017) contribui com esse argumento ao mencionar que uma parcela de adultos com deficiência intelectual, em razão da faixa etária, não vivenciou o processo de inclusão na escola regular e, atualmente, não se constitui como público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nem da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2018) destaca a deficiência como um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diferentes barreiras existentes no meio social, pode dificultar ou impedir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em condições de igualdade com as demais. Quanto a DI refere-se a “déficits nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo manifestados nos domínios conceitual, social e prático da vida cotidiana” (Brasil, 2018, p. 23).

A educação de adultos e idosos com deficiência intelectual em Santa Catarina é realizada nos Centros de Atendimento Educacionais Especializados (CAESPs). Estes são orientados pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), órgão governamental que define e coordena a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina. Os CAESPs possuem Diretrizes para cada serviço, com o objetivo de fundamentar as práticas pedagógicas, ampliar e consolidar as ações da Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina.

As abordagens metodológicas para o atendimento de adultos e idosos, descritas Diretrizes publicada em 2020, apontam para a metodologia do Currículo Funcional Natural (CFN), que, conforme Suplino (2005), foi inicialmente proposta para crianças norte-americanas que precisavam desenvolver habilidades para interagir de forma mais independente e criativa em seus ambientes de convívio. Ao ser direcionado para as pessoas com deficiência, o CFN tem a tarefa de tornar o sujeito mais funcional, mais independente e, devido à complexidade do público atendido, com um comportamento mais próximo ao esperado socialmente.

Esta pesquisa não tem o intuito de dizer se as práticas pedagógicas com base na abordagem do CFN referenciadas no documento orientador da Educação Especial são certas ou não, por considerar a importância e a relevância dos estudos realizados até o momento sobre essa temática. O intuito é tensionar quais são os contextos mais amplos em que essas concepções são elaboradas. Como problematizam Meyer e Paraíso (2021, p. 28) “[...] este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais e as racionalidades”.

Dessa forma analisar quais os imperativos se sobressaem no discurso e na prática cotidiana dos professores dos CAESPs é recontextualizar a educação para este público da educação especial e o fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES

A aprendizagem se constitui como um direito a todos, porém nem todas as aprendizagens e práticas educativas são iguais, uma vez que os sujeitos e os contextos diferem. Analisar como os professores compreendem e aplicam a abordagem do CFN no atendimento de pessoas adultas e idosas que frequentam os CAESPs é uma possibilidade de verificar como o processo educativo acontece. Em se tratando de a pessoa com deficiência intelectual que demanda apoio significativo, é importante considerar esses sujeitos para além da lógica da produção e utilidade e, a partir da concepção social da deficiência, reconhecer a diferença como uma forma de ser e estar no mundo.

A busca por estudos correlatos ao assunto, resultou na localização de 25 trabalhos acadêmicos que apontam para a importância da formação de professores e de práticas pedagógicas específicas para atuar com pessoas com deficiência Intelectual e apontam para a utilização do CFN nas intervenções na grande maioria dos trabalhos para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Observamos nesse levantamento que a maioria dos estudos foram realizados no sudeste e nordeste do país. No Estado de Santa Catarina o estudo por essa temática resultou em dois trabalhos: um realizado na Universidade Federal Fronteira Sul, na área da educação, e outro, na Universidade Federal de Santa Catarina na área da saúde (enfermagem). Consideramos o número reduzido, uma vez que nesse Estado temos diretrizes orientadoras do atendimento para adultos e idosos com deficiência intelectual nos CAESPs para a aplicação do CFN em suas práticas.

Salientamos que a deficiência, por muito tempo restrita ao modelo médico, se reconfigura como pertencente ao campo das humanidades e desta forma é concebida com a complexidade que a envolve. A condição biológica da pessoa com deficiência não é negada, mas é considerada como uma variável que impõe restrições à sua participação social. Esse olhar social da deficiência, assim como as pautas de outros segmentos precarizados na sociedade em função de gênero e raça, potencializaram estudos que revelaram racionalidades opressoras que fragilizam a pessoa com deficiência.

Esse novo olhar ao se aproximar de outros saberes já consolidados ampliam as discussões sobre a deficiência para além do diagnóstico, problematizando a linguagem carregada de elementos discriminatórios no contexto que estamos inseridos. É importante nos questionarmos se é o corpo com lesão o que limita a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segrega.

Conceber a deficiência a partir do *modelo social*, não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente é pensar principalmente em ações políticas e de intervenção do Estado que possam dar oportunidade para essas pessoas. O que restringe a participação social da pessoa com deficiência é a falta de acesso, falta de atitudes, falta de competência social e inabilidade da sociedade em geral para pensar o corpo diferente não com atitudes hostis, mas inclusivas, independente do segmento social ao qual as pessoas pertencem.

O novo desafio dos estudos sobre deficiência, será o de compreender sua complexidade pois esses sujeitos se constituem a partir de muitas variáveis, são uma construção social e histórica, são representantes da pluralidade e da diversidade humana, são um corpo, enquanto espaço de experiências e expressões, que reivindica seu direito de existir e participar do mundo. Portanto afirmar que a deficiência é um estilo de vida não significa igualá-la em termos políticos a outros estilos de vida disponíveis. Há algo de particular no modo de vida da pessoa com deficiência, que é o corpo com lesão que inspira olhares diferenciados. A diversidade também se manifesta dentre as pessoas com deficiência intelectual, cuja forma de participação nas diferentes esferas da vida difere, desde a necessidade de apoio sutil até muito substancial, o que inclui atividades básicas da vida diária. É para as pessoas que necessitam de apoio intenso que o CFN é pensado.

REFERÊNCIAS

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

Disponível em https://pnee.mec.gov.br/dados_consulta/integra_minuta_PNEE-2018.pdf Acesso em: 12 out. 2025

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

PIECZKOWSKI, Tânia Mara Zancanaro. Educação de adultos com deficiência intelectual: diálogos com Paulo Freire. *In*: DICKMANN, Ivo; SILVANI, Hermann; KERBES, Mariane; DEITOS, Roberto; WINCKLER, Silvana (org.). **Pedagogia da memória**. Chapecó: Sinproeste, 2017. p. 73-86.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. 73 p. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência, v. 11).

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo. Curitiba: Apris, 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994. Disponível em:

<https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-declaracao-de-salamanca-conferencia-mundial-de-educacao-especial/>. Acesso em: 12 out. 2025.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM NA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

SILVA, Francieli da²⁵¹
CORRÊA, Shirlei de Souza²⁵²

RESUMO

O presente texto refere-se a uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivo compreender como e em que medida as práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase em adaptações curriculares, se associam ao avanço da alfabetização/letramento de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A metodologia adotada é de cunho qualitativo, incluindo revisão bibliográfica e análise documental. O estudo reforça a importância de uma escola inclusiva, que valorize as potencialidades de cada estudante e contribua para a redução das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Alfabetização. Adaptação Curricular. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de estudantes com Transtornos do Desenvolvimento Intelectual (TDI) e dificuldades de aprendizagem, constituem um dos maiores desafios contemporâneos da educação brasileira. O tema é central nas discussões sobre equidade e qualidade no ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Apesar das políticas públicas voltadas à inclusão, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), ainda persistem desafios significativos para garantir aprendizagens efetivas a todos os estudantes. Muitos alunos chegam ao final desta etapa de ensino sem alfabetização plena ou com lacunas importantes em habilidades cognitivas, comunicativas e sociais, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas e de acompanhamento especializado.

O objetivo geral deste estudo é compreender como e em que medida as práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase em adaptações curriculares, se associam ao avanço da alfabetização/letramento de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos incluem: (I) identificar barreiras pedagógicas enfrentadas pelos estudantes com deficiência intelectual; (II) descrever práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social; (III) examinar a importância da formação continuada de professores para a efetividade das estratégias inclusivas.

METODOLOGIA

Quanto à abordagem, adota-se o enfoque qualitativo, permitindo compreender tanto as práticas docentes e suas percepções (dimensão qualitativa). Os procedimentos técnicos incluem pesquisa bibliográfica, com levantamento de referências em livros, artigos científicos, dissertações e materiais especializados sobre inclusão e adaptação curricular.

²⁵¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGEb. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4397-644X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5341079520100872> E-mail: frncieli.da-silva3@gmail.com

²⁵² Shirlei de Souza Corrêa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-0454> Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), docente no Mestrado e Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGEb Doutora em Educação, área de concentração Currículo (UNIVALI) e período Sanduíche (UMINHO). Desenvolve pesquisas envolvendo temas como: currículo, formação de professores e práticas inclusivas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9695160844144072> E-mail: shirlei.correa@unifebe.edu.br

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Embora essas políticas promovam a igualdade de oportunidades e valorizem a diversidade, muitos estudantes chegam ao final do Ensino Fundamental II sem alfabetização plena, revelando lacunas persistentes nas práticas pedagógicas e nos atendimentos educacionais especializados.

A Deficiência Intelectual (DI) é “um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestando-se antes dos 18 anos de idade” (APA, 2014, p.76). No contexto educacional, os estudantes com Deficiência Intelectual apresentam limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, conforme definido por Schalock et al. (2010). Tais limitações afetam habilidades conceituais, sociais e práticas, demandando que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para oferecer condições que favoreçam a aprendizagem significativa e a participação ativa desses estudantes. Dessa forma, é necessário que o planejamento educativo considere estratégias diferenciadas, apoiadas em recursos e metodologias que respeitem as singularidades de cada estudante, promovendo seu desenvolvimento integral e reconhecendo o potencial de cada sujeito.

As dificuldades de aprendizagem são frequentemente observadas entre estudantes com DI, envolvendo desafios em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Quando não são corretamente identificadas e tratadas, comprometem o desempenho global do estudante e dificultam sua permanência e sucesso na escola. Mantoan (2006) argumenta que é necessário repensar a estrutura escolar tradicional, pois muitas vezes ela desconsidera as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Para a autora, a inclusão não se resume à matrícula, mas à real participação e aprendizagem significativa.

Morin (2000) ressalta a importância de compreender a complexidade dos processos educativos, articulando aspectos emocionais, cognitivos e sociais dos estudantes, especialmente daqueles que vivenciam situações de exclusão. Os indivíduos com TDI frequentemente enfrentam dificuldades em linguagem, raciocínio lógico, resolução de problemas, autonomia e compreensão de códigos sociais, impactando seu processo de aprendizagem e adaptação escolar. O diagnóstico deve ser realizado por profissionais especializados, considerando as singularidades de cada sujeito.

BARREIRAS PEDAGÓGICAS ENFRENTADAS PELOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os estudantes com deficiência intelectual ainda enfrentam diversas barreiras pedagógicas que dificultam sua plena participação e aprendizagem no contexto escolar. Essas barreiras vão além das limitações individuais e estão diretamente relacionadas às práticas pedagógicas, aos currículos inflexíveis e às atitudes institucionais que permeiam o ambiente educacional.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a escola deve assegurar o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os estudantes, o que implica identificar e eliminar barreiras que possam comprometer o processo educativo. No entanto, na prática, ainda se observam currículos rígidos, metodologias pouco flexíveis e avaliações padronizadas, que não consideram as especificidades cognitivas e os ritmos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Segundo Vygotsky (1993), o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social, e a aprendizagem depende da interação com o outro. Assim, mesmo os estudantes com dificuldades cognitivas podem avançar desde que recebam os estímulos adequados em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse sentido, a abordagem da complexidade proposta por Morin (2000) oferece uma lente importante para compreender os múltiplos fatores que atravessam o processo inclusivo, defendendo uma educação que contemple a diversidade humana e promova relações solidárias e colaborativas no espaço escolar.

A adaptação curricular é um elemento central da educação inclusiva, consistindo na modificação de conteúdo, métodos e instrumentos de avaliação para atender às diferentes necessidades dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual ou dificuldades de aprendizagem. Essa prática permite a construção de um ambiente escolar equitativo, no qual todos os alunos têm a oportunidade de participar ativamente e desenvolver seu potencial de forma plena. A implementação do currículo adaptado contribui para a aprendizagem significativa, promovendo a inclusão efetiva e minimizando barreiras pedagógicas.

Além de ser uma prática pedagógica recomendada, a adaptação curricular está respaldada por políticas públicas e legislações voltadas à inclusão, sendo um instrumento indispensável para que os professores possam planejar e conduzir práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e considerem as especificidades de cada estudante. Por meio dessas adaptações, é possível promover não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo sua autonomia, engajamento e progresso educacional.

COMO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PODE AJUDAR NA INCLUSÃO?

A formação dos docentes se faz necessário, precisando de suporte que os ajudem a estar em contínuo aprendizado. A formação é fundamental para que eles possam adotar práticas pedagógicas inclusivas e utilizar ferramentas tecnológicas que atendam às necessidades dos estudantes atípicos em sala de aula. A formação continuada também contribui para a construção de um ambiente de aprendizado mais acessível.

Segundo Libâneo (2004), A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

De acordo com o autor, a formação continuada não é apenas uma necessidade profissional, mas também um instrumento de transformação social. Ele acredita que, por meio da formação, os professores podem contribuir para uma educação que promova a cidadania crítica, a ética e a responsabilidade social, preparando os alunos para a vida em sociedade.

Esses desafios reforçam a importância dos docentes estar em constante movimento na atuação pedagógica inclusiva, baseada na valorização das potencialidades, na mediação constante e na promoção de práticas que favoreçam a equidade educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que, apesar das políticas públicas de inclusão, estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual enfrentam barreiras significativas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O estudo permite compreender que as práticas pedagógicas inclusivas, quando efetivamente planejadas e mediadas, constitui-se como um instrumento essencial para o avanço da alfabetização e letramento destes estudantes.

Em relação aos objetivos propostos, constatou-se que os estudantes com deficiência intelectual ainda enfrentam barreiras pedagógicas associadas a currículos rígidos, avaliações padronizadas e à falta de flexibilidade nas práticas de ensino. Para superar esses desafios, torna-se essencial que as práticas pedagógicas inclusivas sejam pautadas em adaptações curriculares significativas, uso de recursos visuais e concretos, metodologias ativas e ações colaborativas entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), favorecendo a participação e o desenvolvimento integral desses estudantes. Com isso evidenciou a relevância da formação continuada dos professores, fator fundamental para o planejamento e a implementação de estratégias pedagógicas capazes de atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência intelectual. Verificou-se que a ausência de formação específica ainda representa uma barreira significativa à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, dificultando a efetivação de práticas que promovam a aprendizagem e a autonomia desses estudantes.

Práticas pedagógicas inclusivas, articuladas à formação continuada de professores e à adaptação curricular, podem promover avanços importantes na alfabetização e no desenvolvimento integral desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso Mantoan, M. T. E. **Educação inclusiva: estratégias de atendimento à diversidade**. São Paulo: Cortez, 2003/2006.
- APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: regulamenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e práticas educativas**. Lisboa: Educa, 1992/2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Vera Lúcia R. L. **Adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Moderna, 2015.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.
- SCHALOCK, M.; BEMENT, C.; KELLEY, L. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. 11th ed. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Support networks for inclusive schooling: promoting effective instruction for students with disabilities**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1999.
- SANTOS, José Ivanildo dos. A formação crítica-reflexiva de professores de ciências na perspectiva da formação inicial e continuada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2014, [local do evento]. Anais... [S.l.]: Editora Realize, 2014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_15_08_2014_21_34_44_idins-crito_33428_e9e178ac037809fc35e658d91425ae7c.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.
- VYGOTSKY, Lev. **Teoria sociocultural do desenvolvimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA PRÉ-ESCOLA

VIAN, Aline Carla²⁵³

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro²⁵⁴

RESUMO

O presente trabalho, vinculado ao projeto de pesquisa para dissertação de mestrado em Educação, aborda os desafios e as possibilidades da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola, considerando os princípios da educação inclusiva e o reconhecimento da diversidade como parte do processo educativo. A pesquisa, em andamento de abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar como acontece a inclusão de crianças com TEA pré-escola. As materialidades empíricas serão geradas por meio de observações e entrevistas narrativas com docentes atuantes com crianças com TEA na pré-escola. Posteriormente, serão analisadas a partir do conceito de práticas, com base em Marín-Díaz e Nogueira- Ramírez, que se inspiram nos estudos foucaultianos. Os resultados esperados são, que a partir deste trabalho possamos compreender o processo de inclusão de crianças com TEA e como as interações e as práticas pedagógicas podem contribuir.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; inclusão escolar; pré-escola; estudos Foucaultianos.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um movimento que emerge de processos históricos e sociais que vem ganhando força e visibilidade nos últimos anos no Brasil e no mundo, marcado por lutas, avanços e desafios. Por muitos anos o sujeito com deficiência era excluído, negligenciado e segregado de espaços sociais. Somente no século XX, com o debate sobre os direitos humanos, foram criadas políticas públicas voltadas a garantir a educação como direito de todos, sem nenhuma exceção.

Historicamente, o atendimento das pessoas com deficiências está vinculado a práticas de exclusão e segregação, onde os mesmos eram trancados em suas casas, permaneciam escondidos da sociedade ou ficavam restritos a instituições especializadas como clínicas psiquiátricas e hospitais. Somente após a criação de marcos legais e políticos ficou assegurado o direito ao acesso e a permanência a uma educação de qualidade para todos.

A educação inclusiva, proposta assumida pelo Brasil, garante que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, com práticas e ambientes que reconheçam as suas individualidades e desenvolvam suas capacidades. Nesse contexto, crianças com deficiência tem assegurado o direito de participar da escola comum. A participação de todos(as) na escola pressupõe tomar a diferença como elemento constitutivo do humano. A partir desse princípio, este estudo tem como foco os desafios e possibilidades da inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola.

Conforme essa divulgação (qual divulgação??? referenciar) o maior número de diagnósticos de TEA se encontra entre as faixas etárias de 0 a 9 anos, com maior incidência no sexo masculino. Foi a primeira vez que o IBGE realizou o levantamento das pessoas com TEA no país. Até então, eram divulgados indicadores do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos da América (CDC - 2025) dos Estados Unidos (EUA), apontando em seu último relatório, divulgado em 14 de abril de 2025, a incidência de uma criança com TEA a cada 31 crianças de oito anos, sendo que em 2023 era de 1 para cada 36 crianças nessa mesma faixa etária.

Nesse sentido, emerge o problema de pesquisa que orienta o projeto de dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Comunitária

²⁵³ Aline Carla Vian. Instituição. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: aline.vian@unochapeco.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9549-0463> . link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/89_29577142653156

²⁵⁴ Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>. link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9537457072464902>

da Região de Chapecó - Unochapecó: Como acontece a inclusão das crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista – TEA na pré-escola? O objetivo geral da pesquisa é analisar como acontece a inclusão de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: observar como é a interação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com as demais crianças nos espaços educacionais investigados; compreender, a partir de narrativas docentes, como acontece a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos ambientes educacionais; identificar práticas pedagógicas que favorecem as interações de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com as demais crianças das turmas de pré-escola.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho é baseada na abordagem qualitativa, pois busca conhecer o tema mais abertamente, olhando por diversos ângulos, com o intuito de entender como crianças com TEA são incluídas na pré-escola. De natureza básica, a pesquisa investigará como a inclusão acontece, ampliando as reflexões acerca deste tema.

Os sujeitos desta pesquisa serão crianças com TEA, matriculadas nas turmas de pré-escola na escola comum e seus professores. Como critério, foram selecionadas crianças na faixa etária de quatro a seis anos, com diagnóstico de TEA que frequentaram ou frequentam o Programa de Estimulação Precoce em um Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAESP, concomitantemente à pré-escola em um município do oeste de Santa Catarina, tomando como base o ano de 2025, bem como os professores que atuam diretamente em sala de aula com essas crianças. Serão usados como instrumento de geração de materialidades empíricas entrevistas narrativas com professores e observações *in loco*. Será adotada a análise de práticas, para verificar como acontece a relação entre professor-criança e criança-criança no contexto educacional e como as atividades propostas geram in/exclusão. Analisar práticas, na perspectiva foucaultiana, significa observar as práticas como construção histórica e social, investigar quais os discursos e saberes que sustentam essa prática e identificar como o poder circula dentro delas.

A investigação situa-se no campo da teoria pós-crítica adotando como referencial teórico e metodológico o pensamento de Michel Foucault e autores que nele se amparam. As observações serão registradas em diário de campo, a partir de tópicos orientadores. Pachá Moreira e (2022, p. 158) afirmam que “o gênero narrativo se refere aos textos que contam história”, ou seja, a narrativa não apenas descreve, explica ou cria argumentos sobre um acontecimento, ela conta a história. As entrevistas narrativas serão realizadas com os professores das turmas e os segundos professores. Elas serão direcionadas por tópicos orientadores, gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. O local de realização das entrevistas narrativas será definido com os entrevistados. Como será um trabalho que envolverá pesquisa com seres humanos, o trabalho será encaminhado ao Comitê de Ética da Unochapecó e somente após sua aprovação terão início as entrevistas narrativas e as observações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No decorrer da construção histórica das políticas públicas voltadas à área da educação, os sujeitos com deficiência tiveram seu direito de acesso à educação negado. E por décadas foram excluídos e impedidos de participarem das escolas comuns, de aprenderem juntos com os demais, sob o pretexto da escola não conseguir suprir a necessidade desses sujeitos. Embora o direito de acesso à educação esteja garantido em lei, as pessoas com deficiências enfrentaram inúmeras barreiras, desde a eliminação, a segregação e aos poucos inclusão, com todos os seus desafios e paradoxos.

A educação até então era vista como um privilégio ao qual poucos tinham acesso, ou seja, para aqueles que se *encaixavam* no *modelo ideal*, na *norma*, excluindo quem tinha algum tipo de deficiência. Lima-Rodrigues (2024) aponta que as pessoas passaram a entender que a deficiência não é um problema individual, algo apenas biológico e passou a ser entendida como um resultado da interação do sujeito com deficiência e as barreiras que impedem a sua vivência, participação na sociedade e no contexto escolar. A partir disso, houve muitos movimentos por parte de organizações sociais e familiares em prol da educação inclusiva.

Segundo Thoma e Kraemer (2017) a inclusão aconteceu em três momentos distintos, classificados como: a inclusão como reclusão, a inclusão como integração e a inclusão como um direito e imperativo do Estado. Este movimento é significativo para a educação inclusiva, pois é voltado à implantação de leis e políticas pensadas para, dentre outros sujeitos, as pessoas com deficiência.

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação (Unesco, 2020), a inclusão na educação significa garantir que todos os sujeitos possam ser contemplados nas suas singularidades, visando sempre o respeito e a valorização das suas potencialidades, para que eles possam se sentir parte do processo. Para Lima-Rodrigues (2024, p. 22) “a educação inclusiva reconhece todos os estudantes, independentemente de suas características, físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas, acolhendo sua diversidade e garantindo escolas preparadas para atender às suas necessidades”. Nesse contexto, a educação inclusiva vai além de inserir todos os sujeitos na escola, ela exige reflexões sobre a prática pedagógica, currículo, construção de ambientes acessíveis bem como reconhecer a diferença como parte do processo educativo.

Nos últimos anos, a conscientização a respeito de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem ganhando destaque nas mídias sociais. O crescente número de diagnósticos tem impulsionado a busca por uma compreensão mais aprofundada a respeito das características e das singularidades destes sujeitos. No âmbito educacional, segundo informações divulgadas pelo IGBE (2022), o índice de autismo é maior em crianças e adolescentes, com faixa etária entre 0 (zero) à 9 (nove) anos. A Lei Nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2020), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, destaca que são considerados sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aquele que apresentam comprometimento significativo na comunicação e na interação social, podendo ter comunicação verbal ou não verbal, também apresentam padrões de comportamentos restritivos e repetitivos, estereotipados e interesses restritos e rígidos. Segundo a referida Lei, o Transtorno do Espectro Autista é considerado deficiência, para fins legais.

Felisbino (2022, p. 21) indica que “para o modelo médico (ou modelo individual) a deficiência é vista como consequência natural de corpos que possuem lesões e pode ser considerada uma desvantagem natural, algo indesejável que impossibilita a participação de pessoas com deficiência na sociedade”. Ou seja, a deficiência é vista como um uma barreira que impede esses sujeitos de fazerem parte de uma sociedade, foge dos padrões de normalidades e é motivo de estranheza.

Contudo, Diniz (2007), relata a revolução dos estudos sobre deficiência surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos em meados de 1970, quando a deficiência deixa de ser um campo exclusivamente biomédico e passa a ser também um campo das humanidades, deixando de ser vista como um impedimento à participação social. Para a autora: “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo como lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (Diniz, 2007, p. 9).

Apesar do Transtorno do Espectro Autista (TEA) estar em ampla discussão, ainda existem muitas incertezas em relação à singularidade de crianças com TEA e frequentemente são difundidas informações fixas e generalizantes. A mídia, às vezes, apresenta uma versão romantizada e universal que não condiz com a realidade do sujeito com TEA. Para Pieczkowski (2023, p. 2) “Pessoas ‘estranhas’, balançando o corpo de forma estereotipada e vivendo isoladas em um mundo impenetrável é a imagem que durante muito tempo esteve associada às pessoas com autismo, um dos segmentos do grupo de pessoas que apresentam TEA”. É possível perceber que os sujeitos com Transtorno do Espectro Autista são classificados como diferentes, anormais, rotulados e muitas vezes subestimados. Independentemente de a criança ter diagnóstico de TEA, ela é um ser social, com direitos e que se constitui como sujeito por meio de interações sociais. Os padrões impostos a crianças com TEA são baseados no ser *perfeito*, na norma, na normalização e na cura. É necessário olhar com outras lentes para poder enxergar o que está além do diagnóstico.

O desafio da dinâmica educacional de crianças com TEA está em entender o sujeito em sua totalidade, como se desenvolve, como acontece a interação com os demais, suas limitações, enfim, sua história de vida, o que demanda dos profissionais práticas pedagógicas específicas e estratégias de apoio. A interação social favorece não somente o desenvolvimento das crianças com TEA, mas também as crianças que com ela convivem. Conhecer a criança com TEA, as suas singularidades, possibilita que todas as crianças aprendam com as diferenças. A escola se organiza com padrões

fixos, currículos padronizados, e tenta padronizar os sujeitos, forçando-os a se encaixarem em um modelo considerado normal, esperando que todos sigam os padrões de comportamentos considerados “certos” ou “normais” para a sociedade.

Marín-Díaz e Nogueira- Ramírez (2017) apontam que compreender a prática pedagógica como matriz da experiência permite reconhecer que o exercício pedagógico do professor é a superfície de visibilidade de uma tensa relação entre elementos (saberes, normas e sujeitos) que não dependem da vontade individual, mas que configuram não apenas essa vontade, mas também os modos de fazer e as regras que direcionam a experiência profissional de cada indivíduo.

A prática pedagógica utilizada com crianças com TEA pressupõe estruturação com base na necessidade individual de cada um, um ambiente estruturado e organizado, com rotinas que possam auxiliar na compreensão das tarefas, dispor de uma comunicação alternativa em casos de autista não-verbais, atividades que agucem e estimulem a parte sensorial, atividades que estimulem a interação social, atividades adaptadas, respeitando o ritmo de aprendizagem e um currículo flexível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível compreender que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola é desafiador. A inclusão requer um olhar voltado às singularidades de cada criança. O reconhecimento a diferença como uma condição humana valoriza práticas pedagógicas que favorecem a participação de todos no ambiente escolar. O trabalho evidencia que a presença de crianças com TEA na escola comum, tem se tornado cada vez mais frequente, o que torna este trabalho relevante.

O desafio é olhar para o processo de inclusão da criança com TEA com lentes que possibilitem enxergar além do diagnóstico médico, para que a deficiência não seja vista como algo anormal, mas sim com o uma singularidade, uma forma de ser e estar no mundo.

Foucault nos instiga a (re)pensar os padrões de normalidade que nos são impostos e como eles causam efeitos de verdades nas crianças com TEA. O reconhecimento a diferença como forma de ser, é um movimento que potencializa a inclusão.

Portanto, inserir a criança com TEA na escola comum é criar espaços e situações para que ela tenha condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Reconhecer que a inclusão se constrói por meio de pequenas ações, práticas e interações que valorizem a diferença é um princípio para o movimento da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em 10 out.2025.

DINIZ, Debora. **O que é Deficiência**. São Paulo. Editora Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

FELISBINO, Cláudia. **Políticas Públicas Brasileiras para o Autismo**: entre a patologização da diferença e a correção comportamental. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022.

LIMA-RODRIGUES, Luzia. **Educação inclusiva e a formação continuada de professores**: aprendizados nacionais e internacionais. 1ª ed. São Paulo: Instituto Alana, 2024. Disponível: https://alana.org.br/wpcontent/uploads/2024/09/Formacao_Ed_Inclusiva_RelatorioAcessivel.pdf. Acesso em: 06 out. 2025.

NOGUERA, Dora Ramírez; DÍAZ, Lilia Marín. **Saberes, normas y sujetos:** cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Carlos Ernesto Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 37-56, out./dez. 2017

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Pessoas com transtorno do espectro autista nos discursos filmicos.** *Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau*, v. 18, e11188, 2023 DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e11188>. Acesso em: 10 out.2025.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil:** políticas e práticas de governo. 1. Ed. Curitiba: Apris, 2017. p. 23-35.

UNESCO. **Inclusão e educação:** todos sem exceção. Relatório de Monitoramento Global da Educação. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por Acesso em: 10 out. 2025.

ENTRE O MONSTRO E A INCLUSÃO: O OLHAR PARA O DIFERENTE

BENVENUTTI, Leticia²⁵⁵
FERREIRA, V. S²⁵⁶

RESUMO

A história da inclusão é um relato de como se acolhe, atende, nomeia, e se olha para o “diferente”, ao longo do tempo. Esse relato é um processo que ainda está acontecendo, e que existem muitas dificuldades, contradições, retrocessos e avanços. O caminho da segregação à inclusão, e classificação de pessoas como deficientes passou por diversas fases: a fase do abandono e marginalização, a fase de criação de escolas de educação especial, a fase da integração diferenciada e a fase da inclusão escolar (CARBONELL, 2017). É importante observar que essa mudança de pensamento e olhar para quem é diferente, foi lento e nem sempre linear, em alguns momentos da história os pensamentos antigos retornam e é preciso que esse pensamento progrida novamente. A pesquisa proposta para este estudo será uma pesquisa conceitual, que de acordo com os autores Lakatos e Marconi (2003) busca analisar e discutir ideias existentes, o que gera novas interpretações aprofunda a compreensão. Para esta pesquisa conceitual foi selecionado o texto: O monstro invisível: o abalo das fronteiras entre monstruosidade e humanidade, e os livros: Pedagogias do século XXI de Jaume Carbonell (2017) e Os Anormais de Michel Foucault (2010) e BERTIN (2016) como obra de apoio. Essas literaturas foram selecionadas com o objetivo de analisar como historicamente a sociedade olhou para as pessoas diferentes, com deficiência e as tentativas de esconder, mudar e enquadrar essas pessoas.

Palavras-chave: Inclusão. Anormalidade. Monstro.

INTRODUÇÃO

A história da inclusão é um relato de como se acolhe, atende, nomeia, e se olha para o “diferente”, ao longo do tempo. Esse relato é um processo que ainda está acontecendo, e que existem muitas dificuldades, contradições, retrocessos e avanços. O caminho da segregação à inclusão, e classificação de pessoas como deficientes passou por diversas fases: a fase do abandono e marginalização, a fase de criação de escolas de educação especial, a fase da integração diferenciada e a fase da inclusão escolar (CARBONELL, 2017).

É importante observar que essa mudança de pensamento e olhar para quem é diferente, foi lento e nem sempre linear, em alguns momentos da história os pensamentos antigos retornam e é preciso que esse pensamento progrida novamente.

As pessoas com deformidades físicas eram vistas como pessoas perigosas, “monstros” que precisavam se esconder e viviam isolados da sociedade em lugares periféricos e desconhecidos (NAZÁRIO, 1998).

METODOLOGIA

A pesquisa proposta para este estudo será uma pesquisa conceitual, que de acordo com os autores Lakatos e Marconi (2003) busca analisar e discutir ideias existentes, o que gera novas interpretações aprofunda a compreensão.

²⁵⁵ Letícia Benvenutti. Mestranda da Univali. E-mail: leticiabenv@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/4953092640408897>

²⁵⁶ Valéria Silva Ferreira. Doutora do PPGE UNIVALI. E-mail: v.ferreira@univali.br, <https://orcid.org/0000-0002-3990-7182>
<http://lattes.cnpq.br/2155129322801874>

Para esta pesquisa conceitual foi selecionado o texto: O monstro invisível: o abalo das fronteiras entre monstruosidade e humanidade, e os livros: Pedagogias do século XXI de Jaume Carbonell (2017) e Os Anormais de Michel Foucault (2010) e BERTIN (2016) como obra de apoio.

Essas literaturas foram selecionadas com o objetivo de analisar como historicamente a sociedade olhou para as pessoas diferentes, com deficiência e as tentativas de esconder, mudar e enquadrar essas pessoas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A mudança de pensamento e olhar para quem é diferente, foi lento e nem sempre linear, em alguns momentos da história os pensamentos antigos retornam e é preciso que esse pensamento progrida novamente. As pessoas com deformidades físicas eram vistas como pessoas perigosas, “monstros” que precisavam se esconder e viviam isolados da sociedade em lugares periféricos e desconhecidos (NAZÁRIO, 1998).

A história da inclusão é um relato de como se acolhe, atende, nomeia, e se olha para o “diferente”, ao longo do tempo. Esse relato é um processo que ainda está acontecendo, e que existem muitas dificuldades, contradições, retrocessos e avanços. O caminho da segregação à inclusão, e classificação de pessoas como deficientes passou por diversas fases: a fase do abandono e marginalização, a fase de criação de escolas de educação especial, a fase da integração diferenciada e a fase da inclusão escolar (CARBONELL, 2017).

No século XVIII a explicação da deformidade física para a monstruosidade, terminou, as pessoas não eram mais monstros apenas por sua aparência física. Para Foucault (2010) a monstruosidade não desapareceu, mas passou a ser encontrada no comportamento das pessoas (BERTIN, 2016). O conceito de monstruosidade estava correlacionado a pessoas que tinham o comportamento fora dos padrões estabelecidos pela sociedade, que se comportavam de uma maneira própria e que não respeitavam as regras ou as leis (BERTIN, 2016).

Foucault analisa como os “monstros” são tratados, estudados e condenados através dos séculos, de quando eram punidos e condenados por sua aparência, para quando eram “retirados” da família e sociedade para serem tratados por comportamentos inadequados. Até a nomenclatura “monstros” ser mudada para anormais (FOUCAULT, 2010).

Michel Foucault em “Os anormais” enfatiza que o poder busca não somente atuar com um sistema de repreensão, mas sim com um sistema normatizador. Esse sistema normatizador vai criar padrões de conduta aceitos pela sociedade e definir critérios de normalidade. Quem não se encaixa nesses padrões normatizadores pré-estabelecidos, é visto como diferente e anormal. Para o autor, a psiquiatria, a pedagogia e o direito são áreas importantes para esse processo de normatização, uma vez que realizam intervenções para normatizar comportamentos. O autor ainda relaciona o processo de normatização com instituições como a escola que moldam os alunos em um determinado comportamento corrigindo comportamentos considerados inadequados (FOUCAULT, 2010).

Carbonell em “Pedagogias do século XXI”, enfatiza que a inclusão escolar tem como objetivo que todos tem o mesmo direito ao acesso a aprendizagem, apesar de suas diferentes capacidades. O autor ainda critica a segregação que era feita no passado com essas pessoas, que eram escondidas e isoladas da sociedade sem terem direito a seus direitos básicos com saúde e educação (CARBONELL, 2017).

Ambas as literaturas tanto “Os anormais”, quanto “Pedagogias do século XXI”, retratam uma época em que o diferente, era escondido, visto com preconceito e medo, algo que precisava ser corrigido e normatizado. Apesar de que atualmente as pessoas com deficiência sejam amparadas por leis, ainda existe preconceito e a tentativa de “normatizar”, encaixar nos padrões em que a sociedade considera normais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência não é algo natural, mas sim resultado de uma construção da sociedade e do discurso que surge para tentar normalizar as pessoas. A pessoa com deficiência, vista como “anormal”, é vista dessa forma quando seus comportamentos e/ou pensamentos não estão de acordo com o padrão de normalidade estabelecido pela sociedade em que está inserido, e não só por uma dificuldade biológica da pessoa. Isso traz muito mais preconceito do que entendimento e inclusão.

Socialmente é difícil encarar que uma pessoa possa nascer ou virar algo que não é esperado e aceito como normal. O diferente causa sempre um estranhamento, uma rejeição. O sentimento de monstro aparece e é sucumbido por força de lei ou por um penar.

A normatização imposta por diversos campos de construção de conhecimento ajuda por um lado mapear e nomear os diferentes e por outro lado legitimar a diferença. A diferença como direito a participar das atividades sociais e comunitárias muitas vezes reforça a ideia que existir tem que ser referendado e normatizado, ou seja, encaixar de alguma forma em jogo em que a peças são todas iguais aparentemente.

Segundo o Foucault o conceito de normalidade vai muito, mas além das pessoas com deficiências físicas, neurológicas ou psíquicas, atingem também os outros diferentes que habitam os espaços sociais. A reclusão dos considerados incontroláveis eram diversas ao passar dos tempos. Manicômios, celas ou mesmo reclusos em suas casas, o diferente era excluído, banido, escondido.

Na modernidade a escola torna-se um espaço em que revela, agora desde a educação infantil, os diferentes diversos, os quais cabe aos professores normatizarem-nos e “normalizá-los” o mais rápido possível. Para Carbonell, inclusão e a Educação Inclusiva não são possíveis sem que exista uma mudança na prática docente, nas maneiras de ensinar e nas concepções educativas. O autor ainda traz que a inclusão não é somente uma questão de direitos estabelecidos por leis, e sim uma questão de melhoria de qualidade educacional.

Para Carbonell o processo de aprendizagem se beneficia de um ambiente que promova a inclusão, pois para que esta ocorra é necessário repensar o currículo e as práticas pedagógicas. No entanto ele reconhece que para que a inclusão aconteça existem desafios nas estruturas escolares, nas atitudes das pessoas e no âmbito político. O autor acredita que a inclusão deve conseguir respeitar as singularidades de cada criança, sem separá-la do grupo, valorizando assim a cooperação e o convívio com as diferenças.

REFERÊNCIAS

BERTIN, Juliana Ciambra Rahe. O monstro invisível: o abalo das fronteiras entre monstruosidade e humanidade, **O monstro à moda: monstário**, n. 22, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2176-8552.2016n22p37>

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**. 3ªed. Porto Alegre: Penso, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

NAZÁRIO, Luiz. **Da natureza dos monstros**. São Paulo: Arte & Ciênc

VÍNCULOS E AUSÊNCIAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DECRETO Nº 12.686 E OS (DES)LAÇOS NA ESCOLA SOB A ÓTICA PSICANALÍTICA

BORBA, Andreana de²⁵⁷

VENERA, José Isaías²⁵⁸

FERNÁNDEZ, Carol²⁵⁹

RESUMO

Este estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da UNIVILLE, investiga a configuração do laço social entre professores do ensino regular e da educação especial inclusiva, articulando-o com alunos da educação inclusiva em uma escola estadual de ensino médio em Joinville/SC. A partir de referenciais da Psicanálise, considera-se que o sujeito se constitui nas relações com o outro e pelos discursos que o atravessam. Trata-se de uma pesquisa-intervenção, na qual o pesquisador se envolve na construção conjunta com os participantes. A partir de entrevistas semiestruturadas, busca-se compreender modos de vínculos possíveis e (des)laços sociais, problematizando a medicalização da infância, os padrões de normalidade e seus efeitos para professores e alunos. Analisa-se, ainda, o impacto do Decreto nº 12.686/2025, que elimina a exigência de laudos médicos, ampliando perspectivas de inclusão, participação social e pertencimento no ambiente escolar.

Palavras-chave: educação. psicanálise. laço-social. medicalização.

INTRODUÇÃO

A infância para Lya Luft (2023) é chão que se pisa a vida inteira. A escola, por sua vez, é uma das extensões mais significativas desse chão, é no ambiente escolar que a criança vivencia suas primeiras experiências além de casa, experimentando o laço social, o reconhecimento e o des/pertencimento.

É nesse importante espaço que o sujeito também se constitui, atravessado por marcas simbólicas e afetivas que moldam sua formação. Marcas inscritas e carregadas ao longo da vida. Entretanto, é também na escola que se evidenciam os impasses do que escapa à norma, aquilo que não se ajusta às expectativas de comportamento, rendimento ou convivência em uma dinâmica de regulação social (MOYSÉS; COLLARES, 2020).

Ao refletir sobre a relação entre professores do ensino regular, o segundo professor e os alunos público-alvo da educação inclusiva, o Decreto nº 12.686/2025 introduz importantes mudanças ao propor a superação de barreiras à sociabilidade e à aprendizagem, dispensando a exigência de laudo para o acesso ao contraturno, sem substituir a matrícula na classe comum.

Ao enfatizar o trabalho em rede e a cooperação entre diferentes profissionais, o decreto amplia as possibilidades de cuidado e proteção social no contexto escolar. Sob a ótica da Psicanálise, contudo, essa nova configuração convoca a pensar como o discurso escolar lida com a diferença, os ideais de normalidade e os modos de constituição ou de fragilização dos laços entre os sujeitos na escola.

Como se constrói, afinal, essa relação entre os profissionais que acompanham o aluno na educação inclusiva e o próprio aluno em seu processo de (re)conhecimento? Muitas vezes, o encaminhamento precoce de crianças a serviços psiquiátricos revela um movimento de patologização do que poderia ser escutado como expressão singular da infância. O “desajuste” torna-se índice de mal-estar diante de um ideal de normalidade que busca conter, regular e, por vezes, silenciar o corpo pulsional da criança (VOLTOLINI; GURSKI, 2020).

²⁵⁷ Mestranda Andreana de Borba. Univille. andreana.borba@univille.br, <https://orcid.org/0009-0002-0221-6457>. <http://lattes.cnpq.br/6498798420153750>.

²⁵⁸ Docente Orientador José Isaías Venera. Univille. jose.venera@univille.br. <https://orcid.org/0000-0002-9220-446X>. <http://lattes.cnpq.br/2880751243984719>.

²⁵⁹ Docente Coorientadora Carol Fernández Jaimes de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores Investigadora grupo Psicología Integral y Desarrollo Humano (FULL). cfernandezj@libertadores.edu.co. <https://orcid.org/0000-0003-4146-3346>

Carneiro (2020) problematiza a lógica biologicista presente nos discursos escolares, evidenciando uma estratégia medicalizante que busca descartar aquilo que não se encaixa nos padrões normativos. Essa lógica, ao rotular comportamentos considerados “desviantes”, acaba por promover a exclusão da diferença e, em última instância, a aniquilação do que não cumpre a norma. Essa reprodução de práticas que medicalizam e classificam pode ser colocada em diálogo com a reflexão de Freire (1996): “Me sei inconcluso”. Para o autor, não somos seres prontos ou acabados; é justamente nesse espaço de falta, de incompletude, que se abre a possibilidade de aprender, de se relacionar e de se transformar.

Nesse sentido, pensar a inclusão no contexto educacional a partir da psicanálise é apostar em uma escuta que acolha o mal-estar, o sintoma, os impasses e a impossibilidade como elementos constitutivos da experiência educativa, que vá além de uma inclusão pedagógica e sim voltada ao laço social. A pesquisa proposta busca debruçar-se sobre essas dimensões, interrogando como o laço social se constitui (ou se desfaz) entre os profissionais diretamente envolvidos na escolarização de alunos com necessidades específicas e seus efeitos no laço, na relação e na sociabilidade com os pares tratando-se neste recorte, alunos de ensino médio.

A escola, enquanto instituição de proteção social, ocupa um lugar paradoxal: ao mesmo tempo em que ampara, também pode exercer funções de desamparo, contenção e docilização dos corpos, conforme apontou Foucault em *Vigiar e Punir* (1987). Assim, o laço entre professores, alunos e profissionais do apoio especializado é atravessado por tensões que dizem respeito à própria estrutura do laço social e os discursos que gerem a norma.

Pensar esse espaço é reconhecer que o sujeito não se constitui fora do olhar do outro. O desafio ético e político da inclusão, nesse sentido, é o de sustentar a diferença sem reduzi-la à norma, permitindo que a escola possa ser, de fato, chão de pertencimento e não território de exclusão como tem sido percebida, crianças imersas no ambiente, que deambulam por um não lugar.

METODOLOGIA

O delineamento metodológico fundamenta-se na ótica da psicanálise, que, enquanto método de investigação, busca construir uma via de análise em que o pesquisador se coloca em escuta atenta aos processos inconscientes do sujeito: falas, repetições, silêncios e elaborações acerca das vivências que compõem a trama do tema (VOLTOLINI; GURSKI, 2020).

Para trilhar este percurso, adotamos como método a Pesquisa-Intervenção, que parte do pressuposto de que o pesquisador não é um observador neutro, mas um sujeito implicado na escuta e nos efeitos que ela produz. Essa proposta não visa apenas à “coleta de dados”, mas aposta que, a partir do ato de falar e de se ouvir, o sujeito possa produzir novos sentidos sobre a posição da qual fala (VOLTOLINI; GURSKI, 2020).

Carneiro (2020) entende que na pesquisa-intervenção os sujeitos se constituem através de práticas compartilhadas, e que a palavra ou a ação do pesquisador convoca a construção de sentidos a partir das experiências narradas. A autora destaca a contribuição da psicanálise: o esvaziamento do saber, que ocorre quando se escuta o discurso pelo próprio discurso. Essa escuta permite que o pesquisador se deixe afetar pelo novo, sustentando a atenção flutuante freudiana, uma escuta aberta que possibilita que a voz do sujeito se sobreponha à do pesquisador.

Como recurso de diálogo com os participantes da pesquisa, serão realizadas entrevistas individuais que, segundo Pereira (2020, p. 53), “permitem melhor recordar a localização subjetiva e o sintoma psíquico derivado de tal localização”. Optou-se pelo formato semiestruturado, que possibilita ao participante expressar-se livremente, ao mesmo tempo em que mantém o foco nas questões norteadoras do estudo. Estão previstas entrevistas com professores que acompanham o mesmo aluno e, também com o próprio aluno, considerando que, muitas vezes, fala-se sobre os adolescentes, mas nem sempre com eles.

O projeto já autorizado pelo comitê de ética, sob o parecer nº 120888/2025, está em etapa de imersão de campo e realização de entrevistas, que ocorrem na própria escola em local indicado pelo diretor ou pelo professor participante, garantindo um ambiente apropriado para a realização do diálogo. Para a organização do material gerado a partir da gravação das entrevistas, foi selecionada a Análise Psicanalítica de Discursos, com base nas perspectivas lacanianas de Dunker, Paulon e Milán-Ramos (2016).

Essas formações discursivas podem ser constituídas a partir de qualquer material que opere a linguagem, seja verbal ou não verbal. Por isso, após as entrevistas, a pesquisadora realizará a transcrição e leituras minuciosas dos registros, buscando identificar elementos simbólicos presentes na fala dos participantes, de modo a construir um corpo discursivo a partir dos achados enunciativos. Para organizar o raciocínio, serão elaborados eixos discursivos-interpretativos emergentes das próprias leituras e resultados da pesquisa, em vez de se utilizar categorias pré-estabelecidas. Essa organização possibilitará a discussão do trabalho no âmbito das relações e do laço social, considerando que “[...] o discurso engendra uma relação ético-política, criando relações que constituem sujeitos, organiza saberes e formas de poder” (DUNKER; PAULON; MILÁN-RAMOS, 2016, p. 130).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Ao ouvir profissionais da educação em contextos de formação e pesquisa, é possível perceber que as queixas, os impasses e os sentimentos de impotência diante das dificuldades do cotidiano permanecem praticamente os mesmos ao longo dos anos. Essa repetição de discursos revela algo que ultrapassa o nível das circunstâncias momentâneas: trata-se de um mal-estar que atravessa o ofício docente e se atualiza nas exigências impostas pelas políticas educacionais contemporâneas, especialmente no campo da inclusão.

Miranda (2020) analisa essa dimensão subjetiva e institucional ao discutir a complexidade das relações entre as políticas de inclusão, as condições concretas de trabalho e o sofrimento que emerge no exercício docente. Inspirado no método de conversação da psicanálise, o autor evidencia como os discursos dos professores revelam significantes recorrentes que expressam o mal-estar diante do não-saber-fazer, das dificuldades de acesso ao aluno e do sentimento de impotência frente às demandas da escola inclusiva. Para o autor, o chamado “fracasso escolar” manifesta-se como um sintoma social, produzido nas tramas das relações institucionais e discursivas que sustentam a lógica da exclusão (MIRANDA, 2020).

Esse sintoma, conforme Bastos (2004), pode ser compreendido como um “sintoma socializado”, que se expressa em práticas de rotulação e patologização. O discurso dominante, frequentemente ancorado em uma lógica biomédica, classifica o sujeito a partir de categorias como “débil”, “atrasado” ou “hiperativo”, instaurando modos coletivos de exclusão e justificando medidas de adequação e homogeneização (MIRANDA, 2020; BASTOS, 2004).

Ainda que o discurso da inclusão escolar se proponha a garantir direitos e promover o acesso à educação, sua aplicação prática, muitas vezes, reproduz as mesmas formas de segregação que pretende combater. Veiga-Neto e Lopes (2011) problematizam esse paradoxo ao afirmarem que, em certos contextos, “inclui-se para excluir”, numa inclusão que se torna excludente.

Sawaia (1999) contribui para essa reflexão ao propor o conceito de sofrimento ético-político, que remete ao sofrimento produzido pela exclusão e pela negação de direitos. Tal sofrimento não se reduz à dimensão individual, mas revela as marcas das desigualdades sociais que atravessam os sujeitos e as instituições. No contexto escolar, essa perspectiva amplia a compreensão da inclusão, deslocando-a de uma questão meramente técnica para uma questão ética e relacional.

Ser nomeado como sujeito em condição de necessidade educacional especial pode, para muitas crianças e famílias, representar uma conquista simbólica, um reconhecimento que possibilita o acesso a apoios e serviços especializados, ao mesmo tempo que atrelada a uma carga de angústia e sofrimento. Entretanto, como alerta Miranda (2020, p. 161), “produz-se exclusão em um sistema que tem a inclusão como política”. A nomeação que visa incluir pode também estigmatizar, produzindo novas formas de afastamento e desigualdade.

Em meio a tais contradições, a fala de uma professora citada por Miranda (2020, p. 164) traduz a dimensão ética implicada nesse trabalho: “eu sei é o que devemos! Devemos tratar esses alunos como seres humanos.” Essa afirmação revela a potência do vínculo e o compromisso ético que resiste às precariedades materiais e simbólicas da escola. Afinal, frequentar a escola significa, para muitas crianças, mais do que acesso à educação: é possibilidade de circulação social, de convivência e de retomada do desenvolvimento um verdadeiro valor terapêutico e espaço de amparo (MIRANDA, 2020, p. 164).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Decreto nº 12.686/2025, ao determinar que escolas de todo o país não poderão mais exigir laudos ou diagnósticos médicos para o acesso ao atendimento educacional especializado, tensiona a lógica que por anos condicionou o direito à inclusão à validação clínica biologistica. Essa mudança amplia o olhar sobre as barreiras que atravessam a aprendizagem, deslocando o foco do déficit individual para as condições sociais, pedagógicas e institucionais que produzem exclusões.

Conforme colocam Moysés e Collares (2020), vivemos na era dos transtornos e a patologização tem se tornado um possível alibi para as violências institucionais. É necessário ressaltar que uma criança ou adolescente com dificuldades de aprendizagem não possui, necessariamente, um transtorno ou doença. O aluno é um sujeito atravessado pela iminência da vida, lidando com lutas e lutos de travessias pessoais e familiares, muitas vezes imerso em contextos que não oferecem condições de desenvolvimento e estímulo à aprendizagem fora da escola.

E ainda que a criança ou o adolescente venha a possuir uma condição laudada, é preciso criar possibilidades de fissura nessas barreiras socialmente construídas pois, sendo construídas, também podem ser (des)construídas. Com políticas de inclusão, podemos então atuar sobre e com esses sujeitos, para além de uma inclusão meramente curricular, afirmando uma ética da inclusão, que acolhe as diferenças e reconhece nelas a própria composição do ambiente escolar. Assim, a escola pode ganhar novo sentido: tornar-se chão fértil, lugar de encontro e de laço e para isso é necessário implicação, condições de acesso, não somente aos alunos mais recursos e subsídios aos professores/profissionais envolvidos.

Com um olhar de aposta e atenção à complexidade dessa trama, considera-se que, para além de uma condição especial, o aluno é um sujeito desejante e, para transitar em seu percurso educacional, precisa ser reconhecido como tal. Nesse sentido, o laço social é condição essencial para esse processo, partindo do entendimento de que toda experiência é simbolizada a partir do coletivo, do contato com o outro e não apenas por um viés individualizante ou restrito a procedimentos e diretrizes. A inclusão exige atenção às relações humanas e aos afetos que nela se entrelaçam.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Angélica. **Segregação, gozo e sintoma**. Acesso em: 29 de out. 2025. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/1504>.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025: institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Acesso em: 29 de out. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025663689628>.

CARNEIRO, Cristina. **Por que essa criança não para quieta? Mal-estar de professores ante o corpo pulsional**. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (Orgs.). *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2020. p. 253–276.

DUNKER, Christian Ingo Lenz.; PAULON, Clarice Pimentel; MILÁN-RAMOS, J. Guillermo **Análise psicanalítica de discurso: perspectivas lacanianas**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUFT, Lya. **A marca no flanco**. In: _____. *Perdas e ganhos*. Rio de Janeiro: Record, 2023.

MIRANDA, Cássio Eduardo. **Psicanálise aplicada à educação e a formação de professores: a conversação como método de pesquisa-intervenção**. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (Orgs.).

Retratos da pesquisa em psicanálise e educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. p. 149–177.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Novos modos de vigiar, novos modos de punir: a patologização da vida**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 57, p. 31–44, 2020. Acesso em: 29 de out. 2025. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-cie/article/view/11>.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos**. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (Orgs.). *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2020. p. 45–61.

VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose. **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. Editora Contracorrente, 2020.

VORCARO, Ângela. **O que dizer de crianças que não falam?** In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (Orgs.). *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2020. p. 229–252.

INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DR. GEORG KELLER EM JOINVILLE/SC: ANÁLISES SOBRE OS ESPAÇOS ESCOLARES

CORDEIRO, Edvando Santos²⁶⁰

VOIGT, Jane Mery Richter²⁶¹

RESUMO

Este texto é parte de uma dissertação de mestrado em Educação, que tem como objetivo compreender o currículo praticado na Escola de Educação Básica Dr. Georg Keller no município de Joinville – SC, no contexto da educação inclusiva. Nesta comunicação, o objetivo é identificar características do ambiente escolar que possam caracterizar a escola como um espaço inclusivo para atender estudantes surdos. De abordagem qualitativa, a investigação contou com um roteiro de observação, cujas anotações foram feitas em um diário de campo. As análises foram realizadas com base na análise de conteúdo. Os resultados da investigação indicam que os avanços e adaptações dos espaços físicos da instituição favorecem práticas educativas inclusivas e a aprendizagem dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Prática Educativa. Educação Inclusiva. Comunidade Surda.

INTRODUÇÃO

Os avanços e conquistas da educação inclusiva refletem uma gradativa consolidação por espaços educativos específicos para a comunidade surda. Desde a Constituição Federal de 1988, a oferta do ensino bilíngue e a inclusão de pessoas com deficiência auditiva se tornou obrigatório nos espaços formais de ensino. Com o avanço das legislações, as escolas e instituições educacionais tiveram que adaptar seus espaços para, assim, garantir acessibilidade e participação da comunidade surda no meio escolar.

Destaca-se a Lei nº 10.436/2002, que em seu Artigo 3º diz que “as instituições públicas devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor” (Brasil, 2002). Com isso, a oferta de espaços inclusivos vem permitindo, tanto o acesso como práticas inclusivas, especialmente para estudantes surdos. Sequencialmente, o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), garante acesso à educação para todos os surdos, com direito ao intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e respeito à diversidade surda.

Com isso, outras conquistas foram alcançadas legalmente pela comunidade surda, fomentando assim uma urgência na adaptação dos espaços escolares para atender aos sujeitos que dependem dessa adequação. Em 2021, com a Lei 14.191, que incluiu a educação bilíngue para surdos como ensino independente, garantindo que a Língua Brasileira de Sinais seja a primeira língua e o português escrito como segunda língua para surdos que frequentarem escolas que aderem ao programa até o nono ano (Brasil, 2021).

Com os avanços na legislação que ampara a comunidade surda, diversas escolas ofertam a educação para surdos, então buscou-se por meio da pesquisa compreender como isso ocorre em uma das escolas de referência na cidade de Joinville/SC. O presente texto integra uma dissertação de mestrado em Educação, que tem como objetivo compreender o currículo praticado na Escola de Educação Básica Dr. Georg Keller no município de Joinville – SC, no contexto da educação inclusiva. A instituição foi escolhida em função de seu trabalho com a comunidade surda, especialmente após a implementação de um polo bilíngue, o que lhe conferiu destaque no contexto educacional da região.

²⁶⁰ Edvando Santos Cordeiro – mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), bolsista da [Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina](#) - FAPESC. E-mail: profedvandos@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2154-183X>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1762029055647046>

²⁶¹ Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt – orientadora, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail: jane.mery@univille.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2180-5476>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8014975082797133>.

Desse modo, elencamos como objetivo desta comunicação identificar características do ambiente escolar que possam caracterizar a escola como um espaço inclusivo para atender estudantes surdos.

METODOLOGIA

Este estudo está ancorado numa abordagem qualitativa, que permite realizar pesquisas que possam traduzir, como indicam Gatti e André (2010, p. 3), “as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão é que pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se”. Ainda, em pesquisas de abordagem qualitativa, conforme Pesce, Voigt e Garcia (2022), os elementos teóricos são articulados e se transformam em espaços reflexivos, o que pode contribuir para a superação de desafios de cada realidade investigada.

O *lôcus* de investigação foi a Escola de Educação Básica Dr. Georg Keller no município de Joinville – SC. Para que se pudesse atender os princípios éticos, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, seguindo todos os parâmetros legais a fim de transcorrer em perfeita harmonia todas as etapas.

O instrumento para a produção dos dados foi a observação de campo, que contou com duas visitas do pesquisador, mediante agendamento e aprovação da direção da escola. Para realizar as observações, foi elaborado um roteiro, cujos registros foram realizados em um diário de campo. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, buscando identificar as características a) da infraestrutura da escola - salas e espaços - necessária para o atendimento da comunidade surda; b) dos materiais didáticos disponíveis em espaços como a biblioteca e outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DR. GEORG KELLER: UM ESPAÇO INCLUSIVO?

A Escola de Educação Básica Dr. Georg Keller está situada na Rua São Gonçalo, nº 523, no bairro Jardim Iririú, em Joinville/SC, é mantida pelo Estado de Santa Catarina, sob a administração da Secretaria de Estado da Educação. Fundada oficialmente em 1983, atendia, no momento da presente pesquisa, estudantes do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Conforme a observação realizada no campo de pesquisa, a instituição possui 18 salas de aula, além de duas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinadas ao acompanhamento de estudantes com laudos que demandam práticas inclusivas específicas. A escola ainda conta com quadra poliesportiva, biblioteca atualizada, sala de professores equipada com recursos tecnológicos (computadores, internet, projetores) e lousas digitais em todas as salas de aula, o que proporciona suporte às práticas pedagógicas.

A instituição aderiu um modelo legal, previsto na Lei 14.191/2021, com ênfase na comunidade surda, que inclui a educação bilíngue para surdos como ensino independente, garantindo que Língua Brasileira de Sinais seja a primeira língua e o português escrito como segunda para surdos que frequentam a escola. A partir de 2021, com o ingresso da escola no Projeto-Piloto Estadual de Educação Bilíngue, segundo o Plano Municipal de Educação de Joinville, a escola é reconhecida como uma "Escola Polo de Ensino Fundamental" (Joinville, 2024, p. 77) da rede estadual, com turmas bilíngues a partir do 1º ano. Assim, nos últimos anos, a escola passou por melhorias estruturais e pedagógicas significativas, com destaque para a implementação de um polo bilíngue voltado à comunidade surda.

Além dessa estrutura física, a instituição possui alguns profissionais que são familiarizados com alunos surdos. Esse fator é fundamental, pois ajuda ao sujeito surdo a criar uma identificação ao encontrar pessoas que se comunicam em Libras. Nesse sentido, conforme Lunardi e Skliar (2000, p. 18), o surdo “deve valer-se do espaço escolar para construir, junto com seus pares, estratégias de identificação que possam ser vislumbradas num processo sócio-histórico mais amplo, não-fragmentado”.

O quadro docente conta com diversos profissionais com formação em Pedagogia, que atuam na educação inclusiva. O Projeto Político Pedagógico indica que há uma profissional contratada com formação específica em Letras-Libras, além de diversos profissionais, gestores e professores que participaram de capacitação e cursos específicos para atuar na educação inclusiva, principalmente

para atender a demanda surda presente na instituição nos momentos em que há alunos dessa natureza.

O ambiente físico da escola, constatado pelas visitas feitas pelo pesquisador, contempla diversos recursos presentes na escola, como acessibilidade arquitetônica, ambiente sinalizado com lâmpadas, para direcionar informações aos surdos, como intervalo, recreações e outras atividades internas recorrentes. Nas salas de AEE há diversos materiais para adaptação de aulas para surdos e demais envolvidos na educação inclusiva, como: lousa interativa, material tecnológico com acesso a internet, livros, cadeiras confortáveis, além de inúmeros jogos, brinquedos e afins.

Para compreender melhor a distribuição desses alunos, foi elaborada a tabela 01 com dados de 2021 até 2024, considerando as conquistas e avanços que a Lei 14.191/2021. Sendo assim, a tabela a seguir elenca a distribuição das turmas regulares, a partir de 2021 (ano da implantação da nova legislação que garante a Libras como primeira língua - L1 para surdos e português como segunda língua - L2) separadas por Ensino Fundamental I e II (descrito como FUND I e FUND II na tabela), Ensino Médio, alunos matriculados no AEE e turmas com alunos de Inclusão.

Tabela 01 - Distribuição das Turmas com a Legislação de Libras, Lei 14.191/2021 como Língua Materna na Escola de Educação Básica Dr. George Keller

Ano	Turmas FUND I	Turmas de FUND II	Turmas de Ensino Médio	Alunos Matriculados no AEE	Turmas com alunos no AEE
2021	11	09	14	29	03
2022	13	09	13	25	03
2023	14	08	13	27	03
2024	13	08	16	28	03

Fonte: Educação na Palma da Mão.

Conforme os dados da tabela 01, de 2021 a 2024 havia três turmas com alunos com necessidades especiais, dentre elas a surdez. Em 2021 eram 29 alunos, incluindo um aluno surdo, distribuídos em três turmas diferentes. Em 2022 eram 25 alunos, distribuídos em três turmas, sendo um surdo. Em 2023 eram 27 alunos, distribuídos em três turmas e um deles surdo. Em 2024 eram 28 alunos de inclusão distribuídos em três turmas e um surdo. Esse aluno surdo é o mesmo, que permaneceu na escola de 2021 até 2024.

A Lei 14.191/2021 possibilitou uma dinâmica mais atuante e presente no dia a dia da vida dos surdos. O ensino independente de Libras para alunos surdos marca um momento importante da Escola de Educação Básica Dr. Georg Keller como protagonizadora da educação bilíngue em Joinville. Importante destacar também, que nesse período o aluno surdo estava matriculado dentre os estudantes de inclusão. Ele permaneceu de 2021 até 2024, favorecendo assim o andamento e consolidação das políticas públicas voltadas para comunidade surda. A partir desse envolvimento, a instituição, assim como o bairro e a cidade de modo geral mostram avanços significativos na adoção de Libras como L1, ou seja, como primeira língua falada do surdo e português como L2.

A instituição adota Libras como L1 para surdos, favorece a participação ativa da comunidade surda em seu seio, engaja o corpo administrativo e docente na busca por conhecimentos através de cursos e projetos voltados para comunidade específica. Sobretudo, a escola transcende, pois, promove práticas inclusivas que respeitam a identidade linguística e cultural dos surdos. De modo que possibilita a integração social e educacional. Pode-se inferir que nesse espaço há um ambiente acessível, com possibilidades de interações que favoreçam o envolvimento da comunidade surda ali presente, respeitando suas singularidades e especificidades. Para Moraes (2008), a construção de uma pedagogia inclusiva requer práticas intencionais, fundamentadas no reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo e da condição humana.

Na educação inclusiva, sob a perspectiva da identidade da comunidade surda, o a escola e seu currículo devem ser compreendidos como espaços de representação e reconhecimento. Conforme argumenta Fraser (2008), a justiça social exige redistribuição, reconhecimento e

representação, pois “sem representação paritária, a redistribuição e o reconhecimento permanecem incompletos” (Fraser, 2008, p. 34).

É muito importante compreender as conexões existentes no campo da observação dos espaços da instituição, pois eles são importantes para que os alunos com necessidades especiais possam ser atendidos de modo adequado. Fraser (2008) reflete sobre essa perspectiva quando aponta a injustiça por má distribuição, indicando como a falta de estrutura reflete o não reconhecimento dos estudantes, no caso desta pesquisa, com a identidade surda e suas necessidades no espaço educacional.

A autora aponta a urgência de políticas educacionais e curriculares mais justas e comprometidas com os grupos minoritários, como a comunidade surda considerada nessa pesquisa. Nesse sentido, quando se pensa nos contextos dos espaços e suas peculiaridades no atendimento aos grupos minoritários, fica evidente a falta de uma justiça distributiva. Isso reforça o que Fraser (2008) denomina de injustiça por má distribuição. A autora realça em sua escrita como a ausência de recursos, as políticas voltadas para a educação acentuam essa injustiça.

Diante disso, os resultados preliminares da presente investigação, a partir dos dados produzidos na observação de campo, indicam que a estrutura escolar investigada está voltada para o atendimento educacional especializado. No período que havia estudantes surdos na instituição, a escola estava amparada para atender as necessidades básicas com profissionais capacitados e espaços inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola de Educação Básica Dr. Georg Keller tem se destacado como espaço e referência para comunidade surda, articulando o currículo e promovendo práticas pedagógicas que fomentem acessibilidade e valorização da Libras como prática curricular. Esse contexto revela a importância para a comunidade surda e para pesquisa acadêmica no contexto educacional especializado. Principalmente para refletir sobre as políticas inclusivas e suas atribuições.

As primeiras análises mostraram a partir desse contexto, considerando o espaço e suas características para atender a educação inclusiva, que embora haja avanços significativos na educação dos surdos há ainda a existência de várias barreiras. Para que haja uma educação emancipatória é necessário organizar e pensar o currículo e práticas pedagógicas deslocando-o para a participação e valorização dos sujeitos surdos. Sendo assim, reconhecer que a diferença não é uma limitação, mas sim uma oportunidade de reconhecer a potencialidade formativa dessa comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [ano da edição do material consultado]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 16/10/2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 15/10/2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm .

FRASER, Nancy. **Escalas de Justiça**: Repensando a Justiça em um Mundo Globalizado. São Paulo: Boitempo, 2008.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JOINVILLE. **Plano Municipal de Educação**. Joinville – SC. Secretaria Municipal de Educação de Joinville, 2024. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Diretriz-Municipal-de-Educacao-Infantil-de-Joinville-22042024.pdf> Acesso em 14 de out. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**, 2ª edição. Rio de Janeiro: EPU, 2013. *E-book*. pág.29. ISBN 978-85-216-2306-9.

LUNARDI, Márcia Lise; SKLIAR, Carlos. **Estudos surdos e estudos culturais em educação**: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. São Paulo: LOVISE, 2000, p. 11–22.

MORAES, Rosa Maria de Almeida. Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico e os desafios para a formação docente. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér (Org.). **A escolarização do aluno com deficiência**: o desafio da inclusão escolar. São Paulo: Summus, 2008. p. 121-134.

PESCE, Marly Kruger de; VOIGT, Jane Mery Richter; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. **Abordagem qualitativa em pesquisas educacionais**: uma perspectiva sócio-histórica. Revista Intersaberes, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 26-39, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2273> Acesso em 20 de agosto de 2025.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ESCOLA COMUM: IM/POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS DOCENTES COLABORATIVAS

GRANDO, Adriana Aparecida²⁶²
PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro²⁶³

RESUMO

No cenário educacional atual, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer umas abordagens sensíveis e não estigmatizantes. Este estudo qualitativo, fundamentado na perspectiva pós-estruturalista e nos aportes de Michel Foucault, investigou como ocorre a interação entre professores e crianças com TEA na escola comum, com foco nas práticas colaborativas. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Chapecó (SC), por meio de entrevistas narrativas com 13 docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados apontam desafios como a fragmentação do planejamento, indefinições no coensino, resistência ao trabalho em equipe e formação continuada limitada. As narrativas evidenciam a presença de múltiplos discursos que tensionam a inclusão escolar. O estudo destaca a importância de ampliar o conhecimento sobre o TEA, fortalecer a formação docente e promover espaços de escuta e construção coletiva, para que a colaboração se consolide como prática estruturante da inclusão.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista. Formação docente. Práticas colaborativas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum constitui um desafio contemporâneo que exige transformações nas políticas educacionais, nas concepções institucionais e nas práticas pedagógicas. Segundo o Censo Escolar de 2024 (INEP, 2025), o número de matrículas de estudantes com TEA na educação básica cresceu de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024, evidenciando a ampliação do acesso à escolarização. No entanto, a presença física na escola não garante participação efetiva, e a inclusão pode ocultar formas sutis de exclusão. Segundo Gräff e Pieczkowski (2023) a escola é um espaço normativo e historicamente excludente. Essa organização por padrões de normalidade reproduz discursos clínicos, classificatórios e capacitistas, limitando muitas vezes as possibilidades de atuação docente e a construção de estratégias inclusivas. Nesse contexto, emergem as práticas colaborativas entre professores como possibilidade de enfrentamento às barreiras institucionais e de valorização da singularidade dos estudantes com TEA. Este estudo tem como objetivo geral compreender como se constitui a interação entre professores que atuam com crianças com TEA na escola comum, com vistas à inclusão. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: identificar características das crianças com TEA; compreender os desafios enfrentados pelos docentes; analisar situações que favorecem práticas colaborativas; e investigar a formação continuada oferecida pelo Estado de Santa Catarina.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, orientada pela perspectiva pós-estruturalista, com aporte teórico foucaultiano. O estudo foi realizado em uma escola pública estadual localizada na área urbana de Chapecó (SC), com a participação de 13 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no turno vespertino. São sujeitos da pesquisa professores regentes, segundos professores de turma, docentes de Arte e Educação Física e um professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A geração das materialidades empíricas ocorreu por meio de *entrevistas narrativas*, organizadas em agrupamentos temáticos e analisadas com base na *análise do discurso* com inspiração foucaultiana. Para Sales (2021) a análise do discurso, investiga os motivos pelos quais

²⁶² Adriana Aparecida Grando. Unochapecó. E-mail: adrianag@unochapeco.edu.br. <https://orcid.org/0009-0003-7357-8807>. <http://lattes.cnpq.br/5594117033635761>

²⁶³ Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. Unochapecó. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>, <http://lattes.cnpq.br/9537457072464902>.

algo é enunciado, da forma como é, em determinado tempo e contexto, para compreender as condições que tornam determinado discurso possível. Essa abordagem permite compreender os mecanismos discursivos que sustentam práticas educativas e concepções sobre a inclusão escolar, tensionando os enunciados que naturalizam discursos normativos e influenciam diretamente nas estratégias pedagógicas adotadas pelos profissionais da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES VER TEMPLATE DA FORMATAÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum tem ganhado destaque nas discussões sobre educação especial e políticas públicas. Embora o princípio da educação inclusiva defenda o acesso de todos ao ensino regular, sua efetivação enfrenta desafios relacionados à adaptação curricular, formação docente e acessibilidade. Crianças com TEA apresentam singularidades em comunicação, interação social e comportamento, exigindo estratégias pedagógicas flexíveis e sensíveis. As adaptações curriculares, sejam estruturais ou metodológicas, são fundamentais para garantir o acesso ao currículo e à aprendizagem. Apesar dos avanços no diagnóstico e na compreensão do TEA, ainda predominam concepções biomédicas que reforçam padrões normativos e obscurecem as subjetividades desses estudantes. Pensar o TEA sob a perspectiva do reconhecimento da diferença como potência implica em promover práticas educativas que respeitem as especificidades de cada criança. Os estudos na perspectiva foucaultiana propõem a desconstrução de verdades naturalizadas e a análise das práticas escolares como produções sociais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta que práticas colaborativas sejam desenvolvidas de forma transversal, pautadas no compartilhamento de saberes e na corresponsabilidade. Walker e Gräff (2022) destacam que tais práticas fortalecem vínculos interpessoais e ampliam os horizontes de intervenção pedagógica mediante uma racionalidade inclusiva. Os conceitos de bidocência, cooperação, coensino e colaboração fundamentam essas práticas, que se configuram como estratégias de contestação, reflexão e reformulação da atuação docente. As narrativas dos professores revelam que, embora haja empenho em desenvolver práticas colaborativas, estas são limitadas por condições institucionais como escassez de tempo para planejamento, ausência de espaços de diálogo pedagógico e formação continuada restrita. Docentes de disciplinas específicas de Arte e Educação física e os professores regentes relatam não serem contemplados por programas formativos voltados à educação inclusiva, o que gera insegurança e sobrecarga. Muitos buscam capacitação por iniciativa própria, evidenciando a figura do professor como “empreendedor de si” (Gadelha Costa, 2009), responsável pela autogestão de sua formação diante das lacunas institucionais. Apesar dos entraves, dentro do cotidiano escolar os professores buscam promover práticas colaborativas, a adaptação de materiais e o compartilhamento de observações ressignificando os papéis pedagógicos. O ensino de estudantes com TEA demanda mais do que conhecimento técnico; exige sensibilidade, criatividade e disposição para aprender com a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que, embora a escola investigada proponha ações voltadas à inclusão de crianças com TEA, a atuação docente é atravessada por desafios como a escassez de formação específica, a fragmentação do planejamento e a ausência de espaços institucionais de colaboração. As práticas colaborativas, ainda que presentes, são sustentadas por esforços individuais e marcadas por limitações estruturais. As narrativas docentes também evidenciam a presença de múltiplos discursos — clínico, pedagógico, psicológico, jurídico, linguístico, de benevolência e de empreendedorismo de si — que tensionam a concepção e a materialização da inclusão desses estudantes. Esses discursos revelam paradoxos que permeiam o cotidiano escolar e incidem diretamente sobre as práticas colaborativas. Diante disso, destaca-se a necessidade de políticas públicas que garantam formação continuada para toda a comunidade escolar, tempo para o planejamento coletivo e espaços de escuta para a construção compartilhada de saberes. Este estudo cumpre seus objetivos ao evidenciar as tensões, limites e possibilidades que atravessam as práticas colaborativas na educação inclusiva. Sem pretensão de emitir julgamentos, contribui para o debate sobre as condições institucionais que sustentam ou fragilizam a inclusão escolar, e reforça a necessidade de políticas públicas

que assegurem o direito à educação, valorizem a colaboração entre profissionais e promovam ambientes educativos abertos à diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista.** Brasília, 23 abr. 2025. Atualizado em: 30 jun. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: [s.n.], jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

GADELHA COSTA, Sylvio de Sousa. **Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1–15, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 25 jan. 2025.

GRÄFF, Patrícia; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **A clínica na condução de práticas escolares.** Educação Unisinos, v. 27, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.30>. Acesso em: 10 out. 2024.

SALES, Shirlei Rezende. **Etnografia+netnografia+análise do discurso:** articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 113-134.

WALKER, Gleici Cristina; GRÄFF, Patrícia. **Práticas colaborativas na educação:** uma descrição da literatura atual. Revista Educação em Foco, v. 27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.37156>. Acesso em: 10 out. 2024.

III SIPPE ACAFE

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

GT 10

EDUCAÇÃO ANTI- RRACISTA, PRÁTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O RESPEITO MÚTUO E ENFRENTAMENTO AO RACISMO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

RAMOS, Sabrina Lima²⁶⁴
OLIVEIRA, Francismara Neves de²⁶⁵

RESUMO

O presente trabalho coloca em diálogo o conceito de respeito mútuo da Epistemologia Genética de Jean Piaget e a educação antirracista. Por meio de levantamento bibliográfico, buscou-se refletir sobre o papel do respeito mútuo como valor fundamental na construção de práticas acadêmicas mais justas e inclusivas. Compreendido como resultado das interações sociais pautadas na cooperação e no reconhecimento da dignidade do outro, o respeito mútuo apresenta-se como horizonte ético para enfrentar o racismo estrutural, ainda presente nas instituições de ensino e que podem se perpetuar no desenrolar da carreira docente. Ao evidenciar que a pós-graduação não deve apenas garantir o acesso, mas também promover a permanência e a valorização de sujeitos historicamente excluídos, o trabalho aponta para a necessidade de currículos críticos e de uma formação comprometida com a justiça social reafirmando a responsabilidade da universidade em fortalecer práticas antirracistas.

Palavras-chave: Respeito mútuo. Epistemologia genética. Educação antirracista. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação em Educação, como espaço privilegiado para a construção do conhecimento e formação docente, tem sido tensionada a refletir e repensar sua função social diante das demandas de equidade e, principalmente, no que tange ao avanço das políticas de ações afirmativas. Esses dispositivos, que constituem um marco no processo de democratização para o acesso e permanência de grupos historicamente racializados, tensionam as estruturas que ainda apresentam aspectos elitistas, apesar de avanços nos últimos anos, e que desafiam a promoção de uma educação antirracista efetiva.

Sobre a importância das políticas de ações afirmativas Campos e Ferreira (2022, p.1075) afirmam que “a aplicação de leis de reparação e as ações afirmativas são necessárias para pensarmos num quadro de equidade social”. Essa afirmação aponta para a urgência de políticas públicas que enfrentem as desigualdades estruturais historicamente reproduzidas. Em contextos marcados por desigualdades o Estado tende a perpetuar privilégios a determinados grupos em detrimento de outros. Para que haja justiça social é necessário garantir tanto a igualdade de oportunidades como reconhecimento da identidade e da dignidade do outro.

Na mesma linha, Carvalho e Pinheiro (2023) destacam que essas políticas emergiram em busca de reparação para os processos de exclusão e para o enfrentamento ao racismo na propositura de uma educação antirracista operante. No campo educacional, em especial na pós-graduação, as políticas de ações afirmativas não representam apenas uma garantia de oportunidade no acesso, mas também em uma possibilidade concreta de democratização na produção do saber. Tal movimento é fundamental para uma formação docente crítica e que possibilite aos futuros professores a compreensão de como as desigualdades são construções estruturais e históricas e não manifestações individuais de hostilidade e desrespeito.

Nesse sentido, discutir pressupostos éticos capazes de direcionar a formação docente na pós-graduação se faz essencial e a Epistemologia Genética de Jean Piaget oferece subsídios, ao abordar o processo de construção da moralidade e do respeito mútuo por meio das relações sociais, para refletir sobre as relações de poder que podem emergir nesses ambientes. Para Piaget (1994)

²⁶⁴ Sabrina Lima Ramos. Universidade Estadual de Londrina- UEL. E-mail: sabrina.l.ramos@uel.br, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7326-5782>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0759187582546498>.

²⁶⁵ Francismara Neves de Oliveira. Universidade Estadual de Londrina- UEL. E-mail: francismara@uel.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0809-2304>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6180367769157831>.

as noções de respeito mútuo não são inatas e não se constituem de maneira isolada nas relações estabelecidas exteriormente e apenas interiorizadas, mas constituem um todo indissociável oriundo das interações que se pautem em reciprocidade e cooperação. Compreender o respeito mútuo como produto dessas relações se torna relevante no enfrentamento às práticas que possam impedir que valores como dignidade, reconhecimento e valorização da diversidade sejam efetivamente incorporados em práticas cotidianas.

Assim este trabalho propõe um diálogo entre a Epistemologia Genética e os princípios da educação antirracista tendo o respeito mútuo como eixo articulador. Por meio de um levantamento bibliográfico, objetiva-se evidenciar como tais fundamentos éticos são relevantes para a formação docente em programas de pós-graduação. Desse modo, esse levantamento pode vir a contribuir para a reflexão acerca das políticas de ações afirmativas e do enfrentamento ao racismo no contexto acadêmico, enfatizando a importância de práticas de promoção de práticas antirracistas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo bibliográfico. Delimitou-se como campo teórico, autores que dialogam com a Epistemologia Genética para pensar o respeito e em autores que discutem educação antirracista, ações afirmativas, equidade racial na pós-graduação e formação docente, para ao cotejamento de ideias.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Epistemologia genética de Jean Piaget oferece elementos essenciais para a compreensão de como se constroem as noções de respeito mútuo que se baseiam em relações de reconhecimento da dignidade do outro, reciprocidade e cooperação. Esses elementos atuam de forma fundamental quando se pensa em superação das desigualdades raciais e dos processos de exclusão. Ao estudar a construção da moralidade, Piaget (1994) destacou que o respeito mútuo não é inato, mas um processo que se dá por meio da interação.

Essa concepção rompe com ideia de que o desenvolvimento da moral (La Taille, 2009) seja simples obediência às regras e o situa como fruto das experiências em que os sujeitos se relacionam como iguais em dignidade. A partir dessas definições e com base no pressuposto de que o desenvolvimento da moralidade é um processo de construção contínua e auto-organização que ocorre em contextos de interação social (Piaget, 1994) é que essa abordagem para o trabalho com a educação antirracista, na formação docente inclusive, em nível de pós-graduação encontra no conceito de respeito mútuo, enquanto valor pautado nas relações de cooperação e reciprocidade, um referencial ético que possa orientar as práticas pedagógicas que orientem o compromisso com a igualdade e a equidade racial.

Ao discutir sobre respeito mútuo, Piaget (1994) evidencia que sua construção se dá de forma diferente da obediência imposta por autoridade ou obtida pela coação, ao que ele denomina respeito unilateral. O respeito mútuo ocorre quando o sujeito reconhece o outro como legítimo em sua dignidade, autonomia e singularidade. Assim, uma educação antirracista, voltada para o respeito e fundamentada em princípios piagetianos, constitui-se como um caminho formativo essencial para desconstruir atitudes discriminatórias e instaurar práticas sociais mais justas.

E esse caminho, no campo educacional, ganha relevância particular, pois ao se entender o racismo como fenômeno estrutural que, de acordo com Carvalho e Pinheiro (2023) é considerado estrutural porque está profundamente enraizado na formação e no funcionamento do Estado e cria hierarquias e sustenta desigualdades. Essas hierarquias negam a reciprocidade e a dignidade de grupos historicamente inferiorizados. Ao se adotar essa perspectiva estrutural como análise do processo de exclusão racial é possível compreender de maneira mais abrangente as desigualdades persistentes na sociedade.

A Epistemologia Genética, ao enfatizar o papel das relações sociais pautadas no respeito mútuo na formação moral dos sujeitos (Piaget, 1994; Freitas, 2003; La Taille, 2009), fornece subsídios importantes para pensar na superação dessas hierarquias discriminatórias no espaço acadêmico. Dessa forma, a promoção do respeito mútuo não está apenas relacionada em se estabelecer relações cordiais, mas de criar espaços e condições para que os sujeitos racializados tenham suas identidades

reconhecidas e valorizadas contrariando a lógica do racismo estrutural que busca, por meio de sua manifestação institucional, silenciá-las.

Ao reconhecer que o racismo é estrutural e que as instituições educacionais, tanto de educação básica como de educação superior, historicamente, tem sido um instrumento tanto de opressão quanto de resistência, atribui-se a esses espaços formativos a responsabilidade ética e moral de interromper o ciclo de reprodução das desigualdades. É necessário romper com a falsa neutralidade que encobre práticas discriminatórias e promover uma educação antirracista, crítica e libertadora, que acolha todas as identidades e forme sujeitos conscientes do seu papel na sociedade.

Outro ponto relevante refere-se ao entendimento do currículo como espaço permeado de valores. De acordo com Moreira e Silva (2005), o currículo não pode ser compreendido como uma instância neutra ou desprovida de intenções, pois está sempre vinculado a relações de poder que definem quais saberes são legitimados e quais são silenciados. Nessa perspectiva, o currículo expressa escolhas políticas, transmitindo visões sociais específicas e interessadas e, ao mesmo tempo, participando da constituição de identidades individuais e coletivas. Essa dimensão evidencia sua natureza valorativa e ideológica, na medida em que orienta tanto os conteúdos a serem ensinados quanto as formas de ensiná-los.

Nesse contexto, a formação docente precisa considerar, portanto, não somente os conteúdos, mas também os valores e os princípios que orientam as escolhas pedagógicas. A Epistemologia Genética, ao ressaltar a importância da cooperação e da reciprocidade nas relações sociais, contribui para a problematização e o questionamento de currículos que, ainda baseados em padrões eurocêntricos (Veiga, 2022), muitas vezes naturalizam as desigualdades oferecendo bases para a construção de práticas pedagógicas e formativas que efetivem os princípios da educação antirracista.

A pós-graduação, como espaço de construção de conhecimento e formação docente, precisa assumir responsabilidade nesse processo quando invisibiliza ou ignora as marcas da colonialidade mantendo práticas que reproduzem as desigualdades e sustentam os mecanismos de exclusão (Veiga, 2022). Em contrapartida, quando se fundamenta em princípios de respeito mútuo (Piaget, 1994) e na perspectiva da educação antirracista (Ribeiro, 2019), transforma-se em espaço de democratização do conhecimento e de fortalecimento da justiça social. Nessa direção, articular a epistemologia genética ao debate sobre educação antirracista implica reconhecer que valores como cooperação, reciprocidade e reconhecimento da dignidade do outro se constituem referenciais éticos essenciais para a formação docente voltada ao enfrentamento do racismo em suas diversas manifestações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ponderações trazidas pela literatura consultada permitem reafirmar a convicção de que a formação docente na pós-graduação não pode se restringir apenas à transmissão de conteúdo. Essa formação precisa se abrir ao campo moral, ético e político dando sentido ao processo formativo. O diálogo com a Epistemologia Genética permite compreender que o respeito mútuo não se pauta apenas em uma norma de convivência imposta. O respeito mútuo é um valor construído por meio das interações e relações sociais que os sujeitos estabelecem e no reconhecimento da dignidade do outro.

Quando esse princípio é relacionado à educação antirracista, é perceptível que não se trata apenas de elaborar políticas de acesso, mas de criar ambientes acadêmicos que acolham e deem visibilidade às vozes historicamente silenciadas. A universidade, e em especial a pós-graduação, tem diante de si a responsabilidade de romper com a lógica em que opera o racismo estrutural e que ainda persiste assumindo o compromisso da democratização do conhecimento elemento inegociável.

Essa reflexão permite compreender que o respeito mútuo pode se constituir como um horizonte formativo, ou seja, como um norte ético que solicita que cada profissional da educação reveja suas práticas, analise os currículos e as posturas adotadas no exercício da função seja ela futura ou atual. Ao mesmo tempo, faz o convite para o enfrentamento ao racismo que insiste em atravessar as instituições. Importante também destacar não há neutralidade quando se discute equidade racial ou justiça social. Reconhecer, valorizar e aprender com a diversidade não é apenas uma escolha pedagógica, mas um gesto de humanidade que sustenta o sentido mais profundo da educação.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Douglas Aparecido de; FERREIRA, Maria Angélica Chagas. **Percursos e trajetórias: a identidade do diretor de escola negro nas escolas municipais da cidade de São Paulo**. Acesso em: 28 de set. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002982>.
- CARVALHO, Joana; PINHEIRO, Ubiratan. **O Racismo Estrutural e a educação como política pública afirmativa: Leis 10.639/2003, 11.645/2008, 12.711/2012 e o PL 34.22/2021**. Rio de Janeiro, 2023.
- FREITAS, Lia. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. 4.ed. São Paulo: Summus, 1994.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- VEIGA, Cintia. Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana**. São Paulo: Editora Unesp. 2022.
- VENTURINI, Anna Carolina; FERES JUNIOR, João. **Políticas de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas**. Caderno de Pesquisa 50. JuSep 2020 • Acesso em: 02 de out. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147491>

A FUNÇÃO ANTIRRACISTA DA ESCOLA BRASILEIRA TOMANDO POR BASE A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

GAMA, Kauane Caroline²⁶⁶
OLIVEIRA, Francismara Neves²⁶⁷

RESUMO

Apresenta-se um ensaio teórico que objetivou-se analisar a intersecção entre desenvolvimento moral de Jean Piaget e o conceito de racismo estrutural, destacando o papel essencial da interação social e da escola na luta contra as desigualdades raciais no Brasil. Entende-se a escola enquanto espaço de interação social que deve promover uma construção social pautada no respeito mútuo, rompendo com a lógica de coação e segregação social imposta pelo racismo. Deste modo, as discussões contribuem para a reflexão do ambiente escolar, e a compreensão da educação como ferramenta capaz de enfrentar as desigualdades raciais e promover uma cultura de justiça social.

Palavras-chave: Epistemologia genética. Racismo Estrutural. Educação Antirracista.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira ao longo dos tempos enfrentou diferentes dilemas sociais, incluindo o racismo que resiste, mostrando as marcas de um país que foi colonizado pelos europeus e que há apenas 137 anos aboliu a escravidão. De acordo com Santos, Cavalleiro *et al.* (2008), não há dúvidas de que a desigualdade e a exclusão racial vivenciadas pela população negra são heranças diretas da formação histórica brasileira. Os pilares da escravidão e do racismo estruturaram a nação de modo a confinar a população negra aos níveis socioeconômicos mais vulneráveis. De acordo com Almeida (2019), o racismo é sempre estrutural, ou seja, que integra a organização econômica e política da sociedade de forma inescapável. Cavalleiro (2001) discorre que a escolarização formal é fundamental para a formação de cidadãos informados e críticos sobre seus direitos, sendo necessário que os educadores examinem as dinâmicas de desigualdade presentes na sociedade e na escola. A conscientização sobre o papel do racismo como elemento que desfavorece e penaliza a população negra nas relações sociais é uma ação premente para enfrentar a falta de equidade.

A presente análise teórica tem por objetivo analisar a intersecção entre o desenvolvimento moral de Jean Piaget e o conceito de racismo estrutural, destacando o papel essencial da interação social e da escola na luta contra as desigualdades raciais no Brasil. Na teoria piagetiana, como nos assevera Wadsworth (1999), do mesmo modo que o desenvolvimento afetivo não é separado do cognitivo, o desenvolvimento social não está separado do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Com base nessa premissa, entende-se o racismo como um fenômeno que envolve essas dimensões: social, afetiva e cognitiva afetando a construção das noções sociais da pessoa à medida que interage com os outros e com a realidade na qual está imersa. Portanto, o sujeito se desenvolve com base em suas interações e nas experiências que lhe são proporcionadas no ambiente social, dos quais a escola faz parte. De acordo com Silva (2024), a ausência de representatividade, a determinação de um único padrão de beleza e a imposição ideológica do branqueamento resultam na negação da nossa própria identidade. Deste modo, a escola, por meio da interação social e do cumprimento das legislações antirracistas, pode contribuir para a transição da moralidade, da heteronomia para a autonomia, rompendo com a lógica do racismo estrutural.

²⁶⁶ Kauane Caroline Gama. Universidade Estadual de Londrina. Kauani_carolina@outlook.com, <https://orcid.org/0009-0001-0523-3714>, <http://lattes.cnpq.br/6599897403402262>.

²⁶⁷ Francismara Neves de Oliveira. Universidade Estadual de Londrina. francismara@uel.br, Orcid.org/0000-0002-0809-2304, <http://lattes.cnpq.br/6180367769157831>

METODOLOGIA

Este trabalho constitui-se como um ensaio teórico que se caracteriza pela [...]relação permanente entre o sujeito e objeto, um vir-a-ser constituído pela interação da subjetividade com a objetividade dos envolvidos (Meneghetti 2011, p.321). O ensaio é um meio de análise e elucubrações em relação ao objeto, independentemente de sua natureza ou característica. (Meneghetti 2011, p.323).

Os anos de publicação selecionados foram de 2006 a 2025 e foram identificadas trinta e três referências bibliográficas sobre a temática. Dessas referências, foram selecionadas prioritariamente aquelas que estabeleciam diálogo teóricos do desenvolvimento moral na perspectiva da epistemologia genética, e que focavam explicitamente na intersecção com as relações raciais e escolares. O objetivo central deste delineamento foi promover a articulação, a reflexão e a análise crítica entre diferentes construtos teóricos, a fim de gerar novas compreensões sobre o fenômeno.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A teoria piagetiana revela significativas contribuições à compreensão do desenvolvimento integrado do indivíduo (Oliveira; Saravali; Reis, 2021 p.13). Piaget entendeu a mente como dotada de estruturas do mesmo modo que o corpo [...] utilizando o termo esquema para explicar as possíveis respostas aos estímulos e para explicar a memória[...] esquemas são estruturas mentais e cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio[...] estruturas que se adaptam e se modificam com o desenvolvimento mental (Wadsworth, 1999, p. 16), indissociável da assimilação que consiste no processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamentos existentes e acomodação que cria novos esquemas ou modifica os já existentes. (Wadsworth, 1999, p. 20).

Faz parte deste processo de desenvolvimento cognitivo a assimilação e acomodação, e essa relação é denominada pelo processo de equilíbrio, a partir dos eventos de interação que provocam desequilíbrios cognitivos, assim, “todo conhecimento consiste em levantar novos problemas à medida que resolve os precedentes” (Piaget, 1976, p. 34). Piaget enfatizou a construção cognitiva da criança e do adolescente, em toda a sua obra encontra-se subjacente a preocupação com a socialização do indivíduo, ressaltando a importância da interação com o meio, modificando o e sendo por ele modificado, em seu processo construtivo. (Oliveira; Saravali; Reis, 2021 p.13).

Wadsworth (1999) esclarece que a compreensão da afetividade na perspectiva piagetiana (1952) exige a delimitação de seus construtos de vontade e autonomia. Nesse sentido, a vontade é definida como a dimensão afetiva que corresponde às operações cognitivas. Já a autonomia designa a faculdade do sujeito em desenvolver, ao menos em parte, suas próprias normas de conduta. E ainda discorre que o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo é claramente notado nas relações sobre o raciocínio moral.

Analisando a construção da moralidade na perspectiva piagetiana (Piaget, 1931-1994), La Taille (2006) reafirma a importância de uma formação adequada para os professores, visto que estes atuarão diretamente no desenvolvimento educacional e sociomoral dos alunos. E de acordo com Macedo (1996) heteronomia é o sentimento de dever, um dever primitivo sem significações. Autonomia consiste no sentimento do bem, mais interior à consciência e ideal de ações. Deste modo entende-se que a sociedade é constituída por regras e o fenômeno de respeito apresenta assim uma inegável unidade funcional.

O respeito unilateral implica na desigualdade entre quem respeita e quem é respeitado e o respeito mútuo no qual os indivíduos se consideram como iguais e há reciprocidade no respeito. Para que as regras estabelecidas sejam conceituadas há a necessidade a interação dos indivíduos respeitando-se mutuamente. De acordo com Oliveira, Saravali e Reis (2021) a construção social se dá por meio da interação dos sujeitos, podendo ser classificadas em três vertentes: coação social quando o todo domina; individualismo egocêntrico quando partes dominam; cooperação entre indivíduos iguais sempre que o todo e as partes de equilibram.

No percurso histórico brasileiro, o racismo reformulou os discursos construídos em uma estrutura de poder que projetou uma sociedade moldada em um padrão ideológico calçado em valores da negação do racismo e superioridade de uma raça sobre a outra (Silva, 2024, p. 22). Portanto se entende a importância de uma educação antirracista mais robusta, que vá além de ações pontuais e se traduza em mudanças profundas nas estruturas escolares (Ramos, Oliveira *et al*, 2025 p. 17).

Almeida (2019) ainda denota que ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo e preconceito na sociedade, sobre o racismo científico e a relação entre raça e biologia, o avanço do capitalismo e a expansão tecnológica da sociedade industrial fizeram surgir um tratamento mais sutil, mais “fino”, da questão racial.

O racismo estrutural está presente em todas as esferas sociais, e a educação não é exceção. Silva e Oliveira (2023) mencionam que as crianças inseridas nos contextos familiar e escolar, desde cedo, podem perceber e assimilar práticas de discriminação racial, de ausência de afeto, ou carinho. Cavalleiro (2001) ainda denota que muitos aspectos presentes na escola reforçam uma hierarquia entre grupos raciais, depreciando os alunos negros, com falas que tendem, em algumas situações, a menosprezar a beleza, a inteligência, o desenvolvimento e a criticar tendenciosamente seu comportamento. É evidente que na escola, por meio dessas reproduções preconceituosas, a interação social para alguns grupos raciais ocorre por meio de coação social, na qual o sujeito é dominado pelo todo, predominando uma moral heterônoma, na qual o sujeito é lesado em sua autonomia, pertencimento e respeito mútuo.

O governo brasileiro articulou políticas públicas educacionais em prol da igualdade racial: a Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino de história da África e cultura afro-brasileira em todas as escolas nacionais, e a Lei nº 12.288/2010, conhecida como o Estatuto da Igualdade Racial, que no artigo 1º dispõe que o Estatuto é [...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Com o intuito também de possibilitar uma interação social de cooperação entre indivíduos iguais, buscando que as partes se equilibrem. De acordo com a epistemologia genética, o ser humano é constituído de esquemas mentais, esquemas estes responsáveis por suas estruturas. Neste caso, se a escola possibilitasse aos sujeitos uma assimilação de conceitos positivos sobre a cultura, identidade e estética afro-brasileira, seriam possíveis acomodações, aprendizagens significativas, pautadas no respeito mútuo, e se sentir pertencente aquele espaço, uma vez que a afetividade é indissociável do desenvolvimento social e cognitivo. Este é um passo para romper com a estrutura preconceituosa que perpassa as esferas sociais e que implica a educação.

De acordo com Piaget (1947), na medida em que o sentimento dirige a conduta ao atribuir um valor a seus fins, convém, portanto, limitar-se a dizer que ele fornece as energias necessárias à ação, enquanto o conhecimento lhe imprime uma estrutura. Em consonância, Cavalleiro (2001) diz que a opinião que a criança tem de si mesma está intimamente relacionada com sua capacidade de aprendizagem e com seu rendimento. Pode-se dizer que a energia que ela utiliza para adquirir conhecimento é a mesma para resolver seus conflitos. Portanto, se o ambiente escolar for respeitoso e organizado para trabalhar a diversidade em seu cotidiano, isso influenciará a forma como os sujeitos envolvidos naquele ambiente se percebem enquanto sujeitos e se motivam, contribuindo para sua aprendizagem, pois haverá “energia” e afetividade envolvidos no processo.

Segundo Cavalleiro (2001), a educação antirracista exige uma reestruturação profunda da dinâmica escolar, centrada em uma análise reflexiva obrigatória sobre as respostas afetivas e comportamentais manifestadas frente à diversidade. Somente a consciência e a gestão desses sentimentos e a criação de estratégias eficazes para interagir com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária de afeto e estímulos no espaço escolar. Deste modo, mais uma vez, é evidenciado o quanto a interação social escolar é importante para o desenvolvimento do sujeito para além de suas capacidades cognitivas, incluindo o social e afetivo. Portanto, a escola tem essa ferramenta para poder proporcionar a construção social pautada na cooperação entre os sujeitos, buscando promover um ambiente que supere a heteronomia e busque por uma moral autônoma, embasada no respeito mútuo, e que legitime de fato as leis em prol de uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o racismo, enquanto elemento estrutural da sociedade, exige da educação uma resposta que atinja a estrutura do pensamento de como as questões raciais são construídas mentalmente a partir de vivências sociais e afetivas, nas agências sociais dentre as quais a escola é fundamental. A teoria piagetiana oferece instrumentos para entender que a superação do preconceito racial — um juízo baseado em estereótipos — exige a transição do respeito unilateral para o respeito

mútuo nas interações escolares. O cumprimento das legislações antirracistas é essencial, mas deve ser encarado não como um ato heterônomo, com relações hierárquicas em qual um grupo é superior ao outro, mas como a base para a cooperação, única via para a construção da autonomia moral e afetiva que verdadeiramente combate a lógica da desigualdade imposta pelo racismo estrutural. Entende-se o desafio a ser superado educacionalmente e que, para romper com essa estrutura racista, é crucial que a escola possibilite um processo educacional pautado em interações de cooperação, valorização da diversidade e respeito mútuo para construção de noções sociais mais autônomas. Reconhecer a afetividade como indissociável da aprendizagem — garantindo que a educação seja significativa e não meramente mecânica — permite que a escola cumpra seu papel de gerar reflexões que, ao ultrapassarem seus muros, viabilizam uma reestruturação social fundamentada na igualdade, no respeito e na liberdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2019.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso dia 10 de outubro de 2025.

BRASIL. **Lei 12.288/2010, de 20 de julho de 2010**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso dia 10 de outubro de 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 140-160.

LA TAILLE, Yves de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: **Editora Artmed**, 2006.

MACEDO, Lino (Org). Cinco estudos da educação moral. In: PIAGET, Jean. **Os procedimentos da educação moral**- São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996. P.1-36.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. **O que é um ensaio-teórico?** Curitiba, v. 15, n. 2, pp. 320-332, Mar./Abr.2011.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/>. Acesso em: 02 de jul de 2025.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; SARAVALI, Eliane Giachetto; REIS, Leandro Augusto dos. A epistemologia genética: uma teoria dialética a ser compreendida por relações de interdependência. n: JÚNIOR, Sidney Lopes Sanchez; GODOI, Guilherme Aparecido de. SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de. OLIVEIRA, Francismara Neves de; SARAVALI, Eliane Giachetto (Org.). **Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget**. Curitiba: Editora CRV Ltda, 2021. p.13-30.

PIAGET, J. (1982). **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Difel. (Trabalho original publicado em 1926).

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1995.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Problema central do desenvolvimento. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência** / Jean Piaget ; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013. (Obra original publicada em 1947)

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973 (primeira publicação original em 1965).

RAMOS, Sabrina Lima; OLIVEIRA, Francismara Neves, *et al.* O racismo estrutural e o papel dos diretores escolares: o que revelam as pesquisas recentes na BDTE- CAPES e RPGE? **Revista caderno pedagógico** - Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.22, n.5, p. 01-20. 2025.

SANTOS, Sales Augusto; Cavelheiro, Eliane, *et al.* **Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 913-929, setembro-dezembro/2008.

SILVA, Ângela da. **Relações raciais em contexto intergeracional: vivências e resistências na ecologia da educação infantil**. Ouro Preto (MG): Caravana Grupo Editorial, 2024. 144 p. : il.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na Teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai; supervisão editorial Maria Regina Maluf. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AFRICANIDADES NO ENSINO DA ARTE: DA COLONIALIDADE À REEXISTÊNCIA

MORAIS, Dyonathan de²⁶⁸
MORAES, Kairo Madah da Costa²⁶⁹
BATTESTIN, Cláudia²⁷⁰

RESUMO

O ensino da arte no Brasil foi desenvolvido sob um viés de dominação e apagamento cultural dos povos que foram vítimas do processo de invasão e colonização portuguesa. Os efeitos de uma educação que emerge a partir da catequização dos povos originários e, mais adiante, da implementação de um padrão de erudição e estética eurocentrada por meio das Academias de Arte refletem-se na contemporaneidade em currículos escolares excludentes. No que tange ao estado de Santa Catarina, mesmo com a implementação das leis das diretrizes da educação das relações étnico-raciais, as africanidades ainda seguem silenciadas devido aos ruídos estruturais da colonialidade, que se expressa por meio da falta de formação continuada para docentes e materiais didáticos que contemplem a diversidade em nossa sociedade. De abordagem qualitativa e decolonial, a pesquisa destaca o ensino da arte como um campo de resistência e reexistência através de pedagogias afrocentradas e antirracistas.

Palavras-chave: Arte/educação. Africanidades. Decolonialidade. Educação antirracista.

INTRODUÇÃO

A pouca representatividade negra nos currículos e materiais didáticos da educação básica é uma das expressões mais evidentes do eurocentrismo e racismo estrutural que ainda permeiam as escolas brasileiras. Mesmo com a existência de políticas públicas étnico-raciais dedicadas à inclusão das africanidades no contexto escolar, observa-se um persistente apagamento das culturas africanas e afro-brasileiras, bem como a reprodução de abordagens pedagógicas que distorcem, menosprezam e estereotipam seus legados.

Essa dinâmica se manifesta na trajetória da arte/educação no Brasil, que constituiu-se inicialmente como parte do projeto colonial de dominação que subjugou os povos originários e escravizou povos africanos, sendo posteriormente um instrumento para a imposição do pensamento europeu como parâmetro de erudição no campo das artes visuais e da música. Essa influência extrapolou os limites das Escolas e Academias de Belas Artes, pois afetou também a educação básica, ao moldar o currículo escolar, silenciando os saberes, identidade e expressões artístico-culturais dos povos colonizados, fortalecendo assim a permanência da colonialidade que subalterniza as populações negras e indígenas.

No entanto, mesmo apropriada pelo projeto colonial, a arte se revela historicamente como um campo fértil de transformação, que questiona as estruturas hegemônicas, emergindo como espaço de resistência, mantendo vivas as expressões culturais marginalizadas em suas múltiplas linguagens, por meio de diferentes movimentos e coletivos artísticos. No contexto das africanidades no ensino da arte, sua inserção no currículo da educação básica só foi possível mediante décadas de reivindicação dos Movimentos Negros, cujas lutas culminaram na criação de políticas étnico-raciais efetivadas na educação básica por meio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Este resumo propõe uma breve contextualização da trajetória da arte/educação no Brasil, refletindo sobre sua utilização histórica como instrumento de imposição do eurocentrismo e, ao mesmo tempo, sobre seu papel na construção de práticas pedagógicas afrocentradas e antirracistas em meio aos desafios contemporâneos que tensionam o campo da Educação. A partir desse

²⁶⁸ Dyonathan de Moraes. UNOCHAPECÓ. dyonathanmoraes@unochapeco.edu.br, 0009-0002-0200-5369, <http://lattes.cnpq.br/8448274700851817>.

²⁶⁹ Kairo Madah da Costa Moraes. UNOCHAPECÓ. kairomoraes97@gmail.com, 0000-0002-6893-928X, <http://lattes.cnpq.br/3393545090862506>.

²⁷⁰ Cláudia Battestin. UNOCHAPECÓ. battestin@unochapeco.edu.br, 0000-0001-7871-9275, <http://lattes.cnpq.br/2904605913795848>.

percurso, evidencia-se a potencialidade das africanidades como fundamento para a valorização das identidades negras e para o enfrentamento ao racismo ainda presente na educação, em especial no contexto catarinense.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi constituída por uma abordagem qualitativa por meio de uma revisão bibliográfica e documental, uma vez que, definida a sua problematização, busca-se compreender os fenômenos sociais e culturais que acarretam a visibilidade (e a ausência) da cultura negra nos currículos e materiais didáticos na educação básica. O seu foco não é a quantificação, mas mensurar as subjetividades que constituem os sujeitos a partir do que é delimitado pela pesquisa (Guerra et al., 2024). A análise de dados, assim como as reflexões apresentadas neste resumo, é guiada pela perspectiva decolonial, que promove um olhar à diversidade epistemológica, levando em consideração as narrativas, os modos de ser e de ver que foram silenciados e até mesmo ocultados pela lógica da colonialidade (Dulci; Malheiros, 2021).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O ensino da arte no Brasil, e a educação formal brasileira como um todo, iniciou-se a partir da chegada dos jesuítas em 1549, com a Companhia de Jesus. Nesse contexto, a arte/educação foi uma ferramenta de catequização e dominação dos povos originários, sendo utilizadas diferentes linguagens artísticas para a propagação do evangelho, conversão dos povos indígenas e preparação de mão de obra, com a implementação de “escolas-oficinas”, nas quais essas populações aprendiam o exercício de atividades fabris para enriquecimento de Portugal, enquanto aos filhos da elite colonial era destinada uma educação humanista (Ferraz; Fusari, 2009, p. 41).

Para as populações africanas e afrodescendentes, que foram escravizadas em território brasileiro por mais de 350 anos, o processo educativo era quase inexistente, tendo como objetivo a exploração absoluta de sua força de trabalho, por meio da dominação e da subordinação. A essas pessoas eram destinados os ofícios mais degradantes e braçais, não havendo, por parte das autoridades portuguesas, o menor interesse na instrução formal de pessoas negras (Morais, 2016, p. 16).

Esse projeto colonial de arte/educação continuou em curso no século XIX, com a Missão Artística Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas Artes, acessível apenas à elite econômica e à corte, que consolidaram um modelo estético pautado na exaltação e reprodução de técnicas, valores estéticos e metodologias europeias e no apagamento das expressões artístico-culturais negras e indígenas. Dessa forma, a arte/educação se tornou um campo de reprodução das desigualdades raciais, sociais e culturais, fortalecendo o eurocentrismo e estigmatizando as culturas negras e indígenas (Barbosa, 2010).

Essa lógica excludente persistiu pautando a arte/educação mesmo após a abolição da escravidão e a Proclamação da República, ao associar o “belo” à arte europeia erudita e a branquitude, enquanto as manifestações artísticas dos povos colonizados eram desprezadas e inferiorizadas, sendo reduzidas a folclore e artesanato, ainda que estivessem presentes de forma muito expressiva nas mais diversas linguagens artísticas brasileiras desde o século XVI (Conduru, 2007).

A persistência desse paradigma também se expressa no contexto catarinense, no qual o processo histórico de colonização e incentivo da imigração europeia consolidou um projeto político de branqueamento da população, na busca da formação de uma identidade racial eurocentrada, para justificar a ideia de uma “Santa Catarina branca” (Leite, 1996), contribuindo para o apagamento das populações negras, indígenas e caboclas, bem como de seus saberes, suas cosmologias e expressões artístico-culturais. Esse discurso hegemônico que menosprezou e negou a participação desses povos na formação econômica, cultural e artística da região se aliava às políticas de colonização que os expulsaram de seus territórios (Tedesco; Battestin, 2022). Essa invisibilização, que se mostra um aspecto da expressão do racismo estrutural em Santa Catarina (Almeida, 2018), reverberou na construção dos currículos escolares, limitando as possibilidades de representatividade negra, indígena e cabocla em sala de aula e prejudicando o reconhecimento identitário dos alunos e o contato com diferentes perspectivas artístico-culturais.

Ao longo do século XX, o cenário de invisibilização das africanidades se acentuou no país, em especial durante o regime militar (1964–1985), visto que as políticas autoritárias da ditadura civil-

militar-empresarial endossaram e propagaram a ideia de uma nação homogênea a branca, silenciando, mais uma vez, as expressões artísticas não-eurocêntricas. Segundo Barbosa (1989), as reformas educacionais ocorridas durante este período contribuíram para a desvalorização do ensino de arte, reduzindo-o a uma prática tecnicista e instrumental, desvinculada da reflexão estética, histórica e social.

Foi apenas com a redemocratização e a reestruturação dos movimentos sociais, especialmente dos Movimentos Negros, que esse quadro começou a ser tensionado por novas perspectivas críticas que desafiaram o eurocentrismo e reivindicaram a valorização das africanidades. Esse período de intensa atuação de diferentes entidades de articulação política negras pautando a questão da educação em diversos atos sociais culminou na sanção da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que define um conjunto de diretrizes e normas para a educação básica no Brasil, dispondo no parágrafo 4º do Art. 26º que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996).

A implementação das diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais avança com a sanção da Lei nº 10.639/2003 e, mais adiante, pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica. No entanto, mesmo com a efetivação desses avanços legais, as políticas públicas étnico-raciais para a Educação enfrentam muitos obstáculos estruturais, como a falta de uma formação docente de qualidade, bem como de materiais didáticos representativos e adequados a essas temáticas, e a permanência de práticas pedagógicas superficiais acerca das africanidades e descoladas da realidade vivida pela população negra brasileira.

Nesse contexto, é imprescindível construir um caminho decolonial na arte/educação, para que possamos contemplar o potencial transformador e questionador da arte, afirmando-a como um campo de resistência e reexistência para tensionar as narrativas hegemônicas e valorizar as epistemologias dos povos colonizados, em especial os povos africanos e afro-brasileiros. Pensar a arte/educação numa perspectiva afrocentrada implica não apenas incluir conteúdos isolados sobre as africanidades nos currículos escolares, mas repensá-lo de forma profunda e questionadora, para construção de um projeto de ensino que subverte a lógica eurocêntrica que mantém a naturalização do racismo em nossa sociedade (Asante, 2009).

No contexto do estado de Santa Catarina essa discussão se revela ainda mais urgente, devido ao longo histórico de invisibilização das populações negras, indígenas e caboclas. É necessário reconhecer as contribuições desses povos em nossa identidade local e entender suas expressões artísticas como parte de nosso patrimônio cultural, rompendo com o imaginário de uma “Santa Catarina branca”, para que possamos fazer o enfrentamento ao racismo de forma responsável a partir da arte, que se revela um campo fértil de reparação histórica e de transformação social, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, a justiça racial e a equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da arte no Brasil foi historicamente constituído por diretrizes e abordagens que fortaleceram e colaboraram para a implementação e, mais adiante, para a manutenção da colonialidade. Esse processo se deu por meio de uma tentativa de silenciamento e pagamento das expressões artísticas e culturais negras, indígenas e populares, refletindo na formatação de um currículo escolar eurocêntrico que reverbera até os dias atuais, reforçando o racismo estrutural e o reconhecimento de pluralidade cultural que constitui a sociedade brasileira.

Em contraponto, a arte e a cultura dos povos vítimas da colonização mantiveram-se vivas, tornam-se expressões de resistência e reexistência. No que tange às africanidades, os movimentos negros foram essenciais para a implementação das políticas étnico-raciais, destacando-se, na educação, por meio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, marcos fundamentais para o enfrentamento do preconceito e da intolerância, trazendo visibilidade à história, cultura e saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas.

A visibilidade das epistemologias historicamente marginalizadas por meio de pedagogias afrocentradas e decoloniais é essencial para a construção de um ensino em arte/educação que reconheça e valorize as múltiplas identidades culturais que constituem o nosso país. No contexto

catarinense, essa tarefa ganha relevância ao confrontar narrativas de branqueamento e promover o protagonismo dos saberes afro-brasileiros e indígenas como base de uma educação antirracista, plural e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ASANTE, Molefi Kete, 2009. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Em: **Afroncentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo, SP: Selo Negro. p. 93-110. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/afrocentricidade-umaabordagemepistemolc3b3gica-inovadora-sankofa-4.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, v. 3, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae.; CUNHA, Fernanda P. da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-brasileira**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2012. 128 p.

DULCI, Tereza M. Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirais**, p. 174-193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 31 out. 2025.

GUERRA, Avaetê de L. e Rodrigues et al. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 7, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019> . Acesso em: 30 out. 2025.

MORAIS, Renant Araújo. O ensino de artes e ofícios no Brasil colônia. **Plures Humanidade**, v.1, n.17, p. 13-27, 2016. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/256/177>. Acesso em 30 out. 2025.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte: Fundamentos e Proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. **Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 33-53.

TEDESCO, Anderson Luiz; BATTESTIN, Cláudia. Uma possibilidade decolonial para pensar a constituição do ethos caboclo no Oeste de Santa Catarina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, 2022.

DE ELZA SOARES A RACIONAIS MC'S: A MÚSICA COMO INSURGÊNCIA AO RACISMO

CORRÊA, Carlos André²⁷¹
VAZ, Rafael Araldi²⁷²

RESUMO

A pesquisa **“A carne mais barata do mercado”**: **estéticas insurgentes para uma educação antirracista** analisa o papel da música e da literatura negras como instrumentos de resistência e formação crítica no Ensino Médio. Inspirada em Elza Soares e Racionais MC's, a investigação aborda as relações entre racismo, necropolítica e neoliberalismo, evidenciando a arte como ferramenta para uma educação antirracista. Por meio de experiências estéticas antirracistas, busca-se compreender como a cultura negra pode transformar o ensino e promover cidadania. Fundamentada em autores como Achile Mbembe, Sueli Carneiro e Florestan Fernandes, a pesquisa propõe uma educação que reconheça e valorize a negritude.

Palavras-chave: Educação antirracista. Estéticas insurgentes. Música e literatura negras. Necropolítica.

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido é um recorte da pesquisa em andamento intitulada **“A carne mais barata do mercado”**: **estéticas insurgentes para uma educação antirracista**, a qual visa analisar o papel da música e literatura como instrumentos para uma educação antirracista. Mais especificamente, visa aplicar experiências estéticas antirracistas com estudantes do Ensino Médio, procurando verificar as potencialidades, subjetividades, afetos e efeitos criados no processo educativo por meio da literatura e da música negra.

A pesquisa tem como **objetivo geral** compreender o papel da música e literatura como instrumentos para uma educação antirracista no Ensino Médio. Neste sentido, desdobram-se três **objetivos específicos**: a) investigar os vínculos estruturais entre capitalismo, colonialismo, necropolítica e racismo na história do Brasil; b) identificar as potencialidades da cultura e estética negra como instrumento de expressão e afirmação da luta antirracista; c) analisar as potencialidades das estéticas negras para uma educação antirracista no Ensino Médio. Ressalta-se que este último objetivo específico será realizado ao se aplicar experiências estéticas antirracistas com estudantes do Ensino Médio, procurando verificar as potencialidades, subjetividades, afetos e efeitos criados no processo educativo.

Ao apresentar o tema da pesquisa, escolheu-se para o presente texto um recorte focado nas relações entre racismo, necropolítica e neoliberalismo, através do qual pretende investigar a constituição histórica do racismo por meio da música de Elza Soares e Racionais MC's.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de análise histórico-documental desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC, na linha de pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação. Desta maneira, **“A carne mais barata do mercado”**: **estéticas insurgentes para uma educação antirracista** é uma pesquisa ligada ao macroprojeto “Genealogia da Educação no Tempo Presente: subjetividades, políticas e usos do passado” do professor Dr. Rafael Araldi Vaz, vinculado ao NEABI-UNIPLAC.

²⁷¹ Carlos André Corrêa. Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). E-mail: carlosandrecorrea@uniplaclages.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9736-7899>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3028443740545962>.

²⁷² Rafael Araldi Vaz. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). E-mail: rafaelvaz@uniplaclages.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1617-4761>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7743954916594139>.

Baseada nos autores Abud; Napolitano e Moraes, o trabalho busca analisar duas letras musicais (A carne e Negro drama, de Elza Soares e Racionais MC's, respectivamente), as quais permitem observar as relações entre neoliberalismo, necropolítica e racismo no tempo presente. Considera-se que ao usar as letras musicais como instrumentos didático-pedagógicos “tal metodologia de ensino auxilia os alunos a elaborarem conceitos e a dar significados a fatos históricos” (Abud, 2005, p. 315).

Por meio da aplicação de canções busca-se provocar processos de subjetivação, uma vez que “os estudos sobre música popular têm uma natureza interdisciplinar desde a sua origem” (Napolitano, 2007, p. 157) e possibilitam articular diferentes linguagens. Sendo assim, abre-se uma gama de possibilidades para desenvolver atividades que promovam o debate, bem como incitem provocações acerca de uma educação antirracista.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Artistas negros da música, como Elza Soares e Racionais MC's, entenderam que sua música é uma arma poderosa para apresentar o racismo presente em todas as esferas nacionais. De um lado, uma mulher preta, pobre que não se furtou a levantar bandeira contra o racismo e contra a misoginia, em suas últimas produções mostrou a verve insurgente de versos criados por ela mesmo no seu disco póstumo “No tempo da intolerância”. Elza tornou-se o grito feminista que a sociedade brasileira viu resistir, mesmo quando na década de 1980, quase no ostracismo, viu sua força e talento serem resgatadas por jovens no final dos anos 1990. Do outro lado, Racionais MC's, um grupo de rap composto por quatro rapazes da periferia de São Paulo no início dos anos 1990, com discurso contundente como o da Elza Soares, porém mais “agressivo” no verbo, na abordagem de temas comuns ao povo pobre e preto da periferia. O que ambos têm em comum, além da cor da pele e da condição social? A força da palavra e o comprometimento em manter acesa a chama da africanidade brasileira, expressa nas canções “Coragem” (2023) e “Júri racional” (1993), respectivamente interpretadas por Elza Soares e Racionais MC's.

As músicas de Elza Soares e Racionais MC's possibilitam um processo de ruptura e de insubordinação à exploração que gera a desigualdade e a subalternidade, uma arte voltada para o Outro e suas subjetividades. Nesse sentido, suas músicas tem o poder de adesão de massa, por ultrapassar as barreiras do *mainstream*. Neste caso, uma estética nutrida por elementos dos subalternizados e corporificado na cultura popular negra.

Elza Soares e Racionais MC's fortaleceram o discurso negro, reforçaram o sentido de luta em uma sociedade apegada ao racismo recreativo, ao cordialismo racial, cuja lógica sempre foi a de depreciar a luta negra, subalternizando-a desde o pensamento escravista. Esses artistas souberam mostrar a importância de suas estéticas insurgentes para desmitificar a negritude como um mero desalinho para, apenas, entreter. A arte, nas mãos desses artistas, elevou-se, traduziu o canto para além do lamento, mas para uma bandeira de luta e conscientização da população preta. Versos como os da Elza Soares na canção “Intro: Justiça”, do disco póstumo “No tempo da intolerância” permitem refletir sobre a tensão constante entre a vulnerabilidade dos sujeitos negros e a necessidade de fortalecimento da luta social, do senso de comunidade e pertença, da coragem para resistir continuamente à ameaça da morte, aos processos necropolíticos, que tem na lei e nos dispositivos de segurança do Estado uma das faces do racismo estrutural: “Se você é preto/Não se iluda, meu bem/Entre eles e nós/A lei protege quem?/Se você é preto/Coragem, meu bem/Porque o medo da morte/Leva a vida também” (Elza Soares/ Jefferson Junior/Pedro Loureiro/Umberto Tavares - Coragem, 2023).

“A carne mais barata do mercado é a carne negra”. Nesses versos é reforçado o preconceito racial, cuja letra de Marcelo Yuka, interpretada por Elza Soares, continua a apontar como o capitalismo aliado ao racismo identifica o negro como um objeto, um ser animalesco que deve ser perseguido, caçado, engaiolado pela sociedade e pelo Estado. Conforme aponta Fernandes (1989, p. 23) “Essa afirmação também é verdadeira com referência aos negros. Cabe-lhes conquistar sua autonomia emancipação coletiva, liberando-se de uma situação desumana, ultrajante e insustentável, que nos prende ao passado e a padrões de dominação racial obsoletos”

Nesse sentido, “A carne” reflete a objetificação apontada por Mbembe (2018) de que “a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, perturbações do pensamento e

de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes”, fundamentado no trecho: “Que vai de graça pro presídio/E para debaixo do plástico/Que vai de graça pro subemprego/E pros hospitais psiquiátricos”.

Por outro lado, a canção “Negro drama” (Racionais MC’s) representa “o campo das resistências que vincula o negro ao dispositivo de racialidade como sua contrapartida necessária, entendendo que onde um campo de poder se institui são produzidas resistências”, segundo Carneiro (2023, p. 55), quando versos como “Que Deus me guarde/pois eu sei que ele não é neutro/Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto/Eu visto preto por dentro e por fora/Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória” refletem que a luta antirracista é uma constante neste país.

Defrontar a realidade dos estudantes com as estéticas insurgentes revela a autenticidade de uma educação antirracista que objetiva desmitificar a democracia racial – que ainda permanece como dispositivo racista –, conduzi-los à compreensão de dispositivos raciais tão comuns no cotidiano que, na maioria das vezes, passam despercebidas por eles, devido a atitudes normalizadas pela sociedade capitalista, em que o lucro vale mais que vidas humanas. As estéticas insurgentes representam não só o grito dos excluídos, mas a percepção de uma educação capaz de transformar a sua própria realidade de forma concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que a música e a literatura negras constituem potentes instrumentos pedagógicos para o fortalecimento de uma educação antirracista. As obras de Elza Soares e Racionais MC’s revelam estéticas insurgentes que rompem com a lógica colonial e neoliberal, denunciando as estruturas racistas ainda presentes na sociedade e na escola. As experiências estéticas aplicadas com estudantes do Ensino Médio demonstram que a arte pode despertar consciência crítica, afetividade e pertencimento, contribuindo para a reconstrução de identidades negras. Assim, reafirma-se a importância da cultura como meio de transformação social e de promoção da justiça racial.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **Registro e representação do cotidiano**: a música popular na aula de história. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. 431 p.

CESAR, Rafael do Nascimento; FERREIRA, Carolina Branco de Castro; QUEIROZ, Vitor. **Elza Soares**: dos alfinetes à carne negra. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/9545> . Acesso em: 09 jun. 2025.

DUTRA, Paulo. **Racionais MC’s, Marighella e o branqueamento do Brasil**. Estud. Lit. Bras. Contemp., Brasília, n. 59, e5916, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-40185916>. Acesso em: 09 jun. 2025.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.33)

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona Editores, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música popular**: um mapa de leituras e questões. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19066/21129>. Acesso em: 27 out. 25.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO HUMANITÁRIA: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ACOLHEDORA

NUNES, Danielle Alves²⁷³
SANTOS, José Douglas Alves dos²⁷⁴

RESUMO

O presente trabalho discute a importância das práticas pedagógicas antirracistas como caminho para a construção de uma educação comprometida com os direitos humanos e a justiça social. Parte do reconhecimento de que o racismo, ainda presente de forma explícita e velada nos espaços escolares, constitui um dos principais desafios à promoção da equidade. Considera a escola como território ético e cidadão, no qual o reconhecimento das diferenças é condição para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A análise destaca o papel histórico do movimento negro e da Lei nº 10.639/2003 na inserção da temática étnico-racial nos currículos, bem como as dificuldades de sua efetivação, sobretudo em contextos do Sul do Brasil, onde predominam heranças eurocêntricas. Assim, o estudo propõe o fortalecimento de práticas educativas que valorizem a diversidade, o diálogo e as contribuições históricas e culturais dos povos africanos e afrodescendentes.

Palavras-chave: Educação antirracista. Equidade. Diversidade cultural. Justiça social.

INTRODUÇÃO

O racismo constitui uma das formas mais persistentes de desigualdade na sociedade brasileira e se manifesta, de modo explícito ou velado, também nos espaços escolares. A escola, enquanto instituição formadora de valores e saberes, ocupa papel central na construção de uma cultura de respeito e equidade. Nesse contexto, a implementação de práticas pedagógicas antirracistas torna-se essencial para promover uma educação comprometida com os direitos humanos e a justiça social.

A partir dessa perspectiva, é fundamental compreender a escola como um território de formação ética e cidadã, no qual o reconhecimento das diferenças é condição para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A educação antirracista, portanto, não se limita a incluir conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira, mas busca transformar o cotidiano escolar em um espaço de pertencimento, diálogo e valorização da diversidade.

Historicamente, o debate sobre relações étnico-raciais na educação brasileira ganhou força com a atuação do movimento negro e com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Esse marco legal representou um avanço significativo na luta contra o silenciamento das identidades negras nos currículos escolares. Entretanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios, especialmente em regiões do Sul do país, como Santa Catarina, onde o imaginário social é fortemente marcado por heranças eurocêntricas e pela valorização de uma identidade branca e homogênea (Gomes, 2017; Carneiro, 2005). Tais aspectos tornam urgente o fortalecimento de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização das contribuições históricas e culturais dos povos africanos e afrodescendentes.

Apesar dos avanços legais representados pela Lei nº 10.639/2003, sua efetivação ainda é limitada. O INEP (2025) aponta que apenas cerca de 50% das escolas brasileiras desenvolvem esse ensino de forma sistemática. Em Santa Catarina, dados do Censo 2022 (IBGE) indicam que 23,3% da população se declara preta ou parda. Considerando a população total de Lages (164.981 habitantes), estima-se que aproximadamente 38.500 pessoas pertençam a esse grupo, embora o município ainda não disponha de recorte racial específico. Essa invisibilidade estatística reforça a necessidade de discutir o tema em contextos onde a diversidade é frequentemente silenciada.

²⁷³ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. daniellenunes@uniplaclages.edu.br

²⁷⁴ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. jose.douglas@uniplaclages.edu.br

Diante desse cenário, o presente estudo busca analisar como práticas pedagógicas antirracistas podem contribuir para a formação do caráter humanitário no ambiente escolar, tomando como referência os princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire (1996) e os estudos de hooks (2017), Ribeiro (2019) e Gomes (2017) sobre a educação antirracista.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, desenvolvida em escolas públicas municipais de Lages que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental. A seleção dos participantes é intencional, abrangendo 6 a 10 professores(as) e 1 a 2 gestores(as) que atuem em práticas ou projetos relacionados à diversidade cultural e ao enfrentamento do racismo.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula e análise documental de planos de ensino e projetos pedagógicos. Os dados serão analisados segundo a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), articulada aos referenciais teóricos da pedagogia freireana. Todos os procedimentos seguem as orientações éticas da Resolução CNS nº 510/2016, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e garantia de sigilo e anonimato.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O estudo fundamenta-se em autores que abordam a educação como prática emancipatória e antirracista. Paulo Freire (1996) entende a educação como processo de libertação e humanização, em que o diálogo e a consciência crítica são centrais para superar injustiças. Frantz Fanon (2008) analisa o racismo como herança da colonização, destacando seus efeitos psicológicos e sociais. Lélia Gonzalez (1984) e Sueli Carneiro (2005) discutem o racismo institucional e cultural no Brasil, revelando como ele se perpetua em práticas e discursos escolares. bell hooks (2017) propõe uma pedagogia transgressora, que articula afeto e crítica, enquanto Djamila Ribeiro (2019) e Nilma Lino Gomes (2017) reforçam a necessidade de uma educação pautada na equidade racial, na empatia e na desconstrução de privilégios.

Os resultados parciais indicam que, embora haja reconhecimento da importância da temática racial, ainda persistem lacunas na formação docente e na aplicação prática da Lei nº 10.639/2003. Muitos educadores relatam dificuldades em trabalhar o tema por falta de formação continuada e materiais pedagógicos adequados. Essas fragilidades evidenciam que a presença da lei, por si só, não é suficiente. É preciso que a escola se comprometa com uma pedagogia antirracista e humanizadora, pautada em valores de respeito, empatia e solidariedade.

Como defende bell hooks (2017), ensinar é um ato político e amoroso, que requer coragem para enfrentar as desigualdades históricas e transformar o espaço escolar em território de equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas antirracistas configuram-se como estratégias fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente humanitária e democrática. Promover o reconhecimento da diversidade racial e cultural nas escolas é condição essencial para o desenvolvimento ético e cidadão dos estudantes. Ao propor a articulação entre antirracismo e formação humanitária, este estudo busca contribuir para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça social e o reconhecimento das diferenças como potência formativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: USP, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Características da População e dos Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
WH3. **SC tem 3 de cada 4 habitantes brancos; população de pretos e pardos cresce 8,4 %**. **WH3 Portal de Notícias, 28 jun. 2024**. Disponível em: <https://wh3.com.br/noticia/250931>. Acesso em: 28 out. 2025.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A LEI Nº 11.645/2008: DESAFIOS PARA A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS INDÍGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE IPUAÇU-SC

Juciane Ferri Pavan²⁷⁵

Cláudia Battestin²⁷⁶

RESUMO

O presente estudo que está em andamento, discute os desafios e as possibilidades de uma educação intercultural comprometida com a valorização das culturas indígenas, a partir da implementação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Com base em um estudo realizado na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira, em Ipuçu (SC) — município com população majoritariamente indígena, que abriga a maior Terra Indígena do Sul do Brasil, a Terra Indígena Xaçecó. Investigamos como a invisibilidade histórica e cultural dos povos originários no ambiente escolar reflete estruturas mais profundas de exclusão e violência simbólica. A escola constitui um cenário emblemático para refletir sobre a efetivação de uma educação verdadeiramente intercultural. A pesquisa demonstra que, apesar dos avanços legais e normativos, persistem obstáculos significativos, como a formação insuficiente de professores, a escassez de materiais didáticos específicos e a reprodução de práticas pedagógicas que ainda privilegiam a cultura dos colonizadores. Defende-se que a valorização das culturas indígenas na escola deve ir além do cumprimento legal, configurando-se como um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade plural, democrática e antirracista.

Palavras-chave: Lei nº 11.645/2008. Educação Intercultural. Povos Indígenas. Diversidade.

INTRODUÇÃO

A diversidade étnica e cultural que caracteriza o Brasil constitui um dos pilares da construção da identidade nacional e do fortalecimento da cidadania. Em um país onde coexistem múltiplos povos e histórias, reconhecer e valorizar essa diversidade no ambiente escolar torna-se essencial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e plural.

Entretanto, a história brasileira foi marcada por processos de silenciamento, exclusão e violência sistemática contra os povos originários, cujas culturas e saberes foram historicamente marginalizados. Segundo Candau (2008), essa trajetória foi atravessada por práticas de "eliminação física do 'outro' ou por sua escravização", formas extremas de negação da alteridade que ainda repercutem nas estruturas sociais e educacionais do país.

Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 representou um avanço significativo ao tornar obrigatória a inclusão das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares. Mais do que um dispositivo legal, essa lei se configura como uma resposta ao apagamento histórico desses povos e uma tentativa de reconstruir a narrativa nacional sob uma perspectiva intercultural (BRASIL, 2008). Contudo, passados mais de quinze anos desde sua implementação, muitos desafios persistem, especialmente no que diz respeito à superação de práticas pedagógicas monoculturais e à valorização efetiva das culturas indígenas no cotidiano escolar.

²⁷⁵ Mestranda em educação da Universidade Comunitária da região de Chapecó - Unochapecó. Membro do grupo de pesquisa SULEAR. E-mail: jucianeferripavan@gmail.com

²⁷⁶ Professora do Programa de pós-graduação em educação e das licenciaturas interculturais indígenas da Universidade Comunitária da região de Chapecó - Unochapecó. Líder do grupo de pesquisa Sulear. E-mail: battestin@unochapeco.edu.br

Este estudo analisa os desafios e possibilidades da educação intercultural no contexto da Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira, localizada na cidade de Ipuacu, Santa Catarina. O município se destaca por abrigar a maior Terra Indígena da região Sul — a Terra Indígena Xapecó — e por ter uma população composta majoritariamente por indígenas Kaingang, Guaraní e Xetá, representando cerca de 54,55% dos habitantes (IBGE, 2022).

Diante desse cenário, busca-se investigar: os desafios para a implementação da Lei nº 11.645/2008 e valorização das culturas indígenas no contexto escolar. Discutindo os fundamentos teóricos e práticos da educação intercultural como estratégia pedagógica e política para a valorização das culturas indígenas, compreendendo sua efetivação não apenas como cumprimento legal, mas como compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste estudo ocorrerá por meio de uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, que permitirá uma compreensão mais aprofundada do tema em questão. A pesquisa caracteriza-se então como qualitativa, de natureza básica, fundamentada em estudos bibliográficos e em documentação escolar. Como procedimentos metodológicos, serão adotadas a pesquisa documental e a análise discursivo-interpretativa das propostas curriculares da escola.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, que envolve a coleta de dados sem a interferência direta do(a) pesquisador(a). Além disso, o estudo configura-se como uma pesquisa de campo com análise documental, por ser desenvolvido no próprio ambiente de vivência dos sujeitos envolvidos.

Serão analisados, como fontes de pesquisa, matrículas, certidões, documentos, manuscritos, atas, Projeto Político-Pedagógico, imagens e fotografias constantes nos arquivos da Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira, localizada no centro do município de Ipuacu (SC).

A operacionalização da produção de dados será realizada por meio da coleta e análise documental, envolvendo a identificação e seleção dos documentos relevantes para a pesquisa, bem como sua organização sistemática, de modo a facilitar o processo analítico e subsidiar a elaboração de conclusões consistentes a partir das evidências obtidas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A diversidade cultural, é uma característica intrínseca da sociedade brasileira. Essa sociedade é oriunda da inserção de povos indígenas, europeus, africanos e de imigrantes de diversas partes do mundo, suas manifestações culturais são múltiplas, sendo possível destacar as tradições, línguas, religiões, culinárias e expressões artísticas presentes em todo o país. Segundo matéria da revista Science (2025), o Brasil é o país com a maior diversidade genética do mundo, essa diversidade se confirmou na pesquisa, publicada, que analisou bilhões de bases de cada uma das 2,7 mil pessoas. Eventos de miscigenação múltiplos ou contínuos entre fontes parentais indígenas americanas, africanas e europeias formaram as populações brasileiras. Esses processos se alinham com os principais eventos históricos que moldaram o estado brasileiro nos últimos cinco séculos. O resultado mostrou que o DNA do brasileiro é como um mosaico por causa das ancestralidades e, por isso, o mais diverso do mundo.

Nessa perspectiva, esta fusão de culturas vindas de outros países influenciou bastante a cultura brasileira, chegando a suprimir as manifestações de alguns povos. “Nesse modelo civilizatório adotado pelo Estado Brasileiro, em que a cultura dominante de origem europeia foi tida como superior, justificou também a necessidade de civilizar e aculturar os outros povos” (Landa, Herbetta, 2017, p.318)

A história do Brasil é profundamente marcada pela presença originária dos povos indígenas, que constituem o alicerce civilizatório do território e detêm uma vasta e complexa pluralidade cultural, linguística e territorial. Esses povos, com seus modos próprios de habitar, produzir conhecimento e se relacionar com a natureza, sustentam uma herança milenar que

antecede em séculos a colonização europeia. De acordo com dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022), o Brasil abriga cerca de 1,7 milhão de indígenas, distribuídos em centenas de etnias e falantes de mais de 170 línguas. Entre esses povos, destacam-se os Kaingang e os Guarani, cuja presença histórica e cultural na região Sul é constitutiva do patrimônio identitário e espiritual do país, ainda que por muito tempo tenha sido silenciada e desvalorizada pelos processos de colonização e escolarização.

Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena na educação básica, representa um marco legislativo de reparação histórica e um passo decisivo na promoção de uma educação verdadeiramente intercultural e antirracista. A referida lei reafirma o direito dos povos originários de terem suas histórias, epistemologias e saberes reconhecidos como parte constitutiva da nação brasileira.

A Constituição Federal de 1988, marco jurídico da redemocratização, consagra esse princípio ao afirmar, em seu artigo 3º, que é objetivo fundamental da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo 231, reconhece-se explicitamente aos povos indígenas o direito à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como a posse permanente das terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988).

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 26, § 4º, determina que o ensino da História do Brasil deve contemplar uma visão multicultural, valorizando as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro, em especial as matrizes indígena, africana e europeia. Assim, a Lei nº 11.645/2008 não emerge de um vazio histórico, mas resulta de décadas de luta dos movimentos indígenas e negros por reconhecimento, reparação e justiça histórica. Sua antecessora, a Lei nº 10.639/2003, já havia introduzido a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, sendo posteriormente ampliada para incluir a temática indígena, como expressão de uma conquista social e política (BRASIL, 2008).

No âmbito estadual, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) reconhece a “diversidade como princípio formativo”, apontando diretrizes pedagógicas voltadas à valorização das diferenças culturais e à superação de práticas assimilacionistas. No entanto, observa-se ainda uma lacuna significativa entre as orientações curriculares e as práticas escolares, o que revela a dificuldade de transpor o discurso normativo para a realidade cotidiana da escola.

No caso específico do município de Ipuçu-SC, tais desafios assumem contornos particulares. Embora a presença indígena seja majoritária — com forte predominância dos povos Kaingang e Guarani — essa representatividade populacional não se traduz automaticamente em valorização cultural no espaço escolar. Frequentemente, verifica-se um processo de camuflagem ou invisibilização simbólica dessa presença, evidenciando a persistência de estruturas coloniais de pensamento que continuam a hierarquizar culturas e a reforçar a hegemonia de um modelo eurocêntrico de conhecimento. Essa contradição revela que o reconhecimento legal da diversidade, embora indispensável, ainda necessita ser acompanhado de transformações profundas nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas concepções de educação e de humanidade que orientam a escola.

Apesar do avanço legal representado pela promulgação da Lei nº 11.645/2008, a sua implementação na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira ainda enfrenta obstáculos estruturais que comprometem a efetividade de uma educação intercultural no cotidiano escolar. A análise dos documentos institucionais da escola evidencia que a lei está formalmente incorporada ao Projeto Político-Pedagógico e aos planos de ensino; entretanto, a sua aplicação prática permanece limitada e fragmentada, revelando a distância entre a norma legal e a realidade pedagógica.

Segundo Bergamaschi e Gomes (2012), entre os principais entraves à efetivação de uma educação intercultural destacam-se a formação insuficiente dos professores, a ausência de materiais didáticos específicos, a resistência institucional e a perpetuação de estereótipos e preconceitos que reforçam a hierarquia simbólica entre culturas. Tais fatores contribuem para a manutenção de uma lógica monocultural e eurocêntrica, ainda profundamente

enraizada nas práticas escolares brasileiras, dificultando o reconhecimento e a valorização da pluralidade de saberes, identidades e modos de vida presentes nas comunidades indígenas.

Contudo, o contexto do município de Ipuaçu-SC revela potencialidades singulares para a construção de uma prática educativa verdadeiramente intercultural. A presença ativa de lideranças indígenas, a proximidade geográfica e afetiva com as aldeias e a riqueza cultural dos povos Kaingang e Guaraní configuram-se como recursos pedagógicos vivos, capazes de inspirar o desenvolvimento de projetos curriculares contextualizados, dialógicos e transformadores. Esses elementos, quando integrados ao cotidiano escolar, podem favorecer o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos acadêmicos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a diversidade e com a justiça social.

A consolidação dessa perspectiva exige, antes de tudo, processos formativos contínuos que preparem os professores para atuar de forma crítica, reflexiva e sensível à diversidade cultural. Como destaca Candau (2008), a formação docente deve ultrapassar a mera sensibilização, promovendo a desconstrução de preconceitos e a apropriação de referenciais teórico-metodológicos que possibilitem o diálogo entre diferentes epistemologias e cosmologias.

Inspirando-se na Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (1996), a educação intercultural precisa favorecer o desenvolvimento da consciência crítica, estimulando os estudantes, especialmente os jovens indígenas, a compreenderem a realidade em que vivem e a se reconhecerem como sujeitos históricos de transformação. Nesse sentido, fortalecer a identidade étnica e os saberes tradicionais torna-se um caminho para a construção de projetos de vida autônomos, dignos e culturalmente enraizados.

Assim, a educação intercultural, alicerçada nos princípios da autonomia, do reconhecimento e do diálogo de saberes, apresenta-se como uma via ética e política para a superação do legado colonial ainda presente nas instituições escolares. Mais do que o cumprimento de uma exigência legal, a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 constitui um imperativo moral e epistemológico, indispensável à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, plural e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os desafios e possibilidades da efetivação de uma educação intercultural no contexto escolar e da implementação da Lei nº 11.645/2008 na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira, no município de Ipuaçu-SC, percebe-se avanços importantes, mas também revela desafios persistentes no que se refere à valorização efetiva das culturas indígenas no ambiente escolar. Apesar do reconhecimento legal da importância da história e cultura dos povos originários, sua inserção no currículo ainda enfrenta obstáculos ligados à formação docente, à escassez de materiais didáticos específicos e à permanência de práticas pedagógicas pouco sensíveis à interculturalidade.

Considerando que o município de Ipuaçu-SC possui uma significativa população indígena e está inserido em uma região de grande relevância cultural para os povos Kaingang e Guaraní, é essencial que a educação intercultural seja compreendida como um compromisso ético e político, e não apenas como cumprimento formal da legislação. Valorizar os saberes e as formas de vida indígenas no cotidiano escolar é fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, plural e inclusiva.

Portanto, reforça-se a necessidade de políticas públicas integradas, formação continuada de professores e maior diálogo com as comunidades indígenas locais, é necessário também, o comprometimento de todos os atores envolvidos: gestores educacionais, professores, comunidades indígenas, famílias e estudantes, de modo que a Lei nº 11.645/2008 se concretize como instrumento de transformação social e de respeito à diversidade cultural no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.
- 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: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2022: características gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz. (Orgs.) **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.
- NUNES, Kelly; ARAÚJO CASTRO E SILVA, Marcos; RODRIGUES, Maíra R.; et al. **Admixture's impact on Brazilian population evolution and health**. *Science*, DOI: 10.1126/science.adl 3564. Acesso em: 11 out. 2025.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Flori

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA

PRASERES, Romario Ribeiro dos²⁷⁷
PESSOA, Fábio Tadeu de Melo²⁷⁸

RESUMO

Esta pesquisa investiga a influência da gestão democrática na implementação da Lei nº 10.639/03 no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEF Santa Maria, em Cametá/PA. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa utiliza análise documental do PPP, entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e membros da comunidade, e observações de reuniões escolares. O objetivo é analisar como a participação coletiva na gestão escolar pode (ou não) contribuir para a efetivação de uma educação antirracista. O estudo busca compreender as concepções dos atores escolares sobre o tema e identificar se a Lei é tratada de forma estrutural no PPP, superando a mera formalidade. A pesquisa pretende demonstrar que a gestão democrática é fundamental para transformar a escola em um espaço de equidade racial.

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação antirracista. Projeto político-pedagógico

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, representa um marco na promoção da educação das relações étnico-raciais no Brasil. Entretanto, sua efetivação depende de processos coletivos no interior das instituições escolares. Nesse contexto, a gestão democrática torna-se imprescindível para a inserção efetiva da temática no Projeto Político-Pedagógico (PPP), garantindo a participação da comunidade na construção de uma educação antirracista e afro-referenciada.

Dessa maneira, este estudo tem como objetivo analisar de que forma a gestão democrática influencia a implementação da Lei nº 10.639/03 no PPP da EMEF Santa Maria, em Cametá/PA. Busca-se, especificamente, identificar o tratamento dado à referida lei no documento, investigar os mecanismos de participação da comunidade escolar na elaboração e revisão do PPP e compreender as concepções de gestores, docentes e demais atores escolares. As seções seguintes apresentam a metodologia adotada, o referencial teórico e, por fim, as considerações acerca da importância da gestão democrática na consolidação de práticas escolares antirracistas.

METODOLOGIA

A pesquisa adotará abordagem qualitativa, a qual “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (Minayo, 2000, p. 21-22). O primeiro procedimento metodológico será a análise documental, voltada para examinar o Projeto Político-Pedagógico da EMEF Santa Maria e outros documentos institucionais que evidenciem a incorporação da temática étnico-racial. Para Cellard (2012), a análise documental possibilita compreender o contexto histórico e social em que os documentos foram produzidos, além de identificar contradições e lacunas entre o discurso e a prática. O segundo será a realização de entrevistas semiestruturadas, que para Quaresma (2005, p. 75) mesclam perguntas abertas e fechadas, permitindo que o entrevistado se aprofunde no tema proposto. A entrevista ocorrerá com no mínimo 1 gestor, 1 professor e 1 membro da comunidade participante do conselho escolar.

²⁷⁷ Romario Ribeiro dos Praseres. Universidade Federal do Pará. romariodospraseres@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7295-5442>, <http://lattes.cnpq.br/3214834117523082>.

²⁷⁸ Fabio Tadeu de Melo Pessoa. Universidade Federal do Pará. fabiopessoa@ufpa.br, <https://orcid.org/0000-0002-0615-4305>, <http://lattes.cnpq.br/9704759669922865>.

Por fim, serão realizadas observações de, no mínimo, uma reunião de gestão e uma do conselho escolar, registrando interações, discursos e dinâmicas de participação. Conforme May (2001), a observação participante é o processo no qual um investigador “estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (May, 2001: 177).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é um direito social, isso é um fato entendido por todos nós e regulamentado legalmente. É um dever do estado garantir o acesso e permanência nos lugares de construção de saberes sistematizados, as escolas. Por isso, “colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais” (Gomes, 2001, p. 84).

No entanto, qual a urgência em se promover uma perspectiva educacional nesses moldes? A resposta demanda um longo debate conceitual e historiográfico para expor a maneira como a sociedade brasileira se constituiu no que é hoje. Resumidamente, é premente porque o Brasil é um país estruturalmente racista (Almeida, 2019). Não só isso, o racismo praticado aqui é específico, acontece de modo peculiar, diferente de outros lugares no mundo. Para Moura (1994) (apud Cavalleiro, 2020, p. 29), “o racismo brasileiro (...) na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos (...)”. Em consonância, Gomes (2017, p. 51) descreve que “o Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua principal característica é a aparente invisibilidade.”

A educação antirracista, nesse contexto, deve ser compreendida como um projeto político e pedagógico que reconhece o racismo como elemento estruturante das desigualdades sociais e que atua de forma intencional para combatê-lo no espaço escolar e na sociedade. Gomes (2017) enfatiza que tal perspectiva demanda a transformação das estruturas, das práticas pedagógicas e das relações escolares. Isso exige uma revisão do currículo, dos materiais didáticos, e da própria formação docente. Consequentemente, essas implicações perpassam por uma gestão escolar que tenha como princípio a democracia, a participação coletiva dos sujeitos que compõe toda a comunidade. Entendemos que não há como rever conteúdos em materiais didáticos ou nos documentos normativos que organizam o espaço escolar, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), sem que as vozes dos sujeitos historicamente silenciados sejam ouvidas.

Do ponto de vista legal e político, a educação antirracista articula-se com a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. No entanto, como destaca Munanga (2005), a eficácia dessas leis depende de um compromisso institucional contínuo, que vá além da mera inserção de datas comemorativas ou atividades folclorizadas. Para o autor, a superação do racismo na escola requer a valorização das epistemologias e das experiências de grupos há muito tempo são marginalizados em nosso país, bem como a construção de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo desses sujeitos.

Nesse sentido, lembremos que a gestão democrática da escola pública é um princípio previsto no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, que foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) como diretriz fundamental para a organização da educação nacional. No entanto, como observa Gadotti (2014), sua regulamentação na LDB ficou restrita aos artigos 14 e 15, limitando-se à participação dos profissionais no projeto pedagógico e da comunidade nos conselhos escolares, além da concessão progressiva de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas.

Sob a perspectiva organizacional, Libâneo (2001) enfatiza que a escola é um “organismo aberto”, cuja estrutura e processos de gestão “são constantemente construídos pelos que nela trabalham (...) e pelos seus usuários (alunos, pais, comunidade próxima)” (Libâneo, 2001, p. 14). Para o autor, a gestão democrática requer a qualificação teórica e prática dos

profissionais, permitindo-lhes participar de modo ativo nas decisões pedagógicas, administrativas e organizacionais. Tal entendimento contrapõe-se às visões estritamente burocráticas, muito comuns em instituições que se pautam por um paradigma neoliberal de organização, que reduzem a gestão escolar a um conjunto de procedimentos administrativos dissociados da função social da escola.

Paro (1992) argumenta que a efetivação da gestão democrática depende de criar condições reais para a participação da comunidade na tomada de decisões, e não apenas na execução de atividades. “Na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los” (PARO, 1992, p. 228), amplia-se a autonomia da instituição de ensino em relação aos interesses dominantes.

Nesse contexto, a organização escolar, assegurando a participação efetiva de professores, estudantes, famílias e comunidade nos processos decisórios, constitui-se como condição essencial para a implementação de uma educação antirracista, pois cria espaços institucionais para que indivíduos, com suas histórias, culturas e saberes, sejam considerados na definição de prioridades pedagógicas e curriculares. Essa perspectiva amplia as possibilidades de inserção estruturada das temáticas étnico-raciais no cotidiano escolar, evitando que elas sejam tratadas de forma folclorizada, como algo alheio à formação da nossa identidade, da construção do nosso país. Nesse sentido, a gestão democrática oferece um campo político necessário para que a Lei nº 10.639/03 seja incorporada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um compromisso coletivo e transversal, alinhado a um projeto de escola que reconheça a diversidade racial como valor formativo e que se comprometa com a transformação das relações sociais marcadas pelo racismo estrutural.

Diante disso, quando articulamos o PPP à implementação da Lei nº 10.639/03, torna-se evidente que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana precisa ser incorporada como princípio estruturante do projeto educativo da escola, e não como ação episódica, restringindo a aplicação da lei a datas comemorativas, como o 20 de novembro. Isso significa inserir no PPP diretrizes curriculares que garantam a abordagem crítica das relações étnico-raciais, a formação continuada de professores, a revisão de materiais didáticos e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem as contribuições históricas, culturais e sociais dos povos africanos e afro-brasileiros. Dessa forma, o documento se torna um instrumento estratégico para consolidar o compromisso institucional com uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de pesquisa demonstra que a implementação da Lei nº 10.639/03 no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública é um processo intrinsecamente ligado aos princípios da gestão democrática e aos desafios de uma educação antirracista. A proposta é investigar como a legislação, um marco na promoção da educação das relações étnico-raciais, pode ou não ser efetivada no cotidiano escolar. Acreditamos que sua inclusão no PPP, documento que expressa a identidade e os compromissos da escola, não ocorre de forma automática, mas depende de um processo coletivo e participativo.

A análise do caso da EMEF Santa Maria, situada em uma região periférica, com uma população majoritariamente negra, servirá para aprofundar a compreensão de como o estigma social da violência e do baixo desempenho escolar está, na verdade, profundamente enraizado em preconceitos raciais.

Em suma, a articulação entre gestão democrática e educação antirracista é o caminho para transformar a escola em um espaço de resistência e de valorização da diversidade, cumprindo seu papel social de combater o racismo e promover a cidadania plena. Com essa pesquisa, pretendemos contribuir para o fortalecimento da função social da escola pública e inspirar outras instituições a adotarem a gestão democrática como um caminho para construir uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. – 6. Ed., 6ª reimpressão – São Paulo, 2020.
- Cellard, A. A análise documental. In J. Poupart. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp.295-316). Vozes, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação Cidadã, etnia e raça**: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. – São Paulo: Selo Negro, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MAY, T. Pesquisa social. **Questões, métodos e processos**. Porto Alegre, Artemed, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão da Escola Pública**: a Participação da Comunidade. R. bras. Est. pedag., Brasília. v 73, n.1 74, p.255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Gestao-da-escola-publica-a-participacao-da-comunidade.pdf> Acessado em: 09/08/2025
- QUARESMA, Valdete Boni e Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BLUMENAU?

SANTOS, Leonel Luiz dos²⁷⁹
RODRIGUES, Cíntia Régia²⁸⁰

RESUMO

A presente comunicação parte do contexto da Lei 10.639, criada em 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica. A pergunta que norteia nosso trabalho é: o que as narrativas estudantis expressam a respeito da aplicação da lei 10.639/03? A pesquisa compreende duas escolas de Blumenau, com 21 estudantes de duas turmas concluintes do ensino médio. Os objetivos específicos incluem (1) Compreender o contexto histórico da diversidade étnico-racial no Vale do Itajaí (2) Discutir sobre a Lei 10.639/2003 e a Educação das Relações Étnico-Raciais na educação básica; (3) Analisar as narrativas sobre história e cultura africana e afro-brasileira entre estudantes. Esta pesquisa buscou a geração de dados por meio de entrevista semi-estruturada e questionário. Nosso referencial teórico parte da teoria narrativa (Ricoeur, 2010), descolonização curricular (Gomes, 2012), racismo (Kilomba, 2019) e educação intercultural (Candau, 2009).

Palavras-chave: Educação, Diversidade Étnico-racial, Lei 10.639/03, Ensino-Médio.

INTRODUÇÃO

Conforme Gomes (2013), a promulgação da Lei 10.639/2003, que modificou os artigos 26-A e 79-B da LDB (Lei nº 9.394/1996), juntamente com a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e o Parecer CNE/CP nº 3/2004, representa um marco na consolidação de uma política educacional comprometida com a valorização da diversidade cultural e com a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses dispositivos legais foram impulsionados pelas mobilizações do movimento negro e seus aliados na luta antirracista, e expressam o reconhecimento, por parte do Estado, da urgência em enfrentar o racismo estrutural presente nas práticas, discursos e currículos escolares. Dessa forma, a legislação não apenas reafirma o direito à educação igualitária, mas também convoca o sistema educacional a reconfigurar suas políticas, conteúdos e metodologias, incorporando a história e a cultura afro-brasileira e africana como dimensões centrais de uma educação verdadeiramente democrática.

A legislação reafirma, como apontado por Domingues (2025) a importância de valorizar a história do continente africano, as lutas dos negros no Brasil e as contribuições da cultura afro-brasileira na constituição de uma sociedade marcada pela diversidade étnica e racial. Reconhece-se, assim, o protagonismo histórico do povo negro nos âmbitos político, econômico, social e cultural do país. A lei estabelece que esses conteúdos devem ser trabalhados de forma transversal em todo o currículo escolar, com destaque para as áreas de história, literatura e artes, além de instituir o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Ao estender tais orientações a todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, o texto legal evidencia que a inclusão educacional da população negra requer também o reconhecimento e a valorização de suas experiências, saberes e identidades, em um movimento de reparação dos danos históricos sofridos.

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre as narrativas dos estudantes do ensino médio de Blumenau sobre diversidade étnico-racial. Nossa pesquisa se situa no município de Blumenau, Santa Catarina em duas escolas públicas

²⁷⁹ Leonel Luiz dos Santos. Fundação Universidade Regional de Blumenau. Lleonel.lui@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-9879-0652>, <http://lattes.cnpq.br/3819553443048241>.

²⁸⁰ Cíntia Régia Rodrigues. Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). crrodrigues@furb.br, <https://orcid.org/0000-0003-3319-3702>, <https://orcid.org/0000-0003-3319-3702>.

estaduais e busca verificar a aplicação da lei 10.639/03 no cotidiano escolar. Para tanto, utilizamos a aplicação de um questionário e uma entrevista, objetivando gerar dados para nossa análise. Assim teremos como objetivo geral analisar as narrativas dos estudantes do ensino médio sobre história e cultura afro-brasileira, para isso realizaremos os seguintes objetivos específicos: a) Compreender o contexto histórico da diversidade étnico-racial no Vale do Itajaí; b) Discutir sobre a Lei 10.639/2003 e a Educação das Relações Étnico-Raciais na educação básica; c) Analisar as narrativas sobre história e cultura afro-brasileira entre estudantes de diferentes contextos histórico-sociais nas escolas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, exploratório e descritivo e buscou a geração de dados por meio de entrevista semiestruturada e um questionário. Como Gil (2002) aponta, “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (p. 133). A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela natureza complexa e subjetiva dos dados que se pretende gerar. Referente à metodologia de geração e análise de dados, as narrativas dos estudantes serão fundamentais para compreender as percepções e vivências sobre a diversidade étnico-racial no ambiente escolar, conforme a teoria de Paul Ricoeur (2010). Ricoeur argumenta que a narrativa é o meio pelo qual a experiência humana é articulada no tempo, sendo essencial para capturar como os sujeitos configuram suas identidades e entendem suas interações sociais. Ao produzir narrativas através de entrevistas, a pesquisa permitirá acessar as memórias e expectativas dos estudantes. Além da entrevista, utilizamos um questionário visando ampliar a geração de dados para nosso trabalho, uma vez que o questionário “consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos.” (Gil, 2002, pg. 116).

A entrevista semiestruturada foi constituída por 4 perguntas norteadoras: 1) Como foi sua experiência com as aulas ao longo da sua trajetória escolar, especialmente em relação aos temas de História Africana e Afro-brasileira? 2) Você considera importante aprender sobre a História da África e da população afro-brasileira na escola? Por quê? 3) Você já mudou sua opinião sobre algum tema relacionado à História da África ou da população negra depois das aulas na escola? Se sim, pode compartilhar um exemplo? 4) Como a escola aborda a diversidade cultural e étnica em Blumenau? Você acha que essas questões são discutidas de forma adequada? O que poderia ser melhorado?

O questionário por sua vez trouxe os seguintes questionamentos 1) Já estudou história e/ou cultura africana e afro-brasileira na escola? 2) Como avalia seus conhecimentos sobre a temática africana e afro-brasileira, sendo 1 (nenhum) e 5 (muito)? 3) Como avalia a importância de estudar a temática africana e afro-brasileira, sendo 1 (nenhum) e 5 (muito)? 4) Já estudou história e/ou cultura africana e afro-brasileira na escola? 5) Como avalia seus conhecimentos sobre a temática africana e afro-brasileira, sendo 1 (nenhum) e 5 (muito)? 6) Como avalia a importância de estudar a temática africana e afro-brasileira, sendo 1 (nenhum) e 5 (muito)? 7) Caso tenha estudado sobre o tema, foi em qual disciplina? Os 21 estudantes das duas escolas públicas foram identificados com letras e números. Como as escolas se situam em regiões diferentes, buscando aumentar os contextos sociais dos entrevistados, identificamos os alunos da escola da região norte com a letra N e da região central com a letra C. Cada estudante respectivamente recebeu um número. Portanto, teremos estudantes com a letra N1, N2 etc., assim como estudantes com as letras C1, C2 etc. Tendo em vista a diversidade étnico-racial perpassar questões como o racismo, o anonimato preserva a integridade de todos os estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Para Grada Kilomba (2019) o racismo apresenta três características simultâneas, sendo a primeira a construção da *diferença*. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas as outras raças diferem por um processo de discriminação. O diferente é o sujeito negro em relação ao branco que é visto como a norma. A segunda

característica é que essas diferenças são ligadas por *valores hierárquicos*. O indivíduo não é apenas diferente do branco, mas carrega um estigma, desonra e inferioridade. O diferente é visto como o problema, o difícil, perigoso, preguiçoso, exótico, incomum. A associação da diferença com a hierarquia forma o que se chama de preconceito. Por fim, estes dois processos são acompanhados do *poder* histórico, político, social e econômico. A partir disso define-se racismo como uma supremacia branca. Disto, a autora deriva a existência de um racismo estrutural, que exclui os negros da estrutura social e política; institucional, que se refere ao tratamento desigual em sistemas e agendas sociais; e cotidiano, referindo-se ao vocabulário, discurso, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o negro na situação desumana de “outridade” no dia a dia.

No contexto brasileiro o racismo pode ser observado na educação eurocêntrica, que invisibiliza a história e cultura afro-brasileira e africana. Foi com a lei 10.639/03 que temos uma alteração substancial da política educacional no Brasil no âmbito da diversidade étnico-racial. Nesse sentido defendemos a educação intercultural, na linha daquela apresentada por Candau(2009) que a conceitua como uma concepção próxima do multiculturalismo crítico de McLaren, com uma agenda de transformação, entendendo as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significados. Candau(2009) percebe a cultura como algo também conflitivo e argumenta que a diferença deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Esta perspectiva visa à “à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2009, pg.166). Neste sentido, Gomes (2012) nos ajuda a compreender a importância da lei 10.639/09 no sentido de descolonizar os currículos como um desafio da educação escolar, visando combater o caráter conteudista dos currículos e a necessidade de diálogo entre escola, currículo e a realidade social, visando formar professores críticos em relação às culturas negadas e silenciadas historicamente.

Os questionários nos trouxeram informações relevantes como o fato de 90% dos alunos terem afirmado que já estudaram cultura e história africana e afrobrasileira. Porém, avaliando o conhecimento sobre a temática africana e afro-brasileira, em uma escala de 1 a 5, 55% afirmou ter um conhecimento de número 3, 20% de número 2, 10% de número 1, 15% de número 4 e nenhum aluno diz ter o número máximo de 5. Ao avaliar a importância de estudar a temática africana e afro-brasileira, 70% afirmam que a importância é de número 5, 25% afirma que é de número 4, e 1% de número 3, o número 1 e 2 não foram escolhidos. Caso tenha estudado sobre o tema, foi em qual disciplina? (Podendo escolher mais de uma) 94,7% em história, 15,8% em artes, 15,8% em geografia e 21,1% em outras disciplinas.

Na análise das entrevistas encontramos narrativas que nos mostram a importância do estudo de história e cultura afrobrasileira na medida em que contribuem com a formação da identidade dos alunos, sendo a escola um espaço de formação de identidades (Gomes, 2002), onde uma aluna autodeclarada parda diz da importância “pelo motivo de tipo como meninas iguais eu, né, cabelo cacheado, tudo, identificar, saber da onde tá vindo, o que aconteceu, o que fizeram com a nossa história” (N7). Por outro lado, uma estudante destaca a relevância para combater o racismo, afinal “tem gente que eu conheço que não consegue enxergar uma pessoa preta como uma pessoa funcional, uma pessoa com inteligência, não é?” (N10, autodeclarada branca). É neste sentido que a escola e educação assumem papel social, uma vez que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2002).

Outros aspectos observados nas narrativas dos estudantes foram questões relacionadas aos conhecimentos históricos, no combate aos estereótipos, onde por exemplos “uma pessoa pensa na África já pensa tipo assim, pobreza, pessoas que passam fome. Então o professor, eu gostei de disso, porque ele fez a gente parar e analisar um pouco se esse pensamento tava certo” (C6, autodeclarada branca). A partir da história pode-se elaborar também a identidade, afinal uma aluna reconheceu a história da sua família onde “por exemplo, a minha bisavó, mãe da mãe do meu pai, ela era escrava. E é muito louco quando a gente pensa nisso porque, tipo, não faz tanto tempo assim, né? Então, quando

a gente acaba tendo esse, a gente percebe isso, a gente vê o quanto é importante aprender sobre, né?” (N1, autodeclarada preta). No primeiro caso, percebemos o rompimento do preconceito eurocêntrico que iguala tudo dentro do diverso universo africano, no segundo caso, a narrativa assume força na medida em que contribui com o que Ricoeur nos ensina sobre o poder das narrativas, afinal “toda a história de sofrimento clama por vingança e pede narração” (Ricoeur, 2010, p. 129).

O potencial de transformação dos relatos anteriores pode ser contratado com uma avaliação bastante diversa sobre a forma como o assunto foi tratado na escola. Na entrevista 7 alunos relataram experiências positivas, 7 alunos experiências com alguma relevância e 7 alunos experiências insatisfatórias. A experiência positiva pode ser vista em trechos como “me informaram bastante coisa sobre as informações da cultura afrobrasileira” (N5, autodeclarado branco), experiências que reconhecem terem tido aula, mas de forma insuficiente como “eu aprendi muito pouco sobre esse tema, principalmente em história, né?” (N8, autodeclarada branca), e críticas como a “escola traz bem pouca coisa sobre a cultura africana, a cultura afrobrasileira, a população das escravizadas de antigamente, traz bem pouca coisa comparado com que que a gente devia saber, né?” (N2, autodeclarado preto). Estes relatos reforçam os dados do questionário onde 70% dos estudantes afirmam importância máxima no assunto, porém 55% afirmaram ter um conhecimento de número 3, em uma escala de 1 a 5 sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/03 completa mais de 20 anos desde a sua publicação. Ela representa uma conquista do movimento negro organizado, que protagonizou em toda a história brasileira uma luta por visibilidade e pelo fim do racismo. Remontamos esta história desde as formações dos quilombos até os movimentos contemporâneos do período democrático, que conseguiram conquistas sociais como uma constituição que reconhece a diversidade étnico-racial. A inclusão da história e cultura africana e afrobrasileira nos currículos representa um importante marco educacional na luta contra a invisibilização da população negra.

A presente pesquisa em andamento, parte de uma pesquisa de mestrado em educação sobre diversidade étnico-racial, busca contribuir com esta luta antirracista e pela visibilidade da população por vezes marginalizada e invisibilizada. Enquanto educadores temos um compromisso social com a construção de uma sociedade democrática e antirracista. Notamos importantes avanços ao longo de nossa pesquisa, como o reconhecimento da identidade negra por parte dos alunos, que afirmam que a escola foi um espaço que contribuiu com o reconhecimento de si e do outro. Percebemos também que a partir de uma Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER), os estudantes portam instrumentos capazes de identificar e denunciar casos de racismo na escola.

Por outro lado, notamos lacunas importantes que precisam ser preenchidas com ação por partes de políticas de estado e do governo para uma educação das relações étnico-raciais. Notamos que a escola e a educação são espaços de disputa, e que por vezes, reproduzem uma forma eurocêntrica de educação, invisibilizando as identidades negras e reforçando relações sociais fundadas em discriminação. Isto se evidencia quando um aluno autodeclarado negro, imigrante haitiano que está a 5 anos no Brasil, afirmou que na verdade sabe pouco sobre a história afro-americana, este aluno que relata casos de discriminação onde ele mesmo tem dificuldade de reconhecê-las. Outro estudante, autodeclarado branco, que afirma que não estudou muito sobre a história africana e afrobrasileira, sendo que o pouco que sabe ele conheceu em maior parte a partir de sua experiência em religiões de matriz africana. Como pôde a escola não ser um espaço para integrar sua experiência pessoal com o conhecimento científico? Temos aqui evidentes limitações.

Portanto, a lei 10.639/03 é um marco fundamental que tem produzido avanços significativos na educação brasileira, na construção de identidades e na formação de cidadãos antirracistas. Ao mesmo tempo podemos perceber também limitações que reforçam as teorias de que vivemos em uma sociedade racista (Kilomba, 2019), o que reforça a necessidade de

continuarmos na luta pela descolonização dos currículos (Gomes, 2012) para a construção de uma sociedade democrática e antirracista.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. (2002). **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista De Estudos De Literatura, 9, 38–47. 2002. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

KILOMBA, Grada. **MEMÓRIAS DA PLANTAÇÃO: EPISÓDIOS DE RACISMO COTIDIANO**. TRADUÇÃO DE JESS OLIVEIRA. RIO DE JANEIRO: COBOGÓ, 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Volume 1. Trad. Claudia Berliner. 1ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

Domingues P. **A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**. Cad Pesqui. 2025;55:e11162. Available from: <https://doi.org/10.1590/1980531411162>

INFÂNCIA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS CULTURAIS E IDENTIDADE QUILOMBOLA

FERREIRA, Patrícia de Moraes Madruga²⁸¹
PIONTKEWICZ, Simone Caroline²⁸²

RESUMO

Este resumo analisa como a escola contribui para o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento de identidades étnico-raciais, com foco nas crianças quilombolas e nos contextos marcados por exclusão e invisibilização cultural. Alinha-se a uma perspectiva freireana de educação como prática da liberdade, dialógica e situada historicamente, incorporando bases epistemológicas decoloniais e de complexidade para pensar infância, cultura e identidade. No cenário brasileiro atual, a pauta antirracista ganhou densidade normativa e programática, com marcos como a Lei 10.639/2003, a ampliação pela Lei 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que prevê transversalidade curricular e formação docente específica para o ensino de história e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas. A nível territorial, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que reconhecem a especificidade étnico-cultural e a necessidade de pedagogias próprias nos territórios quilombolas. Mais recentemente, o Brasil apresentou internacionalmente o ODS 18 – Igualdade Étnico-racial como iniciativa voluntária para colocar o combate ao racismo no centro do desenvolvimento sustentável. O lançamento político e público do ODS 18 em 2024 e sua circulação em arenas multilaterais reforçam um ambiente favorável para políticas educacionais antirracistas. No estado de Santa Catarina, o território quilombola vem ganhando espaço e força e destaca os fatores que afetam a continuidade de práticas educativas culturalmente relevantes.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial; Educação Quilombola; Identidade; ERER.; ODS 18.

INTRODUÇÃO

A diversidade étnico-racial na infância constitui um eixo fundamental para compreender como se formam sentidos culturais e identidades em contextos educativos. A escola é um espaço estratégico para promover práticas que reconheçam e valorizem a pluralidade cultural, onde enfrenta processos históricos de exclusão e invisibilidade. Nesse cenário, a educação quilombola emerge como campo de resistência e afirmação, articulando saberes ancestrais, territorialidade e pedagogias próprias que dialogam com as políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Este estudo tem como objetivo analisar como as instituições escolares contribuem para a construção positiva da identidade étnico-racial de crianças quilombolas, considera a implementação das diretrizes nacionais, a presença da ERER nos currículos e as práticas pedagógicas que fortalecem pertencimento e autoestima. Busca-se compreender, ainda, os desafios enfrentados na efetivação dessas políticas, bem como propor reflexões sobre estratégias que integram a afetividade, o diálogo intercultural e a valorização dos saberes locais, alinhadas à Agenda 2030 e ao ODS 18, que trata da promoção da igualdade étnico-racial.

A relevância social desta pesquisa reside na necessidade de consolidar práticas pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural desde a primeira infância, promova uma educação inclusiva e equitativa. Ao alinhar-se às políticas públicas e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 18. Este estudo pretende contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, o qual reforça o papel da escola como espaço de transformação cultural e cidadã.

²⁸¹ Patrícia de Moraes Madruga Ferreira. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP.04199781943@uniarp.edu.com.br, <https://orcid.org/0009-0004-49010178>, <http://lattes.cnpq.br/2226639847905492>.

²⁸² Dra. Simone Caroline Piontkewicz. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. PPGEb, simone.caroline@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-53641256>, <http://lattes.cnpq.br/9970870895156396>.

METODOLOGIA

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada exclusivamente em levantamento bibliográfico. O estudo será desenvolvido a partir da análise de obras clássicas e contemporâneas, como artigos científicos, dissertações, teses, documentos institucionais e normativos que abordam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e sobre a construção de identidades étnico-raciais na infância e as políticas públicas correlatas. Serão consideradas legislações como a Lei 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), materiais orientadores do Ministério da Educação, além de relatórios de organismos internacionais relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Por conseguinte, serão articulados os discursos presentes nas fontes bibliográficas -que sustentam a discussão sobre práticas pedagógicas antirracistas, formação docente e governança educacional. Essa estratégia permitirá compreender e dialogar com os avanços, desafios e perspectivas para a implementação de políticas e práticas que promovam a equidade racial desde a infância.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa se apoia na Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras. A efetivação dessa legislação é um dos principais desafios enfrentados pelas escolas que atendem comunidades quilombolas, onde muitas vezes há ausência de formação docente específica e materiais didáticos adequados (Gomes, 2003). Diante do marco legal e curricular, sua estruturação se deu da seguinte forma: i) segundo a Res. CNE/CP n.º 1/2004 (ERER), as diretrizes que instituem princípios, conteúdos e formação docente para ERER nos níveis e modalidades, com transversalidade curricular e avaliação institucional; ii) segundo as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena em toda a Educação Básica; iii) com base na Res. CNE/CEB n.º 8/2012 (Educação Escolar Quilombola), há a definição de diretrizes específicas, que reconhece a pedagogia própria e requer formação específica de docentes para trabalharem nessas áreas supracitadas; iv) com a Res. CNE/CEB n.º 5/2009 (Diretrizes da Educação Básica), ficou estabelecida a criança como sujeito histórico de direitos que constrói sentidos e identidades nas interações e nas práticas cotidianas; v) na BNCC (2017), houve o reconhecimento dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências na Educação Infantil, abrindo possibilidades de trabalho com diversidade e ERER, ainda que, estudos apontam insuficiências na explicitação do tema; vi) uma recente inserção nesse campo de estudos, foi a criação do ODS 18 no Brasil, que coloca a igualdade étnico-racial como objetivo transversal articulado aos ODS 4, 10 e 16 com metas e indicadores em construção.

Nesse sentido, este estudo também se fundamenta nos aportes teóricos de Paulo Freire (1996), cuja concepção de educação libertadora e dialógica orienta práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social. (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, em um processo que valoriza a escuta, o diálogo e o respeito à cultura e à experiência dos educandos. Essa perspectiva torna-se relevante em contextos de educação quilombola.

O diálogo intercultural na infância, fortalece a convivência democrática e o respeito às diferenças, propiciando um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo. A promoção de atividades que incentivem a troca cultural entre os alunos pode ser uma estratégia eficaz, contribuindo para a formação de uma sociedade mais coesa e solidária. A contribuição de Kabengele Munanga (2004) é central para a compreensão da construção da identidade negra no Brasil, especialmente no contexto educacional. Outros estudos problematizam os efeitos históricos da mestiçagem como ideologia que invisibiliza a negritude e reforça estruturas de exclusão racial. Ao defender a valorização da autoestima étnica, o autor propõe uma abordagem que reconhece a importância da ancestralidade africana e da afirmação identitária como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral de crianças negras (Munanga, 2004).

Em ambientes escolares, essa perspectiva exige práticas pedagógicas que rompam com estigmas e promovam o reconhecimento da diversidade. Desta forma, contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e culturalmente situados.

A perspectiva de Nilma Lino Gomes (2017) contribui significativamente para a construção de uma pedagogia da diversidade e da inclusão, em especial, no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais. A autora propõe uma abordagem que reconhece a pluralidade cultural como elemento constitutivo da formação humana, defende práticas educativas que valorizem os saberes afro-brasileiros e indígenas para promover o respeito às diferenças e combater o racismo estrutural. Essa pedagogia implica no compromisso ético e político da escola com a equidade, a representatividade e o fortalecimento das identidades étnico-raciais, sendo relevante em territórios quilombolas, onde a educação deve dialogar com os modos de vida, as memórias e as lutas dessas comunidades.

A pesquisadora Maria Cândida Moraes (2010) contribui para essa discussão ao mencionar a transdisciplinaridade, que nutrida pela complexidade, a qual exige uma atitude de abertura para com a vida e todos os seus processos, superando barreiras disciplinares e que haja uma renovação a uma educação que ecoa na subjetividade humana. À vista disso, Moraes e Suanno (2014), afirmam que a educação deve contemplar o respeito e a valorização da diversidade, que instigue o fortalecimento de um ser humano conectado com a humanidade e o planeta, capaz de se expressar por meio de seus potenciais e diferenças. Essas ideias reforça a importância das práticas pedagógicas que considerem a afetividade, o diálogo intercultural e a valorização dos saberes locais em comunidades quilombolas.

O Brasil é um país caracterizado por uma diversidade étnico-racial rica e complexa, marcada pela presença significativa de populações negras, indígenas e mestiças, cada uma com suas próprias histórias e culturas. Essa pluralidade é um patrimônio cultural que deve ser celebrado e respeitado, pois enriquece a sociedade como um todo. A infância dessas populações está profundamente atravessada por desigualdades estruturais, como o racismo institucional e a exclusão social, que impactam diretamente suas experiências de vida.

Estudos mostram que as desigualdades afetam não apenas o acesso à educação, mas também a saúde e o bem-estar das crianças, criando um ciclo de desvantagens que se perpetua ao longo das gerações. A escola e a família emergem como espaços centrais onde essas identidades se expressam e se confrontam, sendo fundamentais para o desenvolvimento das crianças. A interação entre esses dois ambientes é crucial para a formação de uma identidade positiva e para a promoção do respeito à diversidade, pois é nesses contextos que as crianças aprendem a valorizar suas próprias culturas e as dos outros. Políticas públicas e currículos escolares têm buscado valorizar a diversidade cultural e combater o racismo desde a infância, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso. A autora Lélia Gonzalez acrescenta junto à essa discussão, a noção de *amefricanidade* e denuncia o racismo e o sexismo estruturais na cultura brasileira, oferecendo chaves para ler as interseções que atravessam a vida de crianças negras e quilombolas (GONZALEZ, 1984).

O pensamento complexo de Edgar Morin e os desdobramentos educacionais discutidos por Maria Cândida Moraes oferecem um meta-princípio para integrar essas referências sem reduzi-las. A complexidade convoca à articular o local e o global, o singular e o coletivo, a razão e a emoção, operando pela dialógica, recursividade e auto-eco-organização (MORIN, 2002). Na educação, isso implica em currículos inter e transdisciplinares, que conectam saberes comunitários quilombolas, conhecimentos escolares e as experiências dos educandos, valorizando contextos, afetos e culturas na produção de sentidos e identidades (MORAES, 2007). Desta forma, sustenta-se uma leitura decolonial, interseccional e complexa da diversidade étnico-racial na infância e fundamenta escolhas metodológicas e pedagógicas que priorizam reconhecimento, pertencimento e justiça cognitiva.

A reflexão proposta por Grada Kilomba (2019), sobre o racismo cotidiano, revela como essa forma de violência se manifesta de maneira sutil e persistente, afetando profundamente os processos de subjetivação e construção identitária. Ao tratar o racismo como experiência psicológica e política, a autora evidencia que seus efeitos se inscrevem no corpo, na linguagem e nas relações sociais, sendo perceptíveis desde a primeira infância. Essa abordagem é corroborada por evidências programáticas recentes, como a estratégia PIA (Primeira Infância Antirracista-UNICEF/Promundo), que reconhece o impacto do racismo no desenvolvimento da criança e propõe ações intersetoriais em educação, saúde e assistência. Tais iniciativas reforçam a urgência de práticas pedagógicas que promovam ambientes seguros, afetivos e culturalmente representativos, capazes de combater o racismo estrutural e fortalecer a autoestima étnico-racial das crianças desde os primeiros anos de sua vida.

Espera-se encontrar práticas que, quando orientadas por EREER e por um olhar de complexidade, promovem autoestima, pertencimento e letramento racial desde a primeira infância, por exemplo, em acervos literários com protagonistas negros e indígenas, consideradas as brincadeiras e cantos que valorizam corporalidades e estéticas afrobrasileiras e instigar projetos que conectem ancestralidade e território. Tais práticas, também se alinham à BNCC e aos direitos de aprendizagem, que explicitam o papel da escola na construção de identidade e sentido cultural. Pesquisas recentes evidenciam que, apesar de avanços, a BNCC trata a diversidade étnico-racial de modo genérico em algumas áreas, sugere-se silenciamentos que dificultam a implementação robusta da EREER; daí a centralidade de PPPs e formações que explicitem conteúdos, objetivos e critérios avaliativos. Assis Leão

Nos territórios quilombolas, as DCNs específicas exigem reconhecimento de saberes, memórias, tecnologias, territorialidade, organização social e espiritualidades — aspectos que, quando incorporados à rotina escolar, reconfiguram relações pedagógicas e currículos. As escolas quilombolas ilustram a relevância de políticas de acesso e permanência, contextualização e de infraestrutura escolar adequada e protegida, condições materiais imprescindíveis para a efetivação da educação quilombola. A literatura programática (UNICEF/Promundo – PIA) 2025 aponta que o racismo é percebido pelas crianças desde muito cedo e que práticas antirracistas devem articular cuidado responsivo, linguagem, afetividade, brincadeira e participação das famílias; recomenda-se formação continuada, protocolos de prevenção e intervenção diante de episódios racistas, e monitoramento com indicadores de equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção positiva das identidades étnico-raciais desde a infância, configura-se como um eixo estratégico para a promoção da equidade e da justiça social no contexto educacional brasileiro. Tal processo demanda a implementação de ambiências pedagógicas antirracistas, que celebrem a diversidade e valorizem saberes locais, bem como a elaboração de currículos e Projetos Político-Pedagógicos (PPP) que explicitem objetivos e conteúdo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), articulados aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências da Educação Básica. Além disso, a formação docente inter e transdisciplinar, fundamentada em epistemologias do Sul e na pedagogia engajada, é imprescindível para sustentar a complexidade dos estudantes e a pluralidade cultural. A efetividade dessas ações requer governança e políticas públicas que assegurem condições materiais, infraestrutura adequada e proteção dos equipamentos educacionais, especialmente nos territórios quilombolas, garantem a permanência e a qualidade do atendimento.

A aderência estratégica ao ODS 18, em articulação com os ODS 4, 10 e 16, constitui um vetor de integração das políticas de EREER até o ano de 2030. Logo, iniciativas como a Lei 10.639/2003, evidenciam o papel da educação como agente de transformação social, reafirmam a escola como espaço de resistência, cuidado e afirmação identitária. A capacitação contínua de educadores emerge como condição essencial para enfrentar os desafios da diversidade, que assegure a todas as crianças onde possam expressar suas identidades de forma livre e autêntica.

Assim, este estudo reforça a necessidade de um compromisso coletivo para consolidar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial desde a primeira infância, onde venha a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a diversidade: pesquisa, formação e ação pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje, 1984.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

JUSTIÇA CURRICULAR E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A LEI 10.639/2003

KUMLEHN, Lucimara Suzana de Souza²⁸³

VOIGT, Jane Mery Richter²⁸⁴

MACHADO, Diego Finder²⁸⁵

RESUMO

Este resumo apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi apreender sentidos e significados de professores da área de Linguagens do Ensino Fundamental atribuídos à Lei 10.639/2003 e à educação antirracista, na perspectiva da justiça curricular. O estudo, de abordagem qualitativa, analisou os sentidos e significados atribuídos pelos professores entrevistados ao currículo e às práticas pedagógicas com temas de matriz africana, utilizando a metodologia dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013). A fundamentação teórica baseou-se nas teorias críticas do currículo (Torres Santomé, 2013; Gimeno Sacristán, 2017; Arroyo, 2013; Apple, 2008) e nos debates sobre justiça curricular (Ponce; Ferrari, 2022). A análise do Núcleo de Significação, selecionado para esta comunicação, revela que a escola, embora limitada por estruturas institucionais e sociais, pode funcionar como espaço de formação crítica e antirracista, valorizando a diversidade cultural e promovendo a reflexão ética e social de alunos e professores.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Fundamental. Justiça Curricular. Educação Antirracista.

INTRODUÇÃO

Esse estudo, resultante de uma pesquisa de mestrado em Educação, está fundamentado nas teorias críticas do currículo e tem como objetivo apreender sentidos e significados de professores da área de Linguagens atribuídos à Lei 10.639/2003 e à educação antirracista, na perspectiva da justiça curricular. As discussões sobre justiça curricular ressaltam a relevância da luta por direitos fundamentais, defendendo o reconhecimento dos saberes de diferentes grupos socioculturais no espaço escolar. A Lei 10.639/2003, fruto das reivindicações dos movimentos negros, representa um marco essencial para a promoção da justiça social e educacional, ao ampliar o ensino da cultura afro-brasileira e propor o enfrentamento do racismo. No entanto, sua presença no currículo não assegura, por si só, a efetivação de práticas de educação antirracista no cotidiano escolar. Como observa Torres Santomé (2013), a diversidade cultural continua a ser silenciada em muitos currículos e em materiais didáticos, que mantêm uma visão homogênea e hegemônica da realidade, invisibilizando narrativas relacionadas a gênero, classe, deficiência e diversidade étnico-racial.

Considerando os resultados da referida pesquisa, o objetivo dessa comunicação é apresentar as discussões sobre um dos Núcleos de Significação identificados a partir das falas dos professores participantes: “Escola como lugar de conhecimento, diversidade cultural e formação antirracista: ‘a escola, ela pode te oferecer outros olhares’”. Entre as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentaram o estudo, destacam-se: Apple (2008), Arroyo (2013), Torres Santomé (2013), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2009), sobre as teorias críticas do currículo; Torres Santomé (2013), Ponce e Ferrari (2022), sobre justiça curricular; e Aguiar e Ozella (2013), sobre a metodologia dos núcleos de significação.

²⁸³ Lucimara Suzana de Souza Kumlehn. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville-Univille. E-mail: suzysouzakumlehn@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4291-2639>, Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9802988021544372>.

²⁸⁴ Jane Mery Richter Voigt. Universidade da Região de Joinville-Univille. E-mail: jane.mery@univille.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2180-5476>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8014975082797133>.

²⁸⁵ Diego Finder Machado. Universidade da Região de Joinville-Univille. E-mail: diego.f@univille.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8147-7868>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6892446255271065>.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que, conforme Lüdke e André (2013, p. 14), o foco recai sobre “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida”. Esse tipo de estudo busca captar a perspectiva dos participantes, ou seja, a forma como os informantes compreendem as questões em análise. Ao valorizar diferentes pontos de vista, a pesquisa qualitativa possibilita revelar o dinamismo interno das situações, muitas vezes inacessível ao olhar de um observador externo. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de educação básica de Joinville-SC e contou com a participação de quatro professores da área de Linguagens: uma de Educação Física, uma de Arte, um de Língua Inglesa e um de Língua Portuguesa.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, escolhida por seu caráter interativo. Esse tipo de entrevista parte de um roteiro básico, mas não é aplicado de forma rígida, permitindo ao pesquisador realizar ajustes e adaptações conforme a necessidade durante o diálogo. O contato com os participantes da pesquisa ocorreu somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Após a aprovação, a pesquisadora deslocou-se até a escola para apresentar o tema do estudo aos professores, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que puderam ler e assinar. As entrevistas foram agendadas e, no momento do encontro, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Entrevistas recorrentes também foram conduzidas conforme a disponibilidade dos entrevistados.

Para análise dos dados obtidos através das entrevistas, utilizamos os Núcleos de Significação, que conforme Aguiar e Ozella (2013), propõem uma análise de caráter interpretativo que não se restringe às falas dos entrevistados, mas que deve ser articulada ao contexto social, econômico e político, considerando o sujeito em sua totalidade. Essa perspectiva se fundamenta na teoria de Vigotski (2001), que compreende o ser humano como “quase social”, ou seja, constituído em constante interação com o meio em que vive, estabelecendo uma relação dialética entre indivíduo e sociedade. Para a compreensão dos termos significado e sentido, Aguiar e Ozella (2013) destacam que ambos são produzidos na interação contraditória entre o simbólico e o emocional. Os significados, de natureza histórica e social, possibilitam a comunicação e a socialização de vivências e experiências. Já o sentido é mais abrangente, pois integra os eventos psicológicos produzidos pelo sujeito diante da realidade, relacionando-se com necessidades ainda não realizadas, mas que o mobilizam. Essa categoria busca apreender aquilo que é próprio do sujeito, sua expressão singular, “configurado pela sua unicidade histórica e social” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 305). Assim, sentidos e significados constituem um par dialético inseparável.

A análise dos Núcleos de Significação requer um processo cuidadoso e reflexivo. O pesquisador deve imergir nos dados, neste estudo, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, para compreender profundamente o conteúdo e o contexto em que foram produzidos, chegando aos pré-indicadores. Em seguida, é necessário identificar ideias centrais, destacando frases significativas, reconhecendo padrões recorrentes ou agrupando informações semelhantes, identificando os indicadores. A partir daí, torna-se possível desenvolver uma análise mais profunda, investigando os significados subjacentes a esses temas e sua relação com os objetivos da pesquisa, alcançando um núcleo de significação. Considerar o contexto social, cultural e histórico amplia a compreensão e confere densidade à análise. Por fim, comunicar os achados de forma clara, fundamentada e articulada não apenas assegura a consistência dos resultados, mas também contribui para ampliar a compreensão do fenômeno estudado e suas implicações (Aguiar e Ozella, 2013).

DISCUSSÕES

Para a apresentação nesta comunicação foi selecionado o Núcleo de Significação identificado como “Escola como lugar de conhecimento, diversidade cultural e formação antirracista: ‘a escola, ela pode te oferecer outros olhares’”.

Apple (2008, p. 81) afirma que “um dos argumentos menos atraentes nos últimos anos tem sido o de que as escolas são relativamente enfadonhas, entediantes, ou o termo que se

desejar, por causa de uma atitude negligente”, pois, ao invés de promover autonomia e criatividade, acabam reforçando a conformidade e metas institucionais, afastando os alunos do processo educativo. Contudo, os participantes da pesquisa reconheceram a importância da escola na promoção de uma educação crítica e responsável. A professora de Educação Física destacou: “Eu acho que é importante, porque assim a escola, ela pode te oferecer outros olhares [...] é a única oportunidade”. O que ocorre é que a escola ainda está inserida em um sistema limitado pelas culturas hegemônicas, como apontou o professor de Língua Inglesa: “Não passa nada além do que é o inglês britânico e a cultura Americana [...], não permeia outras culturas.”

Nesse viés, retomamos o pensamento de Gimeno Sacristán e Perez Gómez (1998) ao ressaltarem que a escola desempenha função conservadora, promovendo a internalização de valores e normas sociais, mas que ela também pode apoiar a transformação ao utilizar o conhecimento público, ciência, filosofia, cultura e arte para desenvolver a autonomia dos sujeitos. A cultura, entendida como processo dinâmico, permite que professores e alunos construam suas próprias interpretações e contribuam para a mudança cultural. Arroyo (2013) reforça que professores e estudantes chegam à escola com culturas, identidades e experiências próprias, e a educação deve valorizar esses universos simbólicos.

Em relação ao racismo, os professores relataram suas experiências. O professor de Língua Portuguesa falou que: “é evidente que existe o racismo que a gente percebe nas falas das pessoas muito presente, esse racismo, né? Que a gente diz racismo estrutural.” O professor de Língua Inglesa relatou casos de racismo em sala e experiências pessoais de preconceito, enquanto a professora de Educação Física afirmou: “Eu, particularmente, durante as minhas aulas, eu não ouço mais assim, a questão do racista diretamente entre os alunos, não.” Para uma educação antirracista, é fundamental entender os processos históricos e culturais dos grupos que enfrentam desigualdade, como destaca Gomes (2003).

A legislação e políticas educacionais, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, abrem caminho para a educação antirracista, promovendo debates sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Para Gomes (2003), ações afirmativas e práticas pedagógicas que valorizem outras culturas e promovam reflexão crítica são essenciais para que alunos e professores reconheçam desigualdades, questionem preconceitos e se tornem agentes ativos na construção de uma sociedade justa e democrática. A professora de Educação Física complementa: “Eu vejo que o grande problema do racismo, do preconceito, às vezes nem é a escola”, pois estão presentes na sociedade e oriundos de seu processo histórico de construção. A referida professora também ressalta que a instituição escolar tem papel central na formação ética e crítica dos sujeitos.

A justiça curricular busca promover a equidade no acesso ao conhecimento e na representação dos diferentes grupos sociais, orientando o currículo para uma educação inclusiva e igualitária. Conforme Torres Santomé (2013), o grau de justiça curricular se revela na medida em que as decisões e práticas pedagógicas em sala de aula atendem às necessidades e urgências de todos os grupos sociais, favorecendo uma formação ética, solidária e crítica, comprometida com a construção de uma sociedade mais humana, justa e democrática. Promover uma educação crítica exige avaliar se as escolas atendem diferentes grupos sociais e se confrontam discursos preconceituosos, preparando as novas gerações para a justiça social, objetivo compartilhado por professores comprometidos com o empoderamento de grupos desfavorecidos (Torres Santomé, 2013). Para Ponce e Ferrari (2022), promover práticas curriculares voltadas à superação das desigualdades, assegurando o acesso ao conhecimento emancipador, à dignidade de vida e à convivência democrática e solidária é parte fundamental para a justiça curricular.

Esse núcleo de significação suscita uma discussão sobre o papel da escola na formação de sujeitos críticos e conscientes, apontando tanto os limites institucionais quanto as possibilidades transformadoras do espaço escolar, refletindo diretamente os princípios da justiça curricular, que busca garantir equidade no acesso ao conhecimento e representação de diferentes grupos sociais (Torres Santomé, 2013). Assim, o papel da escola vai além de sua função socializadora: como espaço de possibilidades e contradições, ela pode tanto reforçar

estruturas opressivas quanto abrir caminhos para transformações. Reconhecendo a escola como um espaço onde a cultura e o conhecimento são constantemente negociados, o professor e o estudante tornam-se agentes fundamentais em uma educação que promova igualdade, valorize a diversidade e fomente a conscientização crítica. Nesse sentido, a educação antirracista não se restringe a uma proposta pedagógica, mas constitui um processo coletivo e histórico, alinhado aos objetivos da justiça curricular, que exige reflexão constante, resistência e ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados evidencia que a escola desempenha um papel contraditório: ainda que se mantenha um espaço de socialização e reprodução de normas, também oferece oportunidades de formação crítica e de valorização da diversidade cultural. Os professores reconhecem a importância da escola como ambiente capaz de ampliar horizontes e promover reflexão, como destacado nas falas dos professores participantes da pesquisa. Contudo, permanecem limitados por um sistema educacional que, muitas vezes, prioriza metas institucionais em detrimento do desenvolvimento integral do aluno.

A educação antirracista, fundamentada em políticas públicas e legislação específica, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, surge como ferramenta para romper com práticas discriminatórias e reconhecer historicamente a contribuição das culturas africana, afro-brasileira e indígena. Para que seja efetiva, exige a valorização das experiências e memórias dos sujeitos, a reflexão crítica sobre preconceitos e desigualdades e a atuação conjunta de professores e alunos como agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, a escola se apresenta como um espaço de possibilidades e contradições, onde o conhecimento, a cultura e a diversidade são constantemente negociadas, e onde a formação de sujeitos éticos, críticos e conscientes é viabilizada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. DE .; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan. 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Grupo A, 2017. E-book. ISBN 9788584291922. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291922/>. Acesso em: 07 dez. 2023.

GIMENO SACRISTÁN, José; PEREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009. E-book. pag.1. ISBN 9788536312774. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536312774/>. Acesso em: 08 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75–85, maio 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?lang=pt#](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?lang=pt# Acesso em: 28 nov. 2023) Acesso em: 28 nov. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas, 2ª edição**. São Paulo: Grupo GEN, 2013. E-book. ISBN 978-85-216-2306-9.

PONCE, Branca Jurema; FERRARI, Alice Rosa de Sena. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-20, 2022.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 155-172.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS NA EJA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

SANTOS, Maria Cristina de Souza²⁸⁶
NASCIMENTO, José Almir do ²⁸⁷

RESUMO

O presente trabalho discute o ensino de Ciências Humanas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando suas contribuições para a construção de uma educação antirracista. O estudo consiste em compreender de que forma esse campo do conhecimento pode favorecer a conscientização crítica e a valorização da diversidade no processo educativo. O objetivo foi refletir, com base em autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Petronilha Gonçalves, sobre a EJA como espaço de emancipação e justiça social. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, baseou-se na análise de autores que tratam da educação crítica e das relações étnico-raciais. Os resultados indicam que a prática pedagógica nas Ciências Humanas, quando orientada pelo diálogo e pela valorização das experiências dos educandos, deve potencializar a transformação social e o enfrentamento das desigualdades raciais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ciências Humanas. Educação Antirracista.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências Humanas é essencial na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as condições sociais e históricas em que vivem. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa área do conhecimento ganha destaque por atender a estudantes cujas trajetórias frequentemente envolvem experiências de exclusão, desigualdade e negação de direitos (Arroyo, 2006). A EJA, nesse sentido, ultrapassa a transmissão de conteúdos, promovendo a reconstrução de saberes e identidades historicamente marginalizadas (Arroyo, 2017). A incorporação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências Humanas surge como elemento essencial para analisar como o racismo estrutural se manifesta no ambiente escolar e de que forma pode ser enfrentado por meio de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras.

As concepções de Paulo Freire contribuem para compreender a educação como prática social voltada à libertação e à autonomia. Para Freire (2002, 2014), o ato educativo é atravessado por dimensões políticas, éticas e dialógicas que assumem centralidade no processo formativo, orientando a educação para a humanização dos sujeitos. Nesse modelo, o ensino deve partir da realidade concreta dos educandos, promovendo a leitura crítica do mundo e favorecendo a transformação das condições que reproduzem a opressão. Arroyo (2017) complementa que os estudantes da EJA trazem saberes que precisam ser reconhecidos, exigindo que o currículo considere suas trajetórias e experiências. Assim, o ensino de Ciências Humanas na EJA amplia-se como espaço de análise das estruturas sociais, das relações de poder e das múltiplas formas de desigualdade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

As contribuições de Petronilha Gonçalves e Nilma Lino Gomes (2018) introduzem a perspectiva da educação das relações étnico-raciais como dimensão essencial de uma pedagogia comprometida com a justiça social. Essa abordagem propõe o reconhecimento das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas como parte do conhecimento escolar, superando visões eurocêntricas.

²⁸⁶ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade de Pernambuco (UPE) *campus* Petrolina-PE, Mestranda em Educação pelo PPGFPPI-UPE. E-mail: mariacristina.ssantos@upe.br, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4813-1300>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2074397186000238>

²⁸⁷ Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina. Email: almir.nascimento@upe.br
Lattes iD <http://lattes.cnpq.br/4398941156391584> Orcid iD <https://orcid.org/0000-0003-4657-9815>

A temática aqui desenvolvida busca compreender de que maneira o ensino de Ciências Humanas na Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para a construção de uma educação antirracista. O objetivo consiste em analisar as possibilidades críticas que emergem desse campo do conhecimento para o enfrentamento do racismo e para o fortalecimento da consciência social e política dos educandos. Pretende-se, ainda, discutir práticas que sustentem uma formação comprometida com a igualdade e o reconhecimento da diversidade, tomando como base autores que refletem sobre a educação libertadora, o direito à diferença e a superação das desigualdades raciais. Dessa forma, a discussão propõe examinar a relação entre educação, cultura e identidade, situando o ensino de Ciências Humanas como instrumento de construção de uma sociedade mais justa e plural.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, centrada na reflexão crítica sobre o ensino de Ciências Humanas na Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a construção de uma educação antirracista. Essa escolha metodológica revelou-se adequada e de acordo com questão condutora: “Como o ensino de Ciências Humanas na Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para a construção de uma educação antirracista, crítica e emancipadora?”, uma vez que a investigação se orientou pela interpretação e pela compreensão de discursos teóricos que problematizam as práticas educativas e seus impactos sociais.

A pesquisa bibliográfica permitiu reunir e examinar contribuições de autores que constituem referência na área, entre eles Paulo Freire, Miguel Arroyo e Petronilha Gonçalves, além de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. Por meio do estudo das obras desses pensadores, buscou-se compreender como as concepções de educação libertadora, reconhecimento da diversidade e valorização das identidades negras podem ser articuladas no contexto da EJA. Essa modalidade de investigação possibilitou a construção de um referencial teórico essencial para sustentar a análise crítica sobre os fundamentos e práticas do ensino de Ciências Humanas comprometido com a equidade racial e a emancipação social.

A escolha pela abordagem qualitativa justificou-se pela necessidade de interpretar fenômenos educativos a partir de perspectivas simbólicas e socioculturais, superando a mera quantificação de dados e privilegiando a compreensão do sentido que o processo educativo assume para sujeitos e coletividades (Minayo; Costa, 2018). Conforme argumenta Freire (2014), a produção de conhecimento em educação exige diálogo, criticidade e reflexão, elementos que se harmonizam com o enfoque qualitativo adotado.

A pesquisa bibliográfica envolveu a leitura, seleção e análise de textos teóricos, livros, artigos e documentos oficiais sobre a EJA e a educação antirracista (Canuto; Oliveira, 2020), permitindo identificar categorias como conscientização, emancipação, diversidade e justiça social. A análise crítica articulou as contribuições dos autores com o objetivo de construir uma reflexão teórica capaz de compreender os fundamentos históricos, políticos e epistemológicos que sustentam uma educação humanista e antirracista. Ao priorizar referenciais consolidados, a metodologia garantiu rigor teórico e coerência analítica, mostrando que a construção de uma educação antirracista envolve não apenas a revisão de conteúdos e métodos, mas também a transformação das relações pedagógicas e sociais no espaço escolar, reafirmando a EJA como território de produção de saberes e de resistência às desigualdades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma perspectiva contemporânea sobre a Educação de Jovens e Adultos introduz no espaço escolar reflexões que consideram o percurso histórico de vida dos estudantes, articulando fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam seu retorno à educação. Strehlow (2010) destaca que, além das exigências do mercado de trabalho e das transformações tecnológicas, muitos adultos buscam a escola por motivações de ordem pessoal e social, como a superação de barreiras, o reconhecimento de direitos, a valorização da própria capacidade e a construção de autoestima diante das experiências de exclusão.

Essa leitura sobre as trajetórias dos educandos encontra diálogo com a perspectiva de Miguel Arroyo, que enfatiza a necessidade de reconhecer os saberes populares e as vivências dos sujeitos da EJA. Para Arroyo (2017), a educação deve promover a diversidade e a justiça social como direito humano, especialmente no contexto de grupos historicamente marginalizados, considerando que educadores da EJA carregam marcas das desigualdades, mas também expectativas de transformação e emancipação. Nesse sentido, os docentes reconstroem suas identidades profissionais e, por meio de práticas coletivas, elaboram metodologias capazes de estimular a consciência crítica e a resistência às injustiças sociais, conferindo à educação um caráter de humanização.

Essa concepção dialoga com os princípios de Paulo Freire (1967, 2002, 2014), que compreendia a educação como prática crítica, reflexiva e emancipadora, capaz de transformar os sujeitos em autores de sua própria história, conscientes de suas escolhas éticas e cidadãs. A EJA ocupou posição central em suas reflexões, sendo o espaço em que desenvolveu o Círculo de Cultura, estruturado para favorecer o diálogo, a escuta e a leitura do mundo a partir da leitura da palavra. Para Freire, o ato educativo não se limita ao ensino ou à decodificação de símbolos gráficos, mas constitui um processo voltado à liberdade humana, à participação ética, social e política. A dialogicidade, concebida como eixo do processo educativo, orienta que o educador, desde o planejamento até a avaliação, construa o conhecimento em interação permanente com os educandos, promovendo autonomia e participação consciente nas decisões coletivas.

Essa dimensão emancipatória se relaciona também com a compreensão do direito à educação voltada à diversidade étnico-racial na EJA, que segundo Gomes e Silva (2018) deve considerar iniciativas históricas de escolarização realizadas por militantes, ativistas e intelectuais negros em períodos nos quais o Estado não assegurava o direito à educação. Exemplos como a Frente Negra Brasileira, fundada em São Paulo em 1931, e o Teatro Experimental do Negro, estabelecido no Rio de Janeiro em 1944, demonstram como essas organizações atuaram como instâncias educativas e espaços de educação política para jovens e adultos negros.

Gonçalves e Silva (2000) acrescentam que a trajetória da população negra na luta pelo direito à educação se expressa também nos processos de educação popular, em que agremiações, associações culturais, assumiram funções escolares, oferecendo alfabetização e formação de adultos em contextos de exclusão estatal. Dessa forma, a EJA constitui-se como um direito conquistado, cuja consolidação histórica dependeu de lutas sociais, concepções divergentes e regulamentações estatais distintas.

Ao integrar essas reflexões, torna-se possível articular uma perspectiva crítica sobre educação antirracista, conforme enfatizado por Kabengele Munanga (2001, 2019), que aponta a necessidade de compreender o racismo como fenômeno histórico e estrutural. Para o autor, o ensino de Ciências Humanas deve problematizar as bases sociais da discriminação, promovendo o reconhecimento da diversidade e fomentando práticas educativas que incorporem justiça social e inclusão.

O diálogo entre as concepções de Strelhow, Arroyo, Freire, Gomes, Silva e Munanga permite compreender que a Educação de Jovens e Adultos, especialmente quando orientada por uma perspectiva antirracista, configura-se como espaço de formação crítica, de resistência às desigualdades históricas e de construção de autonomia e cidadania plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui realizada demonstrou que o ensino de Ciências Humanas na Educação de Jovens e Adultos pode desempenhar ação relevante na promoção da conscientização crítica, da emancipação dos educandos, do reconhecimento da diversidade e da ampliação da justiça social. O estudo indica que, ao valorizar os saberes e experiências dos estudantes, o currículo da EJA favorece a construção de práticas pedagógicas capazes de enfrentar o racismo estrutural e de fortalecer a reflexão sobre as desigualdades históricas e sociais.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos se apresenta como espaço de formação crítica e de exercício da cidadania, no qual a educação antirracista se concretiza por

meio da articulação entre teoria, diálogo e experiência, consolidando-se como instrumento de transformação social e de promoção de direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006.

CANUTO, Livia Teixeira; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em revista**, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Natalino Neves. Juventude negra na EJA: para além de uma educação compensatória. **Negritudes e africanidades na América Latina e no Caribe**, p. 116, 2018.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 15. p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 139-153, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas. 2010.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NAS ESCOLAS: DILEMAS, IMPASSES E EXPERIÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS ANTIRRACISTAS (LAGES/SC - 2003-2025)

JESUS, Maitê Souza de²⁸⁸
VAZ, Rafael Araldil²⁸⁹

RESUMO

O presente estudo está vinculado ao projeto de pesquisa para o mestrado em Educação. Tem como objetivo analisar dilemas e experiências vividas por professoras antirracistas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal. Questionamos: como as políticas educacionais de enfrentamento ao racismo têm sido efetivadas nas práticas pedagógicas e quais desafios se impõem às professoras antirracistas? A pesquisa, será de cunho qualitativo, com base histórica e documental, seguida de pesquisa de campo, fundamentadas na história oral. Parte-se do pressuposto de que a Lei nº 10.639/2003 representa um marco na luta por uma educação plural e inclusiva, porém sua implementação ainda revela lacunas entre a norma e a prática. Espera-se que o estudo contribua para o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e para a valorização das trajetórias docentes, evidenciando o papel das mulheres na construção de práticas educativas antirracistas e de um currículo sensível às diversidades.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Racismo. Professoras antirracistas.

INTRODUÇÃO

O presente resumo constitui um recorte de um projeto de pesquisa em fase inicial, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, vinculado à linha de pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação. A proposta tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais voltadas ao combate ao racismo, que ainda se manifesta em nossa sociedade de forma estrutural, velada ou explícita. O recorte temporal adotado inicia-se com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, a qual tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica.

Este estudo também busca compreender os dilemas, impasses e experiências vividas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal, que se reconhecem como educadoras antirracistas. Procura-se, assim, analisar como essas docentes vêm construindo práticas pedagógicas antirracistas em seu cotidiano escolar e de que modo ressignificam as políticas e diretrizes vigentes voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

A Lei nº 10.639/2003 representou um marco histórico na educação brasileira, resultado das lutas e reivindicações dos movimentos negros que, ao longo de décadas, mobilizaram-se por uma educação plural e inclusiva. Contudo, mais de duas décadas após sua aprovação, constata-se que a efetivação da legislação ainda enfrenta desafios significativos, marcados por lacunas entre a norma legal e a prática pedagógica. Parte-se, portanto, da compreensão de que a implementação da referida lei constitui um processo político, ético e pedagógico, que ultrapassa a dimensão normativa e requer engajamento coletivo, formação docente e transformação curricular.

A educação antirracista se ancora em uma perspectiva decolonial, na qual os saberes historicamente marginalizados passam a ser reconhecidos, legitimados e valorizados. Gomes

²⁸⁸ Maitê Souza de Jesus. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. maite.souza@uniplaclages.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/5846441380741227>.

²⁸⁹ Rafael Araldi Vaz. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. rafaelvaz@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-1617-4761>, <http://lattes.cnpq.br/7743954916594139>.

(2012) enfatiza que a descolonização do currículo escolar não se limita à inserção de novos conteúdos, mas implica a reconstrução de olhares e práticas que reconhecem os conhecimentos e produções africanas e afro-brasileiras como constitutivos da formação humana. A concepção de educação básica, nesse sentido, deve pautar-se em uma educação comum que respeite as diferenças, valorizando as singularidades, os pertencimentos, as culturas e os valores de cada indivíduo.

Assim, para entender, em perspectiva histórica, o percurso das políticas educacionais antirracistas nas últimas décadas, este trabalho propõe analisar a legislação e compreender os dilemas, impasses e experiências que atravessam a trajetória de professoras antirracistas no contexto educacional.

METODOLOGIA

A pesquisa será de natureza qualitativa, com abordagem histórica e documental, complementada por uma pesquisa de campo fundamentada nos princípios da história oral. Serão utilizados procedimentos de revisão bibliográfica e análise documental, contemplando legislações e diretrizes curriculares. Além disso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Lages/SC que se autodeclaram educadoras antirracistas, a fim de compreender suas experiências e percepções sobre a implementação das políticas de enfrentamento ao racismo.

A escolha por essa abordagem metodológica busca compreender os processos discursivos, políticos e subjetivos que atravessam a efetivação das políticas educacionais antirracistas, bem como as narrativas e experiências docentes no cotidiano da educação básica. Conforme destacam Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa qualitativa se fundamenta na análise e interpretação profundas e contextualizadas dos dados, contribuindo de maneira significativa para a compreensão dos fenômenos sociais.

O uso da história oral permite o reconhecimento e a valorização das trajetórias individuais e coletivas, possibilitando apreender experiências, memórias e sentidos atribuídos pelas participantes à sua prática docente (AMADO; FERREIRA, 2006). Tal método favorece a escuta sensível e o diálogo entre pesquisador(a) e sujeito(s) da pesquisa, reconhecendo a narrativa como um espaço legítimo de produção de saberes e de reconstrução de identidades.

A opção por investigar trajetórias de mulheres docentes decorre do interesse em compreender como essas profissionais constroem suas identidades e práticas educativas em meio às tensões, resistências e desafios que permeiam o cotidiano escolar. Esse enfoque reconhece que a história da educação brasileira é marcada pela presença e pela força das mulheres, especialmente das mulheres negras, cuja atuação pedagógica constitui um espaço de luta, afirmação e produção de saberes (hooks, 2017).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No município de Lages/SC, contexto historicamente marcado pela colonização europeia e pela invisibilização da população negra, o enfrentamento ao racismo nas escolas exige o fortalecimento de políticas públicas e práticas educativas comprometidas com a equidade racial. Tendo em vista que a escola é um espaço de convivência e interação social, onde se dá as relações interpessoais e o desenvolvimento de valores éticos, a capacidade de respeitar e conviver com a diversidade e constituir-se subjetivamente. Entretanto a existência de legislações não garante por si só a efetividade das políticas no cotidiano escolar.

O referencial teórico ancora-se em autoras e autores que discutem a educação das relações étnico-raciais, o antirracismo e a descolonização do currículo. Nilma Lino Gomes (2009; 2012) destaca que a efetivação da Lei nº 10.639/03 demanda a reconstrução epistemológica dos currículos escolares, com a valorização de saberes africanos e afro-brasileiros.

Kabengele Munanga (2005) argumenta que o racismo estrutural no sistema educacional impede o reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico, reforçando práticas eurocêntricas.

Sueli Carneiro (2005) denuncia o epistemicídio que historicamente silencia as contribuições da população negra na construção do conhecimento, defendendo uma pedagogia

que promova o reconhecimento e a valorização das identidades negras. Já Djamila Ribeiro (2019) enfatiza que o antirracismo deve ser um compromisso ético cotidiano, não restrito a ações pontuais.

Para analisar as políticas públicas, Mainardes (2006) propõe a abordagem do ciclo de políticas, que permite compreender como as legislações são formuladas, reinterpretadas e aplicadas em contextos específicos. No caso de Lages, o Documento de Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação (DCSMEL, 2021) expressa formalmente o compromisso com a diversidade, embora ainda seja necessário investigar como essas diretrizes se materializam na prática docente.

Assim, o debate teórico sustenta a necessidade de compreender a escola como espaço de disputa simbólica e política, no qual a educação antirracista se afirma como caminho de resistência e emancipação (hooks, 2017).

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento do debate acerca da temática antirracista no campo das políticas educacionais, bem como para a compreensão dos desafios enfrentados por professoras antirracistas na efetivação de práticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Pretende-se, ainda, refletir sobre as formas pelas quais o enfrentamento ao racismo se concretiza, ou encontra barreiras no contexto escolar, revelando as contradições existentes entre o discurso legal e a prática pedagógica.

Ao destacar as trajetórias e experiências de mulheres na educação, especialmente daquelas que constroem cotidianamente práticas antirracistas, busca-se dar visibilidade a uma docência comprometida com a transformação social, com a valorização da diversidade e com a construção de uma educação pautada na equidade racial, no respeito e na justiça social. A pesquisa reafirma a necessidade de compreender a Lei nº 10.639/2003 não apenas como um dispositivo legal, mas como um instrumento político, pedagógico e ético, que convoca escolas, gestores e docentes a repensarem seus currículos e práticas a partir de uma perspectiva decolonial e emancipatória. Tal compreensão exige a valorização dos saberes que historicamente foram silenciados.

Desse modo, o estudo pretende contribuir para o campo das políticas públicas de educação, ao evidenciar que a efetivação de uma educação antirracista não depende apenas da existência de leis e diretrizes, mas, sobretudo, de processos formativos, engajamento docente e compromisso institucional.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diversidade: Lei 10.639/03 – 20 anos**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/lei-10-639-03-2013-20-anos>. Acesso em 20 de out. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20062005-102512/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Limites e Possibilidade da Implementação da lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. **Caminhos Convergentes**. 2009. Disponível em: http://www.boell-latinoamerica.org/downloads/caminhos_convergentes_02_nilma.pdf acesso em 10 de out 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: www.aapeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_gomes_nl_rel_etnico_raciais_educedescolonizacao_docurriculo.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAGES. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação – DCSMEL**. Ensino fundamental/Lages. Secretaria da Educação, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11out. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

III SIPPE ACAFE

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

GT 11

GT HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

POLÍTICAS INCLUSIVAS E CONTROLE DOS ANORMAIS ESCOLARES

DELAGNOLO, Deise Priscila²⁹⁰
KRAEMER, Celso²⁹¹

RESUMO

O estudo analisa a relação entre políticas inclusivas e a atuação dos saberes psiquiátricos na educação. Inspirada na metodologia genealógica de Michel Foucault, a pesquisa analisa quatro políticas inclusivas (nacional e estadual), enfocando a definição de públicos-alvo e sua articulação com discursos de poder psiquiátrico. Os resultados indicam que, embora recomendem saberes sobre a inclusão das diversidades na educação, essas políticas se apoiam em classificações médicas e psiquiátricas, especialmente quando analisamos diagnósticos de autismo, funcionando como instrumentos de categorização e normalização. Evidencia-se a persistência de saberes de controle no interior das escolas, revelando tensões entre objetivos inclusivos e práticas de normatização escolar.

Palavras-chave: Políticas inclusivas. Saberes psiquiátricos. Controle dos anormais escolares.

INTRODUÇÃO

A inserção das políticas de inclusão nas escolas brasileiras intensificou-se a partir dos anos 2000, promovendo a implantação de um novo modelo educacional inclusivo, não mais referenciado nos antigos paradigmas de segregação.

Sem dúvida a criação destas políticas foi fundamental para o advento dos pressupostos da educação inclusiva brasileira. Apesar disso, após pouco mais de uma década de implantação destas políticas, observamos fenômenos como a expansão de diagnósticos psiquiátricos no interior das escolas, liberação de benefícios, dentre outros.

Diante disso, este tema que vem sendo discutido em dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, atenta a análise crítica de quatro políticas inclusivas brasileiras e como estas podem estar atuando para a expansão de fenômenos como a expansão de diagnósticos de autismo.

Os referenciais teóricos fundamentam-se nos estudos de Michel Foucault em *OS Anormais*, *O Poder psiquiátrico* e *Vigiar e Punir* e suas ferramentas de pesquisa em *A Arqueologia do saber*. Ao final pretende-se analisar a ingerência dos saberes psiquiátricos nas políticas inclusivas brasileiras, criando possibilidades de expansão diagnósticas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é inspirada nos estudos genealógicos desenvolvidos pelo filósofo Michel Foucault. Analisa as continuidades e descontinuidades dos discursos de saber/poder.

A pesquisa contemplou análise de quatro políticas inclusivas brasileiras, duas específicas da educação, sendo: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008); política de educação especial do estado de Santa Catarina – 2009; Lei Berenice Piana – Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Nos documentos se enfocou o enquadre dos públicos-alvo das políticas, articulando-os com o discurso de saber/poder psiquiátrico.

²⁹⁰ Deise Priscila Delagnolo. Universidade Regional de Blumenau - FURB. ddelagnolo@gmail.com, orcid.org/0009-0008-6738-7648, <http://lattes.cnpq.br/1821872940951573>.

²⁹¹ Celso Kraemer. Universidade Regional de Blumenau - FURB. kraemer250@gmail.com, orcid.org/0000-0003-2406-9638, <http://lattes.cnpq.br/2624881705300958>.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

No curso os anormais do *Collège de France* (1973-1974), Foucault demonstra que os anormais são construídos conforme as regras de formação discursiva de cada época. Assim, ao analisar a constituição da patologização da loucura Foucault (2001), adverte: “Ainda não está concebido; não pode sê-lo e não podia sê-lo, por que não havia nas regras de formação do discurso psiquiátrico da época que permitisse nomear esse objeto absolutamente novo” (p. 162-163).

Suas elaborações nos mostram como indivíduos considerados incorrigíveis passam a ser alvo de saberes de controle como a psicologia e a psiquiatria, esta última atuando na jurisdição e categorização de supostas psicopatologias em indivíduos criminosos, por exemplo (Foucault, 2001).

Foucault mostra que é pela categorização das anormalidades que se pode conhecer os discursos de poder de cada época, as regras discursivas e como se estabelecem técnicas de controle e adaptação dos desviantes, incorrigíveis.

Na educação, verifica-se a ingerência de saberes de matrizes médicas. Assim, a educação, por meio das tecnologias de classificação, enquadre e exame passa a ser caracterizada por Foucault como uma instituição de controle (Foucault, 2011; Da Silva, 2010).

Foucault se reporta mais claramente à educação nos estudos de *Vigiar e Punir* e em alguns trechos do poder psiquiátrico, por exemplo, este último indicando como a pedagogia, emerge como campo de saber sobre a aprendizagem das infâncias constituindo-se nas raízes do que Foucault (2006) denominou de saberes-psi.

Com ferramentas de vigilância e controle os agentes educacionais passam a agir utilizando de mecanismos de controle e vigilância, sejam em exames e classificações, este modelo articulado ao saber/poder da medicina ganha amplificações quando a escola passa a ocupar-se dos supostos desvios de aprendizagem e comportamento, utilizando, por exemplo, instrumentais diagnósticos para classificar e categorizar os estudantes.

Com suas matrizes higiênicas e médicas, a educação brasileira emerge como espaço de controle, classificação e vigilância, os quais podem ser observados nos estudos dos públicos-alvo presentes nas políticas inclusivas brasileiras, que se apresenta a seguir.

Saberes de controle nas políticas inclusivas brasileiras

Nas últimas décadas, com o avanço dos debates sobre inclusão no cotidiano escolar, tivemos uma ampliação das políticas chamadas inclusivas, as quais passaram a atuar na liberação de benefícios assistenciais, educacionais e em outros campos. As políticas, no Brasil passam a vigorar a partir dos anos 2000, das quais, no contexto deste breve relato, destacamos quatro políticas, duas específicas da educação (nacional e estadual) e que atuam direta ou indiretamente na educação.

A análise destas políticas revela características de contra conduta, demonstrando preceitos de diversidade e inclusão, de apoio às diferenças e às singularidades. Contudo, uma análise aprofundada destes documentos revelou que elas se apoiam em saberes psiquiátricos para definirem seus públicos-alvo.

Quadro 1 - Análise das políticas em questão na pesquisa.

POLÍTICA INCLUSIVA	PÚBLICO-ALVO
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008)	Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, s.p).
LEI BERENICE PIANA – LEI Nº 12.764, de 27 de DEZEMBRO DE 2012	Público-Alvo I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; (Brasil, 2012, s.p). Público-alvo II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil, 2012, s.p).
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA - 2009	Esse grupo de transtornos é [...] caracterizado por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. (OMS, CID – 10, 2003, p. 367). Para esse Documento incluem-se nesta categoria os alunos com diagnóstico de autismo, síndrome do espectro do autismo, síndrome de Rett, síndrome de Asperger e os transtornos globais não especificados do desenvolvimento (Santa Catarina, 2009, p. 27).

Os dados apresentados no Quadro acima sustentam a afirmação de que o saber dos públicos-alvo das políticas inclusivas baseia-se nas descrições dos Manuais psiquiátricos, DSM-IV e V. A saber, no DSM-IV o autismo figura como um transtorno o desenvolvimento (observado na descrição da política de educação especial nacional e estadual), já no DSM-5 o autismo é descrito como um espectro e sua descrição é analisada na Lei Berenice Piana. Destacamos que a análise da Lei Brasileira de Inclusão de 2015 não se referencia nos saberes psiquiátricos, revelando uma perspectiva da Classificação Internacional de Funcionalidades – CIF, das quais não se detém a análise neste breve texto.

Se observa que as políticas inclusivas analisadas têm como suporte os saberes médicos e psiquiátricos o que pode ser observado como um mecanismo de controle dos anormais escolares, os seja, mediante diferentes incorrigibilidades dos estudantes, desvio de diferentes ordenamentos, o saber psiquiátrico passa a atuar como enquadre e benefício de políticas inclusivas.

O debate se amplifica quando analisamos os benefícios destas políticas e como estas acabam atuando em questões sensíveis da realidade brasileira: a desigualdade social e econômica, os problemas nas estruturas escolares, nos processos de ensino-aprendizagem e dos comportamentos característicos da sociedade atual.

Ao agirem sob distintas demandas, as políticas inclusivas acabam revelando ambiguidades e verdadeiros espaços de expansão de saberes médicos-psiquiátricos, pois como dito, utilizam-se dos saberes psiquiátricos para enquadrar beneficiários, como é o caso dos estudantes com categorização de autismo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise revela que as políticas inclusivas brasileiras, embora direcionadas à promoção de uma educação voltada para a inclusão das diversidades educacionais, reproduzem dispositivos de poder e controle referenciados no saber/poder psiquiátrico. Ao enquadrar estudantes por meio de diagnósticos clínicos, essas políticas legitimam práticas de enquadrar e normalização, alinhando-se às estruturas de poder que Foucault descreve em *Os Anormais* e *O Poder Psiquiátrico*, por exemplo. O autismo, como categoria psiquiátrica, exemplifica essa articulação entre inclusão e normatização, mostrando que a expansão diagnóstica não apenas organiza o acesso a benefícios, mas também produz regimes de classificação. Desse modo, a escola emerge como um espaço de exercício do saber/poder, no qual políticas sociais e educacionais são conduzidas pelos saberes médicos, criando possibilidades de controle dos “desviantes” e reproduzindo as tensões entre inclusão e normatividade.

REFERÊNCIAS

- DA SILVA, Rosane Neves et al. “Anormais escolares”. **Interface-Comunic., Saude, Educ**, v. 14, n. 33, p. 401-10, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

III SIPPE ACAFE

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

GT 12

EDUCAÇÃO E ARTES

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

CARTOGRAFANDO CORPOGRAFIAS DA INFÂNCIA NA ESCOLA PELA LITERATURA E JOGO TEATRAL

VIEIRA, Nathara Heloise²⁹²
STEIL, Isleide²⁹³

RESUMO

Esta pesquisa, em andamento, estuda como a criança constrói sua corpografia quando imersa em ambiente nutrido esteticamente pela literatura, mediada pelo jogo teatral. O objetivo busca problematizar como a criança constrói sua corpografia quando imersa em ambiente nutrido esteticamente pela literatura mediada pelo jogo teatral na Educação Básica. Utiliza-se da cartografia como metodologia qualitativa, a partir dos estudos de Passos, Kastrup e Escóssia (2009), propondo oito intervenções na turma de Primeiro Ano, do Colégio de Aplicação Univali, durante o segundo semestre do ano de 2025. Para a coleta dos dados foram usados recursos audiovisuais com câmera parada e gravador de voz, registros fotográficos e das narrativas das crianças, e diário de bordo. O aporte teórico pautou-se em Neitzel, Steil e Barontini (2022) para discutir sobre corpografia literária, Spolin (2012) trata sobre o teatro, e Heidegger (2015) que nos apoia na discussão sobre experiência.

Palavras-chave: Corpografia. Literatura. Teatro.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe o atravessamento de expressões artísticas no território da escola, que transcendam a experiência cotidiana escolar, onde o teatro, a leitura do literário e a corpografia possam ser linhas de fuga no processo de subjetivação e criação da criança. O teatro como jogo teatral não se limita ao palco, permite que o sujeito explore de forma lúdica a realidade, improvisando, criando e descobrindo. Pela corpografia literária a criança explora seu corpo e todo o ambiente que a cerca, sua interação com o meio, observa a si e ao outro, mediadas pela leitura do literário.

Neitzel, Steil, Barontini (2020) refletem sobre as relações entre corpo e leitura do literário na escola. As autoras discutem a mediação do texto literário explorado por meio das percepções e sensações do corpo, por gestos, movimentos e expressões corporais. Elas defendem que é no jogo entre corpo e literatura que ocorre a corpografia literária.

A palavra escrita e a leitura podem ir além de sua forma textual, poder tornar-se uma experiência sensorial, emocional, corporal. Nessa expansão, não há apenas interpretação do texto lido, a aprendizagem se torna dinâmica e experimental. O leitor se movimenta para além do desenvolvimento das habilidades tradicionais de leitura e interpretação.

Uma das possibilidades de trabalhar o corpo na relação com a literatura é por meio de jogos teatrais, que ocorrem por meio de um conjunto de regras que não restringem o jogador, mas são a engrenagem que fazem o movimento acontecer, movimento democrático, em que a disciplina dialoga com a criatividade, que vai se construindo a partir do jogo e da relação entre os jogadores. Jogos teatrais são potencializadores de agenciamentos entre o indivíduo com ele mesmo, com o grupo, com o meio, um movimento de compartilhamentos. Segundo Spolin (2012), os alunos aprendem mais com a experiência do jogo do que aprendendo fórmulas prontas ou escutando discursos.

Partindo deste entendimento, do contato com a literatura mediada pelo jogo teatral em sala de aula, propõem-se a questão problema: como a criança constrói sua corpografia quando imersa em ambiente nutrido esteticamente pela literatura, mediada pelo jogo teatral na Educação Básica? Para tal problemática, o objetivo geral será problematizar como a criança constrói sua corpografia quando imersa em ambiente nutrido esteticamente pela

²⁹² Nathara Heloise Vieira. Universidade do Vale do Itajaí. nathara@univali.br, <https://orcid.org/0009-0000-6767-9191>, <https://lattes.cnpq.br/5181611183054903>.

²⁹³ Isleide Steil. Universidade do Vale do Itajaí. isleide@univali.br, <https://orcid.org/0000-0002-1844-3307>, <https://lattes.cnpq.br/5971542364629281>.

literatura mediada pelo jogo teatral na Educação Básica. Para alcançar esse objetivo, formaram-se outros: compreender o conceito de corpografia; discutir sobre a contribuição da leitura do literário na formação da criança; analisar como a criança se relaciona com seu corpo através da experiência da leitura do literário mediada pelo jogo teatral.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa que se utiliza do método cartográfico, de acordo com os estudos de Passos, Kastrup e Escócia (2020), para a produção e análise dos dados. A cartografia possibilita que haja um engajamento com a realidade, relacionando-se os envolvidos e o espaço em aprendizado mútuo.

Os sujeitos da pesquisa são dezesseis alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Univali. A produção dos dados ocorreu por meio de oito intervenções que abordaram a literatura infantil, o jogo teatral e a construção de corpografias. Os instrumentos utilizados para registro dos dados são: recursos audiovisuais com câmera parada e gravador de voz, registros fotográficos e das narrativas das crianças, e diário de bordo. Durante as intervenções, os sujeitos foram convidados a escolher um pseudônimo de sua própria escolha, assegurando o anonimato.

A análise dos dados, que se encontra em processo de pesquisa, está sendo desenvolvida a partir das oito pistas da cartografia que são: pesquisa-intervenção, atenção, acompanhamento dos processos, movimentos-funções, coletivo de forças, dissolução do ponto de vista do observador, habitação do território existencial e política da narratividade. A cartografia (PASSOS, KASTRUP E ESCÓCIA, 2020), como método de pesquisa, não é um manual de regras fixas, ela se organiza em oito "pistas", como trilhas abertas, que se entrelaçam, permitindo que cada pesquisador escolha por onde começar. Um mapa que se desenha como um rizoma e que se cria no processo. De acordo com os autores, a pista 1 esclarece que a pesquisa não é só observar de fora, pois o pesquisador também interage. Essa pista mostra que estudar uma realidade significa também intervir nela e, no processo, o pesquisador se transforma. Na pista 2, há quatro maneiras de explorar a atenção do cartógrafo: rastrear (explorar o campo com curiosidade), tocar (sentir o que está ali, sem pressa), pousar (escolher onde focar) e reconhecer (com cuidado, onde permanecer). Os autores destacam que a pista 3 desvenda que cartografar é acompanhar processos, que conhecer é caminhar junto, constituir o caminho e “constituir-se com ele” (PASSOS, KASTRUP E ESCÓCIA, 2020, p. 31). A pista 4 propõe entender os dispositivos e os três movimentos-funções que acompanham a linhas que se traçam no processo de produção de subjetividade. A pista 5 mostra que por trás de tudo o que parece fixo, há um redemoinho de forças coletivas. A cartografia ajuda a mapear essas diferenças subjetivas, pois os sujeitos não são só indivíduos isolados, mas parte de um tecido vibrante de relações. A pista 6 anuncia a ideia de que o pesquisador não pode impor suas opiniões. Para entender a pista 7, os autores escrevem da importância de mergulhar no campo de pesquisa, vivendo seus ritmos e símbolos. O cartógrafo vira um aprendiz, e seu corpo vira instrumento de conhecimento. Afinal, para aprender sobre um território, há que se primeiro pisar neste chão. Por fim, propõem a pista 8, narrativas que captem a complexidade do real, cheias de vozes, contradições e surpresas. Pois, pesquisar é compartilhar caminhos.

Os principais autores que subsidiam o trabalho proposto são: Neitzel, Steil e Barontini (2022) que discutem as relações entre o corpo e a leitura do literário construídas na escola, Spolin (2012) que explora o jogo teatral como ferramenta pedagógica na sala de aula, e Heidegger (2015) que nos apoia na discussão sobre experiência.

O processo de nutrição estética pela leitura do literário foi proposto pelo brincar com o livro e explorá-lo utilizando o corpo por completo, a voz, o olhar, a brincadeira com as palavras, explorando dessa forma o livro de uma forma diferente da tradicional, onde se tem apenas uma leitura da obra.

Os livros utilizados nas mediações literárias foram: Olhos de Dragão (2019), Mergulho Profundo (2024), Druska (2018), Jardim Secreto (2024), todos estes de Adair de Aguiar Neitzel, O Macacão Espantado de Leo Cunha (2003), O Livro Sem Figuras de B.J. Novak (2015), O Teatro de Sombras de Ofélia de Michael Ende (1997).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Todo aprendizado se dá pelo corpo, através dos sentidos e da racionalidade. O ser sente, pensa, aprende e se expressa. Na experiência humana o corpo é ferramenta da vida. Ele absorve impressões e expressa emoções, criando assim uma interação constante entre o ser e o ambiente ao seu redor, e dessa forma se constitui como ser social, como um corpo que busca viver, este “corpo é catalizador daquilo que desejamos aprender” (NEITZEL, STEIL, BARONTINI, 2022, P. 293).

Envolver a escrita e leitura com o corpo em movimento é um caminho que amplia a aprendizagem. Segundo Neitzel, Steil e Baroni (2022, p. 292-293) “a corpografia trabalha com a ideia de corpos vivos, corpos pululantes e pulsantes como espaço criativo de ressignificação do texto literário, a ideia de ter o corpo como propositor de leituras”. Nas escolas, os corpos das crianças passam por um processo de socialização, onde muitas vezes o foco é colocado na disciplina e na ordem, resultando em um “enrijecimento” da espontaneidade natural que as crianças demonstram em seus gestos, movimentos e expressões.

A primeira intervenção, com o livro *Olhos de Dragão*, ilustra esse processo. Quando a mediação começou, com a apresentação do livro, imediatamente os corpos e as vozes das crianças reagiram. Enquanto a leitura acontecia um dos alunos ficou articulando os braços e a expressão facial, como se estivesse encenando a história narrada. Na roda, os corpos livres de estereótipos, em movimentos suaves, mas, os olhos estavam atentos. Isso demonstra que o corpo inteiro, gestos, olhares, postura, atuavam como agenciador como veículo para captar o dispositivo “história” e estabelecer sentido.

Enquanto vamos crescendo, o domínio da palavra se amplia e nos faz esquecer a linguagem do corpo. Precisamos recordar que o mundo é aprendido pelos sentidos, que o corpo é receptor de aprendizagem (NEITZEL, STEIL E BARONTINI, 2022).

A oficina das sombras foi a materialização prática desta ideia, ao serem desafiados a fazer uma forma com sua sombra, os corpos das crianças tornaram-se pulsantes e criativos. Os alunos foram experimentando as sombras na luz, brincando com o corpo. As primeiras imagens surgiram a partir destes corpos: contraídos, fluidos, contorcido. O aluno “Movimento”²⁹⁴, viu sua sombra sendo projetada e demonstrou com pulos, sorrisos e estereotipias, a sua alegria, um testemunho vivido do corpo que experimentou uma nova experiência.

Ao longo do tempo, o ambiente escolar pode, sem intenção, reduzir essa liberdade corporal e criativa, moldando corpos que se conformam a padrões sociais, posturas e comportamentos muitas vezes padronizados. A espontaneidade, que é uma característica intrínseca da criança, vai sendo suprimida à medida que se busca uma adaptação às normas e expectativas de comportamento. Na primeira intervenção realizada, ficou claro a demonstração da multiplicidade de engajamento corporal, em que a espontaneidade estava jogando com a necessidade de contenção.

O teatro e o jogo teatral são excelentes formas de explorar a corpografia na educação básica. Através do teatro, as crianças podem experimentar seus corpos de maneira livre e expressiva, permitindo que usem movimentos, gestos e posturas de forma e criativa.

Além disso, o teatro estimula a imaginação e a empatia, permitindo que os alunos explorem diferentes papéis, emoções e situações. Isso amplia a forma como percebem seus próprios corpos e como interagem com o mundo. A prática do jogo teatral pode ajudar a resgatar a espontaneidade e a liberdade corporal que, muitas vezes, se perde ao longo do processo educacional tradicional.

A proposta de integrar a leitura literária com o jogo teatral pode ser uma maneira rica e multidimensional de envolver os alunos, tanto no desenvolvimento intelectual quanto no físico. Quando o literário é cuidadosamente selecionado e pensado, ele oferece não apenas o conteúdo para ser lido e compreendido, mas também uma fonte de estímulos que podem ser explorados através da voz, do movimento e das emoções.

²⁹⁴ Pseudônimo de um dos sujeitos participantes da pesquisa.

Vygotsky (2002) no capítulo destinado à educação estética no livro intitulado *Psicologia da pedagogia*, discorre sobre o emprego da educação estética, que se somente usada para um fim pré-determinado, perde-se em seu sentido. O estímulo a criatividade infantil, que já existe de forma intrínseca na criança, pode ser estimulado ainda mais pela educação estética. A criatividade infantil possui grande valor pedagógico, o desenho infantil, por exemplo, ajuda a criança a organizar suas experiências e emoções, elevando seu entendimento psicológico, afirma o autor.

Vygotsky (2002) afirma, ainda, que o respeito pela expressão espontânea das crianças é fundamental, pois as correções excessivas dos adultos interferem na arte infantil e podem desestabilizar sua psique e restringir sua liberdade criativa, levando ao que não se quer para a criança, os moldes dos adultos. O autor completa afirmando que a educação estética ajuda a criança a conectar-se com a experiência artística acumulada pela humanidade, aproximando a criança da arte, ampliando seu repertório cultural.

Durante a conversa sobre o livro, a interpretação que as crianças criaram sobre as cores dos dragões, fluiu livremente. Enquanto um aluno quis explicar que o Dragão vermelho e o Dragão azul formavam um dragão roxo, uma aluna disse que os dragões eram diferentes, outra criança disse que eles se casaram e tiveram filhos, outro mais que era uma mistura. Toda essa troca baseada em suas próprias lógicas e criatividade, é um exemplo de respeito a expressão espontânea, assim como a oficina das sombras, em que a proposta foi aberta para que escolhessem a dupla e depois para que criassem com sua sombra, a imagem, resultando em uma diversidade de formas.

Toda a primeira intervenção, foi um jogo de entrelaçamentos. Iniciou com a mediação da leitura do livro e suas imagens, e com uma conversa com as crianças. Seguindo, para a leitura sem as imagens, uma movência que foi proposta para redirecionar o foco, o que levou um dos alunos a notar que *“as palavras do livro estão ligadas, o começo e o final”*. Um Rizoma de multiplicidades, onde o texto, o jogo, o corpo, os corpos agenciavam-se mutuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação estética vai além do ensino de habilidades práticas; ela cultiva a sensibilidade, a apreciação pela beleza e a capacidade de interpretar e criar significados. O teatro, especialmente quando baseado em literatura cuidadosamente pensada, permite que as crianças explorem ritmos, fala, gestos e expressões.

O jogo teatral, que pode funcionar como um mediador entre a leitura e a expressão corporal, permite que o texto ganhe vida. Os alunos podem experimentar o significado das palavras através de suas próprias vozes, seus gestos e movimentos, dando uma nova camada de compreensão ao literário. Ao interpretar personagens, cenas e situações, o corpo se torna uma ferramenta de exploração, e essa prática ajuda a restabelecer a conexão entre corpo, mente e imaginação, aspectos frequentemente dissociados na educação tradicional.

Além disso, ao darem forma física ao que leem e interpretam, elas aprendem que o corpo é também um veículo de comunicação. Ao colocar o corpo em movimento, vocalizar palavras e encenar histórias, as crianças estão sendo nutridas de uma maneira completa: intelectualmente, emocionalmente e esteticamente.

Nesse interim de ver e ser visto no contexto do jogo teatral com a literatura que provoca a corpografia, a criança pode adquirir conhecimento pelo raciocínio, mas também pelas sensibilidades do corpo. Quando as crianças se veem umas às outras em situações de jogo, encenação ou simplesmente na dinâmica da sala de aula, elas têm a oportunidade de reconhecer o outro, suas fragilidades, emoções e particularidades. Nesse processo, também se tornam conscientes de suas próprias vulnerabilidades.

REFERÊNCIAS

- GONÇALVES, Jean Carlos. **O que (não) é Educação Estética?** *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, v. 19, n. 2, p. 1-20, abr./jun. 2024. Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-4573p63561>. Acesso em: 01 out. 2024.
- HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- NEITZEL, Adair de Aguiar; STEIL, Isleide; BARONTINI, Marcella. **Corpografias na leitura do literário**. *TEIAS*, v. 23, n. 70, jul./ago. 2022. Editora UFPE. DOI: 10.12957/TEIAS.2022.64640.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- SOARES, Simaria de Jesus. **Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo**. *Revista Ciranda*, v. 3, n. 1, p. 1–13, 2020. Recuperado de: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314>. Acesso em: 06 out. 2024.
- VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ENTRE O PALCO E A ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O GRÊMIO ESTUDANTIL E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA ESCOLA PÚBLICA

FLORES, Anna Helena²⁹⁵

HINKEL, Jaison²⁹⁶

RESUMO

O estudo analisa uma atividade teatral realizada pelo grêmio estudantil de uma escola da rede municipal de Blumenau. A encenação, intitulada *Cuidado com o patrimônio escolar*, foi voltada aos estudantes dos anos iniciais e teve como objetivo refletir sobre o cuidado com os espaços da escola. A partir do registro digital divulgado em rede social, busca-se compreender como práticas estudantis do grêmio podem ser interpretadas como experiências estéticas no contexto escolar. De abordagem qualitativa e fundamentada na perspectiva histórico-cultural, a pesquisa articula os indicadores de educação estética propostos por Zanella às contribuições de Vigotski sobre a experiência estética e de Freire sobre a ética, a beleza e o diálogo como dimensões indissociáveis da formação humana. Observa-se que o grêmio, ao propor e conduzir a ação, favorece processos de criação e convivência que permitem pensar a escola como espaço de educação estética.

Palavras-chave: Educação Estética. Escola. Grêmio Estudantil. Teatro.

INTRODUÇÃO

O grêmio estudantil constitui-se como instância de representação discente e de participação na vida escolar, reconhecida na legislação brasileira desde a década de 1980. Mais do que uma formalidade institucional, o grêmio pode ser compreendido como um espaço de mediação, no qual estudantes exercitam práticas de diálogo, cooperação e expressão coletiva. De acordo com o Instituto Campanha (2022, p. 21), “o grêmio estudantil é a organização que representa os interesses dos estudantes na escola. É o órgão máximo de construção de diálogos e de pactuação coletiva dos estudantes”. Essa definição evidencia o caráter educativo do grêmio, que ultrapassa o campo da representação política e envolve a aprendizagem de processos de convivência e criação.

Historicamente, a trajetória dos grêmios no Brasil foi marcada por períodos de limitação e de conquista de direitos. Durante o regime militar, a organização dos estudantes era controlada e restringida pela Lei nº 6.680/1979, que impunha barreiras à atuação de entidades representativas. Com a redemocratização, a Lei nº 7.398/1985, conhecida como Lei do Grêmio Livre, assegurou o direito à organização estudantil com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais. Esse marco foi posteriormente reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Em Santa Catarina, a Lei nº 12.731/2003 consolidou a autonomia das entidades estudantis e vedou interferências externas em sua gestão.

Em Blumenau (SC), a política voltada aos grêmios estudantis ganhou novo impulso com a I Conferência do Grêmio Estudantil da Rede Pública de Ensino, realizada em 2024. A partir desse evento, tornou-se obrigatória a presença de grêmios em todas as escolas da rede municipal que atendem turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Os grêmios têm como finalidade atuar como espaços de formação cidadã e de protagonismo estudantil. Atualmente, 37 escolas da rede mantêm grêmios ativos, com autonomia para desenvolver projetos de acordo com suas realidades, respeitando os eixos definidos pela Secretaria de Educação da cidade e as demandas específicas de cada comunidade escolar.

O presente trabalho analisa uma das diversas ações desenvolvidas e divulgadas pelo grêmio da escola pública municipal A, seguindo essa perspectiva, busca-se compreender como a ação investigada do grêmio pode ser interpretada enquanto experiência estética,

²⁹⁵ Anna Helena Flores. FURB. ahflores@furb.br, <http://lattes.cnpq.br/6129142597854782>.

²⁹⁶ Jaison Hinkel. FURB. jhinkel@furb.br, <http://lattes.cnpq.br/9115585866510091>.

considerando a articulação entre criação, convivência e formação no contexto das escolas públicas de Blumenau.

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa, orientada pela perspectiva histórico-cultural, que entende os processos educativos como práticas mediadas pela linguagem e pela cultura. O trabalho integra uma investigação em andamento sobre experiências estéticas promovidas por grêmios estudantis da rede pública de Blumenau.

O recorte aqui apresentado corresponde à análise de uma atividade teatral organizada e divulgada pelo grêmio estudantil da Escola A, instituição de ensino fundamental da rede municipal que dispõem de aproximadamente 700 estudantes e é localizada na região norte da cidade. A atual gestão do grêmio iniciou suas atividades em agosto de 2025 e mantém-se em vigor até a conclusão do segundo semestre de 2026, a proposta do teatro foi deliberada e definida durante a primeira reunião oficial do grupo.

A ação, intitulada “Cuidado com o patrimônio escolar”, foi dirigida aos estudantes dos anos iniciais e teve como objetivo sensibilizar o público sobre a importância da preservação dos espaços e dos materiais da escola, utilizando a linguagem artística como meio de comunicação. O teatro foi estruturado como um “caça ao tesouro”, no qual as crianças eram convidadas a seguir pistas espalhadas pelos ambientes da instituição. O percurso finalizava com a abertura de um baú que continha um espelho, elemento que simbolizava a corresponsabilidade de cada estudante no cuidado com o ambiente escolar.

A atividade foi posteriormente divulgada em rede social, por meio de um post que apresentou imagens, vídeos e uma breve descrição do processo. Esse registro digital foi selecionado como objeto de análise por constituir um exemplo de prática estudantil que articula expressão estética, produção simbólica e reflexão sobre o cotidiano escolar. A escolha desse material deve-se ao fato de que ele possibilita observar como os estudantes elaboram e comunicam significados sobre a escola por meio dessas práticas.

A análise foi conduzida por meio de uma leitura interpretativa de caráter discursivo, buscando identificar, no conteúdo visual e verbal da postagem, elementos que indiquem relações com educação estética. Foram considerados aspectos narrativos e visuais da publicação, a fim de compreender de que maneira a prática estudantil pode ser interpretada como experiência estética no contexto escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Compreender a experiência teatral analisada implica reconhecer que as práticas promovidas pelos grêmios estudantis não se restringem ao campo da gestão ou da representação política, mas envolvem dimensões formativas que atravessam a sensibilidade e a linguagem. A atividade do grêmio da Escola A, ao propor uma encenação sobre o cuidado com o patrimônio escolar, aciona elementos que permitem pensar a escola também como espaço de produção estética e de elaboração de sentidos.

A educação estética é compreendida, conforme Zanella (2006), como uma dimensão constitutiva da experiência humana. A constituição do sujeito é entendida como um processo que resulta das relações que o indivíduo estabelece com o contexto social, mediadas pela cultura e continuamente transformadas pela atividade social. A estética, nesse sentido, não se restringe a um campo disciplinar, mas refere-se ao modo como as pessoas se relacionam com o mundo e com os outros para além de uma lógica prático-utilitária.

Essa compreensão é aprofundada por Zanella (2020), ao propor quatro indicadores para pensar a educação estética: (1) tensionar certezas e estilhaçar estereótipos; (2) experimentar outras formas de ver, ouvir e sentir; (3) considerar as diferentes trajetórias de vida; e (4) tensionar sentidos e criar novos possíveis. Esses indicadores não funcionam como prescrições, mas como direções que permitem identificar situações em que a dimensão estética se faz presente na formação humana.

A experiência teatral analisada revela aspectos que permitem compreendê-la a partir desses quatro indicadores. O primeiro, tensionar certezas e estilhaçar estereótipos,

manifesta-se na escolha da linguagem utilizada para abordar o tema do patrimônio escolar. Em vez de recorrer a discursos normativos, o grêmio estudantil da Escola A elaborou uma narrativa em formato de “caça ao tesouro”, que desloca o foco do patrimônio enquanto bem material para uma compreensão voltada ao cuidado com o espaço comum. A metáfora do espelho, presente no desfecho da encenação, pode ser interpretada como um gesto de deslocamento de sentido, o “tesouro” não está nos objetos, mas no reconhecimento de cada sujeito como parte do coletivo escolar.

O segundo indicador, experimentar outras formas de ver, ouvir e sentir, aparece na forma como o grupo utilizou os espaços escolares. O pátio, as salas e os corredores foram convertidos em cenário, permitindo que o ambiente cotidiano fosse experienciado de outro modo. Essa reorganização espacial indica uma ampliação da percepção e da sensibilidade dos participantes, ao transformar os lugares habituais da escola em espaços de criação.

O terceiro indicador, considerar as diferentes trajetórias de vida, evidencia-se na interação entre estudantes de diferentes idades. Estudantes dos anos finais elaboraram uma proposta destinada às turmas dos anos iniciais, criando um espaço de interlocução que valoriza a escuta e a colaboração. Essa configuração de diálogo entre pares rompe com hierarquias tradicionais e favorece o reconhecimento mútuo entre grupos etários distintos.

Por fim, o quarto indicador, tensionar sentidos e criar novos possíveis, manifesta-se no modo como o grêmio assumiu o protagonismo da ação. Ao elaborar e conduzir o teatro, o grupo desloca a função tradicionalmente atribuída aos professores como mediadores das práticas pedagógicas, instaurando uma relação horizontal de aprendizagem em que estudantes dialogam com estudantes. Essa reorganização atribui aos próprios alunos a tarefa de criar, comunicar e interpretar valores coletivos, abrindo espaço para que vozes diversas possam emergir e para que múltiplas significações encontrem lugar.

A educação estética, nesse sentido, é inseparável da vida social, pois é nas interações com os outros e com os signos historicamente produzidos que cada pessoa se constitui como sujeito. Vigotski (1999; 2003) propõe que a experiência estética é capaz de produzir um equilíbrio entre indivíduo e meio social, justamente porque permite a catarse, um processo que pode gerar transformações no sujeito ao provocar emoções e pensamentos que ampliam sua relação com o mundo e consigo mesmo.

Essas reflexões indicam que o grêmio estudantil não se configura apenas como um espaço de representação formal, mas também como um lugar de experiências estéticas que contribuem para a formação dos estudantes. Nessa lógica, ética e estética são dimensões indissociáveis, expressando o que Freire (1996) define como “decência e boniteza de mãos dadas”; a boniteza, nesse contexto, não está apenas na obra final, mas no processo coletivo de criar e conviver. A estética, portanto, integra a vida escolar e não deve ser compreendida como adorno, mas como parte das relações que sustentam o aprender e o conviver.

No grêmio, essa boniteza manifesta-se na prática do diálogo. Freire (1996) sublinha que o diálogo autêntico se funda no respeito, na humildade e na confiança mútua, e acontece como relação horizontal. Esse princípio pode ser observado nas reuniões, nos grupos de trabalho e nas próprias intervenções com os outros estudantes, como foi o caso do teatro. O diálogo, entendido como prática estética e política, rompe com a lógica da passividade e insere os estudantes no exercício concreto da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do registro digital da encenação “Cuidado com o patrimônio escolar”, realizada pelo grêmio da Escola A, mostra que ações estudantis podem envolver dimensões estéticas e formativas no cotidiano da escola. A atividade usou o teatro como forma de diálogo entre estudantes, abordando o cuidado com o espaço escolar de modo criativo e acessível aos anos iniciais.

O fato de o grêmio planejar e conduzir a ação indica mudanças na dinâmica escolar, com relações mais horizontais entre os estudantes. O grupo assumiu um papel ativo no processo de ensinar e aprender, valorizando a cooperação e o trabalho coletivo.

A experiência também se aproxima dos indicadores de educação estética de Zanella (2020), especialmente ao criar novas formas de compreender a escola e de produzir significados sobre a convivência. A divulgação em rede social amplia esse alcance e reforça a ideia de que o grêmio pode ser espaço de reflexão e expressão sobre temas da vida escolar.

De modo geral, a prática analisada contribui para pensar os grêmios estudantis como espaços de aprendizado e criação, onde os estudantes participam ativamente da construção de sentidos sobre a escola. Como parte de uma pesquisa em andamento, esta análise representa um recorte que poderá ser ampliado em estudos futuros, com o objetivo de compreender outras experiências estéticas desenvolvidas em diferentes escolas da rede pública de Blumenau.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 6.680, de 16 de agosto de 1979**: dispõe sobre a organização dos estudantes em grêmios. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 ago. 1979.

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**: dispõe sobre a organização de grêmios estudantis e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 nov. 1985.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

GUIA grêmios e participação estudantil na escola [livro eletrônico]. Coordenação Andressa Pellanda, Marcele Frossard; ilustração Sophia Andreazza, Freepik. 1. ed. São Paulo: Instituto Campanha, 2022.

MORAES, Daniel Moraes de. **A construção coletiva do grêmio estudantil: experienciando a gestão democrática em escola pública**. Revista Panorâmica, v. 43, jan./abr. 2024. ISSN 2238-9210.

SANTA CATARINA. **Lei nº 12.731, de 6 de novembro de 2003**: dispõe sobre a garantia de liberdade de organização dos estudantes de ensino fundamental e médio no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC: Diário Oficial do Estado, 7 nov. 2003.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Arteurbe: jovens, oficinas estética e cidade**. Curitiba: Ap-pris, 2020.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 144-157, jan./abr. 2006.

MÚSICA, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO HUMANA: ANÁLISE HISTÓRICA DE UMA INICIATIVA PEDAGÓGICO-MUSICAL

SANTOS, Lucas Mateus Garbinato Franques dos ²⁹⁷
CARVALHO, Carla ²⁹⁸

RESUMO

Neste estudo voltamos nossos olhares ao Programa de Musicalização “Bia Pasold” com o objetivo de problematizar sua constituição histórica na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC, a partir dos conceitos de educação estética, alteridade e formação integral. Para isso, realizamos uma pesquisa documental com cinco documentos oficiais que compõem a institucionalização do programa e utilizamos a análise de conteúdo para estabelecer indicadores e desenvolver as discussões. Os resultados indicam o contato dos estudantes com instrumentos musicais diversos, formações instrumentais variadas, abordagens pedagógico-musicais que envolvem corpo, som, brincadeiras e sensibilidades humanas, atendimento aos estudantes em diferentes faixas-etárias e participação em apresentações culturais. Com isso, compreendemos que o Programa de Musicalização “Bia Pasold”, ao longo de seus 32 anos de história, constituiu-se como uma iniciativa que promove o conhecimento musical, a formação de futuros músicos/professores e a mediação cultural no contexto da educação municipal de Blumenau/SC.

Palavras-chave: Música. Educação Estética. Formação Integral. Constituição Humana.

INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos um estudo que compõe uma pesquisa em andamento no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Linguagens, Arte e Educação e Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE), vinculado à Universidade Regional de Blumenau (FURB). Nossas aproximações com o tema em questão, o Programa de Musicalização “Bia Pasold”, tiveram início no mestrado, em que compreendemos a relevância da mediação cultural e da educação estética nas atividades musicais que acontecem no contexto das bandas e fanfarras do referido programa. Para esta etapa inicial do doutorado, nosso intuito é investigar o processo de constituição do programa ao longo de suas três décadas de existência, levando em consideração todas as suas frentes de atuação.

O Programa de Musicalização “Bia Pasold” é uma iniciativa presente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Blumenau, no qual são promovidas atividades musicais para crianças e adolescentes matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME) desde a educação infantil até o ensino fundamental. Este programa teve início a partir das iniciativas musicais de bandas e fanfarras e musicalização infantil, que aconteciam paralelamente na referida rede e foram unificadas a partir de 2024 com o Decreto N. 15.080, de 23 de janeiro (Blumenau, 2024). Neste texto relacionamos aspectos da constituição histórica do referido programa ao referencial teórico acerca da educação estética e da constituição humana, com intuito de compreender de que maneira esta iniciativa pode promover experiências que contribuem para a formação integral dos sujeitos que dela participam.

Para a reflexão teórica trazemos o conceito de estética, que possibilita pensar a educação em uma perspectiva que promove a criatividade e a pluralidade de saberes a partir da experiência com a arte. Além disso, discutimos a formação humana a partir da alteridade, que envolve as sensibilidades das relações humanas com o outro e com o mundo. Por fim, trazemos o conceito de formação integral, que leva em consideração as dimensões da formação

²⁹⁷ Lucas Mateus Garbinato Franques dos Santos. Universidade Regional de Blumenau (FURB). lucasmgfsantos@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-9279-8928>, <http://lattes.cnpq.br/9465872156829561>.

²⁹⁸ Carla Carvalho. Universidade Regional de Blumenau (FURB). ccarvalho@furb.br, <https://orcid.org/0000-0002-1402-7920>, <http://lattes.cnpq.br/3577819679344029>.

humana e possibilita pensar em uma educação que visa proporcionar diferentes experiências aos educandos. A seguir explicitamos a abordagem metodológica selecionada para a realização deste estudo inicial, que constitui parte da pesquisa em desenvolvimento no curso de Doutorado em Educação.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa e consiste na realização de uma análise documental de cinco documentos oficiais que fazem parte da constituição histórica do Programa de Musicalização “Bia Pasold”: 1) Decreto nº 10.920, de 30 de março de 2016, que institui o “Programa de Bandas e Fanfarras Escolares da Rede Municipal de Ensino de Blumenau”; 2) Documento do Projeto Musicalização Infantil, de 2017, que apresenta os objetivos da iniciativa; 3) Documento encontrado no site oficial da Prefeitura Municipal de Blumenau, que apresenta informações sobre as ações do programa no ano de 2022; 4) Decreto nº 15.080, de 23 de janeiro de 2024, que unifica as iniciativas de musicalização infantil e bandas e fanfarras, além de acrescentar a possibilidade da musicalização vocal; 5) Decreto nº 15.404, de 17 de junho de 2024, que altera o nome da iniciativa para Programa de Musicalização “Bia Pasold”.

Na análise desses documentos tivemos o intuito de identificar elementos que possibilitassem a discussão a respeito da educação estética e da formação integral. Nesta perspectiva, problematizamos as informações encontradas nas fontes documentais e estabelecemos relações com alguns fatores expoentes da vida moderna, como diversidade de conhecimentos, culturas, ambientes educacionais, maneiras de viver e de se constituir como seres históricos (Flick, 2009; Freitas, 2003). Destacamos que as discussões aqui apresentadas constituem sentidos construídos a partir da análise dos documentos, e que nossa perspectiva, além da fundamentação teórica, é fruto das vivências do autor principal deste estudo como professor e pesquisador no contexto investigado.

Dessa forma, neste texto apresentamos os resultados preliminares da análise dos documentos oficiais do Programa de Musicalização “Bia Pasold”, em que tivemos base no conceito de análise de conteúdo (González Rey, 2002). Essa perspectiva analítica contempla o processo de divisão informações obtidas nos documentos em categorias, com o intuito de facilitar a interpretação dos materiais. Este processo se constituiu de maneira construtivo-interpretativa, no qual trabalhamos para atribuir sentidos próprios aos materiais analisados e construir cientificamente as articulações teóricas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O Programa de Musicalização “Bia Pasold” é uma iniciativa presente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Blumenau, no qual são promovidas atividades musicais para crianças e adolescentes matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME) desde a educação infantil até o ensino fundamental. As atividades relacionadas à musicalização instrumental tiveram início em 1993, com o chamado “Projeto de Bandas e Fanfarras”, que iniciou nas escolas de ensino fundamental da cidade como uma atividade extracurricular. Com o passar do tempo, as ações realizadas no projeto demonstraram indicadores significativos para a comunidade escolar, o que o levou a crescer em número de instituições atendidas, bem como na profissionalização docente de seus professores (Fernandes, 2017). Dessa forma, esta iniciativa se tornou um programa institucional a partir do ano de 2016, por meio do decreto Municipal nº 10.920 de 30 de março, quando passou a se chamar “Programa de Bandas e Fanfarras” (Blumenau, 2016). O programa tem na música sua centralidade e vimos, por meio da análise de documentos, uma diversidade significativa de ações, especialmente no que diz respeito às formações instrumentais, que são bastante variadas e fluidas.

A partir disso, refletimos a partir das ideias de Vigotski (2001), que aponta a possibilidade de compreender a música como uma atividade capaz de promover o ato criador, com experiências estéticas que produzem e superam diferentes sentimentos e promovem o equilíbrio entre ser humano, meio social e condição material. Para o autor, na experiência com a arte, o sujeito passa por um processo em que ele pode “superar criativamente o seu próprio

sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude” (Vigotski, 2001, p. 314). Nesta perspectiva, a música e a arte em geral não se limitam a uma visão prático-utilitária, em que as relações estéticas entre indivíduo e arte são fechadas e previamente definidas, mas, ao contrário, possibilitam uma série de interpretações e atribuições pessoais e criativas que enriquecem a formação cultural e sensível dos sujeitos.

No Programa, as atividades relacionadas à musicalização infantil tiveram início a partir das experiências da professora Beatriz Veriana Pasold, mais conhecida como Bia Pasold. Além de ter sido uma das primeiras professoras do Projeto de Bandas e Fanfarras em 1993, ela deu início a um trabalho de musicalização infantil em um CEI da cidade de Blumenau no ano de 2000. O trabalho teve continuidade e, após a professora realizar uma viagem à Alemanha em 2003 e conhecer trabalhos musicais realizados em alguns “*Kindergartens*” (jardins de infância), ela começou a escrever o Projeto de Musicalização Infantil para ser apresentado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Em 2005 o projeto foi apresentado e aprovado para ser realizado nos CEI’s da cidade de Blumenau. (Fernandes, 2017). Neste contexto, a análise dos documentos demonstrou que o objetivo das práticas está centrado na ideia de proporcionar atividades musicais voltadas à formação integral das crianças, com práticas que envolvem corpo, som, brincadeira, sensibilidade, criatividade, autonomia e ampliação de repertório cultural (Blumenau, 2017).

Para discutir formação integral, trazemos as ideias de Zanella (2020), que compreende a constituição humana de forma plena a partir das dimensões, técnica, política, ética e estética. Com base em autores como Vigotski e Bakhtin, a autora desenvolve suas reflexões e nos auxilia a compreender a formação humana na perspectiva histórico-cultural, em que o movimento de constituição dos indivíduos acontece a partir das apropriações dos códigos culturais aos quais são expostos. A apropriação destes elementos culturais se dá a partir da compreensão de signos, que são códigos construídos socialmente, mas internalizados individualmente (Zanella, 2020). Dessa forma, o contato dos sujeitos com a cultura, bem como a capacidade de se relacionar de maneira autônoma e consciente com estes elementos, afeta o processo de formação humana pelo qual todas as pessoas passam no decorrer de suas vidas.

Até o ano de 2024, as duas iniciativas musicais (Programa de Bandas e Fanfarras e Projeto de Musicalização Infantil) estavam presentes na Secretaria Municipal de Educação separadamente. Porém, a partir do Decreto Municipal N° 15.080, de 23 de janeiro de 2024, as duas iniciativas foram unificadas por meio da criação do Programa de Bandas e Fanfarras Escolares ‘Bia Pasold’. Este decreto revogou e trouxe mudanças e ampliações ao Decreto N° 10.920, de 2016. As principais mudanças observadas foram a unificação do Projeto de Musicalização Infantil com o Programa de Bandas e Fanfarras e a ampliação das atividades para a musicalização vocal por meio do canto coral (Blumenau, 2024). Com isso, o objetivo do programa passou a ser “oportunizar o convívio de crianças e adolescentes com a música”, e sua atuação, além das escolas municipais, passou a incluir os CEI’s da RME (Blumenau, 2024). Ainda em 2024, foi lançado o Decreto N. 15.404, de 17 de junho, que alterou o nome da iniciativa para Programa de Musicalização “Bia Pasold”.

Observamos nos documentos uma preocupação com o atendimento às crianças e adolescentes nas mais diversas idades, a promoção de apresentações culturais no espaço escolar e em outros espaços, bem como a possibilidade de interações humanas em diferentes momentos das atividades, como ensaios e eventos. Esses fatores possibilitam refletir sobre a constituição dos sujeitos que, para Bakhtin (2012), acontece em um processo contínuo a partir das relações humanas. Na medida em que convivem socialmente, os sujeitos constroem formas de consciência, conhecimento do outro e conhecimento de si, em que se dão acabamentos que constituem sua formação como seres humanos. Nesta realidade, a partir das experiências compartilhadas, as crianças e adolescentes que participam das atividades musicais têm a possibilidade de, no ato responsivo dialógico, constituir a responsabilidade, que consiste na ação dos sujeitos diante da sociedade, uma ação individual e irrepetível que caracteriza o não-álibi da existência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Musicalização “Bia Pasold” é uma iniciativa presente na Secretaria Municipal de Educação de Blumenau há mais de três décadas. Ao levarmos em consideração sua proporção no âmbito municipal, entendemos que este cenário constitui um campo potencial para pesquisas acadêmicas e construção de conhecimento científico. A partir disso, acreditamos que este estudo possa contribuir significativamente para as discussões a respeito da educação musical na realidade da educação básica municipal em Blumenau/SC, bem como com as discussões realizadas no Grupo de Estudos Arte e Estética na Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da FURB.

Neste sentido, a partir da perspectiva teórica construída para a realização deste estudo, entendemos que a constituição humana acontece nas trocas entre sujeitos em momentos de partilhas humanas. No contexto investigado, partimos do pressuposto de que as aprendizagens que acontecem nas interações humanas contribuem para que os estudantes constituam a responsividade diante dos outros e do mundo. Isto se dá em um processo que possibilita às crianças e adolescentes se posicionarem como artistas e mediadores culturais diante da comunidade escolar e de outros ambientes com os quais têm contato. Além de contribuir para o desenvolvimento pleno dos seres humanos, estes acontecimentos transformam a maneira como os sujeitos se relacionam com o ambiente escolar e potencializam a formação de sujeitos músicos/artistas que promovem a mediação cultural e compõem sua existência no fazer artístico.

Acreditamos ainda que estes momentos de aulas, ensaios e apresentações promovem experiências estéticas aos sujeitos, experiências estas que os possibilitam pensar na arte como uma atividade criadora e propulsora de atribuições pessoais aos objetos artísticos. Neste sentido, o fazer musical permite que os estudantes se constituam não apenas como reprodutores de técnicas e teorias musicais, mas sujeitos que se posicionam como agentes artísticos diante da sociedade. Compreendemos também que esta experiência pode incentivar o início da constituição de futuros artistas e professores de música, que se veem diante de uma atividade que forma e transforma a maneira como se relacionam com a arte e com a escola. Com isso, o Programa de Musicalização “Bia Pasold” se configura como um espaço que promove o conhecimento musical, a formação de futuros músicos/professores e a mediação cultural, com atuação tanto nas instituições de ensino municipais quanto em outros espaços da cidade de Blumenau/SC.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BLUMENAU. Decreto nº 10.920, de 30 de março de 2016. Dispõe sobre o programa de Bandas e Fanfarras Escolares da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Leis Municipais. Blumenau, 30 mar. 2016.

BLUMENAU. Projeto Musicalização Infantil. 2017. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/projetos-programas-semed&download=5919d9b80d97542895f3db57ab8b38be#:~:text=Neste%20sentido%2C%20as%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas,s%C3%A3o%20algumas%20possibilidades%20dessas%20pr%C3%A1ticas>. Acesso em: 05 out. 2024.

BLUMENAU. Programa Musicalização Instrumental Bandas e Fanfarras – Blumenau/SC. 2022. Disponível em: < <https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/projetos-programas-semed&download=5c453cf49fa37e18dcf923f1e4c7cbf1#:~:text=O%20Programa%20Musicaliza%C3%A7%C3%A3o%20Instrumental%20Bandas,m%C3%BA-sica%20instrumental%20e%20suas%20variantes.>> Acesso em: 05 out. 2024.

BLUMENAU. Decreto nº 15.080, de 23 de janeiro de 2024. Institui o Programa de Bandas e Fanfarras Escolares “Bia Pasold”, da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Leis Municipais. Blumenau, 23 jan. 2024.

BLUMENAU. Decreto nº 15.404, de 17 de junho de 2024. Altera a ementa e dispositivos do Decreto nº 15.080, de 23 de janeiro de 2024, que institui o Programa de Bandas e Fanfarras Escolares “Bia Pasold”, da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Leis Municipais. Blumenau, 17 jun. 2024.

FERNANDES, Vanessa. Itinerários e concepções do ensino de música na rede municipal de Blumenau. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2017.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; Kramer, Sonia. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

GONZÁLEZ REY; Fernando Luis. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

SANTOS, Lucas Mateus Garbinato Franques dos. Música e educação estética: percursos de mediação cultural na fanfarra de uma escola municipal em Blumenau/SC. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 109-125, jan./abr. 2024.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, Andrea Vieira. Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020.

O PROCESSO METAFÓRICO LITERÁRIO E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

HENTCHEN, Luana Camila²⁹⁹

RESUMO

Pesquisa de doutorado em andamento, este trabalho caracteriza-se por abordagem bibliográfica qualitativa, valendo-se da cartografia e da Metodologia da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). Tem por objetivo geral compreender *como o processo metafórico do texto literário oportuniza ao leitor possibilidades de educação estética*. São objetivos específicos: explorar conceitos de metáfora; explicar o processo metafórico no texto literário; conceituar *obra aberta*, *fruição*, *fazer uma experiência* e educação estética; relacionar, por meio da análise de obras literárias, o processo metafórico, os conceitos discutidos e a educação estética. O referencial teórico compreende, principalmente: Barthes (1999, 2015), Eco (1991, 2015), Heidegger (2015), Lakoff e Johnson (2003), Larrosa (2018), Ricoeur (2005) e Schiller (2017). Os resultados parciais confirmam a tese: o processo metafórico do texto literário possibilita a educação estética ao apresentar-se como índice de abertura pela qual o sujeito pode adentrar o texto, fruí-lo e, assim, com ele *fazer uma experiência*, educando-se esteticamente.

Palavras-chave: Metáfora. Literatura. *Fazer uma experiência*. Educação estética.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta pesquisa de doutorado em andamento, que investiga a potência do processo metafórico do texto literário no desenvolvimento da educação estética. Trata-se de pesquisa bibliográfica qualitativa, que busca responder à questão: como o processo metafórico do texto literário oportuniza ao leitor possibilidades de educação estética? Desse modo, o objetivo geral do estudo é compreender como o processo metafórico do texto literário oportuniza ao leitor possibilidades de educação estética. Seus objetivos específicos são: explorar conceitos de metáfora; explicar o processo metafórico no texto literário; conceituar *obra aberta*, *fruição*, *fazer uma experiência* e educação estética; relacionar, por meio da análise de obras literárias, o processo metafórico, os conceitos discutidos e a educação estética. O referencial teórico compreende, principalmente: Barthes (1999, 2015), Eco (1991, 2015), Heidegger (2015), Lakoff e Johnson (2003), Larrosa (2018), Ricoeur (2005) e Schiller (2017).

METODOLOGIA

A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica exploratória, está sendo realizada de modo cartográfico (ou rizomático), pautado também na Metodologia da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), o que permitirá que seja conduzida e registrada em “[...] múltiplos níveis de envolvimento, que são simultaneamente cognitivos e emocionais” (DIAS, 2013, p. 24). Tomando-se para análise duas ou três obras literárias a serem selecionadas e cotejadas entre si, à luz da teoria e crítica literária e áreas correlatas, serão observados os aspectos e elementos metafóricos de cada obra, as relações entre eles estabelecidas, seu funcionamento global, e sua potência para promover a educação estética, considerando-se a metáfora como índice de abertura das obras (Eco, 2015), pelas quais o sujeito pode adentrar para fruí-la (Barthes, 1999) e, assim, *fazer uma experiência* (Heidegger, 2015; Larrosa, 2018), de modo a desenvolver sua educação estética (Schiller, 2017).

Busca-se promover diálogo entre as obras literárias, observando-se os pontos de contato, entrelaçamentos e afastamentos entre elas e os conceitos e teorias observados,

²⁹⁹ Luana Camila Hentchen. Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). luanaca-mila@univali.br, <https://orcid.org/0000-0002-5092-0484>, <http://lattes.cnpq.br/3082302173585656>.

sendo os principais deles: metáfora, texto literário, obra aberta, fruição, *fazer uma experiência* e educação estética.

O registro do trabalho, o texto da tese, será feito de modo correspondente (cartográfico/rizomático), tornando-o ainda mais coerente com seus objeto e objetivo, produzindo-se uma materialidade que seja devidamente representativa de seu conteúdo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Em imensa parte, o caráter artístico-estético do texto literário reside em sua natureza metafórica, em seu modo de dizer conotativo, ou seja, de sentido não explícito e corriqueiro, de sua lógica de *palavra-arte* – coisa que é não para ser explicativa, mas sensível e intelectualmente provocativa. Quando lemos “No sonho, a liberdade voa com mais asas.” (Queirós, 2017), conseguimos depreender e construir sentidos, mesmo sabendo que a liberdade não é um ser e, portanto, não pode ser alada, e que o sonho não é lugar material que possa ser habitado. A partir dessa frase podemos entender, por exemplo, que, quando sonhamos – tanto no estado fisiológico do dormir quanto no sentido de desejar – fazemos maior exercício de nossa liberdade, podendo ela ser vista mesmo como ilimitada. Podemos ainda, sensibilizados com a poeticidade, encontrar na sentença conforto e quem sabe até incentivo para a realização de nossos sonhos (desejos).

Assim, a metáfora diz sem falar, sugerindo, ao invés de explicar. Para Borges, qualquer coisa sugerida é muito mais eficaz que qualquer coisa claramente dada, e há, para a insinuação, uma espécie de hospitalidade em nossa imaginação, ao passo que a mente humana tem, cogitou ele, uma certa tendência a negar declarações (Borges, 2019). Manguel parece concordar com o autor ao afirmar que as metáforas são, em última instância, uma confissão do insucesso da linguagem em comunicar diretamente (Manguel, 2017, p. 13-14).

Tomando o sentido geral de metáfora como designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança (Houaiss; Villar, 2009), fica clara a demanda comparativa que ela implica, operando, no ser que compara, uma evocação dos saberes já instituídos e o cotejamento entre eles, para a produção de sentido. Lakoff e Johnson (2003) reiteram essa noção ao declarar: “Uma metáfora só pode servir como veículo para a compreensão de um conceito em virtude de sua base experiencial” (2003, p. 18, tradução da autora).

Manguel retoma de Aristóteles a afirmação: a força de uma metáfora reside no reconhecimento evocado no ouvinte (Manguel, 2017, p. 14). Para Ricoeur (2005, p. 38), “A metáfora surge em uma ordem já instituída por gêneros e por espécies, e por um jogo já regrado de relações [...]”, o que se alia ao fato de que ela ainda “[...] consiste em uma violação dessa ordem e desse jogo [...]” Ricoeur (2005, p. 38). Residiria aí a possibilidade para o estabelecimento de uma vizinhança entre a palavra e a poesia, como diria Heidegger (2011), e para a realização do jogo que multiplica os sentidos do texto, na concepção de Barthes (1999), onde se encontra então a potência de levar o ser leitor para além do conforto do prazer, à fruição, à crise da fruição na sua relação com a linguagem (Barthes, 2015) e, portanto, a *fazer uma experiência* (Heidegger, 2015; Larrosa, 2018).

Para o poeta Bartolomeu Campos de Queirós, a metáfora vai bem além do escrito, ela “[...]cria arestas, faces, dúvidas. E esta metáfora em função da arte, da beleza, abrirá as portas para muitas e infindáveis paisagens que já existiam na alma do leitor” (Queirós, 2019, p.68) – e que seriam, poder-se-ia dizer então, alcançadas graças ao impulso da crise. Seu discurso se harmoniza com o de Eco, que afirma que, na língua, “[...] a metáfora é a pane, o sobressalto, o resultado inexplicável e, ao mesmo tempo, o motor de renovação” (Eco, 1991, 142-143). Logo, na relação com o novo, busca-se estabelecer semelhança com algo já conhecido, renovando-se assim o saber e, com ele, em alguma medida, o ser do saber.

Desse modo, a metáfora se apresenta como um índice de abertura da obra, por acionar no ser que a lê ou escuta esse jogo cotejador para a produção do sentido, operando, por meio dessa abertura no texto, uma abertura no leitor, que poderá, então, adentrá-lo e explorá-lo. Se cada ser tem seus próprios saberes e seus próprios modos de produzir novos sentidos a partir deles, é no espaço do apenas *sugerido* pela metáfora que cada ser adentra a obra

literária e, a seu modo, significa-a, subjetiva-a e, no processo, pode também ressignificar a si próprio e ao mundo circundante.

Eco caracteriza a obra aberta como aquela que é ambígua mas que trata, sobretudo e antes de uma estrutura objetiva, de uma relação frutiva, da relação de fruição entre obra(s) e receptor(es) (Eco, 2015). O autor afirma ainda que as obras abertas “[...] carregam o explícito projeto de educar o homem contemporâneo para a contestação das Ordens estabelecidas, em favor de uma maior plasticidade intelectual e de comportamento” (Eco, 2015, p.20). Desse modo, a fruição da obra literária encaminha a uma emancipação intelectual, prevista por Schiller como resultado de uma educação estética (Schiller, 2017).

É essa imbricada e potente dinâmica do texto metafórico que faz a literatura requerer ser recebida e devidamente abordada como o objeto artístico e estético que é (Neitzel e Ramos, 2024), afinal, é ela “[...] que permite que o texto funcione como um jogo, que promova a fruição, que mantenha a poeticidade do texto, suas aberturas” (Neitzel, Piske e Hentchen, 2023, p. 406).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metáfora literária opera a partir do acionamento da base experiencial do sujeito, que, a partir dessa sua experiência do viver, pode experienciar o literário e (res)significar seu ser e seus saberes acerca do viver. Assim, na exploração do texto tomado como obra de arte, o sujeito *faz uma experiência* no sentido heideggeriano, amplia e modifica sua linguagem e suas representações do ser e do mundo.

No processo que mobiliza o impulso lúdico, a metáfora literária é elemento primordial para que se possa concretizar o jogo sensível-inteligível promotor da educação estética; o elemento que pode levar o ser a alcançar não apenas as paisagens já em si residentes e outrora inacessíveis, mas também a construir novas paisagens pelas quais possa transitar livremente e seguir criando(-se).

Sustenta-se assim, a tese: o processo metafórico do texto literário possibilita a educação estética ao apresentar-se como índice de abertura pela qual o sujeito pode adentrar o texto, fruí-lo e, assim, com ele *fazer uma experiência*, educando-se esteticamente.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **S/Z**. Tradução Maria de S. Cruz e Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1999. (Signos; 26)

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. Org. Calin-Andrei Mihailescu. Tradução José Marcos Macedo. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 21-26.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Tradução Giovanni Cutolo *et al.* 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Debates; 4)

ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Tradução Mariarosaria Fabris e José Luiz Fiorin. São Paulo: Editora Ática, 1991. (Série Fundamentos, 64)

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos da linguagem**. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback. 5. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 2009.3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 5

LAKOFF, George; JONHSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University Press, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes e João W. Geraldi. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora**: o viajante, a torre e a traça. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (org.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 22-41. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/6f8845_892bc172b41c460cb9615533c59d81d1.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PISKE, Gabriela; HENTCHEN, Luana Camila. **A experiência estética e artística da leitura do literário**: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos: the exercise of seeing the world with both eyes. Revista Desenredo, 19(3), 2023. <https://doi.org/10.5335/rdes.v19i3.14400>. Acesso em: 12 abr. 2024.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Elefante**. 2. ed. São Paulo: Global, 2017.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Org. Júlio Abreu. 2. ed. São Paulo: Global, 2019.

RICOUER, Paul. **A Metáfora Viva**. Tradução: Dion Davi Macedo. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2017.

PROJETO “ORQUESTRA JOVEM DE LAGES”: RELATO SOBRE A PRÁTICA DO ENSINO COLETIVO INSTRUMENTAL

CHIOMENTO, Simone Pires Vargas³⁰⁰
GRAUPE, Mareli Eliane³⁰¹

RESUMO

Este trabalho aborda o relato de experiência sobre a prática instrumental do projeto social “Orquestra Jovem de Lages”. O projeto atende 150 crianças, adolescentes e jovens em vulnerabilidade social através da prática do ensino coletivo instrumental. O objetivo é refletir sobre a importância da música na formação humana dos/das estudantes, com foco na prática do ensino coletivo instrumental que ocorre no interior do Estado de Santa Catarina, na cidade de Lages. A metodologia aplicada é de caráter qualitativo com realização de entrevistas. Os resultados parciais apontam que: a) ensino de música contribui na formação humana, interação social destes estudantes; b) os/as estudantes obtiveram melhora na linguagem, na postura, na disciplina no decorrer das aulas, ensaios e apresentações; c) em relação ao desempenho do ensino aprendizagem destes estudantes na educação escolar, segundo as famílias, melhorou consideravelmente nestes últimos dois anos. Em síntese, o trabalho realizado pelo projeto tem contribuído efetivamente no desenvolvimento socioemocional, na autonomia, princípios éticos e formação humana dos/das estudantes, pois a música se constitui em um instrumento de transformação social, ao promover valores de cidadania, fortalecer práticas democráticas e contribuir para a formação crítica pautada nos princípios da educação em direitos humanos.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino Coletivo Instrumental. Orquestra. Música.

INTRODUÇÃO

O ensino de música tem sido cada vez mais debatido em congressos e eventos, impulsionando o crescimento da prática musical na educação por meio de atividades promovidas por organizações não governamentais, projetos sociais e iniciativas socioculturais em diversas regiões do país. No entanto, esse avanço não se traduz necessariamente, em um aumento significativo da educação musical na estrutura curricular das escolas, pois ainda há uma carência de profissionais na educação básica. A carência de políticas públicas voltadas para a sistematização do ensino musical contribui para que essa formação ocorra, em grande parte, em espaços não escolares, em vez de ser integrada ao currículo da educação básica.

Aprender musicalmente de forma coletiva, em especial para crianças, adolescentes e jovens, faz com que seja um desafio e permita entre eles a interação, a socialização, a convivência e a construção conjunta de aprendizados. Assim, o ensino coletivo instrumental pode possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, o respeito e a cooperação no processo de aprendizagem de cada um dos participantes.

Sendo assim, o objetivo é apresentar o trabalho desenvolvido pela “Orquestra Jovem de Lages” desde março de 2022 através do ensino coletivo instrumental.

METODOLOGIA

É uma pesquisa com abordagem qualitativa no formato de um relato de experiência sobre as atividades musicais realizadas no projeto social “Orquestra Jovem de Lages” onde são ministradas as aulas de música relacionando-se com os Direitos Humanos no período de março de 2023 a dezembro de 2024 através da prática do ensino coletivo instrumental.

Segundo o autor Uwe Flick (2009) pesquisa qualitativa, pode ser justificada em virtude de que “a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas da vida fazem

³⁰⁰ Simone Pires Vargas Chiomento. Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: simonepvargas@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-3018-0684>, <http://lattes.cnpq.br/4705547825068502>.

³⁰¹ Mareli Eliane Graupe. Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>, <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>.

com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentam novos contextos e perspectivas sociais” (Flick, 2009, p. 20). Sendo assim, a pesquisa qualitativa trabalha com a construção social da realidade fazendo com que haja interesse nas perspectivas das/os participantes, em suas práticas cotidianas e também nos conhecimentos relacionados ao fenômeno em estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Este texto tem como objetivo relatar sobre a importância da música no projeto social “Orquestra Jovem de Lages”, que acontece na cidade de Lages-SC, através da prática do ensino coletivo instrumental com crianças, adolescentes e jovens durante o período de março 2022 a dezembro de 2024.

Nas últimas décadas, a prática de ensino coletivo instrumental tem sido muito abordada nos encontros de educação musical, pois com o escasseamento da educação musical na educação básica acaba confrontando-se com o surgimento das práticas musicais principalmente em projetos sociais e ONGs, fazendo com que crianças e adolescentes possam ter contato com a música instrumental.

Desse modo, aprender coletivamente, em especial para as crianças, adolescentes e jovens é um desafio e permite a interação, convivência, socialização e a construção conjunta de aprendizados. Ressalta-se que o ensino coletivo instrumental possibilita ao estudante desenvolver competências socioemocionais, como também, aprender a tocar com o grupo e para o grupo respeitando o processo de aprendizagem de cada participante.

Na sequência, apresentamos brevemente a trajetória do ensino coletivo instrumental e o Projeto Orquestra Jovem de Lages. Ele surge como proposta metodológica no século XIX e XX é conhecida na Europa e migra posteriormente para os Estados Unidos. Em 1911, o inglês Albert Mitchell implantou o ensino coletivo de instrumentos musicais nas escolas públicas norte-americanas (Cruvinel, 2005, p.69).

No Brasil, o surgimento ocorre apenas no século XX como meio de democratizar o ensino musical. Por isso, tem sido um assunto muito discutido e aplicado em diversos projetos sociais em todo país.

Sendo assim, alguns projetos ligados a essa metodologia de ensino vêm surgindo no país, alcançando êxito, tanto na área pedagógica, musical quanto na social. Pode-se, então, afirmar que “o estudo da música por meio do ensino coletivo veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical” (Cruvinel, 2005, p. 19).

Fora da escola, projetos comunitários e sociais têm se dedicado com frequência cada vez maior ao ensino da música, com diferentes ênfases, como por exemplo, através da percussão, canto coral, instrumentos de sopros, entre outros. “A música tem sido apresentada como forma de afastar jovens da marginalidade social, como alternativa de profissionalização, como instrumento de valorização da cultura popular e de melhorar a qualidade de vida da população atendida” (Santos, 2005, p. 32).

Segundo Queiroz e Ray (2005), o ensino coletivo de cordas no Brasil ocorreu no início dos anos setenta (1970) com o professor Alberto Jaffé, que implantou o projeto de ensino coletivo de cordas em várias cidades do país com o apoio de várias instituições como o Serviço Social da Indústria, Serviço Social do Comércio e Fundação Nacional de Artes.

Alberto Jaffé criou o Método Jaffé de Ensino Coletivo de Cordas, que “permite que os estudantes aprendam em pouco mais de um mês, a posição dos instrumentos, como produzir som de violino, viola, violoncelo e contrabaixo e a tocar em conjunto, lendo partituras” (Queiroz e Ray, 2005, p. 2).

De modo geral, os projetos sociais que utilizam o aprendizado coletivo de instrumentos como base de ensino, objetivando algo que perpassa tocar um instrumento ou aprender teoria musical, trabalham arduamente para o desenvolvimento da personalidade, a recuperação da autoestima e o exercício da cidadania.

Partindo da inspiração de grandes projetos sociais de música do exterior, como por exemplo, “El Sistema Nacional de Orquestras y Coros Juveniles y Infantiles de Venezuela” da Venezuela e de projetos renomados do Brasil como “Projeto Guri” de São Paulo - SP, “NEOJIBA” de Salvador -BA, entre outros, foi criado na cidade de Lages, o Projeto “Orquestra

Jovem de Lages”, no ano de 2022. É um projeto sociocultural que atualmente atende 46 crianças e adolescentes na cidade de Lages, e está vinculado com a Universidade do Planalto Catarinense.

Esse projeto social tem como objetivo colaborar com o desenvolvimento cultural local e regional, proporcionando o desenvolvimento artístico aos estudantes de música na cidade de Lages de forma gratuita. Estimulando a autonomia, disciplina, cooperação, trabalho em grupo, fraternidade, respeito, esforço e compreensão entre os estudantes através da prática orquestral e das aulas de ensino coletivo instrumental, contribuindo aos estudantes com o desenvolvimento cognitivo musical e social.

Os/as estudantes participam das aulas no contraturno escolar uma vez por semana e no sábado pela manhã, é o dia que tem o ensaio da Orquestra, momento em que junta - se todos os/as estudantes do projeto. Cada estudante tem seu instrumento musical para poder praticar em casa e nas aulas sendo cedido pelo projeto.

Para aperfeiçoamento didático e musical dos/das estudantes, durante o ano de 2023 foram executados dois “Masterclass”, onde foram convidados/as professores/as de cada instrumento musical de cordas friccionadas que ministraram aulas em regime intensivo durante três dias. Foram realizadas seis masterclasses de instrumentos musicais e de regência para aperfeiçoamento dos/das estudantes com professores/as convidados/as que ministraram aulas em regime intensivo durante três dias (sexta-feira, sábado e domingo). Nos dois últimos anos a Orquestra realizou sete apresentações no Colégio Bom Jesus e quatro no CRAS.

A metodologia aplicada faz com que a formação de Orquestra ocorra simultaneamente desde o início das aulas de ensino coletivo instrumental independentemente do nível musical dos/das estudantes. A prática orquestral é tratada nesse contexto como um instrumento musical a ser aprendido.

Os ensaios não focam apenas no ensino instrumental, mas também na formação humana, na integração em grupo de estudantes como elemento ativo, bem como integrando-os/as a um processo de desenvolvimento crítico da realidade cultural da nossa sociedade.

Nas apresentações musicais, os/as estudantes se sentem valorizados/as pelos espectadores e sua prática musical ganha um novo sentido, por isso os projetos estão alcançando resultados com um nível artístico surpreendente no contexto nacional e internacional.

Como resultado, pode-se compreender que a música, por seu aspecto lúdico, é um instrumento inovador para ser usado no processo educacional e possibilita diversos meios favoráveis para uma educação de qualidade propiciadora do aprendizado. Contribui de forma significativa e positiva para a formulação do conceito e na formação de caráter do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o ensino coletivo da prática instrumental vem transformando nossos/as estudantes, pois a música é elemento de transformação social. Inúmeros projetos sociais em todo o país têm-se destacado através do ensino coletivo.

Faz-se necessário ressaltar que nenhuma metodologia poderá ser significativa e transformadora se o/a educador/a musical não tiver abertura e flexibilidade para enfrentar as dinâmicas de sala de aula em movimento ‘constante’. Ainda, o espaço de ensino- aprendizagem é mais amplo que a sala de aula e deve ter ressonância em todos os ‘espaços’ na vida do/a educando/a.

O trabalho de educação musical desenvolvido pela “Orquestra Jovem de Lages” nos possibilitou compreender o quanto precisamos avançar nas discussões teóricas e práticas sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais para que possamos ter clareza no que estamos trabalhando com os/as estudantes.

No ano de 2023 foram realizadas quatro apresentações chamadas de “Café da Tarde Musical” na UNIPLAC, três Concertos no Teatro do Colégio Bom Jesus e uma apresentação no Mercado Público de Lages, totalizando oito apresentações durante o ano. E no ano de 2024 foram realizados três Concertos no Teatro do Colégio Bom Jesus, quatro no Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, totalizando sete apresentações durante o ano. Agora, no ano de 2025, já tivemos uma apresentação no “Café da Tarde Musical” no mês de

fevereiro, que foi uma apresentação diferenciada para os estudantes novos e suas famílias na UNIPLAC.

As apresentações realizadas indicaram que a metodologia aplicada faz com que a formação de Orquestra ocorra simultaneamente desde o início das aulas de ensino coletivo instrumental independentemente do nível musical dos estudantes. Também, constatamos nestes três anos de experiência que a relação entre os professores, estudantes e familiares é essencial para evitar possíveis desistências e, obter melhores resultados nas apresentações, pois as famílias e os/as estudantes assumem compromisso de cuidar do instrumento musical que levam para casa e praticar o que aprendem nas aulas, pelo menos 60 minutos durante o dia.

No que se refere aos dados do projeto, constatamos que os estudantes obtiveram melhora na linguagem, na postura, na disciplina, no desempenho do ensino aprendizagem nestes últimos três anos.

Acredita-se que este relato de experiência venha contribuir para promover a prática do ensino coletivo instrumental, no qual, este seja capaz de incluir estudantes no processo de aprendizagem, pensar de forma crítica e engajar os estudantes a estar sempre buscando conhecimento através da formação humana.

REFERÊNCIAS

CRUVINEL, Flavia Maria. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical.** In: Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 8., 2008. Brasília. Anais... Brasília: ABEM 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed.2009.

QUEIROZ, Cristina Carla de; RAY, Sonia. **Mapeamento do ensino coletivo de cordas em Goiânia.** In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 14., 2005. Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ABEM, 2005.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. **Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 31-34, mar. 2005.

III SIPPE ACAFE

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

GT 13 **EDUCAÇÃO,** **PSICOLOGIA E PROCESSOS** **DE SUBJETIVAÇÃO**

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

CÍRCULOS DA PAZ E O ENSINO RESPONSÁVEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: PESQUISA AÇÃO PARTICIPANTE EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM RIO DO SUL/SC

GIACOMINI, Mariana Minatti³⁰²
SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar Y ³⁰³

RESUMO

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida de crianças e adolescentes, mesclando o real e o virtual. Apesar de promoverem aprendizagens e conexões, o uso excessivo prejudica o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Diante disso, esta pesquisa tem como objeto de estudo os Círculos da Paz, prática que promove um espaço de escuta ativa, diálogo e a resolução coletiva de conflitos. O objetivo foi promover atividades integrando os Círculos da Paz e o ensino responsável das tecnologias digitais. Buscou-se identificar como as tecnologias afetam o desenvolvimento dos estudantes e implementar o Círculo da Paz como produto educacional. A pesquisa qualitativa, baseada em ação participante, envolveu uma turma do 8º ano de uma escola pública. Foram realizadas aulas expositivas, dinâmicas, observações, diário de campo, fotos, vídeos e aplicação de questionários antes e após a prática, ampliando o conhecimento dos estudantes e fomentando o uso equilibrado das tecnologias.

Palavras-chave: Cultura da Paz. Tecnologias Digitais. Adolescentes. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda a crescente presença das tecnologias digitais na vida de crianças e adolescentes, que permeiam tanto o ambiente escolar quanto o pessoal, gerando impactos significativos no desenvolvimento social, emocional e cognitivo desses estudantes. Considerando os desafios coexistentes com as oportunidades dessas dinâmicas digitais, o estudo propõe a investigação da prática dos Círculos da Paz como estratégia pedagógica para promover o ensino responsável do uso das tecnologias digitais em uma escola pública da rede municipal de Rio do Sul/SC.

Temos como objetivo geral promover atividades ligadas ao contexto dos Círculos da Paz em diálogo com o ensino responsável das tecnologias digitais, direcionadas aos adolescentes da rede municipal de Rio do Sul, sob a perspectiva da área de Ensino, e os objetivos específicos: (1) Identificar como o uso das tecnologias afetam o desenvolvimento social, cognitivo, físico e psicológico dos estudantes, destacando a importância para a comunidade escolar sobre os riscos do uso abusivo das redes sociais e de outros dispositivos tecnológicos; (2) Implementar a prática do Círculo da Paz como produto educacional, com foco na orientação da comunidade escolar para o uso consciente e responsável das tecnologias digitais.

A partir da preocupação com os efeitos do uso excessivo das tecnologias na convivência e aprendizagem, a pesquisa visa promover espaços educativos que favoreçam o diálogo, a escuta ativa e o desenvolvimento de competências socioemocionais, alinhadas aos princípios da cultura de paz. Assim, pretende-se compreender o impacto das tecnologias digitais na vida dos estudantes e implementar os Círculos da Paz como ferramenta para orientação consciente no uso dessas tecnologias.

Para tanto, a investigação adota a metodologia da Pesquisa-Ação Participante (PAP), envolvendo estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, reconhecendo-os como protagonistas na construção coletiva do conhecimento e na solução dos desafios relacionados à tecnologia digital.

³⁰² Mariana Minatti Giacomini. FURB. mgiacomini@furb.br, orcid <https://orcid.org/0009-0007-1904-7131>, <https://lattes.cnpq.br/4194910490640029>.

³⁰³ Rodrigo Diaz de Vivar Y Soler. Instituição. rsoler@furb.br, orcid, <https://orcid.org/0000-0001-7286-3129>, <https://i1nq.com/jmSLZ>

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada pela Pesquisa-Ação Participante (PAP), que combina investigação científica e prática pedagógica com a participação ativa dos estudantes. A pesquisa foi realizada em um Centro Educacional, na rede municipal de ensino de Rio do Sul/SC, com 30 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 12 e 14 anos.

A coleta de dados ocorreu por meio de múltiplos instrumentos: registros em diário de campo, observações em campo, fotos, vídeos, diálogos abertos, dinâmicas de grupo e questionários aplicados antes e após a intervenção. O processo de análise seguiu a abordagem de análise de conteúdo, com leituras sucessivas e categorização dos dados para identificar padrões e singularidades nas percepções dos estudantes.

A Pesquisa-Ação Participante permitiu que os estudantes participassem ativamente da investigação, sendo protagonistas na identificação de problemas, na proposição de alternativas e na implementação das mudanças, promovendo transformação na realidade escolar. A ética da pesquisa foi garantida pela aprovação do Comitê de Ética da Universidade Regional de Blumenau (FURB), sob o parecer nº 7.555.808, e pelo uso dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis e Termo de Assentimento para os estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Para compreender os fundamentos que sustentam esta pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico sistemático acerca dos Círculos da Paz e do uso responsável das tecnologias digitais. Tal investigação revelou a escassez de estudos específicos que integrem essas duas temáticas, evidenciando a relevância social e científica deste trabalho.

Os Círculos da Paz constituem uma prática que promove a prevenção e resolução de conflitos por meio do diálogo e da escuta ativa em um espaço seguro e respeitoso, fomentando o pertencimento, a empatia e a cooperação. Essa metodologia é fundamental para a construção de uma cultura de paz, conforme defendido pela UNESCO e pela ONU, que estimulam a resolução pacífica de conflitos e o fortalecimento dos direitos humanos no ambiente escolar.

No contexto das tecnologias digitais, a educação assume papel crucial na formação de cidadãos críticos e responsáveis, habilitados a usar as ferramentas digitais de forma ética e consciente. As políticas e diretrizes educacionais brasileiras, como a BNCC e a Política Nacional de Educação Digital (PNED), enfatizam a importância de competências digitais integradas à formação integral dos estudantes, promovendo o letramento digital e o pensamento crítico.

A relação entre cultura digital e cultura de paz é um campo emergente, onde práticas como os Círculos da Paz podem contribuir para mitigar os impactos negativos do uso excessivo e irresponsável da tecnologia, como o cyberbullying e a redução das interações sociais presenciais. A mediação pedagógica por meio desses círculos fortalece vínculos no contexto escolar, estimula o diálogo respeitoso e desenvolve habilidades socioemocionais essenciais para um convívio harmonioso no mundo digital e real.

Assim, a fundamentação teórica aqui apresentada sustenta a proposta de utilizar os Círculos da Paz como ferramenta educativa para promover o uso responsável das tecnologias digitais, alinhando saúde emocional, desenvolvimento social e aprendizagem crítica em ambientes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, em desenvolvimento, busca compreender e promover a contribuição dos Círculos da Paz para o ensino responsável do uso das tecnologias digitais entre crianças e adolescentes na rede municipal de educação de Rio do Sul. Espera-se que a prática dos Círculos da Paz ofereça um ambiente seguro, acolhedor e respeitoso, propício para o diálogo,

a escuta ativa e a construção coletiva de soluções para conflitos e desafios da convivência digital.

Os resultados esperados incluem o fortalecimento das competências socioemocionais dos estudantes, como empatia, cooperação e responsabilidade, bem como o aumento da conscientização sobre os riscos e o uso equilibrado das tecnologias digitais. A expectativa é de que a implementação dessa metodologia contribua para a redução de conflitos relacionados ao uso abusivo de dispositivos tecnológicos, além de promover um clima escolar mais harmonioso e colaborativo.

Além disso, este trabalho pretende contribuir para a formação crítica e cidadã dos alunos, estimulando escolhas conscientes no ambiente digital e presencial, alinhadas aos princípios da cultura de paz. A construção de uma cartilha digital que oriente a comunidade escolar sobre os Círculos da Paz como ferramenta pedagógica é o nosso produto educacional, visando à continuidade e expansão das práticas restaurativas em contextos educativos.

Dessa forma, a pesquisa representa uma oportunidade de ressignificar as práticas pedagógicas, promovendo uma educação transformadora que valorize tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 18 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. 1999. Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/declaracao_programa_acao_cultura_paz_onu.pdf Acesso em: 29 jan. 2025.

UNESCO. Cultura de Paz no Brasil. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/culture-peace> Acesso em: 29 jan. 2025.

UNESCO. Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919> Acesso em: 29 jan. 2025.

EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E OS DESAFIOS PARA A DEMOCRACIA

PAIVA, Antonia Carla Victor de³⁰⁴

RESUMO

Esta pesquisa visa refletir as relações entre educação, neoliberalismo e democracia, tomando como ponto analítico a constituição do sujeito dentro da racionalidade neoliberal. A partir do conceito de governamentalidade de Michel Foucault (*Nascimento da biopolítica*) e das discussões de Wendy Brown (*Nas ruínas do neoliberalismo*), busca-se entender como o neoliberalismo atua enquanto processo biopolítico na organização da vida social, transformando a educação, a política e as relações afetivas em lógica de mercado. O *homo oeconomicus* enquanto modelo de subjetividade que investe em si mesmo, transforma a formação educacional em capital humano e esvazia a cidadania e a solidariedade, ambas essenciais à democracia. Nesse sentido, a pesquisa evidencia que o avanço dessa racionalidade produziu sujeitos competidores utilizando a educação como um suporte para a concorrência, destruindo o papel da coletividade e, conseqüentemente, enfraquecendo a democracia.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Sujeito. Democracia.

INTRODUÇÃO

A racionalidade neoliberal tem se consolidado como uma forma de organização social que perpetua em amplas camadas da sociedade, isto é, transita de um campo econômico para as esferas da vida humana. No sentido foucaultiano, o neoliberalismo é mais que uma doutrina econômica, política e social, ela é entendida como uma governamentalidade, ou seja, uma maneira de conduzir as condutas dos indivíduos a partir da internalização das normas de mercado.

Assim, a educação como modo social e político entra nessa captura do neoliberalismo, pois há uma reconfiguração do sujeito e da escola a partir de princípios de desempenho, eficiência e empresariamento de si. O capital humano passa a ter maior valorização e o ideal de empregabilidade substitui a noção de cidadania. Por esse caminho, há uma tensão entre o sujeito neoliberal que é marcado pela competição e lógica de mercado e o sujeito democrático, caracterizado pela coletividade e solidariedade, visando o bem comum.

Portanto, este trabalho visa compreender como o neoliberalismo produz novas subjetividades a partir da lógica de mercado e demonstrar quais as implicações dessa produção de sujeitos para a educação e a democracia contemporânea.

METODOLOGIA

A pesquisa utiliza uma metodologia teórica-bibliográfica, fundamentando-se na leitura crítica e interpretativa das obras de Michel Foucault (*Nascimento da biopolítica*), Wendy Brown (*Nas ruínas do neoliberalismo* e *El Pueblo sin atributos*) e Pierre Dardot e Christian Laval (*A nova razão do mundo*). A partir da comparação das leituras, são analisadas as inter-relações entre a constituição do sujeito, a governamentalidade e a racionalidade neoliberal.

A leitura interpreta o neoliberalismo como tecnologia biopolítica que governa numa lógica de liberdade e concorrência, reconfigurando a produção de sujeitos pela modulação de empresariamento de si. A educação, então, torna-se um dispositivo primordial para a manobra tecnológica desta racionalidade, contribuindo para o enfraquecimento da democracia, a partir da quebra da coletividade.

³⁰⁴ Antonia Carla Victor de Paiva. SEDUC-CE. E-mail: carlavictor2009@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9697-8019>, <http://lattes.cnpq.br/8577401670399747>.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O neoliberalismo pode ser entendido como um dos modos de racionalidade que atuam numa espécie de ordenação dos sujeitos por meio de princípios econômicos, inclusive expandindo às esferas não econômicas como a educação, a família e as relações afetivas. Desse modo, ele é uma técnica biopolítica, pois regula os indivíduos a partir de uma meta mercadológica. Em poucas palavras, diz o autor, o neoliberalismo é um “princípio e método de racionalização do exercício de governo” (FOUCAULT, 1997, p. 90), isto é, a partir do neoliberalismo enquanto governamentalidade, o sujeito é conduzido por uma técnica de si que modifica a sua liberdade em um mecanismo de controle.

Nesse íterim, partindo da compreensão do *homo oeconomicus* como uma “grade de inteligibilidade que será adotada para o comportamento de um novo indivíduo” (FOUCAULT, 2008, p. 345), na medida em que se busca governamentalizar as ações do sujeito através de um “princípio de regulação do poder” (FOUCAULT, 2008, p. 346). É assim que a educação se apresenta como ponto essencial para o desenvolvimento deste sujeito pelo capital humano. Ele é denominado por Foucault como “o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário” (FOUCAULT, 2008, p. 305), revelando-se no campo de algo inexplorado, na análise de fatores não econômicos.

Uma das maneiras mais vistas do desenvolvimento deste capital humano está na formação de competências-máquinas adquirida, em investimentos educacionais para a produção de renda. Para os neoliberais, estes investimentos vão além da instrução formal, contendo elementos próprios mais amplos, como o “tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas” (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Assim, por influência de Foucault, Wendy Brown aprofunda o debate sobre neoliberalismo, esses são contextos que esvaziam a democracia de conteúdo em que a racionalidade política a transforma em um mercado. Nesse íterim, tanto o Estado quanto o sujeito se tornam uma gestão de negócios. “Consequentemente a ‘democracia de mercado’, antiga alusão depreciativa ao poder do capital desregulado, se converte na maneira cotidiana de descrever uma forma que já não tem nada a ver com o povo se governando” (BROWN, 2018b, p. 294). É assim que a desdemocratização neoliberal vai se ligando ao autoempreendedorismo individual e desigual.

A formação do sujeito passa a transparecer uma governabilidade sem aspectos democráticos, numa modificação do capital humano para contextos empresariais focados no capital humano financeirizado, ou seja, “seu projeto é autoinvestir em modos que melhorem seu valor ou atraiam investidores mediante uma atenção constante à sua qualificação de crédito real ou figurativa e fazê-lo em todas as esferas de sua existência” (BROWN, 2016, p. 40, tradução nossa). Sob esta óptica, o *homo oeconomicus* vai tentar melhorar o valor de portfólio através do capital financeiro nas práticas de autoinvestimento ocorridos principalmente pela educação, isto é, quanto maior o currículo de atividades e experiências, mais atrativo o indivíduo parece às empresas, ou quando as curtidas das redes sociais simbolizam uma popularidade e, consequentemente, atrai maiores investidores. Em suma, esse sujeito atual precisa se reinventar constantemente para melhorar na competição e atrair investidores em potencial.

Na contemporaneidade, este movimento vai se agravando cada vez mais e o significado de cidadania se reduz “a uma mera emancipação” (BROWN, 2016, p. 241, tradução nossa) na medida em que se constitui como o resultado de uma desdemocratização, pela qual as ilusões de conhecimento e de liberdade de participação são produzidas principalmente pelo advento das redes sociais.

Além disso, os efeitos sobre a educação também se apresentam pela formação dos jovens no tecnicismo sem preocupação com a humanidade, substituindo o cidadão educado e comprometido pelo sujeito individualista. Na esteira desta concepção, a educação lida também com a desvalorização do ensino, visto que certas pessoas adquirem fama e dinheiro sem a necessidade de diploma. Além do mais, há diversas diferenças entre o ensino público e o privado, sendo que os êxitos acadêmicos dependem da formação de sujeitos concorrenciais e não de cidadãos construtores de melhores mundos. Em síntese, uma educação cada vez

mais envolvida na satisfação do cliente e nas demandas técnicas de professores e alunos por métricas de avaliação e melhores práticas. Esta discussão tem relevância para observarmos as práticas atuais que fazem com que, aos pouquinhos, o sujeito econômico ganhe força e o cidadão democrático perca cada vez mais sua existência.

Em outro aspecto, com essa destruição progressiva do *homo politicus*, a racionalidade neoliberal não viabiliza nenhuma garantia de vida ao sujeito. Pelo contrário, “está tão atado a fins econômicos que é potencialmente sacrificável” (BROWN, 2016, p. 149, tradução nossa). É assim que a racionalidade neoliberal menospreza a cidadania ao retirá-la de um compromisso de interesse público para focar no sacrifício do cidadão em que “a cidadania sacrificial se expande para incluir qualquer coisa relacionada com os requisitos e imperativos da economia” (BROWN, 2016, p. 294, tradução nossa).

A cidadania tem em seu teor o sacrifício que varia de forma individual quando acontecem os cortes relacionados ao trabalho como de salários e benefícios ou de forma compartilhada na redução de investimentos como os de educação ou ainda de maneira desproporcional por grupos ou classes mais fracas. Independentemente da forma de sacrifício, sabemos que ela amplia “a saúde da nação como empresa” (BROWN, 2018a, p. 34), o que legitima qualquer ação em prol do crescimento econômico, como cortes salariais, por exemplo, que garantem a prosperidade da economia. São estes tipos de problemas biopolíticos que denotamos hodiernamente, visto que as questões econômicas propõem um certo sacrifício da representação social e da perda de algum imaginário político, ou seja, as conduções governamentais do sujeito têm sido guiadas por individualidades e empresariamentos desdemocratizantes.

Todas as responsabilidades recaem sobre os indivíduos e famílias ao passo em que se “produz um sujeito que Foucault denominou ‘uma multidão de empresas’ ou o que Michel Feher chama de um ‘portfólio de autoinvestimentos’ concebido para manter ou incrementar o valor do capital humano” (BROWN, 2019, p. 50), na qual tudo se torna fonte de capitalização. No trabalho, as buscas de renda individual são denotadas como alternativas possíveis, por exemplo, através de aplicativos de transportes como os ubers que incorporam a lógica do empreendedorismo. Além disso, a família, aqui, aparece como base de sustentação na formação desses sujeitos, resgatando processos que pareciam ultrapassados como as normatizações patriarcais.

Assim, a cidadania não visa mais o bem comum, “mas como uma mobilização permanente de indivíduos que devem engajar-se em parcerias e contratos de todos os tipos com empresas e associações para a produção de bens locais que satisfaçam os consumidores” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 239). Nesse sentido, o Estado promove a destituição de bens públicos, incluindo-se também os cidadãos que são beneficiados por eles, como os funcionários públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao analisar o neoliberalismo a partir de uma racionalidade governamental biopolítica, evidencia-se que, pela maneira de atuar nas formas de subjetivação e nas práticas educacionais, a corrosão à democracia e da esfera pública foi amplamente promovida pela racionalidade neoliberal. A educação, ao invés de ser um espaço privilegiado de emancipação e crítica, se torna um mecanismo de manipulação da lógica mercantil e formador de novas subjetividades competitivas. Por outro lado, o sujeito contemporâneo, capitaneado pela lógica do capital humano, torna-se um empreendedor de si mesmo, e consequentemente perde o vínculo de cidadania a partir do momento em que o outro é visto como um concorrente. Nesse caso, o ideal de coletividade fica comprometido e a democracia enfraquece.

Contudo, é preciso pensar num modo de resistir à essa racionalidade e, assim como o neoliberalismo usa a educação como mecanismo de sua expansão, também a insurgência pode principiara pela educação. A educação necessita recuperar seu caráter ético e político e formar sujeitos críticos e participativos, numa nova constituição de subjetividade. A escola, então, tem que ser repensada como um ambiente de construção coletiva, de diálogo e solidariedade e não como um lugar privilegiado para a promoção de sujeitos competidores.

Ao recriar novas formas de subjetividade dentro da educação, a democracia pode ser revitalizada, uma vez que, ao se promover um ambiente pautado na solidariedade, há a possibilidade de constituição da cidadania.

REFERÊNCIAS

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018a.

BROWN, Wendy. **El Pueblo sin atributos**: La secreta revolución del neoliberalismo, Barcelona: Malpaso Ediciones, 2016.

BROWN, Wendy. **Hoje em dia, somos todos democratas**. Sapere aude – Belo Horizonte, v.9 – n. 17, Jan./Jun., 2018b.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 - 1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA COMO PERLABORAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES DEMOCRÁTICAS

FURLAN, Fabiano³⁰⁵
VENERA, José Isaías³⁰⁶
FERNANDEZ, Carol³⁰⁷

RESUMO

A partir de uma interlocução entre Psicanálise, Teoria Crítica e ideias de Paulo Freire, busca-se aqui discutir a produção de violências e seu enfrentamento por meio de práticas de educação para a democracia como perlaboração, e a possibilidade da constituição de subjetividades democráticas. Trata-se de uma problemática de pesquisa relacionada à produção de um projeto de tese de doutorado em educação, que visa lançar reflexões conceituais oriundas da fundamentação teórica do referido projeto. As reflexões tecidas ao longo deste trabalho apontam para a necessidade de se analisar a atualidade violenta na educação a partir de sua relação com aspectos de ordem histórica, em especial a herança colonial que marca o desenvolvimento histórico do Brasil. Destaca-se o envolvimento da juventude com fenômenos relacionados à política e a violência nos últimos anos, partindo da perspectiva da necessidade de se construir com os jovens, experiências concretas de participação na escola e na sociedade. **Palavras-chave:** Educação. Democracia. Perlaboração. Violência. Subjetividades.

INTRODUÇÃO

De acordo com Cara (2023), o Brasil registrou 43 casos de ataques violentos contra escolas entre 2001 e 2024. Sendo que, entre os anos de 2022 e 2024 houve maior concentração destes eventos: 27 ataques a escolas. Esses episódios resultaram em 47 mortes (incluindo 6 autores dos ataques) e 115 feridos. O estudo destaca que todos os responsáveis pelos ataques eram do sexo masculino.

As investigações policiais destes eventos trágicos evidenciam dois aspectos de relevância para a discussão que pretendemos realizar neste trabalho. O primeiro é de que os atentados foram praticados por alunos e ex-alunos, mobilizados por experiências de ressentimento, fracasso e violência em função de situações vivenciadas em muitos momentos na escola (Cara, 2023). O segundo aspecto que merece atenção, é o fato de que os atos violentos praticados por estes jovens tiveram participação de fóruns virtuais de subculturas extremistas responsáveis pela produção de discursos de ódio (Cara, 2023).

A produção de violências no interior das relações educacionais cotidianas, também apresenta números que chamam a atenção. Ao se analisar o número de pessoas atendidas nos serviços de saúde por conta de agressões físicas, verbais, ou, então, autolesão provocada, no âmbito do ambiente escolar, observa-se um salto expressivo destas ocorrências em um recorte de apenas 04 anos. Assim, se em 2020 o número destas notificações atingiu 1710 casos, no ano de 2024 foram 13117 casos (Cara, 2023).

Chama atenção que, diante de um cenário de flagrante aumento de episódios de violência na escola, exista uma clara dificuldade de percepção em relação aos fatos. Esse déficit de percepção pode ser observado no estudo de Bacchetto (2024), em pesquisa realizada com

³⁰⁵ Doutorando em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Univille. E-mail: furlan.psicanalise@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0287-3222>, <http://lattes.cnpq.br/5801356604456009>.

³⁰⁶ Doutor em Ciências da Linguagem pela Unisul. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Univille. jose.venera@univille.br, <https://orcid.org/0000-0002-9220-446X>, <http://lattes.cnpq.br/2880751243984719>

³⁰⁷ Doutora em Teoria pela Crítica pelo Instituto 17 de Estudios Críticos (Cidade do México - México). Professora da Facultad de Psicología da Fundación Universitaria Los Libertadores (Bogotá - Colômbia). cfernandezj@libertadores.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-4146-3346>

63 mil diretores, constata que um percentual de 40% afirmou não enfrentar nenhum tipo de violência em sua escola.

Ao se analisar a produção da violência em sua relação com a escola, não podemos perder de vista que isso que se manifesta na educação se situa em um cenário social mais amplo. Para Vinha (2023), torna-se necessário admitir a construção de um ecossistema de violência, desenvolvido a partir da instauração de um clima de ódio capitaneado por lideranças políticas e figuras públicas que abasteceram redes sociais e portais de comunicação com discursos explícitos de ódio, mas, também, fantasias conspiratórias, e toda sorte de práticas discursivas violentas travestidas de humor que passaram a incentivar, cancelar e naturalizar a violência nas relações sociais.

Com essa radiografia de uma atualidade violenta envolvendo a juventude e a escola, levamos em consideração a tese de Freire (2003) sobre a perpetuação de uma herança colonial no Brasil, a qual sustenta práticas autoritárias que criam disposições mentais que se constituem como uma barreira para a construção de uma sociedade que se afirme como democrática. Para Freire (2003), a herança colonial foi o estabelecimento de lugares sociais hierarquizados, pautados na negação do diálogo.

Por meio de uma interlocução entre a Psicanálise, a Teoria Crítica e o pensamento de Paulo Freire, temos por objetivo discutir a produção de violências e seu enfrentamento por meio de práticas de educação para a democracia como perlaboração, e a possibilidade da constituição de subjetividades democráticas. Esta interlocução teórica com vistas a problematizar tais relações se apresenta como um empreendimento necessário, haja vista os sinais de crise da democracia liberal em escala não somente nacional, mas global. De tal modo que, mais do que a consolidação deste modelo de democracia, considera-se que, em grande medida, a educação é o principal dispositivo de produção de subjetividades capazes de pensar as condições sociais, políticas, econômicas e históricas.

METODOLOGIA

Este trabalho de caráter teórico busca articular elementos conceituais presentes na Psicanálise, na Teoria Crítica e no pensamento de Paulo Freire. A partir da Teoria Crítica, em especial as reflexões de Theodor Adorno a respeito de uma educação para a construção e consolidação da democracia e, o impedimento do retorno às barbáries do nazismo, destacam-se suas argumentações construídas nos textos, *O que significa elaborar o passado?* (1959) e *Educação após Auschwitz* (1967). Para o aprofundamento deste questionamento, recorre-se a noção de *perlaboração* (*Durcharbeiten*) em Sigmund Freud, analisada em cotejo com as contribuições de Jacques Lacan. O ponto de convergência entre a Psicanálise e Paulo Freire é discutido por meio das considerações de ambas as perspectivas teóricas quanto a necessidade de valorização da experiência e do diálogo, do direito a palavra.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Adorno (2022) ao vivenciar os horrores do regime nazista na Alemanha propõe uma demarcação fundamental para as metas educacionais de seu país, naquele momento histórico: que Auschwitz não se repita. O significado de tal exigência para a educação é a admissão “de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório” (Adorno, 2022, p. 130).

Ao se admitir tal pressuposto, Adorno (2022) na realidade está resgatando a tese de Sigmund Freud a respeito do mal-estar estrutural na ordem civilizatória. Contudo, seu pensamento além de tomar por base a herança de Freud, constitui-se também pela crítica marxista ao modo de produção capitalista. A ordem civilizatória é marcada também por forças regressivas impulsionadas sobretudo pela ordem econômica do Capital.

Na análise de Adorno (2022), o Capital cria obstáculos para a constituição de subjetividades implicadas com a democracia. Pois a noção de democracia oriunda deste modelo de sociedade não se funda a partir da experiência concreta dos sujeitos, mas se constitui como uma abstração

Nota-se que a leitura proposta pelo teórico alemão repousa em uma perspectiva crítica quanto à construção de uma ordem que caracteriza a democracia sob as condições econômicas e sociais próprias ao Capitalismo. Assim, sua preocupação com a possibilidade de Auschwitz se repetir precisa ser examinada nos seguintes termos. Em primeiro lugar, as condições sociais e econômicas do Capitalismo criam condições concretas para relações de subordinação e não permitem a realização da promessa de emancipação da democracia burguesa. Em segundo lugar, considerando que sua reflexão – semelhante à perspectiva de Benjamin (2012) – compreende que, em uma sociedade organizada pela técnica e pela produção em série, ocorre um processo de liquidação da memória, do tempo, da lembrança, e, portanto, da experiência.

Partindo desta perspectiva crítica, Adorno (2022) irá argumentar a necessidade de se elaborar o passado traumático da Alemanha marcado pelo antissemitismo, a barbárie e o genocídio nazista. De acordo com suas reflexões, trata-se de lembrar daqueles que sofreram as injustiças, construindo possibilidades para o desenvolvimento de uma consciência histórica. E, na visão de Adorno (2022), a principal possibilidade de se realizar isso seria por meio de uma educação para a democracia capaz de gerar nos sujeitos um processo de autorreflexão crítica (Adorno, 2022).

A noção de elaboração do passado trabalhada por Adorno (2022) se sustenta no texto de Freud (2021), publicado em 1914, com o título: *Lembrar, repetir e perlaborar*. Neste escrito, Freud (2021) estabelece que as experiências de ordem traumática, ou seja, aquilo que foi vivido pelo sujeito com intensidade insuportável é recalcado, esquecido. Ocorre que esta porção da vida recalcada não permanece inerte, mas mobiliza o sujeito a uma tentativa de restituir o que foi vivido, não como lembrança, mas como ato. É neste sentido que afirma: “[...] o analisando não se lembra de mais nada do que foi esquecido e recalcado, mas ele atua com aquilo. Ele não reproduz como lembrança, mas como ato, ele repete sem, obviamente, saber o que repete” (Freud, 2021, p. 154).

O tratamento psicanalítico funcionaria assim como possibilidade de pôr fim a um ciclo de repetição do trauma pela via do ato. Por meio do uso da palavra, a repetição se desloca do ato não pensado para a transferência com o analista, que se constitui fundamentalmente por meio da linguagem. Será a partir da repetição sob transferência que o analisando poderá perlaborar, ou seja, transformar o que foi recalcado, interrompendo a repetição. Para Claudia Dornbusch, responsável pela tradução deste texto, a palavra *perlaborar* aproxima-se da expressão alemã *Durcharbeiten*. *Do alemão Durch (Atravessamento) e Arbeiten (Trabalhar, laborar)*. Assim, Dornbusch (2021) propõe que perlaboração seria algo relativo a perfazer uma ação, um trabalho (psíquico), do início ao fim.

Com Lacan (2008) este processo pode ser pensado a partir da consideração de que a Psicanálise trata-se de uma práxis que visa tratar o Real por meio do Simbólico. O Real, trata-se assim, daquilo que é da ordem do traumático, do que está fora da representação, e o Simbólico diz respeito ao universo da linguagem, o meio pelo qual se constrói a práxis analítica. Perlaborar trata-se, nesta direção, de construir representações, articulá-las umas às outras, constituindo assim algo que dá contorno ao que está esvaziado de sentido.

O uso da linguagem, no sentido de um manejo com as palavras que emergem da própria experiência do sujeito em relação com o seu desejo e os conflitos a ele correlatos é o que marca a forma da Psicanálise intervir sob o que é traumático. Deste modo, cabe interrogarmos se tal maneira de proceder pode trazer luz, contribuir com algo para o campo educativo, em especial, para uma educação para a democracia com vistas ao enfrentamento da violência.

Em nossa concepção é possível traçar uma aproximação da Psicanálise com o pensamento de Paulo Freire em relação à questão exposta acima por algumas razões. Freire (2003) ao admitir que o autoritarismo presente nas relações sociais, educacionais e políticas no Brasil tem sua sustentação na herança colonial, indica-nos o fato de que o passado escravocrata, colonizador e genocida não refere-se a um assunto histórico que foi superado pela sociedade, mas tal como um trauma, neste caso, um trauma coletivo, que retorna nas posturas

autoritárias e violentas do presente, impedindo a construção de uma sociedade democrática. Outro elemento possível de aproximação entre o pensamento freiriano e a perspectiva psicanalítica se relaciona com a centralidade do sujeito (educando ou analisando), sua experiência e as palavras que dela emergem. Freire (1987) ao criticar a perspectiva bancária de educação, em essência busca posicionar a prática educativa como uma experiência emancipatória, construída a partir do diálogo. Neste sentido, educador freiriano e analista se relacionam com o sujeito rechaçando qualquer tipo de exercício de poder, postura disruptiva em uma sociedade verticalizada.

Freire (2003) defende a ideia de que todo planejamento educacional precisa responder às marcas e os valores de uma determinada sociedade. Assim, diante de uma atualidade violenta, de riscos à democracia, cabe pensarmos práticas de educação capazes de intervir para a construção de novos encaminhamentos, principalmente para a juventude, a qual tem se destacado como um importante ator político nos últimos anos.

Desde junho de 2013, ao marcar presença nas heterogêneas manifestações de rua, passando pelas ocupações de escola e institutos federais em 2016, e atualmente com uma presença preocupante nos ataques violentos a escolas e sua cooptação por subculturas extremistas de ódio, percebemos algum tipo de envolvimento significativo com a vida pública. Destes fatos citados, talvez as ocupações de escolas seja o mais significativo, pois trataram-se de mobilizações horizontais, nascidas no seio da própria juventude em sua experiência educacional, que ao se apresentar inicialmente como resistência às ameaças de precarização da escola pública, demonstraram a possibilidade de que a escola pode funcionar para além de um regime hierárquico e burocratizado (Coutinho; Poli, 2020).

As ocupações de escolas apontam para questões já assinaladas por Freire (2003) e Adorno (2022), que o aprendizado da democracia só pode se realizar a partir da dimensão da experiência. Neste sentido, as ocupações de escola deixam certo legado para pensarmos proposições de educação para a democracia que incluam os sujeitos como agentes ativos e construtivos destes processos. Pois, se a educação básica tem por função a construção da cidadania (Brasil, 2017), torna-se imperativo fazer de práticas pedagógicas e educacionais processos que impulsionam experiências com princípios democráticos vinculados aos encontros humanos que se estabelecem na escola. Interromper o ciclo de repetição da violência implica levar os sujeitos a construir representações coletivas em relação à vida em espaços compartilhados e horizontes comuns, considerando as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com este trabalho discutir a produção de violências e seu enfrentamento por meio de práticas de educação para a democracia como perlaboração, e a possibilidade da constituição de subjetividades democráticas. Ao se analisar os pontos de convergência entre as tendências teóricas trabalhadas, nota-se que a democracia liberal-burguesa se situa naquilo Dunker (2022) denomina por *empreendimento administrativo-judiciário*. Sua argumentação converge com o ponto de vista dos autores discutidos neste trabalho, de que a experiência dos sujeitos no capitalismo não se constitui como elemento de construção da democracia. Neste sentido, a democracia torna-se uma abstração diante de vidas conduzidas por relações de subordinação e exploração, o que produz em certas circunstâncias históricas movimentos regressivos sustentados pelo ódio à democracia e a violência.

A noção psicanalítica de perlaboração como um trabalho psíquico de atravessamento, acrescenta-se aqui de superação, torna-se importante para pensarmos práticas de educação para a democracia que possibilitem simbolizar experiências históricas coletivas de ordem traumática, as quais se presentificam nos autoritarismos da atualidade e nas violências estruturais. Educar para a democracia na perspectiva da perlaboração significa construir práticas educativas e políticas que se ancoram nas experiências e nas narrativas de sujeitos capazes de pensar, deliberar e criar experiências e espaços verdadeiramente democráticos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

BACCHETTO, João Galvão. **Construindo um indicador sobre ocorrência de violência nas escolas no Saeb**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: [<https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/6165>]. Acesso em: [28 out. 2025].

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>]. Acesso em: [10 out. 2025].

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. Cap. 10 (Experiência e Pobreza), p. 123-128.

CARA, Daniel. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Brasília: Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas – MEC, 2023.

COUTINHO, Luciana Gageiro; POLI, Maria Cristina. A adolescência nas ocupações de escola: novos enlaçamentos no discurso. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose (org.). **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. p. 279-301. (Coleção Psicanálise e Educação).

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Lacan e a democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. *Lembrar, repetir e perlaborar*. In: _____. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. 2. ed. Tradução Claudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 151-164.

LACAN, Jacques. **Seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

VINHA, Telma. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos**. São Paulo, 2023. Disponível em: [<https://d3e.com.br/relatorios/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/>]. Acesso em: [05 out. 2025].

O ATIVISMO DOCENTE E A CONDIÇÃO NEOLIBERAL: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E ARGENTINA

GORRIARÁN, Yasmim Iara Maia³⁰⁸

GOMES, Allan Henrique³⁰⁹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as relações entre estética, política e ativismo docente em grupos de professoras no Brasil e na Argentina. Trata-se de uma pesquisa de dissertação em andamento, desenvolvida a partir da metodologia participativa, que busca compreender as formas de mobilização, expressão e resistência presentes nas práticas docentes. O estudo discorre sobre como o avanço do neoliberalismo na educação impacta o trabalho e a subjetividade das professoras, contribuindo para processos de adoecimento. Nesse contexto, propõe-se refletir sobre os conceitos de educação estética e ativismo docente como possibilidades de resistência e fissuras frente à lógica neoliberal dominante que estrutura o currículo básico e as políticas educacionais vigentes. Pretende-se, assim, evidenciar como a coletividade e a dimensão sensível do fazer docente podem constituir caminhos para a construção de práticas educativas mais críticas e emancipadoras.

Palavras-chave: ativismo docente. Educação estética. Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar as relações estéticas e políticas do ativismo docente em grupos de professoras no Brasil e na Argentina. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado da pesquisadora, que ainda se encontra em desenvolvimento. Essa dissertação integra um projeto intitulado “*Dimensão ético-afetiva do adoecer dos trabalhadores docentes na América Latina*” financiado pela FAPESC, que tem como objetivo discutir a dimensão ético-afetiva da relação saúde/ adoecimento de professoras da educação básica no Brasil, na Colômbia, na Argentina e no Chile. A partir disso pretende-se realizar um recorte tema investigando professoras da Argentina e do Brasil.

O estudo adota como método de investigação a pesquisa-participante, tendo em vista a construção coletiva do conhecimento e a reflexão crítica sobre as práticas docentes. A análise será realizada a partir das narrativas das participantes e das montagens de cena, descritas detalhadamente na seção metodológica que se segue. Essa abordagem permite não apenas reproduzir e analisar os relatos das professoras, mas refletir com elas as dimensões afetivas, estéticas e políticas que emergem em suas experiências.

A discussão do trabalho concentra-se em compreender os efeitos da lógica neoliberal instituída na educação (tais como o adoecimento docente), incluindo, modos de resistência e atuação diante dessa realidade que se impõe. Para fundamentar essa análise, três autores se destacam: Christian Laval, que aborda criticamente os impactos do neoliberalismo na educação; Andrea Vieira Zanella, que contribui com reflexões sobre educação estética e criativa; e Walter Benjamin, que oferece subsídios metodológicos e teóricos para a articulação entre forma, conteúdo e experiência na pesquisa.

Dessa forma, o trabalho busca não apenas mapear as tensões políticas e estéticas do ativismo docente, mas também propor reflexões sobre caminhos de cuidado, resistência e

³⁰⁸ Yasmim Iara Maia Gorriarán, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). psi.yasmimg@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0004-4271-9600>, <http://lattes.cnpq.br/4033503129148180>

³⁰⁹ Allan Henrique Gomes. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) na graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Integra o Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS). allan.gomes@univille.br, <https://orcid.org/0000-0001-5366-8600>, <http://lattes.cnpq.br/415372775263193>

inovação educativa no contexto latino-americano, articulando teoria e prática de maneira sensível e crítica.

METODOLOGIA

O método da pesquisa é a pesquisa-participante, que segundo Schmitd (2006) sugere que a presença do pesquisador faz parte da pesquisa e do campo investigado, e o participante é agente da pesquisa de forma ativa, de modo que sua participação também afeta o pesquisador e o campo. Quando se pensa uma pesquisa ética, deve-se ter em vista que os participantes não são meros objetos de pesquisa, mas sim sujeitos ativos do processo.

A pesquisa contará com dois grupos de professoras, cada um composto por 4 docentes da educação básica, sendo um grupo composto por profissionais do Brasil e outro da Argentina. Os encontros ocorrerão de forma on-line, e em momentos diferentes para cada grupo, com exceção do encontro final que contará com a interação de ambos.

A análise pensa-se ser a partir da montagem de cena e a pesquisa narrativa, porém tendo como base Walter Benjamin, “um método científico se distingue pelo fato de, ao encontrar novos objetos, desenvolver novos métodos – exatamente como a forma na arte que, ao conduzir a novos conteúdos, desenvolve novas formas. Apenas exteriormente uma obra de arte tem uma e somente uma forma, e um tratado científico tem um e somente um método (Benjamin, 2006, p. 515). Benjamin apresenta um fazer pesquisa que olha para as minúcias e composta de partes que fazem um todo, uma constelação. A metodologia se cria e se define ao passo que a pesquisa vai acontecendo. É preciso pensar que a pesquisa é como um rio sinuoso, o método precisa acompanhar seu percurso natural, e não construir represas para que sigam para onde deseja o pesquisador.

O projeto se encontra em análise pelo comitê de ética, e o campo iniciará após a aprovação de tal. Para a captação das participantes na parte da Argentina, a pesquisa conta com o auxílio da professora Susana Beatriz Argüello, da Universidad Nacional de Jujuy. As professoras do Brasil serão através da indicação de colegas. O projeto contará com um *google forms* para a inscrição das participantes assim como um TCLE no processo de inscrição. Os encontros terão duração de uma hora e meia, e ocorrerão de forma quinzenal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A lógica neoliberal presente no cotidiano das escolas e incutida no currículo escolar, podem ser grande causadoras de adoecimento. Estamos vivendo uma época da meritocracia escolar, em que os professores devem focar não em ensinar para que o aluno desenvolve um pensamento crítico, mas em ter alunos que tirem boas pontuações em avaliações de larga escala como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Essas avaliações são definidoras para a educação, recursos são alocados conforme quem tem os melhores índices, professores são bonificados financeiramente se não tem ausências e atinges as metas estabelecidas. “O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” (Freitas, 2012, p. 5). Se antes com o tecnicismo o objetivo ensinar aquilo que seria útil para o mercado de trabalho, hoje se ensina para obter o “sucesso”.

Laval destaca que “a representação da educação dada pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial” (2019, p. 123). A lógica da concorrência, pode ser adoecedora, visto que coloca qualquer fracasso como culpa exclusiva do indivíduo, que não se esforçou o suficiente, não levando em consideração as particularidades e as condições de cada um, como se todos tivessem as mesmas oportunidades. Essa culpabilização atinge inclusive o professor, que segundo essa lógica não teve sucesso em seu trabalho de ensinar.

Dentro desse cenário citando Foucault “onde há poder, há resistência” (2005, p. 91), trabalha-se o conceito de “ativismo”. O ativista profissional é aquele que se posiciona de forma política no contexto de trabalho, não se cala perante injustiças e luta para promover mudanças políticas sociais pois tem para si que essa dimensão é essencial para o cumprimento dos seus princípios éticos e objetivos profissionais (Costa, Vaz e Menezes, 2023). Ou seja, não é sobre

levantar uma bandeira de partido político, mas ter no cerne da sua prática uma defesa contra as injustiças sociais. Essa prática política segundo os autores pode ser implementada em quatro categorias: advocacy legislativo; ação social; investigação, análise de documentos; e advocacy interno (Costa, Vaz e Menezes, 2023). Os autores citam a educação, através das contribuições de Montañó *et al.* (2002) e Picower (2012) para discutir o *teacher activism* (ativismo de professores) entendido como o engajamento de professoras/es em práticas voltadas à justiça social e à transformação das condições de vida.

A partir dessa ótica, dialogamos com o conceito de “ativismo docente”, pensando que a escola, difere do mercado de trabalho. O professor ativista é aquele que defende e tem como prática uma educação crítica e libertadora como chamava Freire “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, [...], mas um ato cognoscente” (Freire, 1970, p. 39). Ou seja, é toda uma subjetivação desse docente, para que seus atos sejam emancipatórios, para isso o profissional não pode ser o mestre detentor do saber, e sim alguém dialógico, que não só fala para os alunos, mas com os alunos, e mais importante os escuta de igual para igual.

Dentro desse ativismo, pode-se existir diferentes formas de resistência, e é isso que pretendemos investigar nesse trabalho. O ativismo como aqui já discorrido, é mais do que oficinas ou atividades isoladas, e sim estrutura basilar na ética desse profissional. Quando se trabalha o estético não está só trabalhando a criatividade e sensibilidade (Zenalla, 2020), mas está de certa forma rompendo com uma lógica violenta neoliberalista que adocece os docentes e os discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esta pesquisa contribua para a compreensão das condições afetivas do trabalho docente e dos atravessamentos do sofrimento ético-político vivenciado por professoras da educação básica em contextos públicos no Brasil e na Argentina.

Pretende-se visibilizar, a partir das narrativas e imagens produzidas, as experiências cotidianas do fazer docente, seus conflitos, resistências, sentidos e afetos. Busca-se, também, reconhecer e valorizar os saberes e práticas dessas professoras, apontando para formas de resistência e ativismo profissional presentes em suas trajetórias.

A pesquisa poderá colaborar com reflexões críticas sobre as políticas educacionais vigentes e contribuir para a construção de práticas institucionais mais sensíveis às vivências e condições concretas das professoras. Espera-se, ainda, que os resultados subsidiem processos de valorização profissional e fortalecimento dos coletivos docentes.

Por fim, almeja-se que a utilização combinada de narrativa oral e imagética amplie as possibilidades metodológicas na pesquisa em educação e que a análise comparativa entre Brasil e Argentina contribua para o debate sobre as especificidades e as semelhanças das condições docentes na América Latina.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron; organização, introdução e notas de Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

COSTA, Ana Luísa; VAZ, Henrique; MENEZES, Isabel. **UMA TIPOLOGIA DO ATIVISMO PROFISSIONAL NA INTERVENÇÃO EDUCATIVA, SOCIAL E COMUNITÁRIA**. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 44, p. 1-18, 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.264686>. Acesso em: 29 out. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dzfFb-MLp4vsThgSHnzWGgSP/?lang=pt>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Acesso em: 29 de out. 2025. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação & Sociedade*, [S. l.], v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Acesso em: 27 out. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?lang=pt>.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

G1. **Pesquisa aponta que 63% dos professores da rede municipal de SP se afastaram por problema de saúde nos últimos 12 meses**. *G1 São Paulo*, 08 out. 2025. Acesso em: 27 out. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2025/10/08/pesquisa-aponta-que-63percent-dos-professores-da-rede-municipal-de-sp-se-afastaram-por-problema-de-saude-nos-ultimos-12-meses.ghtml>.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. São Paulo: Boitempo, 2019.

SAWAIA, Bader Burihan. **A escuta da dor ética: por uma psicologia social crítica**. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 19, supl. 1, p. 98–104, 2007.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. *Psicologia USP*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 11-41, jun. 2006. FapUNIFESP (SciELO). Acesso em: 25 out. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/gCsZ9jM78SQ43SB6twJvytt/?lang=pt>.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Edições do Bosque / CFH / Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

GT 14

LINGUA(GEM) E MULTILETRAMENTOS

ENTRE LÍNGUAS E FRONTEIRAS: A INCLUSÃO DE IMIGRANTES NAS AULAS DE INGLÊS EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL, TRANSLÍNGUE E PLURILÍNGUE

BOLLIS, Andrei Zandoná³¹⁰
PIOVEZANA, Leonel³¹¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar possibilidades de inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, considerando a diversidade em um contexto intercultural, translíngue e plurilíngue. Fundamenta-se na interculturalidade crítica de Candau (2008) e adota uma abordagem qualitativa, com geração de dados empíricos por meio de grupos focais envolvendo estudantes imigrantes e professores de inglês de uma escola estadual de Seara (SC). A análise será conduzida com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). O estudo vincula-se à Linha de Pesquisa II – Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva do PPGE/UNOChapecó, ao ODS 4 – Educação de Qualidade, e ao grupo de pesquisa SULEAR. Resultados parciais indicam a ausência de programas específicos para acolhimento linguístico de imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, revelando uma lacuna nas políticas de inclusão escolar. Observa-se também escassez de pesquisas sobre o tema, com foco predominante na Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Imigrantes. Interculturalidade. Inclusão. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

O crescente número de imigrantes no Brasil tem trazido novos desafios ao campo educacional, especialmente nas aulas de Língua Inglesa. Ao ingressarem nas escolas, esses estudantes enfrentam barreiras linguísticas e culturais que dificultam sua adaptação e desempenho, pois, além de aprenderem a Língua Portuguesa, também precisam estudar o inglês como língua estrangeira. Nesse cenário, torna-se essencial refletir sobre práticas que favoreçam a inclusão e a participação desses estudantes, considerando suas especificidades linguísticas e socioculturais. Garantir condições equitativas de aprendizagem contribui para o desenvolvimento linguístico, a integração social e o fortalecimento das oportunidades educacionais.

A relevância pessoal e profissional deste estudo decorre da convivência com estudantes imigrantes na escola onde atuo, cujo domínio limitado da Língua Portuguesa acentua as dificuldades para aprender inglês. Socialmente, a pesquisa busca contribuir com a inclusão no ambiente escolar, oferecendo subsídios a professores e pesquisadores. Cientificamente, observa-se escassez de estudos sobre o tema nas bases de dados, o que reforça sua pertinência.

Diante disso, o estudo tem como tema: A inclusão de imigrantes nas aulas de Língua Inglesa: percepções e possibilidades em um contexto intercultural, translíngue e plurilíngue; como problema: Como promover a inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, considerando a diversidade em um contexto intercultural, translíngue e plurilíngue?; e como objetivo geral: analisar possibilidades para a inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, considerando a diversidade em um contexto intercultural, translíngue e plurilíngue. Os objetivos específicos são: (a) analisar metodologias e estratégias voltadas à inclusão de imigrantes; (b) identificar barreiras linguísticas enfrentadas por professores e

³¹⁰ Andrei Zandoná Bollis. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO. E-mail: andrei.bolis@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7745-7754> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0758238369476178> .

³¹¹ Leonel Piovezana. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8577-319X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8196195261847883>.

estudantes; (c) compreender percepções de docentes e discentes sobre a inclusão; e (d) propor sugestões de melhorias para a integração social em aulas de inglês.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico é essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, entendida, conforme Gamboa (2013), como um processo de produção de conhecimento que busca responder a perguntas sobre fenômenos, experiências e problemas. O estudo, ainda em andamento, tem delineadas as etapas de coleta e análise de dados. Fundamenta-se na perspectiva intercultural crítica de Candau (2008), que propõe uma educação voltada à valorização da diversidade sociocultural e ao reconhecimento das desigualdades históricas, defendendo práticas pedagógicas que promovam empoderamento, diálogo e equidade.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2007), que enfatiza a compreensão dos significados, valores e crenças que permeiam as relações humanas, e de campo, segundo Gil (2002), realizada por meio da observação direta e de entrevistas com os participantes. A geração de dados ocorrerá em grupos focais, conforme Gatti (2005), metodologia que favorece a coleta de percepções e experiências em contextos de interação. Os dados serão examinados pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que organiza e interpreta informações a partir de categorias temáticas. O estudo seguirá os princípios éticos do Comitê de Ética em Pesquisa da Unochapecó.

A INCLUSÃO DE IMIGRANTES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

A inclusão de imigrantes nas aulas de Língua Inglesa no Brasil representa um desafio pedagógico e social que envolve questões linguísticas, culturais e identitárias. Barbosa e São Bernardo (2017) ressaltam que a relação entre professor e estudante é fundamental para reduzir as barreiras linguísticas e emocionais vivenciadas pelos imigrantes, exigindo metodologias sensíveis às suas experiências. Leffa e Irala (2014, 2019) defendem que o inglês deve ser compreendido como língua adicional, e que o uso da língua materna pode facilitar o aprendizado e a construção de sentido.

Com uma perspectiva translíngue, García, Johnson e Seltzer (2017) definem o ambiente translíngue como um espaço colaborativo construído entre professor e estudantes bilíngues, onde diferentes práticas linguísticas são usadas de maneira criativa e crítica para ensinar e aprender. Nessa perspectiva, o uso de várias línguas não é visto como erro, mas como um recurso pedagógico legítimo. De forma semelhante, Menezes, Welp, Sarmento e Didio (2023) afirmam que a pedagogia translíngue integra repertórios bilíngues e multilíngues, com as línguas dos estudantes de diferentes origens utilizadas para facilitar o aprendizado e reduzir as barreiras nas escolas.

García e Sylvan (2011) destacam que salas plurilíngues são dinâmicas e interativas, exigindo adaptação pedagógica às particularidades dos estudantes e valorização da comunicação entre diferentes idiomas. Já o Council of Europe (2001) define o plurilinguismo como a capacidade de utilizar várias línguas em interações interculturais, formando uma competência linguística flexível. Cursino (2020) reforça a importância de docentes desenvolverem sua competência plurilíngue, rompendo com a tradição monolíngue das escolas. Nessa perspectiva, o inglês pode atuar como língua-ponte, conforme Mittal (2015), promovendo comunicação intercultural entre povos diversos, e como idioma desterritorializado, segundo Ortiz (2006), passível de resignificação pelos falantes.

A PCSC (2014) e Padilha e Perussolo (2019) destacam que o aprendizado do inglês deve contemplar a dimensão intercultural, permitindo o reconhecimento das múltiplas línguas presentes na sala de aula e integrando as experiências dos estudantes ao processo educativo. Assim, as aulas de inglês podem se tornar espaços plurais, dinâmicos e colaborativos, que valorizam a diversidade linguística e cultural como potencial formativo e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tem se tornado um destino de imigração, especialmente devido a crises em países vizinhos, como a Venezuela. Ao chegarem, os imigrantes enfrentam desafios diversos

em um contexto dominado pela Língua Portuguesa, o que torna essenciais as iniciativas de acolhimento. Em Santa Catarina, o Programa de Acolhimento a Migrantes e Refugiados (PARE) se destaca por promover a inclusão social, cultural e educacional, oferecendo suporte linguístico, jurídico e psicossocial. Entretanto, ainda não há programas voltados ao acolhimento de imigrantes nas aulas de Língua Inglesa ou de outras línguas estrangeiras, revelando uma lacuna na inclusão linguística e educacional.

As buscas realizadas em bases como a BDTD, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o Portal de Periódicos CAPES, a SciELO, a Revista Pedagógica (Unochapecó) e o Google Acadêmico evidenciam a escassez de estudos sobre a inclusão de imigrantes nas aulas de Inglês no Brasil, visto que a maioria das pesquisas concentra-se no ensino da Língua Portuguesa.

O ensino de Inglês, contudo, pode favorecer a integração dos imigrantes e ampliar suas oportunidades de inserção social e profissional, especialmente diante do perfil migratório brasileiro. Para isso, é necessário enfrentar desigualdades regionais e a ausência de políticas públicas específicas para estudantes imigrantes.

Assim, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão dos desafios e das possibilidades de inclusão de imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, promovendo reflexões pedagógicas em um contexto plurilíngue e intercultural. Pretende, ainda, fomentar a inovação científica e metodológica, incentivando a troca de experiências culturais e propondo adaptações curriculares que auxiliem docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. A importância da língua na integração dos/as haitianos no Brasil. **Revista de Investigación sobre Migraciones** - PERIPLOS, Brasília, v. 1, n. 1, p. 58-67, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/5875/5325. Acesso em: 17 out. 2025.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>. Acesso em: 09 out. 2025.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. **Calidoscópio**, v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09>. Acesso em: 12 out. 2025.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GARCÍA, Ofelia; JOHNSON, Susana; SELTZER, Kate. **The Translanguaging Classroom: leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia, PA: Caslon Publishing, 2017.

GARCÍA, Ofelia; SYLVAN, Claire E. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. **The Modern Language Journal**, v. 95, n. 3, p. 385-400, 2011. Disponível em: [https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/pedagogies-and-practices-in-multilingual-classrooms-singularities-in-pluralities](https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/pedagogies-and-practices-in-multilingual-classrooms-singularities-in-pluralities.pdf).pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf) .pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

MENEZES, Nathália Oliveira da Silva; WELP, Anamaria; SARMENTO, Simone; DIDIO, Álvaro. O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translíngue. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. DT3, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v22i1.46840>. Acesso em: 17 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MITTAL, Reena. English Can Be a Bridge for Cross Cultural Communication. *In: International Conference on Humanities, Literature and Management (ICHLM)*, 15, 2015, Dubai. Anais. 2015, p. 132-134.

ORTIZ, Renato. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PADILHA, Catarina Janira; PERUSSOLLO, Leila Soares de Souza. Saberes Tradicionais e a Formação Docente Indígena: a promoção do currículo intercultural nas práticas de inclusão em escolas indígenas de Roraima - Brasil. *In: José Maria Hernández Díaz; Adeir Pozzer; Elcio Cecchetti (Org.). Migración, Interculturalidad y Educación: impactos y desafíos*. 1aed.Salamanca, ES; Chapecó-SC: Ediciones Universidad de Salamanca y Argos Ediciones de U.Chapecó, 2019, v. 01, p. 473-496.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

III SIPPE ACAFE

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

GT 15

ÉTICA, INTEGRIDADE E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

A PESQUISA, O PESQUISADOR E O PESQUISAR AUTOBIBLIOGRÁFICO NA DIMENSÃO ÉTICA

GIRARDI, Aracéli³¹²
TEDESCO, Anderson Luiz³¹³
STRIEDER, Roque³¹⁴

RESUMO

O estudo reflete sobre a educação como prática de formação e humanização, articulando experiências pessoais, profissionais e acadêmicas na constituição do ser pesquisador. Tem como **objetivo** compreender a escrita e a pesquisa como processos de construção subjetiva e de transformação humana. Sustentada teoricamente em **Deslandes (1994)**, que compreende a metodologia como caminho do pensamento; **Gatti (2010)**, que vê o método como ato vivo; **Freitas (2002)**, que destaca o pesquisador como instrumento de investigação; e **González (2005a; 2005b)**, que discute a subjetividade e o sentido subjetivo, a pesquisa adota uma abordagem **qualitativa e bibliográfica**, centrada no diálogo entre teoria e experiência. Os resultados apontam que a escrita e a pesquisa são atos de responsabilidade ética e existencial, que integram dimensões individuais e sociais. Conclui-se que pesquisar é um exercício contínuo de reflexão, escolha e formação humana, em que o pesquisador se transforma no mesmo movimento em que compreende o mundo e o representa pela escrita.

Palavras-chave: Pesquisa. Educação. Autobiográfica. Ética

INTRODUÇÃO

Uma composição é o resultado do que cada pessoa, cada acontecimento, cada vivência deixa impresso em nossas vidas. Por isso, ler, escrever, pesquisar, interpretar, compreender e refletir, imprimem muitas e muitas páginas das experiências de cada indivíduo humano. E assim, compõem a bibliografia humana, presente nas singularidades, nos gostos, nas preferências, nos anseios de cada ser humano.

Tudo isso, faz parte do ato de educar - educação. Na cultura Ocidental, a educação é vista como forma primeira de formação e humanização do ser humano. A educação apresenta-se de diversas maneiras: seja informal, constituída por conhecimentos prévios, oriundos do seio familiar e de experiências vividas, seja formal, desenvolvidas no âmbito escolar na construção dos conhecimentos científicos, com base no currículo e no conteúdo pedagógico para a formação e emancipação humana e social. Dialogar sobre educação também é dialogar sobre a vida, histórias de vida.

Ao escrever sobre as histórias de vida, nos tornamos responsáveis pelo que está sendo ou foi escrito. Tudo isso compreendido como um apanhado de ideias filosóficas, interpretações e constantes reflexões. Todo escrito constitui-se como uma produção pessoal, um processo de amplitude do conhecimento, de significados e ressignificações. Esta pesquisa conta com minhas impressões de vivência como observadora, educadora e observada. Poderia afirmar que esta pesquisa se constitui a partir dos conhecimentos vivenciados nos diversos momentos de minha vida. E, ao observar os diferentes momentos vivenciados, coloco-

³¹² Professora na Rede Municipal de Ensino – Monte Carlo, SC. Pós doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGEdu/Unoesco). Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: araceli.girardi@gmail.com, orcid: 0000-0001-9367-726 <https://lattes.cnpq.br/0369960352397947>

³¹³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGEdu/Unoesco). Universidade do Oeste de Santa Catarina – (Unoesco). E-mail: anderson.tedesco@unoesco.edu.br, orcid: 0000-0002-7425-1748, <http://lattes.cnpq.br/5562093063045736>

³¹⁴ Doutor em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Brasil. Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesco. E-mail: striederroque@gmail.com, orcid:0000-0002-0007-7628 <http://lattes.cnpq.br/9836803505247235>.

me na condição de observadora e também de observada. E, assim, o mundo modifica-se, transforma-se; modifica-me, transforma-me.

METODOLOGIA

Neste caminho a ser seguido, penso, juntamente com Deslandes (1994, p. 16), que “[...] a metodologia compreende o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”. De acordo com Lênin (1965), o método é a alma da teoria: a metodologia como articulação entre conteúdo, pensamento e existência. Nas contribuições de Gatti (2010), o método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo.

Os estudos até aqui sistematizados na minha trajetória como pesquisadora procederam com ênfase a partir da Pesquisa Bibliográfica, como metodologia de estudos e pesquisas. A contextualização do pesquisador é também da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos de pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social. (Freitas, 2002, p. 29).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Na busca pela representação formativa das diversas histórias de vida, e da trajetória acadêmica, como caminho intelectual e científico, muitos indivíduos humanos configuram suas impressões a partir da escrita. E assim, deixam um legado imenso de ideias, teorias, concepções, filosofias, significações, inquietudes, experiências, observações. Nesse sentido, escrever também é compartilhar impressões. É permitir o acesso a outros indivíduos. Penso que as atitudes e as posturas diante da realidade vivenciada nos representam, promovem a maneira como podemos perceber e construir o entendimento e a compreensão sobre a realidade. Elas influenciam nossas ações, seja no nível pessoal, seja no nível profissional. A experiência da produção escrita torna-se uma responsabilidade a quem o faz, sendo uma responsabilidade com a educação. Pesquisar sobre a educação requer por parte do pesquisador uma postura crítica, comprometida com a ética, articulada a um olhar cuidadoso e prudente com relação ao mundo e à coexistência investigada.

Rosa e Arnoldi (2006) referem-se à pesquisa como uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe. Meus estudos e pesquisas tem como base e fundamento a pesquisa bibliográfica em referenciais teóricos sob o viés qualitativo. Compreende-se a pesquisa de cunho qualitativo, traduzido por aquilo que não pode ser mensurável, sendo que a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Ao tratar-se do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos, singularidades e particularidades – minúcias que não podem ser traduzidas em números quantificáveis. A pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que estimula o pesquisador pensar e a expressar-se livremente sobre o assunto em questão. Ao desenvolver um estudo qualitativo, compete ao pesquisador a imensa responsabilidade de estar atento à própria criatividade, à flexibilidade e à capacidade de perceber-se como sujeito da pesquisa, posto que o pesquisador representa um núcleo gerador de pensamento que o torna inseparável da pesquisa.

Segundo Deslandes *et al* (1994), na pesquisa qualitativa, o cientista é, ao mesmo tempo, o sujeito e o *objeto* de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações a serem aprofundadas como capaz de produzir novas informações. A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais. Nas reflexões de Deslandes *et al* (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso corresponde a um espaço mais

profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Richardson (2010, p. 90), a “[...] pesquisa qualitativa é a busca por uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais, a qual apresenta caráter exploratório e aspectos subjetivos dos fenômenos”. Ainda, conforme González (1997), os diversos espaços no qual se realiza a ação do sujeito, em um contexto histórico, social, biológico, familiar e cultural sensíveis, permitem a expressão de duas dimensões da subjetividade: - a individual e a social. “a subjetividade individual indica processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais. Portanto ela delimita um espaço de subjetivação que contradiz e de forma permanente se confronta com os espaços sociais de subjetivação”. Já a subjetividade social “apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc. E está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva” buscando explicar a complexidade sistêmica dos vários espaços sociais de atuação dos sujeitos. (González, 2005a, p. 24).

De acordo com González (2005b), no estudo da abordagem complexa da subjetividade, desenvolve a categoria de sentido subjetivo, definindo-a como a unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo. Caracteriza-se por sua versatilidade diante das variadas ações do sujeito, nos múltiplos espaços nos quais se expressa. Nas reflexões de González (2005a), presente em todo tipo de comportamento ou expressão humana, a organização subjetiva é para o pesquisador um campo considerado complexo, uma vez que cada ser é único, impossibilitando a geração de um conhecimento que seja caracterizado como universal. A pesquisa não é apenas um trabalho acadêmico científico, uma formalidade acadêmica, ela faz parte da trajetória de vida do pesquisador. Pesquisar, ler, escrever e refletir, configura diversas inquietações, dúvidas, angústias, incertezas e questionamentos, despertam interesse e curiosidade, em saber mais, fazer diferente, transformar-me em um ser humano melhor.

As possíveis interpretações que possam nascer da pesquisa se encontram fora de meu alcance, visto que sou responsável pelo que digo e escrevo, não sou responsável pelo que o(a) outro(a) escuta, lê ou interpreta. As possíveis interpretações dependem muito das vivências, experiências e gostos de cada ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um final... que não quer cessar: Sempre que decidimos escrever algo, seja sobre educação, cultura, histórias ou sobre nossas próprias experiências de vida, sentimos medo. Medo sobre o que escrevo: se está bom o suficiente, se está maduro, consistente, se as ideias e reflexões semeadas terão bons frutos. Então, nasce a dúvida. Como saber? A dúvida deixa-nos angustiados, mas também nos inspira a continuarmos a fazer algo ao longo de nossas vidas. Muitas vezes, sinto-me sozinha em meus pensamentos, nas diversas ideias e concepções relacionadas à educação, ao viver e ao conviver humano. Diversas ideias, concepções e opiniões diferentes das nossas, cristalizadas na sociedade, resultam em motivos de exclusão, de não aceitação, vistas com olhar de quem comete um crime contra a nação e a sociedade em geral.

Penso que a preocupação e a responsabilidade de quem escreve é normal. Há preocupação e expectativa de fazer-nos entender de maneira clara, coesa e reflexiva. Nessa perspectiva, o leitor sempre sai ganhando com relação ao escritor, pois o leitor tem a possibilidade de escolher o que vai ler. Já o escritor, não: ele escreve o que consegue escrever. Tudo o que escrevi durante minha pesquisa pode parecer simples demais para algumas pessoas ou uma afronta para outras. Para outrem, podem crer que se trata de uma pesquisa irrelevante e sem sentido. Em minha opinião, o mais relevante é que tudo o que escrevi até aqui é resultado das coisas nas quais acredito. Creio que os estudos, as pesquisas em diversos referenciais teóricos, documentos, obras literárias, entrevistas, entre outros, constituíram minha formação, seja para contribuir e mostrar outros caminhos ou para mostrar-me o que eu não quero fazer enquanto pesquisadora, educadora e ser humano.

É chegado o momento de dar uma pausa a pesquisa. No entanto, nunca se deve finalizar ou concluir algo. Ao concluirmos algo, finalizamos as possibilidades de diálogo, de reflexão e troca de ideias. E essas possibilidades nos enriquecem como ser humano e pesquisadores. Trago, comigo, a certeza de que muitas coisas ditas nestas entrelinhas e outras pensadas ficaram guardadas na memória, no âmago de meu ser durante este percurso de estudos e pesquisa proporcionados pelas experiências vivenciadas. Diversas reflexões, conversas, questionamentos e leituras, um amadurecimento que vem para confirmar que a escolha pelo tema de pesquisa traz consigo felicidade, alegria, entusiasmo e a tranquilidade de quem fez a escolha certa. Afinal, quem lerá esta pesquisa? Não sei! Sei que procurei fazer o melhor. Poderia ter feito diferente, pois sempre há possibilidades de aprimorar aquilo que acreditamos como escolha certa. Entretanto, neste momento, foi tudo o que consegui desenvolver. Por conseguinte, penso que foi o melhor de mim.

Pesquisar também é fazer escolhas, é ter como principal companhia horas, dias e noites intensas de estudos, leituras incansáveis, teorias, reflexões e conhecimentos, bem como do imbricar de meus pensamentos e ideias com o teor da pesquisa. Este estudo buscou mostrar pontos que considero de fundamental importância entre a pesquisa e o pesquisador, principalmente as pesquisas imbricadas a educação como formação humana. Por arriscarme, fiz coisas nas quais acredito, mesmo com medo de não conseguir, medo de errar, medo de fracassar ou de não ser aceito em minhas ideias, na maneira particular e complexa de ver o mundo, nas escolhas que me fazem felizes, sem sofrimento ou um fardo a ser carregado. Cada ser humano realizar suas escolhas, assumindo a responsabilidade de seus atos, ações e opiniões, seu viver e conviver.

REFERÊNCIAS

- DESLANDES, S. F. **A Construção do projeto de pesquisa**. In: MINAYO, M. C. (Org.) *Pesquisa social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/Otavio Cruz Neto, Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora)- Petrópolis; RJ: Vozes, 1994.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Caderno de Pesquisa**, n. 116. São Paulo. Julho/2002.
- GATTI, Bernadete A. **A Construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPA-V. 28, n. 1, 2010.
- GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] e; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GILL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica**. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.
- LÊNIN, W. **Cahiers philosophiques**. Paris: Sociales, 1965.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarri. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres (et. all.) 3.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A Entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para a avaliação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

A TESSITURA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: A ÉTICA E A INTEGRIDADE DA PESQUISA NO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

LUSSANI, Alice³¹⁵
TEDESCO, Anderson Luiz³¹⁶

RESUMO

Esta investigação, vinculada à Linha de Pesquisa em Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, na área das Ciências da Educação, enquanto modalidade de egressa, propõe (re)pensar os pressupostos epistêmicos, metodológicos e éticos no desenvolvimento da pesquisa em educação sob o paradigma da complexidade. O objetivo é compreender esse paradigma e suas tessituras éticas como subsídios formativos para a pesquisa educacional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada no pensamento de Edgar Morin, de abordagem qualitativa, com base interpretativa filosófica. Refletiu-se sobre os movimentos da complexidade nas pesquisas em educação, identificando-se fissuras que apontam para a necessidade de formar pesquisadores alinhados à epistemologia da complexidade, integrando dimensões emocionais, sociais e éticas. Ainda persistem em lacunas que possibilitem o repensar a ética na pesquisa em educação, como condição humana, para formar sujeitos críticos e preparados para um mundo interconectado.

Palavras-chave: Ética. Pesquisa em Educação. Paradigma da Complexidade.

INTRODUÇÃO

A ética no paradigma da complexidade nos mostra enquanto percurso epistemológico, metodológico e ético das pesquisas em educação na complexidade, que a epistemologia, no ramo da filosofia que investiga a natureza, a origem e os limites do conhecimento, desempenha um papel fundamental nas pesquisas em educação, especialmente quando se trata da abordagem da complexidade. No contexto educacional, a epistemologia questiona o que é considerado conhecimento legítimo, como ele é construído, validado e transformado ao longo do tempo. Nas investigações que adotam a perspectiva da complexidade, a epistemologia ganha um caráter ainda mais dinâmico e interdisciplinar, pois o conhecimento não é visto como um conjunto fixo de verdades, mas como um processo vivo, permeado por múltiplas dimensões e interações. Diante disso, analisar o que tem sido publicado em termos de conhecimento educacional significa mapear os diferentes saberes que emergem, as metodologias utilizadas e os paradigmas teóricos que orientam a compreensão da aprendizagem e da formação humana. Assim, a epistemologia nas pesquisas da complexidade em educação convida a romper com visões fragmentadas e lineares, promovendo uma reflexão crítica sobre os fundamentos do saber, suas conexões e as condições históricas, sociais e culturais que o influenciam. Esse olhar ampliado permite que o conhecimento educacional seja compreendido em sua riqueza e diversidade, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais integradas, inclusivas e adequadas aos desafios contemporâneos.

A ética, enquanto dimensão fundamental da pesquisa, questiona o propósito e as responsabilidades envolvidas na produção do conhecimento, especialmente no campo da educação sob a perspectiva da complexidade. O “para quê” do conhecimento vai além da simples acumulação de dados; trata-se de compreender como esse saber pode contribuir para

³¹⁵ Professora da Rede Municipal de Ensino de Xaxim/SC. Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC. E-mail: a.lussanii@gmail.com. orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3723-385X>

³¹⁶ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGEdu/Unoesc). Universidade do Oeste de Santa Catarina – (Unoesc). E-mail: anderson.tedesco@unoesc.edu.br, orcid: [0000-0002-7425-1748](https://orcid.org/0000-0002-7425-1748), <http://lattes.cnpq.br/5562093063045736>

a transformação das práticas educativas e para a formação integral dos sujeitos. Nas pesquisas da complexidade, a ética se apresenta como um compromisso com a vida em sua diversidade, com a valorização do outro e com a responsabilidade perante os desafios sociais, culturais e ambientais contemporâneos. O conhecimento produzido deve promover a inclusão, o respeito às diferenças e a construção de um mundo mais justo e sustentável. Assim, a ética orienta não apenas os procedimentos da pesquisa, mas sobretudo o sentido e a finalidade do conhecimento, garantindo que ele sirva para ampliar a consciência crítica e para fomentar práticas educativas que respeitem a complexidade do ser humano e sua relação com o planeta. Dessa forma, a ética nas pesquisas da complexidade em educação é inseparável do compromisso com a construção de saberes que contribuam para a emancipação, a solidariedade e o cuidado com o meio social e natural, orientando a educação para o desenvolvimento humano pleno e para o bem comum.

METODOLOGIA

A metodologia, entendida como o conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias utilizadas para construir o conhecimento, assume um papel essencial nas pesquisas em educação, especialmente quando orientadas pela perspectiva da complexidade. Diferentemente de abordagens tradicionais, que privilegiam métodos lineares e fragmentados, as pesquisas da complexidade exigem metodologias que reconheçam a interconexão, a multidimensionalidade e a dinâmica dos fenômenos educacionais. Nesse sentido, a metodologia nas pesquisas da complexidade em educação não se limita a um conjunto rígido de etapas, mas se configura como um processo flexível, reflexivo e interdisciplinar. Ela busca articular diferentes formas de saber, combinando abordagens qualitativas e quantitativas, além de valorizar a contextualização e a participação ativa dos sujeitos envolvidos. O conhecimento, assim, é constituído a partir da interação entre pesquisadores, educadores e o ambiente, reconhecendo a imprevisibilidade e a emergência de novos sentidos. Compreender como esse conhecimento se constitui implica adotar métodos que permitam captar a riqueza das relações, das tensões e das transformações que caracterizam o campo educacional. A metodologia na complexidade se torna, assim, uma ferramenta para navegar nas múltiplas camadas do real, promovendo uma investigação que seja ao mesmo tempo rigorosa, aberta e capaz de produzir saberes que dialoguem com a complexidade da vida e da aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A publicização do conhecimento das pesquisas na complexidade nos aponta que, diante dos desafios cada vez mais complexos da educação atual, é urgente repensar a forma como ensinamos e formamos professores. Do ponto de vista do conhecimento, a complexidade rompe com a visão fragmentada e convida a uma abordagem mais conectada dos saberes. No campo da metodológico, pede pesquisas que acolham a diversidade e as experiências únicas dos sujeitos. E, do ponto de vista ético, reforça a importância de respeitar as diferenças, promovendo inclusão, justiça e sensibilidade social. “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (Morin, 1999, p.13). O epistemológico nas pesquisas em educação refere-se à maneira como se concebe e se produz o conhecimento, desafiando os modelos clássicos e cartesianos que tradicionalmente fragmentam, isolam e hierarquizam os saberes. A complexidade propõe uma epistemologia integradora, contextualizada e reflexiva, que valoriza a articulação entre razão e sensibilidade, objetividade e subjetividade, ciência e experiência. Essa abordagem exige o repensar constante das bases sobre as quais o conhecimento é construído no campo educacional.

Morin (1999) destaca que o ato de conhecer é, por si só, um processo complexo, atravessado por incertezas, contradições e pela própria condição humana. A constituição do epistemológico na complexidade se dá por meio de alguns princípios essenciais que busca compreender o fenômeno educativo em sua totalidade a partir do diálogo entre diferentes campos do saber; a contextualização, que inscreve o conhecimento das realidades culturais, históricas e sociais dos sujeitos; a abertura ao diálogo e à incerteza, entendendo o saber como algo inacabado, em constante construção; e a autocrítica, que exige do pesquisador

consciência de seus próprios limites, pressupostos e implicações éticas. Nesse sentido, o epistemológico na complexidade é um posicionamento ético frente ao mundo comprometido com uma educação que forme sujeitos críticos, sensíveis e capazes de enfrentar os desafios da contemporaneidade de forma integrada e responsável.

Na integralidade deste paradigma em seu percurso metodológico na complexidade, Morin nos alerta que o modo tradicional de pensar — fragmentado e reducionista — é insuficiente para os problemas do século XXI, onde tudo está conectado, e mudanças em uma parte afetam o todo. Ele propõe que precisamos de uma “racionalidade complexa”, que respeite a multiplicidade das relações, as contradições e as incertezas. Para isso, é essencial integrar conhecimentos, unir razão e sensibilidade, ciência e cultura, e valorizar o diálogo entre áreas distintas. Assim, reformar a racionalidade é reformar a própria educação, tornando-a capaz de preparar indivíduos que compreendam e atuem num mundo dinâmico, complexo e imprevisível. Este novo pensamento deve ser multidimensional, considerando a relação entre o todo e suas partes. A complexidade, para Morin, refere-se à interconexão de elementos diversos dentro de um sistema, onde as relações entre eles são essenciais para entender sua dinâmica. Ele também destaca a incerteza e a não-linearidade das ações complexas, que envolvem interações imprevisíveis e emergências, desafiando abordagens simplistas. Assim “o pensamento complexo não rejeita o pensamento simples, pelo contrário, ele o inclui, mas alerta para os perigos de um pensamento que exclui o complexo” (Morin, 1999, p. 26).

É necessário garantir uma formação de professores e de pesquisadores comprometida com uma educação planetária, pois, vivemos em um planeta único, global, onde tudo está interligado. Ensinar a pensar globalmente, a perceber a interdependência dos sistemas humanos, naturais e sociais é um desafio fundamental da educação do futuro. Nesse contexto, a formação na educação básica deve ir além da transmissão de conteúdos, estimulando habilidades críticas, a autonomia e a capacidade de lidar com a diversidade e com os desafios de um mundo em constante transformação. Ao adotar uma abordagem complexa, a educação básica se torna mais rica e adaptada às necessidades dos alunos, preparando-os para a vida em sociedade de maneira integral e reflexiva.

Nas práticas educativas, além da fundamentação teórica, o trabalho pode investigar práticas educacionais no contexto da educação básica, considerando como as escolas abordam e lidam com as diferenças culturais, as desigualdades sociais e as diversidades presentes nos ambientes escolares. Isso pode incluir reorganização de saberes de metodologias de ensino, currículos de pertencimentos e de reconhecimentos no contexto escolar. A pesquisa em Educação deve seguir princípios éticos que garantam o respeito à dignidade, autonomia e justiça para os participantes, além de assegurar a integridade científica e a relevância social dos estudos. A complexidade dessas pesquisas se manifesta na necessidade de equilibrar avanços científicos culturais, sociais e individuais, garantindo que os métodos adotados sejam sensíveis às diversas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ética, sob a perspectiva da complexidade proposta por Edgar Morin (2000, 2005), não se limita a um conjunto fixo de normas, mas se configura como um processo contínuo de diálogo, responsabilidade e reflexão crítica. Ela emerge das relações entre sujeito e mundo, entre conhecimento e ação. Nesse contexto, o pesquisador assume responsabilidade não apenas pelos resultados obtidos, mas também pelos processos e pelos impactos sociais e humanos do conhecimento que produz. Considerando a imprevisibilidade inerente aos contextos educacionais, a ética exige prudência e atenção constante. Além disso, implica o reconhecimento do outro como sujeito, com história, cultura, linguagem e experiências que devem ser respeitadas. A ética complexa integra razão e sensibilidade, unindo criticidade, empatia e abertura. Morin defende uma ética da compreensão, pautada no respeito à alteridade e na busca de entender as razões do outro, mesmo quando estas nos parecem irracionais ou equivocadas. Dito isso, com Edgar Morin e os autores da complexidade, aprende-se uma nova forma de pensar, que valoriza a interconexão dos saberes, a incerteza, a ética planetária e a compreensão da condição humana em sua totalidade. Após esse percurso, o currículo deixa

de ser uma estrutura fixa e fragmentada e passa a ser visto como um processo dinâmico, ético e relacional, que integra saberes, experiências e afetos, promovendo a cocriação do conhecimento em diálogo com a vida e com o mundo. “O destino da humanidade é desconhecido, mas sabemos que o processo de existir modifica-se”. (Morin, 2009, p. 96).

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. **A Inteligência da Complexidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar. **O Método 6: Ética**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. São Paulo: Editora Sulinas, 2015.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2002 e 2023.

POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA ÍNTEGRA: A ÉTICA ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL

BAROSSO, Christiane Oliveira de Jesus³¹⁷
TEDESCO, Anderson Luiz³¹⁸

RESUMO

A presente escrita tem como temática central trilhar em uma perspectiva ética do ensino de História Local e Regional, no âmbito da Educação Básica. Apresenta como objetivo a reflexão em torno da abordagem ética em face ao ensino de História Local e Regional ao longo da Educação Básica. Em relação a metodologia, apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, de natureza interpretativa, sendo realizada no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em artigos, teses e dissertações; no período de 2022 a 2025. Além destes, a pesquisa baseou-se em documentos norteadores da Educação Básica. A partir da pesquisa realizada, foi possível identificar que o ensino de História, e no âmbito deste, o ensino da História Local e Regional, precisa respeitar os princípios éticos no cotidiano escolar, com uma postura respeitosa e responsável por parte do professor/historiador, levando aos estudantes, uma História que dialogue com sua realidade, e desenvolva nestes, a capacidade de analisar, pensar e refletir os principais problemas e situações de seu tempo, e assim melhorando a sua qualidade de vida e de seus pares.

Palavras-chave: Ética. Ensino. História. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido tem como abordagem e/ou tema, a perspectiva ética e a integralidade no ensino da história local e regional, no âmbito da Educação Básica. Neste sentido, traz como problemática: “Qual o sentido e a relevância de uma perspectiva ética e a integral no processo de ensino da história local e regional na Educação Básica?”. O estudo tem por objetivo geral entender como a ética e a integralidade atuam e se fazem presentes no ensino de história local e regional, no componente curricular de História ao longo da Educação Básica. Neste sentido os objetivos específicos são: a) Conhecer os objetivos do componente curricular de História na Educação Básica; b) Entender a relevância do ensino de História Local e Regional na Educação Básica; c) Perceber a relevância da uma postura ética e integral do professor/historiador no ensino do componente curricular de História, e da História Local/Regional.

A História Local e Regional, nesta produção considerando a primeira, como sendo de um espaço e/ou lugar menor, como o bairro, a comunidade ou o município; e a segunda, considerada como um espaço de maior abrangência, como o Estado ou uma região deste. Ambas têm como foco a construção da identidade do sujeito e de seus pares, no sentido de se reconhecerem como parte da construção do processo histórico, e assim reforçando o senso de pertencimento, ao identificar-se com uma história que é sua, e construída cotidianamente. Essa história mais acessível permite a compreensão da realidade política, social e econômica do que está no seu entorno; entendendo-a e percebendo as alternâncias e permanências que ocorreram ao longo do tempo. Nessa perspectiva, também aspectos culturais de sua realidade e/ou entorno, na valorização das memórias e narrativas locais e regionais.

³¹⁷ Christiane Oliveira de Jesus Barossi. Universidade do Oeste de Santa Catarina. chrystianeoli@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0009-0009-7749-8402>, <https://lattes.cnpq.br/6131687571109199>.

³¹⁸ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGE/Unoesc). Universidade do Oeste de Santa Catarina – (Unoesc). E-mail: anderson.tedesco@unoesc.edu.br, orcid: [0000-0002-7425-1748](https://orcid.org/0000-0002-7425-1748), <http://lattes.cnpq.br/5562093063045736>

Além disto, e com grande relevância, a construção do pensamento e visão crítica/reflexiva, ao analisar as contradições, nuances e versões dos fatos históricos, questionando e problematizando o passado, na sua relação com o tempo presente, e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao realizar esse movimento, é possível a inserção de personagens que ao longo da história foram marginalizados, a exemplo de povos nativos, negros e mulheres; que em muitos casos tiveram “seu nome” banido da história. Vale salientar, que a ideia de um ensino que considere as aspectos e fatos históricos locais e regionais, não é o de desprestigiar e desvalorizar a história global e nacional; mas sim, aproximar e conectar a realidade, relações e vivências locais, regionais, nacionais e gerais, deixando claro a associação e indissociabilidade que há entre este. E nesse movimento de aproximação, atendendo aos princípios éticos e de integralidade, possibilitando que este estudante/sujeito da Educação Básica se entenda e perceba como um agente construtor da história, que se faz cotidiana e constantemente em todos os momentos e lugares, no seu ritmo e no seu tempo.

METODOLOGIA

No que se refere as questões metodológicas, adotou-se na presente produção, a pesquisa qualitativa exploratória, de cunho bibliográfico. Essa escolha se deu em função do objeto de estudo ser o campo da educação, o qual envolve subjetividades, que não podem ser quantificáveis, bem como, a necessidade de se explorar o tema, descobrir novas ideias e gerar hipóteses. A produção escrita dialogou com os autores Bittencourt (2009) e Flickinger (2010), dentre outros. Para discutir o tema e o problema, o texto primeiramente traz uma contextualização sobre a Educação Básica, e os objetivos do componente curricular de História ao longo desta. Na sequência traz o papel e a relevância do ensino de História Local e Regional na Educação Básica, e a partir desta, a ética e a integralidade do professor/historiador

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A História, enquanto componente, está presente no currículo da Educação básica, a qual é composta por etapas, no intuito de formar cidadãos com capacidade crítica e reflexiva, na compreensão das alternâncias e permanências no contexto político, social, econômico e cultural ao longo do tempo e no espaço; relacionando o passado com o tempo presente. É fundamental o estudo passado histórico na Educação Básica, pois este é um registro que torna possível a análise do contexto, causas e consequências dos fatos históricos. “Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (Brasil, 2018, p. 397).

Neste sentido, no âmbito do Ensino Fundamental, essa tem como objetivo “[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas” (Brasil, 2018, p. 400). O ensino neste nível busca que os estudantes possam entender e perceber a passagem do tempo, comparando diferentes modo de vida, costumes, ritmos e tradições, e percebendo as alternâncias, mudanças a permanências ao longo do tempo histórico, que tem reflexos em sua realidade e na sociedade em que vive no tempo presente.

No que se refere ao Ensino Médio, “[...] se propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, [...]” (Brasil, 2018, p. 561), considerando que a História faz parte da “[...] área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia [...]” (Brasil, 2018, p.561). Assim, a História perde sua autonomia enquanto componente, passando a fazer parte da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e ao lado dos demais componentes desenvolvendo a consciência crítica e reflexiva em face a sociedade, a economia, a política, a cultura e a natureza. Nessa etapa se busca capacitar os estudantes para analisarem as relações de poder, desigualdades sociais, exploração e uso recursos naturais, bem como, as várias nuances que caracterizam e configuram a sociedade e o universo contemporâneo. “A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a

maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos” (Brasil, 2018, p.561).

Considerando a relevância da História no contexto da Educação Básica, torna-se relevante no processo de aprendizagem, conteúdos que dialoguem e façam sentido para o estudante, ou seja, um ensino que não priorize conhecimentos de conteúdos e/ou temas distantes das vivências destes. Neste âmbito, o ensino de História Local e Regional, apresenta-se como um conhecimento mais acessível e próximo do estudante, ao trazer para o processo de aprendizagem, uma história que é sua, de sua família, de sua comunidade e da sociedade em que vive e estabelece as suas relações. Significativo pontuar que, a História Local, nessa produção, é considerada como a história de espaços menores, a exemplo do município; e a História Regional, de espaços um pouco maiores, como de um Estado, ou uma região deste.

A História Local e Regional é essencial para que o estudante construa a sua consciência histórica, sendo essa “[...] um mecanismo que todo sujeito histórico constrói ao longo de sua existência, ao entender-se como um ser histórico e construtor da história, no tempo e no espaço onde vive e se relaciona com seus pares” (Barossi, 2024, p.79). Além da consciência histórica, a construção de sua identidade, valorizando suas características e da coletividade, e paralelamente, se sentido pertencente a História de sua vida e da sociedade; ao acessar conhecimentos próximos a si e de seus pares. Assim, “[...] a história local e regional precisa se fazer presente no currículo, no planejamento e na prática docente [...]” (Barossi, 2024, p. 83), no contexto cotidiano de sala de aula, permitindo aos estudantes o “[...] contato e conhecimento da história que contemple aspectos, características e recortes históricos locais e regionais, em consonância com a história do Brasil, atrelando e ligando-se com a história geral, a qual é arraigada pelo eurocentrismo” (Barossi, 2024, p. 83).

No entanto, é preciso na abordagem, pesquisa e trato dos conhecimentos e saberes locais e regionais, bem como, os demais fatos históricos, sejam eles nacionais ou globais, de uma perspectiva ética, bem como, na integralidade deste ensino, garantindo assim a confiabilidade, honestidade, imparcialidade, transparência e responsabilidade na produção e mediação de conhecimentos. Ou seja, a prática de ensino de História, “[...] sempre orientada para uma formação ética” (Brasil, 2018, p. 561). Formação essa que desenvolva princípios e valores que possam orientar o estudante no agir e interagir, como respeito e responsabilidade em sua vida individual e coletiva. “A ética, já dizia Aristóteles, é uma reflexão que tem como ponto de partida a vida histórica dos homens e busca melhorar a práxis, que é a prática social consciente” (Silva e Silva, 2009, p. 121).

A ética e a integridade, no contexto da História, têm função e papel relevante, pois o professor e/ou historiador ao abordar o passado, experiências e relações da humanidade, precisa agir, ser e ter uma postura responsável e respeitosa, produzindo e mediando conhecimentos e saberes com rigor. “Nesse sentido, os professores de História do ensino Fundamental e Médio devem se preocupar com a ética nas escolas, estimulando ações éticas quanto aos problemas do mundo contemporâneo e discutindo o tema no dia a dia” (Silva e Silva, 2009, p.121). O processo de ensino e aprendizagem da História Local e Regional, está a serviço de uma formação cidadã, que além do conhecimento histórico produzido e acumulado pela humanidade, preze pela ética e a integridade, pensando e refletindo sobre os contextos, problemas e situações do tempo presente, propondo discussões, mediações e soluções para melhorar a qualidade de vida dos seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino de História ao longo da Educação Básica, a qual é considerada a primeira etapa do ensino escolar obrigatório, tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento histórico, e da consciência de si, enquanto sujeito e construtor da história, com postura crítica e reflexiva, atuando como cidadão consciente na sociedade e espaço onde vive e se relaciona. Neste sentido, é preciso que a História ensinada, faça sentido e dialogue com a realidade e a vivências deste. Além da História Global, o estudante precisa acessar conhecimentos e saberes históricos próximos de si, pois aprende-se a história de outros povos e outros lugares; e por muitas vezes não de aprende e/ou ensina a própria história.

Desse modo, a História Local e Regional, aqui considerada, respectivamente, a história da comunidade ou do município; e do Estado ou regiões deste; é uma história mais acessível aos estudantes, que por meio desta, se entende e identifica como sujeito histórico, de uma história que é sua e de seus pares. Assim, consegue se sentir pertencente a História, realizando ligações entre a História de cunho global, nacional, regional, local e vice-versa.

No entanto, é primordial que neste ensino de História no âmbito da História, o mediador do processo educativo, aqui considerado como historiador/professor, considere uma perspectiva ética e integral, trazendo conhecimentos e saberes confiáveis, e tenha uma postura responsável e respeitosa diante dos fatos históricos. Ao tratar da História, é essencial um agir com rigorosidade em relação ao passado e as experiências humanas. Assim, neste tempo presente a compreensão da História deve ser conduzida por princípios éticos e sob a perspectiva integral, a qual considere o todo do Humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2023.

BAROSSÍ, Christiane Oliveira de Jesus. **Por um ensino de História Local e Regional nos Anos Finais do Ensino Fundamental de Capinzal – SC: uma crítica ao filisteísmo da formação cultural em Nietzsche**. 2024. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em formação. Série Ensino Fundamental).

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

III SIPPE ACAFE

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

GT 16

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Anais do III SIPPE ACAFE

Data: 13 e 14 de novembro de 2025

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO CONCEITO DE ESCUTA DE SI: UMA REVISÃO DE LITERATURA

SCOPEL, Regina Scopel³¹⁹
VICENZI, Vinícius Bertoncini³²⁰

RESUMO

A revisão de literatura é etapa essencial em pesquisas acadêmicas, pois situa o estudo no contexto das produções científicas existentes, identificando tendências, lacunas e debates relevantes. A análise sistemática de teses, dissertações e artigos científicos possibilita compreender como conceitos como escuta, formação docente e infâncias têm sido discutidos e aplicados, oferecendo subsídios teóricos para a construção de novas perspectivas sobre a docência na infância. O estudo analisou teses e dissertações nas bases BDTD, com os descritores escuta, infância e formação de professores. Constatou-se ausência de produções que abordem diretamente a escuta da infância de si relacionada à formação docente, embora algumas pesquisas revelem aproximações conceituais. Algumas das obras analisadas contribuem para refletir sobre a escuta sensível, a memória e a experiência vivida como dimensões constitutivas da docência na Educação Infantil, oferecendo subsídios teóricos à formação de professores.

Palavras-chave: Escuta. Infância. Formação de professores. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A revisão de literatura constitui uma etapa fundamental em qualquer pesquisa acadêmica, pois permite situar o estudo no contexto das produções científicas já existentes, identificando tendências, lacunas e debates relevantes na área de interesse. No campo da Educação Infantil e da formação de professores, essa etapa é especialmente importante, uma vez que a prática pedagógica envolve múltiplas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, que interagem com os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A análise sistemática de teses e dissertações, possibilita compreender como conceitos como escuta da criança, formação docente, infâncias, têm sido discutidos e aplicados, além de oferecer subsídios teóricos para a construção de novas perspectivas sobre a docência na infância. Dessa forma, a revisão de literatura não apenas fundamenta o estudo, mas também orienta a definição de metodologias e a interpretação dos resultados, contribuindo para a produção de conhecimento crítico e atualizado na área educacional. Pretende-se discutir como produções científicas, teses, dissertações e artigos abordam a formação de professores a partir do conceito de escuta de si.

Buscamos identificar e analisar os documentos que foram trazidos para as pesquisas envolvendo a temática em questão, bem como compreender e refletir se as teses e dissertações que apresentaram os descritores solicitados contemplam a questão da escuta das infâncias na formação de professoras e professores.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta uma revisão sistemática da literatura intitulada “A formação de professores a partir do conceito de escuta de si: uma revisão de literatura”. O estudo integra um projeto de mestrado em Educação e tem como propósito compreender como o conceito de “escuta de si” tem sido abordado nas discussões sobre a formação docente.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, orientada pela perspectiva fenomenológica, que busca compreender os sentidos e significados atribuídos à escuta de si no processo formativo de professores. O estudo fundamenta-se ainda em aportes da filosofia

³¹⁹ Regina Scopel Maia. UNIPLAC. reginamaia@uniplaclages.edu.br, orcid: 0009-0004-2635-6088, <http://lattes.cnpq.br/9305179296413124>

³²⁰ Vinícius Bertoncini Vicenzi. UNIPLAC. viniciusvicenzi@uniplaclages.edu.br, orcid: 0000-0001-82082131 <http://lattes.cnpq.br/0188898377476149>

da infância, que contribuem para refletir sobre a experiência, a sensibilidade e a abertura do sujeito no ato de formar e ser formado.

A revisão sistemática foi conduzida em etapas de busca, seleção e análise de produções científicas disponíveis em bases de dados BDTD, SCIELO e CAPES, com critérios previamente definidos. Porém, neste resumo, fizemos um recorte, onde apresentaremos apenas as teses e dissertações. O objetivo é identificar tendências, lacunas e possibilidades de aprofundamento teórico sobre a escuta de si como elemento constitutivo da formação docente. Foram utilizados os mesmos descritores em todas as bases de dados já mencionadas, com o recorte temporal de 10 anos (2014 – 2024), sendo um dos critérios de inclusão teses e dissertações, pesquisados e analisados separadamente.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos a seguir os dados obtidos através da revisão sistemática de literatura a partir dos bancos de dados da BDTD. Utilizamos os operadores booleanos “AND” e “” (aspas), com os descritores: escuta, infância e formação de professores. Utilizamos, também, os filtros por: teses, dissertações, recorte temporal, bem como educação infantil e produção nacional.

Teses e dissertações

Realizou-se pesquisa no dia 30/09/2025, na base de dados da BDTD, com os seguintes descritores: ESCUTA and INFÂNCIA and FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Foram encontrados 80 resultados. Aplicando o recorte temporal: 2014 – 2024, foram encontrados 69 resultados, sendo 50 dissertações e 19 teses. E, aplicando o filtro assunto Educação Infantil, reduziu-se para 9 dissertações. Selecionando o tipo de documento para teses, apareceram 4 resultados. Para tanto, dividimos em duas tabelas, uma com teses (tabela 1) e outra com as dissertações (tabela 2).

Tabela 1. Análise das Teses

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL DAS UNIV.
Espiral: educação somática e primeira infância na licenciatura em dança	Dança. Educação Infantil. Educação Somática. Formação de Professores	2021	UNICAMP
Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância	Educação Infantil. Educação Musical. Formação de Professores. Sociologia da Infância.	2014	USP
A qualidade da Educação Infantil na concepção de suas crianças: investigando possibilidades de escuta	Alimentação. Crianças. Educação Infantil. Metodologia de Pesquisa com Crianças. Pré-escola. Qualidade.	2020	USP
Encontros entre música e pedagogia: compondo juntos uma convivência estético – poética na educação infantil	Educação Infantil. Poética. Música. Estética. Formação de Professores	2019	UFRGS

Fonte: Elaborada pela pesquisadora conforme a BDTD (2025).

As teses analisadas revelam uma diversidade de abordagens, abrangendo música, dança, estética e alimentação, o que indica que a escuta na infância é um tema multidimensional, relacionado tanto a experiências corporais quanto cognitivas. Observa-se, ainda, um forte foco na formação docente, evidenciando a preocupação em como os educadores podem desenvolver práticas de escuta sensíveis às crianças. Destaca-se, na tese de 2020, a ênfase em participação ativa das crianças, mostrando a relevância de ouvi-las como sujeitos de pesquisa e não apenas como objetos de estudo. Além disso, as pesquisas de 2019 e 2021 apontam a integração entre arte e educação como um recurso potente para promover a escuta e a expressão infantil, sugerindo caminhos inovadores para práticas pedagógicas na Educação Infantil. Porém, nenhuma apresenta o sentido que buscamos na pesquisa, a formação de professores a partir da escuta da infância de si.

Tabela 2. Análise das Dissertações

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL DAS UNIV.
“Pedagogia da Escuta responsiva – A Cultura da Infância na EEI – UFRJ: por práticas pedagógicas dialógicas”	Crianças. Infâncias. Encontros. Educação Infantil. Crônicas	2020	UFRJ
“Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre as infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí”	Educação Infantil. Itaguaí. Manoel de Barros. Educação.	2021	UFRRJ
“Campos de quais experiências? Diálogos entre educação infantil e arte educação a partir de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular”	Arte educação. Base Nacional Comum Curricular. Campos de experiências. Educação estética. Educação Infantil. Estética. Experiência. Formação de professores. Psicologia da arte.	2022	USP
“Educação Infantil: possibilidades do fazer subjetivante na relação professor-aluno”	Educação Infantil. Crianças e Professores. Psicanálise e educação. Subjetividade. Fazer subjetivante. Psicanálise da Primeira Infância.	2014	UFBA
“ Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil ”	Lei Federal nº 10639/03. Práticas antirracistas. Criança negra. Educação Infantil.	2017	UFRRJ
“Entre muros e metáforas: o discurso visual de uma comunidade escolar no cronotopo pandêmico”	Ação Educativa. Covid-19. Educação Infantil. Linguagem Imagética. Pandemia.	2023	UFRRJ
“Memórias das professoras sobre a participação das crianças na construção de uma escola de qualidade”	Educação Infantil. Qualidade Educacional. Participação Infantil.	2022	UFRRJ
“No contexto da educação infantil: um olhar para as práticas pedagógicas de um CMEI”	Educação Infantil. Educação em Ciências. Práticas Pedagógicas.	2018	Manaus/AM
“ EQUOTERAPIA E PSICOMOTRICIDADE: o Brincar no processo educativo da criança com Transtorno do Espectro Autista ”	Educação Infantil. Equoterapia. Educacional. Psicomotricidade Relacional.	2019	URRJ

Fonte: Elaborada pela pesquisadora conforme a BDTD (2025).

A análise das 9 dissertações evidencia que a escuta na Educação Infantil é abordada de forma complexa, multidimensional e interdisciplinar, sempre vinculada à formação docente. As crianças são reconhecidas como sujeitos ativos do processo educativo, enquanto os professores são instigados a refletir e aprimorar suas práticas pedagógicas. As pesquisas apontam tendências promissoras, como a integração da arte, a atenção à diversidade e o uso de metodologias participativas, consolidando a escuta como eixo central para uma Educação Infantil de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as teses, dissertações e artigos constatou-se que apesar de apresentarem os descritores, a pesquisa revelou que os documentos analisados não conversam diretamente com a pesquisa a qual estamos realizando. Não foi possível constatar a escuta da infância de si relacionada à formação de professores da educação infantil, com base na fenomenologia e na filosofia da infância.

Em alguns dos documentos percebemos a relação com a escuta da infância. Uma das dissertações: “Memórias das professoras sobre a participação das crianças na construção de uma escola de qualidade”, foi a que mais se aproximou da nossa busca, pois ela apresenta relatos dos tempos em que as professoras estavam na escola como alunas. Porém não faz menção à formação continuada voltada para a Educação Infantil, apresenta apenas o reflexo do vivido na formação delas enquanto profissionais da educação. Percebe-se que há um exercício de escuta das crianças na perspectiva da Educação Infantil enquanto espaço de qualidade e, certamente, poderá subsidiar e auxiliar na pesquisa.

Consideramos que, embora não se encontrem estudos que tratem diretamente da escuta da infância de si vinculada à formação docente, as produções analisadas oferecem importantes contribuições teóricas e metodológicas para refletir sobre a escuta sensível, a memória e a experiência vivida como dimensões constitutivas da docência na Educação Infantil. Acreditamos que as produções científicas pesquisadas, serão de grande valia nos auxiliando a pensar a formação de professores a partir da escuta da infância de si.

REFERÊNCIAS

DEFFACI, Kátia Salib. **Espiral: educação somática e primeira infância na licenciatura em dança**. 2021. 1 recurso online (119 p.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2021. Acesso em: 29 set. 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641858>.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01122014-110443/>.

BOURSCHEID, Clarice de Campos. **Encontros entre música e pedagogia: compondo juntos uma convivência estético-poética na educação infantil**. 2019. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202405>.

BEZERRA, Maytê Gouvêa Coletto. **A qualidade da educação infantil na concepção de suas crianças: investigando possibilidades de escuta**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30112020-193802/>.

FIGUEIREDO, Amanda Pontes. **Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu,

RJ, 2021. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13252> .

BENTO, Patricia Kerschr Pedrosa. **Pedagogia e escuta responsiva - a cultura da infância na EEI-UFRJ**: por práticas pedagógicas dialógicas. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13257> .

PEREIRA, Bruna Nogueira. **Equoterapia e psicomotricidade**: o brincar no processo educativo da criança com transtorno do espectro autista. [s.d.]. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12575> .

LIMA, Ilka Monique da Costa. **Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de Educação Infantil** [dissertação]. Seropédica-RJ : Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017. 80 f. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13167> .

MELLO, Andaiá Lima. **Educação infantil**: possibilidades do fazer subjetivante na relação professor–aluno. 2014. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18449> .

MEDEIROS, Jaqueline da Silva. **Entre muros e metáforas**: o discurso visual de uma comunidade escolar no cronotopo pandêmico. 2023. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/20026> .

CINTRA, Ana Helena Rizzi. **Campos de quais experiências?** Diálogos entre educação infantil e arte-educação a partir de uma leitura. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-15022023-174422/pt-br.php> .

LUCENA, Flávia Fernanda Ferreira de. **Memórias das professoras sobre a participação das crianças na construção de uma escola de qualidade**. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19688> .

SARMENTO, Jackeline Ferreira. **No contexto da Educação Infantil**: um olhar para as práticas pedagógicas de um CMEI. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Seropédica/Nova Iguaçu, 2018. Acesso em: 30 set. 2025. Disponível em: <https://ri.uea.edu.br/items/bca613a0-7271-4958-be2bf94f07b66d16> .

A INTERAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM A NATUREZA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

SCHMIDT, Camila Luiza³²¹
TESSARO, Mônica³²²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições de dissertações e teses sobre a interação das crianças bem pequenas com a natureza. A partir de uma revisão da literatura de abordagem qualitativa, buscamos na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o par de descritores Crianças bem pequenas AND Natureza, trabalhos que foram publicados no recorte temporal 2010 a 2025. Foram selecionados 5 trabalhos, dos quais emergiram duas categorias analíticas: a) natureza sob a ótica da sensibilidade: do pertencimento ao cuidado e, b) espaços, tempos e brincadeiras na natureza. Os resultados confirmam a importância das vivências na natureza para a promoção do desenvolvimento das crianças bem pequenas.

Palavras-chave: Natureza. Crianças bem pequenas. Desenvolvimento humano.

INTRODUÇÃO

A conexão entre as crianças e a natureza tem sido progressivamente reduzida devido à urbanização, ao aumento do uso de tecnologias e ao afastamento das práticas pedagógicas que priorizam o contato com o ambiente natural. Esse distanciamento pode impactar negativamente o desenvolvimento infantil, prejudicando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Conforme Bronfenbrenner (1996), os eventos mais importantes para o desenvolvimento infantil ocorrem nas interações e atividades compartilhadas com outras pessoas, pois é por meio da observação e participação nessas experiências que a criança aprende e se desenvolve.

A perspectiva de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996, p.3) se dá na relação entre o ambiente e a pessoa, “e especialmente da interação desenvolvendo entre ambos.” Levando em consideração que atualmente as crianças permanecem a maior parte do dia no microsistema escolar, surge a necessidade de analisar como acontece essa interação das crianças bem pequenas com a natureza e quais são os desafios e possibilidades dessa interação.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, do tipo revisão da literatura. Segundo Creswell e Creswell (2021), a revisão da literatura auxilia o pesquisador a situar o que já foi estudado sobre o tema, identificando contribuições, lacunas e direcionamentos para futuras investigações. A partir dessa perspectiva, buscamos analisar as contribuições de investigações que realizaram pesquisa no campo educacional envolvendo o tema crianças bem pequenas e a interação com a natureza.

Para realizar a presente revisão da literatura, utilizamos os passos apresentados nos estudos de Creswell e Creswell (2021) que nos guiou na organização e execução do estudo. Primeiramente, selecionamos a base de dados Biblioteca digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) onde realizamos a busca no dia 29 de setembro de 2025 com o seguinte par de descritores: Crianças bem pequenas AND natureza, conforme apresentado no quadro 01.

³²¹ Camila Luiza Schmidt. Universidade do Oeste de Santa Catarina. camila_schmidt@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5393-7938>, <https://lattes.cnpq.br/9573045034470621>.

³²² Mônica Tessaro. Universidade do Oeste de Santa Catarina. monica.tessaro@unoesc.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-4784-3606>, <http://lattes.cnpq.br/8615322102698889>.

Quadro 1 – Resultados da busca no banco de dados

Base de dados	Recorte temporal	Idioma	Descritores	Filtros utilizados na base de dados	Número de trabalhos localizados
Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações	2015 - 2025	Português	Crianças bem pequenas AND Natureza	Idioma e Ano de Publicação	103
Trabalhos repetidos entre as bases de dados= 0					
Total de trabalhos=103					

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão da literatura (2025).

Utilizando o recorte temporal de 2015 a 2025, encontramos um total de 103 trabalhos, sendo 73 dissertações e 30 teses, sem nenhuma repetição de trabalhos.

Na etapa de seleção dos trabalhos localizados, realizamos a leitura dos títulos e resumos dos 103 trabalhos através do método de leitura flutuante. Os materiais passaram por uma nova etapa de seleção, na qual aplicamos os critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão aplicados foram os seguintes: a) Pesquisas que discutem a natureza como espaço de brincar; b) Trabalhos que apresentam análises sobre os limites e as possibilidades de interação entre as crianças pequenas com a natureza; c) Pesquisas que discutem práticas pedagógicas em contato com a natureza no contexto da educação infantil. Já os critérios de exclusão foram: a) Pesquisas que apresentam análises envolvendo a relação com a natureza fora do ambiente escolar; b) Estudos que discutem os elementos naturais isolados; c) Investigações que analisam a natureza como estudo em ciências naturais. Foram selecionados cinco trabalhos a partir dos critérios de inclusão e exclusão, estes estão apresentados no quadro 2.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão

Autor/Orientador	Título	Procedimentos metodológicos	Ano	Tipo de trabalho
Laís Helena Marques Garcia/ Rosimeire Costa de Andrade Cruz.	Práticas pedagógicas e o cuidado com a natureza na perspectiva de professoras de creche da rede pública de ensino do município de Fortaleza	Pesquisa qualitativa	2022	Dissertação
Viviane Graciele de Araújo Valerio/ Marta Regina Paulo da Silva	As interações e o brincar na e com a natureza: Construindo uma infância desemparedada na creche	Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso	2021	Dissertação
Carolina Machado Castelli/Ana Cristina Coll Delgado	Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadinhos contemporâneos	Pesquisa qualitativa	2019	Tese
Maristela Della Flora/Kátia Adair Agostinho	O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil	Pesquisa qualitativa	2019	Dissertação
Amanda Lobôscio Pinto/Luciana Esmeralda Ostetto	Professoras, crianças e natureza: Narrativas docentes da/na pandemia	Pesquisa qualitativa, de abordagem autobiográfica	2023	Dissertação

Fonte: elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão da literatura (2025).

Na seleção de amostra, foram selecionadas quatro dissertações e uma tese. Após a leitura e análise dos trabalhos, criamos as categorias de análise, que servem, conforme Creswell e Creswell (2021) para comparar e contrastar resultados, na qual cada categoria apresenta às principais citações que ilustram seu conteúdo. Desse modo, a partir da leitura e análise desses cinco trabalhos, elencamos duas categorias analíticas.

Quadro 3- Trabalhos selecionados para as categorias analíticas

Categoria	Trabalhos selecionados
A natureza sob a ótica da sensibilidade: do pertencimento ao cuidado.	(Garcia, 2022); (Della Flora, 2019); (Lobosco, 2023)
Espaços, tempos e brincadeiras na natureza.	(Castelli, 2019); (Valerio, 2021)

Fonte: elaborado pelo autor com base na pesquisa de revisão da literatura (2025).

A seguir, são apresentadas as análises referentes a cada categoria identificada a partir desta revisão de literatura.

A NATUREZA SOB A ÓTICA DA SENSIBILIDADE: DO PERTENCIMENTO AO CUIDADO

Na análise das três dissertações, de, (Garcia, 2022), (Lobosco, 2023) e (Della Flora, 2019) foi possível identificar pontos comuns e divergentes que ajudam a compreender como cada autora aborda a relação entre crianças e natureza, mediada pela sensibilidade e pelo cuidado.

Garcia (2022) aponta em sua pesquisa a importância das práticas pedagógicas voltadas para o cuidado da natureza na creche e pré-escola. Para a autora o significado desse cuidado, não é apenas um gesto moral, como “não jogar lixo no chão”, mas uma forma de educar que envolve afeto, vivência e responsabilidade com a vida. Ou seja, cuidar da natureza é também uma maneira de ensinar as crianças a se relacionarem com o mundo de forma amorosa e consciente.

Desse modo, corrobora Lobosco (2023) ao destacar em forma de narrativas e memórias das professoras entrevistadas que o cuidado com a natureza deve ser construído desde a primeira infância, para o desenvolvimento do respeito aos ciclos vitais do planeta e na imposição de limites à exploração feita pelos seres humanos.

Para Della Flora (2019) é fundamental proporcionar às crianças oportunidades de vivenciar o contato com o mundo natural e cultural, possibilitando que, por meio da brincadeira, da arte, das histórias e de outras experiências, possam conhecer, apreciar, admirar, explorar e contemplar esses espaços. Dessa forma, as crianças passam a se reconhecer como parte do ambiente e a desenvolver atitudes de cuidado e respeito com o meio em que vivem.

Nessa perspectiva, Della Flora (2019), por meio de sua pesquisa com crianças da educação infantil, evidenciou o parque como um espaço privilegiado para tais experiências, pois oferece amplas possibilidades de movimento, autonomia e liberdade de escolha nas brincadeiras. Nesse ambiente, as crianças não se encontram restritas ao espaço da sala de aula, podendo vivenciar de forma mais intensa a imersão e o contato com a natureza aberta.

Della Flora (2019) ainda afirma que nas interações das crianças, observa-se o faz de conta de se transformarem em animais, de cuidar e de serem cuidadas pelos outros. Durante as brincadeiras, manifestam atitudes de zelo e atenção umas com as outras, assim como com os animais e as plantas. Sob essa ótica do cuidado com o outro e com os diferentes seres da natureza, é possível, promover essa relação como expressão do mais genuíno sentido de viver.

Partindo dessa perspectiva, tanto Della Flora (2019) quanto Lobosco (2023) e Garcia (2022) defendem que a escola tem papel essencial na formação de uma consciência voltada para o cuidado da natureza. Para elas, oportunizar o contato das crianças com a natureza favorece o desenvolvimento da sensibilidade humana, pois, por meio dessas experiências, a criança vai incorporando, de forma gradual e significativa, sentimentos de afeto e vínculo em relação ao meio natural.

ESPAÇOS, TEMPOS E BRINCADEIRAS NA NATUREZA

A partir da leitura da Tese de Castelli (2020) e da dissertação de Valerio (2021), foi possível observar que ambas as pesquisas reconhecem o brincar e o contato com a natureza como dimensões essenciais da infância, mas evidenciam também os desafios enfrentados pelas instituições escolares na efetivação de práticas que valorizem tais experiências.

Nos dois trabalhos, o espaço é compreendido não apenas como cenário físico, mas como elemento formativo e pedagógico. Para Castelli (2020), o espaço natural possibilita à criança aprender com o corpo, com os sentidos e com a curiosidade, favorecendo descobertas e aprendizagens significativas. Já Valerio (2021) amplia essa visão ao discutir o conceito de “desemparedamento da infância”, defendendo que o ambiente externo, quando vivido de forma livre e criativa, se torna lugar de experimentação, invenção e expressão. Ambas as autoras criticam o modelo escolar tradicional, marcado por salas fechadas e rotinas rígidas, que restringem a exploração e o contato direto com os elementos naturais.

Em relação ao tempo, as pesquisadoras apontam a necessidade de flexibilizar as rotinas nas instituições de Educação Infantil. Castelli (2020) destaca que o tempo do brincar é o tempo da criança, um tempo vivido, não medido, no qual as experiências acontecem de forma espontânea e prazerosa. De modo semelhante, Valerio (2021) argumenta que os horários fixos e o controle excessivo das atividades dificultam a presença das crianças na natureza. Para ela, o tempo do brincar na natureza é também tempo de escuta, de relação e de aprendizagem, exigindo do educador uma postura sensível e aberta às manifestações infantis.

Quanto às brincadeiras na natureza, as duas autoras defendem que elas são fontes de conhecimento, encantamento e autonomia. Castelli (2020) evidencia que o brincar em espaços naturais estimula a imaginação, a criatividade e o senso de pertencimento das crianças ao ambiente. Valerio (2021), por sua vez, mostra que, ao brincar “na e com” a natureza, as crianças criam vínculos afetivos e simbólicos com o mundo natural, o que contribui para uma educação ambiental mais vivida e menos teórica. Castelli (2020) ressalta que o brincar livre, com elementos como terra, água, folhas e pedras, favorece a construção de uma infância sensível, curiosa e potente, contrapondo-se ao controle e à higienização excessiva dos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar as contribuições de dissertações e teses sobre a interação das crianças bem pequenas com a natureza, e quais são as possibilidades e desafios para oportunizar essa interação. Ao analisar os resultados da busca e selecionar os trabalhos a partir de critérios de inclusão e exclusão, emergiram duas categorias analíticas que favoreceram o entendimento e o diálogo com as perspectivas de autoras que tratam de temáticas afins.

Os estudos destacaram que as práticas pedagógicas voltadas a interação de crianças com a natureza são fundamentais para a infância, pois promovem aprendizagens significativas, autonomia e sensibilidade ambiental, ao mesmo tempo em que criticam o modelo escolar tradicional, defendendo rotinas mais flexíveis e experiências livres e criativas em contato com o ambiente natural.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASTELLI, Carolina Machado. ***Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos***. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) Educação) Faculdade, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Acesso em: 02 de set. 2025. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5586/Carolina%20Machado%20Castelli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Penso, 2021.

DELLA FLORA, Maristela. **O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2019. Acesso em: 02 de set. 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214614/PEED1431-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>

GARCIA, Laís Helena Marques. ***Práticas pedagógicas e o cuidado com a natureza na perspectiva de professoras de creche da rede pública de ensino do município de Fortaleza***. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2022. Acesso em: 02 de set. 2025. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/69250/3/2022_dis_lhmgarcia.pdf

PINTO, Amanda Lobôscio. ***Professoras, crianças e natureza: narrativas docentes da/na pandemia***. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ. 2023. Acesso em: 02 de set. 2025. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/32529>

VALERIO, Viviane Graciele de Araujo. ***As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche***. 2021. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021. Acesso em: 02 de set. 2025. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/server/api/core/bitstreams/dda164ae-21bf-40f8-9f6d-79b34f00e143/content>

A MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NAS ESCOLAS E AS CONSEQUÊNCIAS DA BUSCA POR UMA INFÂNCIA PERFEITA

SOUZA, Priscila Moura de³²³
QUADROS, Daniela Cristina Rático de³²⁴

RESUMO

O presente trabalho investiga a medicalização da infância e seus impactos no comportamento e desempenho escolar de alunos em escolas públicas de Itajaí no estado de Santa Catarina. O estudo adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando entrevistas semiestruturadas com professores e equipe gestora. A revisão de literatura aponta a medicalização como um processo crescente, que transforma problemas sociais e educacionais em condições patológicas, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno Espectro Autista (TEA) sendo esses os exemplos mais notórios. O trabalho busca, com base nas perspectivas dos profissionais da educação, analisar os desafios e estratégias adotadas, valorizando a diversidade e o papel central da criança em seu processo de aprendizagem e comportamento, com o objetivo de contribuir para a formulação de políticas públicas eficazes.

Palavras-chave: Infância. Medicalização. Perspectivas dos professores.

INTRODUÇÃO

A maneira como a sociedade compreende e valoriza a infância tem evoluído significativamente ao longo da história, passando de um período de anonimato a um estágio de reconhecimento da criança como um indivíduo único e ativo na construção do mundo social, como aponta Ariès (1981). No entanto, essa evolução trouxe desafios, como a crescente tendência de medicalização da infância. Este processo, em que comportamentos e dificuldades comuns do desenvolvimento infantil são enquadrados como problemas de saúde que demandam intervenção medicamentosa, foi definido por Conrad (2007) como a transformação de condições humanas em transtornos tratáveis. Este fenômeno, que se manifesta intensamente no ambiente escolar, traz cada vez mais preocupações com o impacto que tal prática tem sobre o comportamento e o desempenho acadêmico dos alunos, além de complicações a longo prazo em sua vida.

A medicalização, um conceito que se expandiu por transformar problemas sociais e educacionais em condições patológicas, é duramente criticada por diversos autores como Collares e Moysés (2010) e Caponi (2014). Para elas, a medicalização da vida, e da educação em particular, reflete uma lógica que individualiza questões sistêmicas e sociais. O discurso da medicalização no ambiente escolar ao se estabelecer como uma verdade, através de relações de poder, visa gerir e normatizar a vida social (Foucault, 1999). Esta prática está, em muitos casos, alinhada aos interesses do sistema capitalista e das grandes corporações farmacêuticas.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão central: Qual o impacto da medicalização da infância no comportamento e desempenho escolar sob a perspectiva de professores e da equipe gestora em escolas públicas municipais de Itajaí/SC? A pesquisa vai além de simplesmente identificar o problema, buscando ativamente soluções e boas práticas que já existem nas escolas, com o objetivo de reduzir os impactos

³²³ Priscila Moura de Souza. Universidade do Vale do Itajaí. priscilamourads@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0621-4651>, <http://lattes.cnpq.br/4693705158822178>.

³²⁴ Daniela Cristina Rático de Quadros. Universidade do Vale do Itajaí. daniela.ratico@univali.br, <http://lattes.cnpq.br/6301797269457819>, <http://lattes.cnpq.br/6301797269457819>.

negativos da medicalização. O foco em iniciativas positivas é fundamental para a formulação de políticas públicas eficazes e o desenvolvimento de intervenções práticas que beneficiem o ensino, a aprendizagem e o convívio escolar.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o impacto da medicalização da infância no comportamento e desempenho escolar, sob a perspectiva de professores e da equipe gestora, em escolas públicas municipais de Itajaí/SC.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa possui os seguintes objetivos específicos: identificar as percepções dos professores sobre como a medicalização da infância se manifesta no comportamento dos alunos em sala de aula; investigar as visões da equipe gestora acerca dos desafios e estratégias relacionados à medicalização da infância e seu impacto no ambiente educacional; compreender as estratégias e práticas pedagógicas adotadas por professores e pela equipe gestora para lidar com as demandas geradas pela medicalização da infância.

METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta dissertação possui uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva.

O estudo de campo será realizado em escolas da rede pública do município de Itajaí, Santa Catarina. A escolha dessas instituições se deu por terem uma política de inclusão ativa e por terem um número significativo de alunos com diagnósticos relacionados à medicalização na infância. Os participantes foram professores de sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental e a equipe gestora (orientação, supervisão e direção escolar). Os critérios de seleção incluíam ter experiência consolidada (mais de dois anos) e contato direto ou experiência sobre o tema da medicalização da infância. A coleta de dados será interrompida ao atingir a saturação teórica.

O principal instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas (mediante consentimento) para posterior transcrição e análise.

A Análise de Conteúdo, conforme o método proposto por Laurence Bardin, foi a técnica escolhida para o tratamento dos dados textuais. Este processo foi dividido em três etapas principais:

- **Pré-análise:** Consistirá na organização do material, transcrição das entrevistas, leitura flutuante e constituição do corpus da pesquisa.
- **Exploração do Material:** Envolverá a codificação, classificação, categorização e a criação de categorias empíricas que emergiram dos dados.
- **Tratamento dos Resultados e Interpretação:** Etapa final de análise dos resultados obtidos e sua articulação com o referencial teórico.

O projeto foi submetido à Plataforma Brasil e para a participação, foi obrigatória a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos sujeitos, garantindo que a participação fosse voluntária e informada. A pesquisa também previu a obtenção do Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação do município das escolas pesquisadas. A identidade dos participantes será preservada com o uso de nomes fictícios, como "Professor P1" e "Gestor G1".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Considerando que esta pesquisa é tratada como um trabalho em andamento (pesquisa de campo a ser realizada), ela se estrutura teoricamente no debate crítico sobre o fenômeno da medicalização da vida e da educação da infância, utilizando uma fundamentação teórica para desnaturalizar o diagnóstico e a intervenção medicamentosa como resposta primária aos desafios da infância.

A estrutura teórica principal se alicerça nas contribuições de Michel Foucault e Peter Conrad.

O trabalho de Peter Conrad é fundamental para compreender a medicalização como um processo social no qual problemas que antes eram definidos em termos morais, sociais ou legais passam a ser interpretados e tratados como questões médicas. Espera-se que a teoria de Conrad ajude a mapear como os comportamentos infantis — como desatenção, agitação e dificuldades de aprendizagem — são redefinidos no espaço escolar como "doenças" ou "transtornos" (ex: TDAH, Dislexia), desviando o foco das falhas estruturais do sistema educacional para a falha individual do aluno.

O referencial foucaultiano oferece as ferramentas conceituais para analisar a medicalização como uma manifestação das relações de poder e saber na sociedade. A pesquisa utilizará os conceitos de Michel Foucault para discutir como a psiquiatria e a medicina se estabelecem como discursos de saber e poder, legitimando a intervenção no corpo e na conduta da criança e como as escolas, ao aderirem a essa lógica diagnóstica, atuam como dispositivos de normalização e vigilância, produzindo corpos e mentes dóceis e ajustados ao currículo e à disciplina esperada.

A articulação desses referenciais permitirá que a dissertação vá além da descrição do fenômeno, possibilitando a análise crítica de como a busca por uma "infância perfeita" e normatizada gera uma patologização dos ritmos e subjetividades infantis, reforçando o papel da escola como um espaço fundamental para resistir e contrapor a lógica medicalizante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa é caracterizada, pelo seu planejamento metodológico, como uma pesquisa que se propõe a explorar a percepção e as práticas de profissionais da educação em relação ao fenômeno da medicalização no ambiente escolar.

Visto que o método detalha uma pesquisa de campo a ser realizada (coleta com professores e gestores), estas considerações finais enfocam os resultados esperados do estudo, que deverão ser confirmados após a análise de conteúdo das entrevistas.

Espera-se que o estudo de campo revele que os participantes (professores e gestores) demonstrem reconhecer a medicalização da infância como uma prática crescente e problemática, percebendo como ela se manifesta na forma de rótulos diagnósticos (TDAH, dislexia, autismo, ansiedade etc.) aplicados ao comportamento infantil que foge do padrão de normalidade escolar.

A identificação de que a medicalização transfere para o campo individual (o "aluno problemático") questões que são de natureza pedagógica e social. Espera-se que os discursos revelem as dificuldades da escola em lidar com a diversidade e com a pressão por uma "infância perfeita" e ajustada às expectativas de desempenho.

A exposição das estratégias e, sobretudo, das lacunas na formação continuada dos educadores para lidar com a complexidade da medicalização. Os resultados devem apontar a necessidade urgente de aprimoramento profissional focado em práticas inclusivas e desmedicalizantes, reforçando o papel da escola como espaço de resistência e de crítica.

Por fim, ao analisar a forma como os profissionais se posicionam, espera-se que a pesquisa reforce a necessidade de uma atuação ética e responsável, que priorize a escuta da criança e a colaboração intersetorial (saúde e educação), a fim de buscar alternativas que não se resumam à medicalização como única solução para os desafios da aprendizagem e do comportamento na infância.

A pesquisa almeja não apenas descrever o contexto da medicalização nas escolas municipais de Itajaí/SC, mas também contribuir com um diagnóstico que subsidie a elaboração de políticas públicas educacionais mais humanas e menos patologizantes.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.
- CAPONI, S. **A medicalização da vida**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.
- CAPONI, S.; LAJONQUIÈRE, L.; MARTINHAGO, F. **Medicalização da infância**: um olhar a partir da psicanálise. Cuiabá: Revista de Educação Pública, v. 30, 2021.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. **A medicalização da educação e do fracasso escolar**. Campinas: Cadernos Cedes, v. 30, 2010.
- CONRAD, P. **The medicalization of society**: on the transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FREIRE, B. M. R.; DANTAS, J. B. **Infâncias patologizadas**: um estudo epidemiológico sobre o fenômeno da medicalização infantil em Centros de Atenção Psicossocial de Fortaleza. Fortaleza: Revista de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, v. 14, 2022.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **Dislexia e disfunção cerebral**: o equívoco da medicalização na educação. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 36, 2010.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

AFETIVIDADE NA CRECHE: A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS DE BEBÊS

FERREIRA, Valéria Silva³²⁵
ROSA, Liena Costa da³²⁶

RESUMO

A pesquisa traz como destaque a afetividade nas interações entre professora e bebê, segundo as professoras da Educação Infantil. Pensar sobre os desafios que interferem no chão destes espaços educativos, produzem em nós professoras muitas inquietações que impedem experiências potencializadas e ricas, resultando na redução da qualidade da educação ofertada na creche. A pesquisa qualitativa terá a coleta de dados por meio da técnica de grupo focal. Objetivamos compreender como a afetividade é vista nas interações entre professora e bebê, segundo as professoras da Educação Infantil. E a partir das falas, descobrir o que pensam sobre a afetividade, conhecer a forma como interagem com bebês em momentos delicados e de estresse e por fim refletir sobre a qualidade das interações. A análise dos dados terá embasamento nas ideias da Sociologia da Infância e da Filosofia. Esperamos que o estudo contribua para uma educação de qualidade, com práticas adequadas com bebês.

Palavras-chave: Infância. Creche. Interação. Professor-bebê. Afetividade.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa traz como destaque a afetividade nas interações entre professora e bebê, segundo as professoras da Creche. O presente impõe novas demandas, sociais e humanas e mais especificamente à educação infantil. Pensar estes desafios e os acontecimentos que interferem no dia a dia e no chão destes espaços, produzem em nós professoras inquietações. Por isso, é preciso olhar para os bebês não pelo viés da incompletude, mas a partir da sua inteireza e potência. Entendemos a importância e sentimos a necessidade de pesquisar sobre a infância para dar significado e ressignificar o contexto onde estou inserida e quem sabe descobrir diferentes formas de pensar a educação de bebês a partir da minha prática, pois conforme a SESTARI (2022) afirma “tudo o que acontece no espaço da Educação Infantil é tido como educativo.” E muitas vezes as situações delicadas que envolvem a interação com os bebês se tornam barreiras, impedindo que aconteçam experiências potencializadoras e ricas, logo há uma redução de qualidade da educação ofertada.

No que segue, utilizaremos nesta pesquisa o termo professora para se referir a todos os professores, tanto homens quanto mulheres, uma vez que as mulheres são a maioria atuante, nesta faixa etária de 0 a 3 anos, com 97,2% da atuação de acordo com o Censo da Educação Básica de 2023, conforme dado publicado e atualizado em julho do mesmo ano (BRASIL, 2024). Foram apontadas pelo mesmo Censo há 76,7 mil creches em funcionamento em todo o Brasil, sendo que no ano anterior esse registro era 74,4 mil creches, com um aumento de 2,3 mil os dados mostram que o acesso à creche é ampliado, ou seja, há um crescimento na demanda da Educação Infantil (BRASIL, 2024). Em meio a este acontecimento, que afeta os bebês e a professoras de forma imediata emerge o destaque da afetividade nas interações, relação que necessita um constante pensar e repensar das ações educativas e exige um olhar atento e escuta sensível em um espaço que seja potencializador para bebês.

O destaque social deste projeto de pesquisa é observado na função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, presente na lei. Nosso objetivo difere do aprofundamento no ordenamento jurídico que oficializa o caráter institucional e educacional desta etapa da

³²⁵ Liena Costa da Rosa. Universidade do Vale do Itajaí. lienacostadarosa@gmail.com , orcid, link do currículo lattes.

³²⁶ Dra. Valéria Silva Ferreira. Universidade do Vale do Itajaí. v.ferreira@univali.br , <https://orcid.org/0000-0002-3990-7182> , <http://lattes.cnpq.br/2155129322801874> .

Educação Básica, mas se faz necessário pensar o problema em questão, a partir das leis que seguem. A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, diz o seguinte: “A Educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016). A lei garante o acesso à educação como um direito constitucional e determina quem tem o dever de promovê-la.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs, define a Educação Infantil, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar. Logo em seguida retoma o artigo 3º da Constituição Federal, nos incisos II e IV, no que se refere a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, e destaca que estes compromissos devem ser perseguidos pelos sistemas de ensino e também pelas professoras da Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 85). Pensando em tais determinações, observamos que o professor é a chave de efetivação do direito à educação, onde os objetivos fundamentais da República, conforme o texto afirma, dependem da atuação deste profissional, que no dia a dia é de fato, quem abre a porta da sala e interage com as crianças nesses espaços educacionais coletivos.

Pensar a afetividade nas interações na creche, diante da responsabilidade que nos é conferida enquanto professoras de bebês, é fundamental e um movimento necessário, que envolve constante reflexão-ação-reflexão. Na revisão de literatura realizada para esta pesquisa no portal de periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no dia 30 de março de 2024, analisada por pares e com recorte dos últimos 5 anos, utilizando as palavras-chave: educação - educação infantil - afetividade, foram encontradas 36 pesquisas. Ao utilizar os seguintes critérios de exclusão: ensino fundamental e superior; educação especial e os que não traziam reflexões acerca da prática na educação infantil, restaram 8 pesquisas. Destas, destacamos 4 pesquisas que abordaram as relações entre professora e crianças e que ao mesmo tempo trazem reflexões relacionadas ao campo da afetividade, estas poderão fornecer subsídios para a presente pesquisa.

Este assunto é alvo de interesse de pesquisadores a muito tempo, porém é atual e se renova a cada realidade prática. Em pesquisa realizada por Silva, Raitz e Ferreira (2009), que se propôs a pensar a prática docente com crianças como uma área emergente, dados os desafios da Sociologia da Infância, nos mostra que a pesquisa não é fixa, se transforma no tempo:

Neste sentido, é necessário um olhar atento para a heterogeneidade das experiências sociais e das expressões culturais que introduzem novas lógicas de ação no cerne das transformações em curso nas sociedades contemporâneas especialmente em relação a infância. (SILVA, RAITZ e FERREIRA, 2009, p. 1)

Diante das proposições cabe refletir a realidade prática, onde sou parte integrante: Como a afetividade é vista nas interações entre professora e bebês, segundo as professoras da creche? Com base na temática apresentada e no problema a ser investigado, elencou-se o seguinte objetivo geral: Compreender como a afetividade é vista nas interações entre professoras e bebês, segundo as professoras da creche. Neste contexto, elegemos os seguintes objetivos específicos: descobrir o que pensam sobre a afetividade na interação com bebês; conhecer a forma como interagem com os bebês em momentos delicados e de estresse; refletir sobre a qualidade das interações que acontecem na creche.

METODOLOGIA

O encaminhamento metodológico adotado consistirá em uma abordagem qualitativa, onde se faz necessário utilizar a técnica de grupo focal. A aplicação do grupo focal teve início com vídeos disparadores, que traziam temáticas relacionadas a pesquisa, logo um roteiro de perguntas que norteou os diálogos, elencamos esta técnica de coleta de dados para dar voz as professoras que trabalham na educação infantil há mais de 10 anos e que atualmente trabalham com bebês da faixa etária de 0 à 3 anos. Suas identidades serão preservadas e

cada professora valorizou a professora que marcou sua trajetória educacional quando escolheu o nome desta profissional para ser o seu nome fictício usado na pesquisa.

Interessante apontar que, o contexto da pesquisa de grupo focal aconteceu na sala de aula localizada nas dependências do prédio do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação – PPGE da Univali Itajaí. Também acolhemos as professoras com um lanche, enquanto socializávamos as entrevistadas preencheram uma ficha de identificação para eventuais análises e assinaram o Termo Livre e Esclarecido, aceitando desta forma a participar da pesquisa na condição de voluntárias. O mesmo termo prevê que a gravação por meio de vídeo e áudio estarão sobre sigilo e asseguradas pela Lei nº 13.709/2018 Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Ao final esclarecemos conforme orienta Barbour (2009, p.127) “[...] é recomendável dar aos participantes a oportunidade (na hora ou mais tarde) de requisitarem que quaisquer comentários seus sejam apagados da transcrição.”

Posto isto, esperamos que a pesquisa em andamento e que está na fase de transcrição dos dados coletados, possa unir teoria e prática, produzindo importante reflexão da realidade em questão e quem sabe criar a cultura de reflexão-ação-reflexão, num processo contínuo de construção e reconstrução de saberes docentes e valorização dos mesmos. Após esta etapa, faremos a análise dos dados coletados com o objetivo de refletir o que foi levantado no campo subjetivo com o que foi conhecido conceitualmente por parte do pesquisador na revisão bibliográfica e fundamentação teórica para a presente pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Um olhar atento requer atenção a tudo que acontece, pois, a infância é novidade, é contemporânea e nas interações nos revela expressões ainda desconhecidas. Barbosa (2012) propõe: “Pensar práticas adequadas às crianças, onde o professor cria com o seu grupo de crianças uma ação pedagógica compartilhada para que as crianças aprendam”. Entendemos que a ação pedagógica compartilhada almeja o resultado a partir da interação e envolvimento dos dois elos educacionais, o bebê e a professora. Maria Carmem Barbosa (2012) reflete ainda: “Uma pedagogia diferente com um currículo próprio, acompanhada da emoção e o afeto ao ato pedagógico.” (BARBOSA, 2012, apud FERREIRA, 2012, p.9)

Para pensar o diferente é preciso compreender não só os estudos da psicologia do desenvolvimento, mas também da Sociologia a Infância e da Filosofia, uma vez que estas são pouco mencionadas na maioria dos estudos selecionados para esta pesquisa. Logo, cabe refletir acerca da Infância e como os seus sujeitos interagem em seus contextos. A Sociologia da Infância adota o entendimento da criança como um ser em potencial, que não está se construindo, ele é potência. Pretende-se ao longo da pesquisa, buscar um melhor entendimento da criança e pensar a Infância como um outro. LARROSA a define:

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua. (LARROSA, 2000, p. 184)

A partir desta perspectiva, que traduz de forma bem apropriada o sentimento de nós professora de bebês, que coloca a prova tudo que sabemos e fazemos e nos inquieta e nos faz repensar a Infância. Azevedo (2017) que tem as ideias espinosanas como base de seus estudos, compreende que a configuração do corpo está diretamente relacionada com as suas experiências, onde “o arranjo de cada corpo depende da maneira pela qual ele se compõe com os demais” (AZEVEDO, 2017, 80). Assim cabe refletir sobre as interações que acontecem diariamente na educação infantil entre professora e bebê, segundo as professoras, uma vez que no encontro com o outro afetamos e somos afetados. Buscaremos as ideias de Baruch

Espinosa (2008), para um entendimento sobre o afeto e suas potências “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída.” (ESPINOSA, 2008, p. 163 apud AZEVEDO, 2017, 80 e 81)

Mota (2018), ao buscar também o entendimento da noção de bons encontros, acontecimento e superfície, a partir da filosofia de Deleuze, faz a seguinte reflexão: “O acontecimento é uma ferida que marca profundamente nosso corpo e que não podemos ignorar, embora seja possível tentar fazê-lo por algum tempo. O acontecimento não é o que nos acontece, mas a nossa relação pessoal com o que nos acontece.” (MOTA, 2018, p. 283) Entendemos que essa relação pessoal, se refere a intimidade que temos no instante em que a situação é desenca-deada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre a educação de crianças é olhar para as influências contextuais, uma vez que tudo que acontece, seja a nível mundial ou na creche nos afeta de alguma forma. Isso requer análise conjunta com pesquisadores engajados com a temática. Então, para uma pesquisa mais abrangente, pretende-se realizar tais reflexões em conjunto com o Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança, da Linha de Pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.

Em análise inicial dos dados coletados observamos que a ampliação do acesso a creche pode ser um fator que afeta as interações entre professoras e bebês, pois segundo as professoras a quantidade de bebês versus o tempo de jornada pedagógica, impedem o olhar atento e a escuta sensível, tornando essas interações muitas vezes em ações automatizadas. Para tanto, esperamos que após a análise dos dados o estudo traga contribuições para uma melhor compreensão da afetividade nas interações entre professora e bebês, para uma educação de qualidade que promova práticas adequadas com bebês, num espaço que possibilite outros agenciamentos e afetos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. G. N. G. **Ética da alegria e do encontro: elucidações espinosanas e perspectivas psicodramáticas**. Rev. bras. psicodrama [online]. 2017, vol.25, n.1, pp.78-85. ISSN 0104-5393. Disponível em <https://doi.org/10.15329/2318-0498.20170009> . Acesso em 6 de julho. 2024

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Consultoria, supervisão e revisão técnica Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: **Artmed**, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa/coordenada por Uwe Flick).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 23 junho, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Inep. Brasília. 2024. **Mec e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> . Acesso em: 25 maio, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Inep. Brasília. 2023. **Mulheres são maioria na docência e gestão da**

educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> . Acesso em: 16 junho, 2024.

FERREIRA, V. S. **Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche/** Valéria Silva Ferreira (organizadora); prefácio Maria Carmem Barbosa. – Maringá: Eduem, 2012.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas/** 3.ed. /texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, – Belo Horizonte; Autêntica. 2000 208 p.

MOTA, F. (2018). **O ensino de Filosofia da Educação e as noções de bons encontros, acontecimento e superfície.** *Educação*, 41(2), 280–288. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.26006> . Acesso em 25 maio. 2024

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância.** Projeto: “As marcas dos tempos: a Interculturalidade nas culturas da infância”. POCTI/CED/49186/2002. LIBEC/Instituto de Estudos da criança. Universidade do Minho, 2003.

SESTARI, P. **O que é intencionalidade pedagógica na Educação Infantil?** Jornalismo/Revista: Nova Escola. (2022) Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21198/o-que-e-intencionalidade-pedagogica-na-educacao-infantil> . Acesso em: 23 junho. 2024

SILVA, C. F. Raitz, T. R. da, & Ferreira, V. S. (2009). **Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente,** *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 75-80. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-71822009000100009> . Acesso em: 4 abr

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E INTERSETORIALIDADE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

KAFER, Andréia Fátima Varela³²⁷
LANES, Erone Hemann³²⁸

RESUMO

O presente artigo apresenta uma revisão integrativa da literatura focada na temática da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil e Intersetorialidade. Objetivou-se analisar publicações de 2015 a 2025 em bases de dados acadêmicas e repositórios de teses e dissertações, visando reconhecer suas contribuições ao tema no âmbito educacional. Pautada em Creswell e Creswell (2021), a metodologia adotou a revisão integrativa e temática da literatura. A partir dos levantamentos, organizou-se o mapa da literatura que delineou três categorias principais: Saúde na Infância e Intersetorialidade; Políticas Públicas, Cuidados com as Crianças e Intersetorialidade; e Coordenação/Gestão Pedagógica e Intersetorialidade. A análise revelou consenso sobre a importância da intersetorialidade para o desenvolvimento integral e o bem-estar infantil, reconhecendo o coordenador pedagógico como figura essencial na articulação escolar. Contudo, identificou-se lacuna na literatura sobre o papel estratégico deste profissional, sugerindo futuras pesquisas para compreender plenamente sua atuação.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Intersetorialidade. Bem estar da criança.

INTRODUÇÃO

A revisão da literatura, conforme apontam Creswell e Creswell (2021), serve a múltiplos propósitos que são fundamentais para a pesquisa, ou seja, compartilha com os leitores os resultados de outros estudos relacionados ao tema de investigação, insere a pesquisa em pauta no diálogo maior da literatura, e assim, busca identificar lacunas, ampliar discussões e estabelecer a importância do estudo diante do referencial já produzido. Dessa forma, a revisão não é um resumo, outrossim, uma reflexão argumentativa que auxilia na justificativa da relevância do problema investigado.

Este artigo, configurado como uma revisão da literatura, foi elaborado no âmbito das reflexões teóricas da pesquisa de Mestrado da primeira autora. A **pesquisa de Mestrado** tem como tema: A Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e a Intersetorialidade no município de Concórdia /SC: Reflexões sobre articulações, desenvolvimento integral e bem estar da criança. A pesquisa se propõe a mapear iniciativas de colaboração intersetorial existentes no município compreendendo como a coordenação pedagógica percebe e articula este trabalho no sentido de contribuir com a formação integral e o bem estar das crianças.

A revisão da literatura apresentadas neste artigo tem como objetivo a análise das publicações que envolvem a temática no período compreendido entre 2015 a 2025 nas seguintes bases de dados: Periódico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), SCieLO (Biblioteca Científica Eletrônica) e BDTD (Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações), **visando reconhecer as discussões trazidas pelas plataformas e analisar sua contribuição para o âmbito educacional.**

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, adotando a abordagem integrativa e temática da literatura. Em consonância com Creswell e Creswell (2021), essa metodologia visa integrar os conhecimentos que outros pesquisadores já produziram,

³²⁷ Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: andreiapaulo2025outlook.com . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6777208625978699> .

³²⁸ Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: erone.hl@unoesc.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5682-6210> , Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6953807582827163> .

organizá-los em tópicos relacionados, buscando, assim, aprofundar a compreensão do tema e a identificação de lacunas existentes.

Para a busca de dados, a identificação das palavras-chave foi fundamentada no tema central da pesquisa e em seus conceitos principais. Foram explorados sinônimos e termos correlatos, com o intuito de ampliar a abrangência e a efetividade da busca, conforme Creswell e Creswell (2021). Neste sentido, foram utilizadas as palavras-chave e descritores que se aproximam do tema em questão, dentre elas: Coordenação Pedagógica, Educação Infantil, Intersetorialidade, Desenvolvimento Infantil, Articulação Intersetorial.

A seguir, apresenta-se a descrição do processo de busca e seleção em cada base de dados.

- SciELO:

A pesquisa foi iniciada no banco de dados da SciELO em 14 de outubro de 2025. Inicialmente foram testadas palavras-chaves e sinônimos derivados do tema. Após a análise preliminar e para delimitação dos estudos, foram aplicados os filtros: recorte temporal de 2015 a 2025; áreas temáticas (Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais); e idiomas (Português e Espanhol). Para a pesquisa nesta base de dados também foram utilizados os descritores: “Educação Infantil” AND “Intersetorialidade”, apresentando dois trabalhos, “Educação Infantil” AND “Articulação Intersetorial”, com três trabalhos e “Intersetorialidade” com 448 trabalhos. Após leitura dos títulos e resumos dos artigos encontrados com estes descritores, foram selecionados 5 trabalhos que apresentam proximidade com o tema de pesquisa. Os trabalhos encontrados foram: Silva et al. (2025); Souza, Falciano (2023), Eyng, Cardoso (2020), Dias et al. (2018); Corá, Trindade (2015).

- BDTD:

Para a pesquisa no BDTD, foram utilizados os mesmos descritores e filtros que geraram resultados no banco de dados da SciELO. Os descritores obtiveram os seguintes resultados: “Educação Infantil” AND “Intersetorialidade”, foram encontrados 81 trabalhos; “Educação Infantil” AND “Articulação Intersetorial” localizou 33 trabalhos, e o descritor “Intersetorialidade” obteve-se um resultado de 18 trabalhos. Analisados os resumos foram selecionados 6 trabalhos, dentre eles: Cruz (2017), Mendes (2022), Santos (2024), Santana (2022), Veloso (2021), Nogueira (2024)

- Periódicos CAPES

Em 15 de outubro de 2025, a pesquisa seguiu na base de dados Periódicos CAPES. Do mesmo modo, foram utilizados os mesmos descritores e filtros que geraram resultados no banco de dados da SciELO. Com os descritores “Educação Infantil” AND “Intersetorialidade”, foram identificadas 27 publicações, “Educação Infantil” AND “Articulação Intersetorial”: 12 trabalhos. “Intersetorialidade” localizou 268 trabalhos. Os trabalhos selecionados nesta base foram 5 publicações: Rios, Olini (2023), Silva et al. (2024), Cruz, Merchan, Farah (2021), Rocha, Nogueira (2020), Martinez et al. (2016).

Para a seleção dos trabalhos nas três bases de dados, os critérios de inclusão das publicações foram: a) situações de intersetorialidade envolvendo a educação; b) questões de intersetorialidade envolvendo a infância. Para os critérios de exclusão, foram adotados: a) trabalhos que não tinham vínculos com a educação; b) trabalhos distantes do tema da pesquisa em questão. Diante destes e após a leitura dos resumos, para compor a amostra, foram selecionados 16 trabalhos, os demais foram excluídos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA LITERATURA

Analisando as publicações, constatou-se que no ano de 2024 ocorreu o maior número de publicações relacionadas ao tema da pesquisa, com 3 trabalhos. Nos demais anos do recorte temporal pesquisado (2015 a 2025), as publicações se mantiveram entre uma e duas, e em todos os anos houve alguma pesquisa sobre o tema, ainda que o volume de publicações tenha sido baixo.

Quanto à autoria e abordagem metodológica, verificou-se que seis pesquisas foram escritas por mais de três autores, chegando a ter até nove autores. Os trabalhos apresentam como abordagem prevalente a pesquisa qualitativa, com procedimentos metodológicos variados, como entrevistas semiestruturadas, revisão bibliográfica e documental.

Foram identificadas referências e investigações sobre programas governamentais de políticas públicas diretamente relacionados à questão da intersetorialidade, com o objetivo de promover o bem-estar infantil, mostrando que a Educação Infantil pode contribuir para o trabalho intersetorial, desde que haja a articulação com a gestão que está a frente dos espaços educativos.

Os referenciais teóricos mais citados estão voltados ao Ministério da Saúde, a decretos e a demais documentos que embasam as políticas públicas direcionadas às questões da saúde e da educação, tais como: Programa Saúde na Escola (PSE), Decreto nº 6.286, Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), Escolas Promotoras de Saúde, Moysés Kuhlmann Junior, Base Nacional Comum Curricular e a pesquisadora Roselane Fatima Campos.

Quanto às áreas de estudos das publicações, seis se referem à saúde na infância, sete abordam políticas públicas e cuidados com a criança, e três estão concentradas na gestão/coordenação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais consolidam os achados desta revisão de literatura, enfatizando as principais contribuições e as lacunas identificadas.

A primeira categoria, Saúde na Infância e Intersetorialidade, abrange estudos que exploram a colaboração entre os setores da saúde e outros, visando à promoção da saúde e ao desenvolvimento integral das crianças. Os estudos que constituem são: Silva et al. (2025), Eyng e Cardoso (2020), Corá e Trindade (2015), Mendes (2022), Santana (2022) e Nogueira (2024).

A segunda categoria, Políticas Públicas e Cuidados com a Criança e Intersetorialidade, agrupa pesquisas que analisam o impacto de políticas governamentais, estratégias de cuidado que demandam ações intersetoriais e como a articulação entre diferentes esferas pode contribuir para assegurar o bem-estar infantil, constituída pelos estudos: Castro e Falciano (2023); Dias et al. (2018); Cruz (2017); Santos (2024); Chaves (2021); Rios e Olini (2023); e Cruz, Merchan e Farah (2021).

Por fim, a categoria Coordenação/Gestão Pedagógica e Intersetorialidade reúne as publicações que se aproximam do papel da gestão e coordenação no contexto educacional, embora, como observado no levantamento das publicações, esta seja a área menos desenvolvida em termos de quantidade. Os estudos de Silva et al. (2024), Rocha e Nogueira (2020) e Martinez et al. (2016), constituem esta categoria.

Percebe-se que, embora haja uma produção relevante sobre a intersetorialidade na saúde e em políticas públicas para a infância, e um quantitativo significativo de estudos abordando a interface desses campos com a educação em um sentido mais amplo, a análise específica do papel da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil como articuladora da intersetorialidade para o desenvolvimento integral e bem-estar infantil no contexto da escola é menos explorada.

A análise da literatura revelou o consenso quanto à importância e necessidade da intersetorialidade para o desenvolvimento integral e o bem-estar infantil. Os resultados demonstram que, embora a formulação de programas e políticas públicas frequentemente busque integrar diferentes áreas, como saúde à educação, assistência social e cultural, a concretização dessa articulação enfrenta desafios, especialmente na efetivação das práticas no cotidiano e na superação da lacuna entre a intenção e a execução das ações.

Nesse cenário, emerge a relevância do coordenador pedagógico na Educação Infantil como estratégico para a superação desses obstáculos, dada sua atuação como mediador entre a escola, as famílias e a comunidade. Embora a presente revisão de literatura tenha

apontado um número reduzido de estudos focados especificamente no papel de articulação intersetorial do coordenador, o que também se constitui como uma lacuna importante a ser preenchida para aprofundar a compreensão de suas práticas e necessidades de formação, é evidente que a coordenação pedagógica, ao compreender e articular o trabalho intersetorial no contexto da escola, pode proporcionar a melhoria das práticas pedagógicas e do bem estar das crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n.18, p.53-60,1992.

CORÁ, É. J, TRINDADE L. de L. **Intersectorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral**. Educação em Revista, v.31, n.4, p.81–94.,2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698151362>. Acesso em: 14/10/2025.

CRESWELL, J., CRESWELL, J. D. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 5 ed. Porto Alegre: Penso.2021.

CRUZ, M. do C. M. T.; MERCHAN, C. R.; FARAH, M. F. S. **Conselhos de políticas públicas e intersectorialidade: o caso Brasil Carinhoso**. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 26, n. 83, p.1-21,2021. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/81032>. Acesso em: 15/10/2025.

CRUZ, M. do C. M. T. **Implementação da política de creches nos municípios brasileiros após 1988: avanços e desafios nas relações intergovernamentais e intersectoriais**. 2017. Tese (Doutora em Administração Pública e Governo). Fundação Getúlio Vargas. Escola de administração de empresas de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/19039>. Acesso em: 14/10/2025.

DIAS, P. C, HENRIQUES, P, FERREIRA, D. M, BARBOSA, R. M. S, SOARES, D. S. B., LUQUEZ, T. M. de S., et al. **Desafios da intersectorialidade nas políticas públicas: o dilema entre a suplementação nutricional e a promoção da alimentação saudável em escolas**. **Cadernos de Saúde Pública**, v.34, n.12, p.1-11, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00035218> . Acesso em: 14/10/2025.

EYNG, A. M, CARDOSO, J. C, **Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, v.28, n. 109, p.1098–1120,2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-4036202000280236>. Acesso em: 14/10/2025.

MARTINEZA , C. M. S , FONTAINE , A. M. G, SANTOS, J. F. L. dos, MARINI , B. P. R, MANZINI, M. G. **Redes de colaboração e intersectorialidade nas creches públicas do estado de São Paulo**. **Cadernos Terapêuticos Ocupacionais**, v. 24, n. 4, p.673-680,2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0717> . Acesso em: 15/10/2025.

MENDES, P. N. **Cuidado e Intersectorialidade nos estudos sobre a Primeira Infância: uma revisão integrativa**. Dissertação. (Pós-graduação em Saúde da Criança e da Mulher - PGSCM) .Fundação Oswaldo Cruz Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. Rio de Janeiro,2022. Disponível em: <https://arca.fiocruz.br/handle/icict/59291> . Acesso em: 14/10/2025.

NOGUEIRA, K. P. de. **Escola, lugar de proteção? Políticas públicas educacionais para as infâncias em acolhimento institucional no município de Belo Horizonte - MG.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1843/76714>. Acesso em: 14/10/2025.

RIOS, M. P. G; OLINI, A. B. **O desafio da intersetorialidade como promoção da qualidade na educação infantil em Campinas (SP).** Dialogia, v.1,n.45,p.1-17,2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23683>. Acesso em: 15/10/2025.

ROCHA, M. A. R. da, NOGUEIRA, V. L. **A atuação do professor coordenador pedagógico na rede municipal de educação de Belo Horizonte: o desafio da intersetorialidade.** Revista Interfaces da Educação, v.1, n.23, p. 419-437. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=all&id=W3119114869>. Acesso em: 15/10/2025.

SANTANA, C. de P. X. de. **O marco legal da primeira infância (Lei 13.257/2016) e a educação infantil do Brasil: Ampliação de direitos ou desvalorização da área?** Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/6289>. Acesso em: 14/10/2025.

SANTOS, R. B. O. S. **O trabalho colaborativo entre profissionais das políticas intersetoriais na perspectiva da formação integral das crianças da primeira infância.** Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/41812>. Acesso em: 14/10/2025.

SILVA, L. R. da, SILVA, T. K. C, LIMA JÚNIOR, J. G. A. de OURIVES, A. K. da S, RAPOSO, J. C. dos S, SANTOS, T. M. B. dos, PAULA, W. K. A. S de, SILVA, T. A. **Ações de gestores da Atenção Primária voltadas ao desenvolvimento infantil.** Revista Eletrônica Acervo Saúde, v.24, n.e15583, p.1-9,2024. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e15583.2024>. Acesso em: 15/10/2025.

SILVA, L. T. da, LIMA C. A. S. de O, VARGAS A. M. D, PORDEUS I. A. **Intersetorialidade no Programa Saúde na Escola: estudo de caso de um município de Minas Gerais, Brasil.** Interface, 2025; v.29, n. e23043, p.1–19, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.230431>. Acesso: 14/10/2025.

SOUZA, M. P. de C., FALCIANO B. T. **Os reflexos de uma política de acesso à educação infantil destinada a bebês e crianças desnutridas.** Educar Em Revista, v.39, n. e87500, p.1-18,2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87500>. Acesso em: 14/10/2025.

VELOSO, R. R. C. **A implementação de políticas intersetoriais para a educação de crianças de 0 a 3 anos no município de Piraquara – PR.** Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba,2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/80328>. Acesso em: 14/10/2025.

ENTRE TERRA E TELAS: INFÂNCIAS EM MOVIMENTO ENTRE NATUREZA E CULTURA DIGITAL

LIBÓRIO, Márcia da Costa Oliveira³²⁹
FERREIRA, Valéria Silva³³⁰

RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa e bibliográfica, integra uma pesquisa em curso que busca compreender como as infâncias contemporâneas experienciam o entrelaçamento entre natureza e cultura digital. Inspirando-se na metáfora “entre terra e telas”, o estudo procura analisar de que maneira as crianças constroem sentidos, aprendizagens e formas de estar em um mundo híbrido, atravessado por linguagens tecnológicas e pelo sensível do brincar. O texto estabelece um diálogo com autores como Kohan, Larrosa, Corsaro, Sarmento, Rivoltella e Rinaldi, articulando perspectivas filosóficas, sociológicas e pedagógicas sobre a infância. Propõe-se uma reflexão crítica acerca do papel da Educação Infantil diante das transformações culturais do presente, reconhecendo o digital como parte legítima da experiência humana e defendendo mediações éticas e sensíveis que assegurem às crianças o direito à imaginação, à corporeidade e à criação.

Palavras-chave: Infância. Cultura Digital. Educação Infantil. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Este ensaio propõe uma reflexão sobre as vivências das crianças no século XXI, marcadas por experiências sensoriais que se constroem entre os elementos da natureza e os múltiplos aspectos da cultura digital. Parte-se da compreensão de que a infância é uma experiência plural, permeada por diversas linguagens, temporalidades e contextos. Assim, tão essencial quanto garantir vivências que envolvam o corpo e os sentidos, é reconhecer que as crianças estão imersas em uma cultura digital que influencia profundamente suas formas de perceber e se relacionar com o mundo.

Mais do que oferecer respostas prontas, este estudo convida a um exercício contínuo de escuta e problematização das infâncias contemporâneas. Com base em autores como Corsaro (2011) e Sarmento (2013), a infância é entendida como uma construção social e cultural. Nessa perspectiva, a criança não ocupa uma posição passiva frente às influências do mundo adulto, mas se apresenta como agente ativa, produtora de cultura, capaz de ressignificar o que vivencia a partir de suas interações.

As contribuições de Kohan (2023) e Larrosa (2017) ampliam esse olhar ao posicionar a infância como uma potência filosófica e estética. Isso implica valorizar a capacidade criativa e imaginativa das crianças, bem como suas formas singulares de experienciar o mundo por meio do brincar, da corporeidade e da expressão simbólica. Nesse cenário, o estudo também dialoga com as transformações provocadas pela cultura digital no cotidiano infantil, à luz dos pensamentos de Rivoltella (2017) e Santaella (2003). As tecnologias digitais são aqui compreendidas não apenas como ferramentas, mas como novas linguagens, carregadas de afetos e significados que atravessam a infância e demandam da Educação Infantil mediações pautadas pela ética e pela sensibilidade.

Valorizar o tempo, a presença e a escuta como fundamentos ético-pedagógicos tornam-se indispensáveis para uma Educação Infantil que respeite as singularidades de cada criança. Ouvir atentamente suas experiências e valorizá-las é condição fundamental para

³²⁹ Márcia da Costa Oliveira Libório. Universidade do Vale do Itajaí. marcia.liborio@navegantes.edu.sc.gov.br, <http://lattes.cnpq.br/6279332391873407>.

³³⁰ Valéria Silva Ferreira. Universidade do Vale do Itajaí. v.ferreira@univali.br, <https://orcid.org/0000-0002-3990-7182>, <http://lattes.cnpq.br/2155129322801874>.

práticas educativas que assegurem o direito ao brincar, à criação e à imaginação – mesmo em um mundo permeado por telas e dispositivos digitais.

O objetivo central desta pesquisa é analisar de que forma as crianças constroem sentidos e se constituem como sujeitos culturais em um contexto atravessado pelas tecnologias digitais, compreendidas aqui como linguagens, manifestações afetivas e modos de existir. Ao mesmo tempo, propõe-se um convite a educadores e pesquisadores para repensar o papel da infância na escola e na sociedade, reconhecendo a importância de mediações sensíveis que garantam às crianças experiências diversas, criativas e integradoras.

METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como um ensaio teórico, de natureza bibliográfica e qualitativa, vinculado a uma pesquisa em andamento que busca aprofundar a compreensão sobre as relações entre infância, cultura digital e práticas educativas no âmbito da Educação Infantil. A escolha pelo formato ensaístico reflete uma opção epistemológica por uma abordagem que privilegia o diálogo entre autores, a reflexão crítica e a problematização das práticas pedagógicas contemporâneas.

A seleção dos referenciais teóricos foi orientada pela relevância e pela contribuição dos autores para a compreensão das múltiplas dimensões da infância, com ênfase nas experiências sensíveis, no impacto das tecnologias e nas dinâmicas socioculturais. Buscou-se mapear convergências, como o reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo e produtor de sentidos, além de tensões presentes nas diferentes interpretações sobre o papel das tecnologias na constituição infantil. Os critérios adotados priorizaram abordagens críticas e interdisciplinares, contemplando estudos que analisam as transformações culturais provocadas pelas tecnologias digitais e as mediações pedagógicas necessárias. Privilegiaram-se perspectivas que articulam dimensões sociológicas, culturais, educativas e filosóficas, valorizando o protagonismo infantil nos contextos digitais e promovendo o diálogo entre teoria e prática.

Portanto, trata-se de um estudo de caráter reflexivo, que não pretende esgotar o debate, mas contribuir para a ampliação do olhar sobre a infância contemporânea. O foco está na identificação de pontos de encontro e divergência entre diferentes perspectivas teóricas, sustentando uma leitura crítica e sensível sobre as formas de viver e educar na atualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar a infância nos dias de hoje requer considerar sua multiplicidade e diversidade, assim como os impactos das forças sociais, culturais e tecnológicas nos modelos tradicionais de compreensão. A infância é considerada uma categoria histórica e simbólica, modificada pelas condições de cada época. Nas últimas décadas, as pesquisas abordaram a infância sob diferentes perspectivas, incluindo o reconhecimento da criança enquanto sujeito social, produtor de cultura e intérprete do ambiente.

Corsaro (2011), ao introduzir o conceito de *reprodução interpretativa*, sustenta que as crianças não se limitam a absorver a cultura adulta, mas atuam ativamente na sua recriação e reelaboração, atribuindo novos significados por meio de suas interações. Nessa mesma linha, Sarmiento (2013) destaca a infância como uma categoria estrutural da sociedade, caracterizada por agência, voz própria e presença efetiva. Essas abordagens questionam o adultocentrismo historicamente responsável por silenciar as experiências infantis sob argumentos de proteção ou tutela. Dessa forma, uma compreensão aprofundada da infância requer reconhecimento de sua dimensão política e cultural no presente, para além da perspectiva exclusivamente prospectiva.

A Sociologia da Infância reconhece as crianças como agentes sociais, cujas práticas expressam formas próprias de interpretar o mundo. Segundo Sarmiento (2013), a infância é um campo de produção simbólica onde crianças constroem sentidos e valores, devendo ser estudada por suas manifestações concretas, não por projeções adultas. Essa abordagem desafia a escola a dialogar com culturas infantis e saberes institucionalizados, valorizando a diversidade das infâncias e seus modos singulares de viver.

Sob uma perspectiva filosófica, Kohan (2023) amplia o debate ao apresentar a Filosofia da Infância, compreendendo-a não como mera etapa temporal, mas como uma força ontológica e estética presente em todas as fases da vida. Influenciado por pensadores como Deleuze, Foucault e Nietzsche, Kohan conceitua a infância como *devenir*: um movimento de estranhamento e invenção que desafia padrões estabelecidos do pensamento e as demandas produtivistas da modernidade. Nesse contexto, a infância é caracterizada pelo inacabado, pela indagação e pelo espanto—um modo de existência capaz de romper com a lógica da repetição e fomentar a abertura do pensamento à criatividade.

Essa concepção é refletida nas ideias de Larrosa (2017), que define experiência como aquilo que nos acontece e a maneira pela qual atribuímos significado aos acontecimentos. Segundo o autor, a infância caracteriza-se como o período privilegiado da experiência, caracterizado pela abertura ao novo e pela receptividade ao sensível. O pensamento infantil, longe de ser entendido como ausência, representa uma potência, segundo Larrosa (2017), a infância é o nome do que interrompe, do que desorganiza, do que impede o pensamento de fechar-se sobre si mesmo. Com base nessa perspectiva, a educação é chamada a adotar uma postura menos utilitária, priorizando o encontro, a escuta e a valorização do inédito.

No campo da Educação Infantil, essa dupla dimensão, social e filosófica, desloca a docência de uma postura instrutiva para uma prática de presença e escuta. A pedagogia que se constrói a partir dessa compreensão não se limita a transmitir conteúdos, mas busca criar contextos em que a criança possa ser autora de sentidos, coautora de experiências e produtora de cultura. O professor, nesse horizonte, deixa de ser o detentor do saber para tornar-se mediador, parceiro e pesquisador da infância.

Atualmente, a infância se desenvolve não apenas nos ambientes escolares ou naturais, mas também nas redes digitais, mídias e plataformas tecnológicas. As crianças convivem simultaneamente com experiências físicas e digitais, formando uma ecologia híbrida em que dimensões reais e virtuais se complementam, resultando em novas dinâmicas de socialização, lazer e aprendizagem. Segundo Pierre Lévy (2010), a cultura digital representa uma ampliação das capacidades cognitivas e comunicativas do ser humano, tornando o conhecimento mais fluido, colaborativo e interconectado.

Buckingham (2007) ressalta o papel central das mídias digitais na formação das identidades infantis, enfatizando que as crianças desempenham tanto o papel de consumidoras quanto de produtoras de conteúdos e narrativas. Essa dimensão autoral contribui para uma redefinição do conceito de alfabetização, abrangendo também a leitura crítica de imagens, interfaces e das lógicas tecnológicas presentes no cotidiano. Todavia, a presença das telas acarreta desafios éticos, estéticos e políticos, como a adultização prematura, o consumo excessivo e a diminuição das experiências corporais diretas.

Autores como Rivoltella (2017) e Santaella (2003) destacam que a cultura digital deve ser concebida como um novo ambiente formativo, caracterizado por valores e intenções explícitas. Não se trata de proibir ou exaltar a tecnologia, mas sim de analisar criticamente os processos de mediação proporcionados por ela. O contexto da infância digitalizada demanda práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da autonomia, sensibilidade e pensamento crítico, elementos essenciais ao exercício da cidadania digital. Dessa forma, cabe à escola atuar como mediadora das vivências infantis com as telas, promovendo experiências estéticas e reflexivas através do uso dos dispositivos, sem substituir os contextos originais dessas interações.

Observa-se uma aceleração do tempo social, esse ritmo contemporâneo pode limitar a profundidade das experiências, afetando aspectos essenciais da infância como o brincar livre, a atenção e a presença. Diante disso, destaca-se a necessidade de que a educação valorize novamente o tempo, garantindo à infância o direito à lentidão, ao silêncio e à contemplação. Tal perspectiva está em consonância com Larrosa (2017) e com a pedagogia da escuta defendida por Rinaldi (2012), para quem considerar a criança implica reconhecer sua singularidade, acolher a diversidade de suas linguagens — verbais, corporais, digitais — e estabelecer a escuta como princípio ético da prática educativa.

A relação entre infância e cultura digital é marcada por ambivalências, como liberdade versus controle e criatividade versus consumo. A escola deve integrar o digital à educação, reconhecendo a convergência das mídias e o papel ativo da criança em criar formas de comunicação que desafiam os métodos tradicionais de ensino.

Discutir a infância na cultura digital também envolve abordar o papel docente, já que o professor atua como mediador entre diferentes dimensões — o sensível e o tecnológico, o corpo e o código, o tempo do brincar e o ritmo das redes digitais. Neste sentido, a formação docente deve combinar habilidades técnicas e ética, evitando abordagens exclusivamente técnicas ou moralistas. Para uma mediação significativa, é preciso compreender a tecnologia não apenas como uma ferramenta, mas também como linguagem e espaço de interação simbólica.

A contemporaneidade traz uma nova compreensão da infância como um fenômeno socialmente construído, complexo e dinâmico, em que as crianças são reconhecidas como atores sociais ativos, sujeitos de direitos, produtores de cultura e intérpretes do mundo ao seu redor. Essa concepção destoa da visão tradicional que via a criança apenas como um ser em formação, passivo e dependente, e a posiciona no presente, valorizando suas vozes, experiências e práticas culturais singulares. A Sociologia da Infância destaca a infância como uma categoria geracional e simbólica, historicamente situada e marcada por relações de poder e normatividade que são constantemente questionadas e ressignificadas pelas próprias crianças. Essa visão amplia o olhar para a diversidade das infâncias, suas culturas próprias e a necessidade de mediação educacional que respeite suas singularidades, especialmente no contexto das transformações trazidas pela cultura digital, onde o real e o virtual se entrelaçam. Tais avanços epistemológicos desafiam a educação a adotar práticas mais dialógicas, éticas e sensíveis, promovendo a escuta da criança como protagonista e a construção coletiva de saberes e experiências.

Integrar infância e cultura digital é possível porque o real e o virtual se entrelaçam na vida das crianças, proporcionando experiências que ampliam as possibilidades de aprendizagem, socialização e criatividade. Essa integração possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, a partir de ambientes digitais interativos, mas também exige uma mediação educativa cuidadosa que garanta o equilíbrio entre as vivências corporais e digitais. Assim, a cultura digital não substitui, mas enriquece o campo da infância, exigindo práticas pedagógicas que dialoguem com essas novas formas de produção e significação da infância.

Os achados centrais sobre a infância na cultura digital sintetizam-se na frase: a infância contemporânea é um campo dinâmico de produção cultural e experiência simbólica, onde crianças atuam como sujeitos ativos e criadores de sentido, desafiando modelos tradicionais pela integração crítica e criativa das dimensões reais e digitais em suas vivências, exigindo da educação uma mediação ética, sensível e interdisciplinar que potencialize a autonomia, a diversidade e o pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a infância na contemporaneidade implica reconhecer que as crianças habitam mundos complexos, compostos por múltiplas linguagens, tempos e materialidades. Entre a terra e as telas, elas constroem experiências singulares, transitando entre o contato com a natureza e as interações mediadas pelas tecnologias digitais. Nesse percurso, inventam modos próprios de aprender, imaginar e se comunicar, revelando uma infância que não é nem alheia ao presente nem à margem das transformações culturais em curso.

Ao invés de enxergar o digital como uma ameaça ou uma solução definitiva, é preciso compreendê-lo como parte constituinte do mundo vivido pelas crianças. Estudos de autores como Kohan, Larrosa, Corsaro, Sarmento, Rivoltella, Santaella, Kohan e Rinaldi nos orientam a superar abordagens moralizantes e nos convocam a escutar com mais profundidade as experiências infantis. O uso das tecnologias, nesse sentido, não se define por sua presença ou ausência, mas pela forma como os adultos, especialmente educadores, mediam essas vivências com ética, afeto e criticidade.

Pensar a infância entre natureza e cultura digital é, portanto, assumir o compromisso de criar espaços que favoreçam a liberdade, a criação e a pluralidade de experiências. A Educação Infantil, nesse cenário, não pode prescindir do corpo, do brincar, da escuta e do encantamento, mas também não deve ignorar o universo digital que compõe o cotidiano das crianças. O desafio está em encontrar um equilíbrio que acolha ambas as dimensões, sensível e tecnológica, sem hierarquizá-las ou opor uma à outra.

Mais do que uma exigência pedagógica, essa tarefa representa um posicionamento ético: garantir às crianças condições de se desenvolverem de forma integral, respeitando suas singularidades e oferecendo oportunidades reais de expressão, convivência e invenção. Entre terra e telas, o que está em jogo é o direito à infância em sua complexidade, diversidade e potência criadora.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura Digital e Escola. Pesquisa e Formação de Professores**. Roma: LAS, 2017.

KOHAN, Walter Omar. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e Artes do Pós-humano: da Cultura das Mídias à Cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 361-378, 2013.

HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS PEQUENAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

COZER, Bruna³³¹
TESSARO, Mônica³³²

RESUMO

O presente resumo tem por objetivo compreender o que as pesquisas têm discutido sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças pequenas. Para isso, realizamos um estudo qualitativo do tipo revisão da literatura. Efetivamos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o recorte temporal de 2013-2025. O par de descritores utilizado foi: Habilidades sociais AND professores AND educação infantil. Através de critérios de exclusão e inclusão foram selecionados cinco trabalhos dos quais emergiram duas categorias analíticas: i) Habilidades sociais ii) Práticas Pedagógicas. Diante da análise das categorias, observou-se a importância da parceria entre família e escola, papel da ludicidade nas práticas docentes voltada para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças.

Palavras-chave: Habilidades sociais. Práticas pedagógicas. Crianças pequenas.

INTRODUÇÃO

O presente resumo apresenta uma síntese da revisão da literatura de uma proposta de investigação que está em andamento no Mestrado em Educação. A temática escolhida trata das habilidades sociais de crianças pequenas e as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores.

O desenvolvimento das habilidades sociais ocorre ao longo da vida, envolve dimensões pessoais e contextuais. Dentro da instituição escolar o educador tem papel fundamental neste processo, principalmente no momento de pensar suas práticas pedagógicas. De acordo com Bronfenbrenner (1996) as pessoas com quem interagimos nos ambientes provocam influências interpessoais, causando evoluções e mudanças de comportamento sociais.

Em vista disso, este resumo tem como objetivo compreender o que as pesquisas têm discutido sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças pequenas. Diante disso, realizamos um levantamento de materiais na base de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a fim de mapear o que as teses e dissertações discutem acerca deste assunto.

METODOLOGIA

A revisão da literatura é um passo fundamental no momento de iniciar uma pesquisa. Ela possibilita, conforme Creswell e Creswell (2021), acessar diversos materiais e estudos relacionados, preenche e amplia discussões anteriores, proporciona um exercício de comparação a fim de identificar a importância do estudo.

Creswell e Creswell (2021) mencionam os seguintes passos para o processo da revisão da literatura: a) identificação de palavras-chave; b) exploração nos bancos de dados para buscar títulos; c) utilização de filtros para selecionar os trabalhos; d) leitura dos textos; e) montagem de mapa visual; f) organização de resumo referente aos assuntos, indicando os métodos utilizados pelas pesquisas selecionadas e as análises críticas. O levantamento das pesquisas foi realizado no dia 05 de outubro de 2025.

O quadro 1 apresenta os dados da primeira etapa da revisão da literatura.

³³¹ Bruna Cozer. Universidade do Oeste de Santa Catarina. bcozer@outlook.com, orcid <https://orcid.org/0009-0005-8067-7496>, currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/2382230019160067>.

³³² Mônica Tessaro. Universidade do Oeste de Santa Catarina. monica.tessaro@unoesc.edu.br, orcid <https://orcid.org/0000-0003-4784-3606>, currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/8615322102698889>.

Quadro 1 – Busca inicial na base de dados BDTD

Base de dados	Recorte temporal	Idioma	Descritores	Número de trabalhos localizados
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	2013-2025	Português	Habilidades sociais AND professores AND educação infantil	175
Total de trabalhos localizados= 175				
Trabalhos duplicados na base de dados=3				
Total de trabalhos=172				

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão da literatura (2025).

Nesta etapa da revisão da literatura identificados 175 trabalhos com a utilização do par de descritores: Habilidades sociais AND professores AND educação infantil, sendo que três trabalhos estavam duplicados, restando 172 pesquisas para a fase da elegibilidade. No processo de revisão 167 trabalhos foram excluídos, pois tratavam de assuntos incondizentes com a intenção desta revisão bibliográfica, sendo eles: a) trabalhos que tratavam das habilidades sociais dos educadores b) envolviam discussões acerca de outras habilidades, tais como: competências socioemocionais, altas habilidades, oralidade, habilidades preditoras de alfabetização, habilidades linguísticas, habilidades do pensamento computacional, habilidades leitoras; c) possuíam discussões envolvendo outras etapas da educação básica, tais como: anos iniciais, ensino médio e ensino superior; d) além de envolverem outras temáticas, abrangendo saúde, esportes, cultura, violências, tecnologias, dentre outras.

Desta forma, selecionamos 5 trabalhos para compor este resumo, sendo eles três dissertações e duas teses, que atendiam aos critérios de inclusão: a) apresentavam discussões referentes à educação infantil e as habilidades sociais das crianças pequenas; b) tratavam sobre as percepções e práticas dos educadores sobre o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças pequenas; c) envolviam a importância das práticas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades sociais.

Os 5 trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) estão dispostos no quadro 2.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados na base de dados BDTD

Autores	Título	Procedimentos metodológicos (abordagem – tipo)	Ano	Tipo de trabalho
Suzana Marcolino	A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais	Abordagem qualitativa – pesquisa de campo	2013	Tese
Silvany Ellen Risuenho Brasil	Habilidades sociais parentais e infantis, problemas de comportamento em pré-escolares: avaliação de pais e professores	Abordagem qualitativa – pesquisa de campo	2014	Dissertação
Emily Maise Feitosa Aragão	O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na educação infantil	Abordagem qualitativa – pesquisa exploratória e descritiva	2019	Dissertação
Laís Caroline Andrade Bitencourt	Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de Educação Infantil	Abordagem qualitativa – pesquisa de campo	2020	Tese
Rafaela Raíssa Araújo dos Santos	Os jogos de papéis sociais no contexto da educação infantil: concepções e práticas de docentes	Abordagem qualitativa – pesquisa de campo	2024	Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão da literatura (2025).

Dentre os trabalhos selecionados, o ano de maior publicação é 2024, e o de menor publicação 2013. A metodologia mais frequente é a qualitativa, com diferentes tipos de pesquisas, sendo a pesquisa de campo a mais utilizada. Os referenciais empregados dentre estas pesquisas são a “sociologia da experiência”, desenvolvida por François Dubet; o conceito de cuidado como categoria da sociologia do trabalho, o Care Work; “antropologia dos sentidos”, desenvolvida por David Le Breton. O desenvolvimento global infantil, defendido por Vigotsky e Elkonin; princípios teóricos da sociologia da infância, teoria do jogo de Elkonin.

A análise dos dados e informações ocorreu por meio da identificação de categorias de análise. De acordo com Creswell e Creswell (2021) os trabalhos são agrupados em categorias de acordo com as discussões e posicionamentos semelhantes, a fim organizar os conteúdos e realizar uma análise crítica das ideias apresentadas.

As categorias de análise selecionadas para a organização deste estudo são: Habilidades sociais e Práticas pedagógicas, conforme indicadas no quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de análise

Categoria	Trabalhos selecionados
Habilidades sociais	Brasil (2014); Aragão (2019)
Práticas pedagógicas	Marcolino (2013); Bitencourt (2020); Santos (2024)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão da literatura (2025).

Através destas duas categorias analisaremos as questões relacionadas às habilidades sociais das crianças, bem como as práticas pedagógicas elaboradas pelos docentes para desenvolver as habilidades sociais.

Habilidades sociais

Esta categoria abrange os estudos de Aragão (2019) e Brasil (2014) referentes às habilidades sociais. As habilidades sociais são compreendidas a partir de autores como comportamentos aprendidos, tais como a capacidade se comunicar, resolver problemas, que fazem parte do repertório do ser humano favorecendo relações interpessoais em sociedade. As crianças vão se construindo e reconstituindo através das experiências realizadas. Aragão (2019) realiza uma abordagem de discussão que se refere que é através do grupo social que a criança está inserida que ela constrói seus posicionamentos sociais, comportamentos estes que vão interferir no meio em que fazem parte e na forma como se constituirão como seres.

Brasil (2014) contribui que as habilidades sociais são as diferentes classes de comportamento dos indivíduos, que favorecem o relacionamento com as demais pessoas. Evidencia o desenvolvimento das habilidades nos diferentes espaços (família e escola), além de variar de acordo com a classe social, idade e sexo.

Ambas as autoras abordam que os pais possuem responsabilidades no desenvolvimento das habilidades sociais, nos mais diferentes ambientes e contextos, mas é dentro da escola que elas se efetivam com mais naturalidade, por meio das interações com o outro, nas mais diferentes situações. Na família observando e imitando, nas relações respeitadas, rotina e momentos afetivos; na escola por meio de jogos e atividades em grupo, resolução de conflitos e interações entre os colegas.

Práticas pedagógicas

Nesta categoria de análise versam os trabalhos que discutem acerca das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes visando desenvolver as habilidades sociais na educação infantil. Compreende estudos de Marcolino (2013), Bitencourt (2020) e Santos (2024).

As brincadeiras de papéis sociais adotadas pelos educadores são uma opção para associar o lúdico à realidade, a utilização de jogos possibilita o desenvolvimento psíquico e assim as crianças aprendem brincando. Santos (2024, p.19) contribui que “o adulto possui destaque para a constituição do jogo, pois é através da orientação, influência e utilização dos

objetos que as crianças começam a compreender os usos sociais que posteriormente serão imitados por elas.”

Marcolino (2013) aponta que o ato do brincar da criança, é enriquecido pela mediação pedagógica, esta mediação é essencial para que as crianças desenvolvam as habilidades sociais. As práticas pedagógicas, de acordo com Marcolino (2013, p.23) “possibilitam o desenvolvimento da brincadeira contém ações e intervenções que incidem sobre o papel e suas ações”. As intervenções realizadas pelos educadores no momento de organizar práticas que envolvam a atividade objetual manipulatória na primeira infância (a criança aprende a utilizar os objetos de acordo com sua função social) e a brincadeira de papéis sociais (brincadeira de faz de conta em que a criança assume um papel de adulto como médico, mãe, professora na brincadeira) durante a infância são exemplos de práticas desenvolvidas pelos educadores.

Bitencourt (2020) sugere práticas que desenvolvam habilidades que incluam autocuidado, tanto no aspecto técnico quanto no racional, e corrobora que os educadores possuam uma formação de práticas reflexivas que integre saúde, educação, família e instituição. A autora também menciona atividades vinculadas à disciplina, ensinar o “certo e o errado”, boa convivência com outras crianças e adultos, ter bons modos e autocuidado.

As práticas mais mencionadas nos estudos referem-se ao uso da ludicidade e brincadeira no momento de pensar jogos e vivências que proporcionem o desenvolvimento das habilidades sociais. É no contexto das instituições infantis que muitas crianças terão suas primeiras socializações com outras crianças e adultos, fora do ambiente familiar. Os educadores possuem papel fundamental neste processo de inserção em um novo ambiente, o qual apresenta desafios, os quais podem se transformar em conflitos e frustrações, e neste contexto, as habilidades sociais precisam ser desenvolvidas a fim promover a convivência da criança com o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender o que as pesquisas têm discutido sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças pequenas. A partir do levantamento bibliográfico realizado na BDTD, analisamos cinco trabalhos que discorriam acerca do tema da pesquisa.

A primeira categoria, intitulada Habilidades Sociais, foi composta por dois estudos científicos. Estes estudos abordam os comportamentos que dizem respeito às habilidades sociais, bem como a construção da comunicação, da resolução de pequenos problemas, que vão influenciar na construção das relações sociais. A segunda categoria denominada Práticas pedagógicas foi constituída por três estudos. Examinamos algumas práticas que são importantes para o desenvolvimento da comunicação, autocuidado, empatia, desenvolvidas através de jogos e brincadeiras pensados na instituição escolar, como os jogos de papéis sociais, intervenções para a resolução de conflitos e desenvolvimento do respeito.

Estas análises dos estudos contribuíram para um melhor entendimento acerca do tema abordado, elucidaram a importância do desenvolvimento das habilidades sociais dentro da instituição de educação infantil bem como a relevância de bem pensar as práticas pedagógicas no momento de desenvolver tais habilidades com as crianças.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Emily Maise Feitosa. **O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora no contexto da educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/529202fc-b546-4387-911d-3215693db56f> Acesso em: 05 out. 2025

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. **Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de Educação Infantil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal

de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/dc2e77bd-424a-48fa-b9fb-ffd38b4a3f1c> Acesso em: 05 out. 2025

BRASIL, Silvany Ellen Risuenho. **Habilidades sociais parentais e infantis, problemas de comportamento em pré-escolares:** avaliação de pais e professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/dcf93869-a3a0-438f-87e9-3ae9c5b6a52b> Acesso em: 05 out. 2025

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

CRESWELL, John W; CRESWELL, David. **Projetos de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Penso, 2021.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/529202fc-b546-4387-911d-3215693db56f> Acesso em: 05 out. 2025

SANTOS, Rafaela Raíssa Araujo dos. **Os jogos de papéis sociais no contexto da educação infantil:** concepções e práticas de docentes. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32>

MÃOS AO TOQUE: INFÂNCIAS CONECTADAS E APRENDIZAGENS MEDIADAS

SANTOS, Carla Cristiane Ribeiro dos³³³
VICENZI, Vinicius Bertoncini³³⁴

RESUMO

O uso de recursos digitais na Educação Infantil emerge como um fenômeno cultural e educativo que redefine a relação das crianças com o conhecimento, a linguagem e o mundo. Este trabalho tem como objetivo analisar o potencial pedagógico e os riscos associados ao uso de dispositivos digitais — como tablets, celulares e computadores — na Educação Infantil, à luz de referenciais da mídia-educação e da pedagogia contemporânea. De abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, a pesquisa fundamenta-se em autores como Flusser (1985), Foucault (1987), Buckingham (2007), Fantin (2012) e Rivoltella (2010). Os resultados indicam que as telas, quando mediadas de forma intencional e reflexiva, ampliam a autoria, a expressão e a leitura de mundo das crianças. Entretanto, seu uso sem mediação pode reforçar relações de poder, passividade e consumo. Conclui-se que o desafio está em desenvolver práticas pedagógicas que integrem sensibilidade, corpo e tecnologia, possibilitando compreender as experiências infantis com as telas em sua multiplicidade, e formando sujeitos conscientes diante das imagens e das mídias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Recursos digitais. Mídia-educação. Cultura visual.

INTRODUÇÃO

O uso de recursos digitais na Educação Infantil configura-se como um fenômeno cultural e educativo que transforma a maneira como as crianças se relacionam com o conhecimento, a linguagem e o mundo. A presença constante de tablets, celulares e computadores nas experiências cotidianas da infância inauguram novas formas de ver, tocar e aprender, o que demanda que a escola repense seus modos de ensinar e mediar saberes.

Mais do que simples ferramentas, os recursos digitais funcionam como dispositivos culturais capazes de produzir sentidos, organizar práticas e moldar subjetividades. Eles participam ativamente da constituição de experiências, gestos e significados infantis, configurando-se como espaços de aprendizagem e mediação simbólica.

Este trabalho propõe analisar o papel dos recursos digitais na Educação Infantil, problematizando seus usos pedagógicos e os riscos de domesticação da experiência infantil, à luz das reflexões de Vilém Flusser, Michel Foucault e David Buckingham, com foco nas dimensões simbólicas, culturais e de poder presentes nos dispositivos digitais.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica e análise interpretativa de referências teóricas que abordam a relação entre recursos digitais, infância e educação. A escolha dessa abordagem permite compreender as experiências das crianças com os recursos digitais em sua multiplicidade, considerando não apenas os aspectos cognitivos e de aprendizagem, mas também as dimensões afetivas, sociais, culturais e simbólicas que emergem na interação com os dispositivos. Essa perspectiva possibilita identificar diferentes formas de engajamento,

³³³Carla Cristiane Ribeiro dos Santos. UNIPLAC. carlasantos@uniplaclages.edu.br. <https://orcid.org/0009-0008-1057-1559>, <https://lattes.cnpq.br/4520530568297545>

³³⁴Vinicius Bertoncini Vicenzi. UNIPLAC. viniciusvicenzi@uniplaclages.edu.br, orcid: [0000-0001-8208-2131](https://orcid.org/0000-0001-8208-2131), <http://lattes.cnpq.br/0188898377476149>.

significados atribuídos pelas crianças e modos de mediação pedagógica, fornecendo um panorama mais amplo e detalhado das relações estabelecidas entre infância, tecnologia e educação.

O estudo se apoia em autores como Flusser (1985), que analisa a produção de imagens técnicas e a mediação dos aparelhos na percepção humana; Foucault (1987), que problematiza os dispositivos de poder e suas implicações sobre subjetividades; e Buckingham (2007), que discute a alfabetização midiática e a importância da compreensão crítica das mídias. A análise organizou-se a partir da leitura interpretativa e comparativa das obras selecionadas, articulando conceitos como mediação, poder, linguagem, corpo e cultura digital no contexto da Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os recursos digitais funcionam como dispositivos culturais e simbólicos que reorganizam a experiência infantil. Flusser (1985) compreende as imagens técnicas produzidas por aparelhos eletrônicos como mediadoras da percepção, criando modos inéditos de visualização que substituem a experiência direta e ampliam possibilidades de exploração e representação a partir da programação dos aparelhos. Para Buckingham (2007), a alfabetização midiática é essencial para a formação de sujeitos capazes de interpretar, analisar e produzir significados nas mídias. As crianças, ao interagirem com recursos digitais, aprendem a compreender os códigos e valores que estruturam esses meios, desenvolvendo capacidade autoral e reflexiva diante das mensagens que consomem. Foucault (1987), por sua vez, evidencia que os dispositivos digitais operam como mecanismos de poder, moldando práticas, comportamentos e subjetividades.

O uso de recursos digitais na Educação Infantil configura-se como um fenômeno cultural e educativo que transforma a maneira como as crianças se relacionam com o conhecimento, a linguagem e o mundo. A presença constante de tablets, celulares e computadores nas experiências cotidianas da infância inauguram novas formas de ver, tocar e aprender, **instigando a escola a repensar** seus modos de ensinar e mediar saberes.

Fantin e Rivoltella (2010, 2012) aprofundam essa compreensão ao analisarem as transformações socioculturais que marcam as infâncias contemporâneas. Vivemos em uma **“sociedade multitela”**, caracterizada pela multimedialidade, intermedialidade, portabilidade e versatilidade dos dispositivos digitais. Essas características alteram a forma como as crianças percebem, sentem e aprendem o mundo, estabelecendo novas relações entre o corpo, o olhar e o toque. As tecnologias digitais favorecem a colaboração, a criação e a autoria, oferecendo às crianças condições de atuar não apenas como receptoras de conteúdos, mas também como produtoras de significados e experiências no ambiente digital.

Entretanto, a cultura digital, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de expressão e participação, evidencia desigualdades. O acesso às tecnologias e às práticas culturais digitais não ocorre de maneira homogênea, gerando diferentes formas de pertencimento e exclusão. Além disso, a interação das crianças com recursos digitais é constantemente mediada por contextos familiares e escolares, o que influencia significativamente suas experiências de aprendizagem e participação (MULLER, 2022). Essa realidade mostra que, embora os espaços digitais ofereçam oportunidades de interação, eles também reproduzem desigualdades sociais, exigindo um olhar crítico e ético sobre a forma como as crianças se inserem nesse contexto.

O toque — físico e simbólico — torna-se gesto de aprendizagem e mediação. As telas, quando mediadas pedagogicamente, podem se transformar em espaços de criação, expressão e encontro, nos quais o digital se entrelaça ao sensível e ao imaginário das crianças. Fantin e Rivoltella (2012) destacam que os recursos digitais, quando incorporados de maneira reflexiva às práticas educativas, enriquecem o currículo, diversificam linguagens e aproximam a escola da cultura infantil. O desafio consiste em reconhecer que esses recursos não são neutros nem meramente instrumentais, mas carregam sentidos, valores e modos de ver e experienciar o mundo.

As infâncias conectadas revelam aprendizagens mediadas por experiências que articulam corpo, linguagem e tecnologia. A mediação docente, nesse processo, deve ser intencional e sensível, promovendo interações que integrem o brincar, a imaginação e o pensamento crítico. As tecnologias, quando vividas de maneira dialógica e criativa, favorecem experiências significativas e expressivas, nas quais as crianças se percebem como autoras, experimentadoras e produtoras de cultura.

Ao observar as mãos que tocam as telas, percebe-se mais do que um gesto técnico: há um movimento de descoberta, curiosidade e invenção. O toque traduz o encontro entre corpo e mundo, entre o sensível e o digital, revelando a potência da infância em explorar, combinar e recriar sentidos. Nessa interação, aprender se faz por meio de gestos que articulam olhar, escuta e imaginação — dimensões que, quando acolhidas pela mediação pedagógica, transformam o espaço digital em território de experiências vivas. O educador atua como mediador de encontros, ajudando a criança a transformar o toque em linguagem, a curiosidade em conhecimento e a conexão em experiência humana compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos digitais estão integrados à cultura da infância contemporânea, tornando-se elementos centrais nas experiências diárias das crianças. A presença desses recursos na Educação Infantil oferece oportunidades significativas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e expressivas, desde que seu uso seja mediado de forma intencional e reflexiva.

O uso acrítico ou exclusivo dos recursos digitais pode reforçar passividade, consumo e relações de poder implícitas, limitando a autonomia e a capacidade de interpretação das crianças. Por isso, o papel do educador é fundamental: é necessário mediar as interações de forma ética e consciente, promovendo experiências que articulem diálogo, corpo, imaginação e cultura digital.

Os centros de Educação Infantil devem assumir um papel ativo na construção de práticas pedagógicas que considerem a multiplicidade das experiências infantis, valorizando o brincar, a exploração, a autoria e a reflexão. Ao integrar os recursos digitais como parte de uma prática educativa mais ampla, é possível formar sujeitos capazes de compreender e interpretar criticamente os conteúdos e relações que emergem nesse contexto.

Além disso, esta pesquisa evidencia a necessidade de novos estudos e práticas pedagógicas que aprofundem a compreensão do impacto dos recursos digitais na Educação Infantil, considerando aspectos emocionais, sociais e culturais, bem como a formação contínua de educadores para atuar de forma mediadora e consciente.

Conclui-se que o grande desafio da Educação Infantil contemporânea consiste em equilibrar a presença tecnológica com a sensibilidade, o movimento e a criatividade, construindo um ambiente em que as crianças aprendam não apenas com os recursos digitais, mas também sobre eles, desenvolvendo competências e subjetividades críticas e participativas frente a cultura digital.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, D. **Educação para a mídia: alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, P. C. **Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação**. Revista de Educação da Universidade de Sorocaba – REU, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 89–104, jun. 2010.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia.** São Paulo: Hucitec, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MULLER, Juliana Costa; FANTIN, Monica. **Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais.** Pro-Posições: Campinas, SP.

O CONCEITO DE JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES ENTRE DIMENSÕES SOCIAL, AFETIVA E COGNITIVA A PARTIR DE PIAGET

KOSINSKI, Michelle Monteiro³³⁵
OLIVEIRA, Francismara Neves de³³⁶

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado ainda em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O estudo tem como objetivo refletir sobre o conceito de justiça na Educação Infantil, articulando dimensões cognitiva, afetiva e social a partir da perspectiva da Epistemologia Genética de Piaget. Busca-se compreender como a criança constrói noções de justiça, considerando a interação ativa com o meio social e a internalização de normas e valores. A análise teórica evidencia que a compreensão da justiça envolve simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, a sensibilidade às relações interpessoais e a capacidade de lidar com conflitos e emoções. Destaca-se a importância de práticas pedagógicas que promovam a escuta, o protagonismo infantil e a reflexão sobre dilemas cotidianos, valorizando a construção moral na infância e fortalecendo a autonomia desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: Justiça. Educação Infantil. Piaget.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento moral inicia-se na infância e está diretamente relacionado à construção da autonomia e à convivência entre pares. Segundo Piaget (1932/1994), a formação do juízo moral ocorre por meio da interação da criança com o meio e com seus pares, em situações reais de cooperação e conflito, e não por simples transmissão de valores. Nesse contexto, a noção de justiça emerge como elemento central para a vida em sociedade. A escola, especialmente nos primeiros anos da Educação Infantil, constitui espaço privilegiado para que as crianças experimentem diferentes formas de convivência, exercitem o respeito mútuo e compreendam a dinâmica das regras, articulando habilidades cognitivas, afetivas e sociais (La Taille, 2006).

O estudo, de natureza bibliográfica, busca analisar como o conceito de justiça na Educação Infantil é abordado na literatura, considerando as dimensões cognitiva, afetiva e social, e sua relevância para o desenvolvimento moral e sócio moral da criança (Tognetta, 2006). A justificativa do trabalho se apoia na importância de compreender como se dá a construção da noção de justiça na infância, fornecendo subsídios para práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o protagonismo infantil e a formação da autonomia moral desde os primeiros anos escolares.

O objetivo geral deste estudo é analisar, a partir da literatura, a concepção de justiça por Piaget e identificar suas articulações com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Objetivos específicos incluem: identificar como a literatura caracteriza a construção do conceito de justiça na infância; examinar as relações entre justiça, cognição e sociabilidade; e discutir implicações pedagógicas para a educação infantil, enfatizando a promoção da autonomia e do senso de justiça.

³³⁵ Michelle Monteiro Kosinski. Universidade Estadual de Londrina. michelle.monteiro@uel.br, ORCID iD: 0009-0006-7734-6132. <http://lattes.cnpq.br/3349284957218474>.

³³⁶ Francismara Neves de Oliveira. Universidade Estadual de Londrina. francismara@uel.br, ORCID iD: 0000-0002-0809-2304. <http://lattes.cnpq.br/6180367769157831>.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, com recorte voltado para a análise teórica da pesquisa, enfocando o conceito de justiça na Educação Infantil a partir da perspectiva da Epistemologia Genética de Piaget. Foram selecionadas obras clássicas de Piaget e estudos contemporâneos sobre moralidade, desenvolvimento sociomoral e práticas pedagógicas na Educação Infantil. A análise consistiu em leitura crítica e interpretação das obras, identificando conceitos-chave, articulações teóricas e implicações pedagógicas. O recorte permitiu refletir sobre a construção da justiça na infância e sobre como as dimensões cognitiva, afetiva e social interagem na constituição do juízo moral, oferecendo subsídios para fundamentar práticas educativas teoricamente consistentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Epistemologia Genética, proposta por Piaget (1896-1980), compreende o conhecimento como uma construção ativa entre a criança e o meio, que se dá a partir de um *contínuum* representado por estágios, em que é possível identificar nos momentos desse desenvolvimento, estruturas ou organizações de pensamento que se diferenciam em cada momento, conhecido como estádios, estágio ou períodos. Compreende-se que esse processo não ocorre de forma linear, mas sim como uma espiral contínua, na qual a criança internaliza o conhecimento por meio de mecanismos de assimilação que envolvem dimensões sociais, afetivas e cognitivas. O desenvolvimento moral não se limita à internalização de regras e normas. É justamente no vínculo entre desenvolvimento social, afetivo e cognitivo que a moralidade se constitui.

Segundo a teoria piagetiana, os indivíduos constroem formas distintas de relação com as normas e valores sociais ao longo de seu amadurecimento, passando por diferentes estágios: anomia, heteronomia e autonomia. A primeira forma de relação com as regras e normas sociais é denominada anomia e é caracterizada por comportamentos nos quais os indivíduos se encontram sem capacidade de compreender o mundo normativo. Predomina, por parte das crianças, ainda uma incompreensão das regras que são sociais e que regem a moral. Esse momento do desenvolvimento moral é marcado pelo egocentrismo e são as necessidades básicas que determinam as normas de conduta. Corresponde ao período que vai desde o nascimento até aproximadamente por volta de 5 anos de idade. Esse intervalo de tempo corresponde aos períodos sensório-motor e pré-operatório ou simbólico, ou representacional (Tognetta, 2023, 2024).

A moralidade heterônoma é compreendida como uma etapa intermediária no desenvolvimento moral, na qual o sujeito aceita regras impostas por figuras de autoridade, sem refletir sobre elas. A obediência, nesse estágio, ocorre pela presença da autoridade e pela coação associada, não por uma compreensão do sentido das normas. Trata-se de um tipo de relação moral caracterizado pela submissão a uma vontade externa. Embora esse padrão seja mais comum entre crianças de aproximadamente 5 a 10 anos, ele não se define estritamente por idade, mas pelas formas de interação e pelo grau de consciência que o indivíduo é capaz de alcançar. A obediência tende a ser motivada pelo medo da punição, não por convicções pessoais e o indivíduo ainda é bastante influenciado pelo egocentrismo e centrado nas próprias necessidades. Esse momento representa um avanço em relação à anomia, mas permanece limitado quanto à compreensão das razões que fundamentam as regras. A superação dessa fase ocorre gradualmente, à medida que o sujeito amplia seu repertório de experiências, desenvolvendo capacidades de descentração e de consideração recíproca. Com o tempo, emerge a moralidade autônoma, marcada pela autorregulação, pelo respeito mútuo e pela adesão consciente a princípios construídos coletivamente. Nessa nova configuração, as regras são legitimadas por sua razão de ser, e não pela imposição de terceiros. Por isso, enfatiza-se que são as relações interindividuais, baseadas na cooperação e no diálogo, que criam condições propícias para o desenvolvimento da autonomia moral (Piaget 1932/1994).

A noção de justiça para Piaget (1932/1994) não é um conceito estático ou inato, mas uma construção progressiva que se desenvolve nas relações sociais da criança, especialmente naquelas pautadas pelo respeito mútuo e pela cooperação. Ao investigar a moralidade

infantil, deixa claro que a ideia de justiça emerge da interação entre o sujeito em desenvolvimento e o meio social, sendo profundamente influenciada pelo tipo de relação que a criança estabelece com os adultos e com os pares. “A regra de justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais; assim, vê-la-emos destacar-se quase em total autonomia, na medida em que cresce a solidariedade entre crianças” (Piaget, 1932/1994, p. 157).

Embora as influências adultas estejam presentes, o senso de justiça se desenvolve sobretudo nas relações de respeito mútuo entre as crianças, uma vez que é nessa convivência solidária que elas constroem suas próprias concepções sobre o que consideram justo ou injusto.

Com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a ampliação das relações sociais, especialmente nas interações com os pares, o pensamento infantil vai se transformando. A justiça, inicialmente compreendida como obediência à autoridade e marcada pela coação e pela sanção imposta, passa gradativamente a ser reconstruída em termos de reciprocidade, igualdade e equidade. Essa transição do respeito unilateral ao respeito mútuo reflete uma mudança profunda na maneira como a criança interpreta o mundo social: o adulto deixa de ser uma figura incontestável, e o julgamento moral começa a se basear em princípios compartilhados e em negociações entre iguais. Assim, a justiça deixa de ser algo externo e imposto, e passa a ser construída de forma mais autônoma, revelando o amadurecimento da consciência moral e a maior capacidade da criança de considerar a perspectiva do outro (Piaget, 1932/1994).

Diante das funções escolares presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais “[...] responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada” (Brasil, 2009, p.5). A discussão sobre a moralidade revela-se fundamental, considerando que o exercício da autonomia está diretamente relacionado à vivência de relações pautadas na cooperação e na reciprocidade. É por meio dessas interações que se desenvolvem noções como justiça, solidariedade e respeito mútuo. Piaget (1994) destaca que a regra da justiça tende a prevalecer à medida que os vínculos solidários entre as crianças se fortalecem. É que, “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (Piaget, 1932/1994, p. 155).

A compreensão do desenvolvimento sociomoral infantil a partir da teoria piagetiana destaca a importância das interações sociais e da construção ativa do conhecimento na formação da autonomia. A educação sociomoral não deve se restringir à transmissão verbal de lições de moral, pelo contrário, ela se efetiva nas situações reais de convivência, nas quais as crianças, por meio das interações sociais, têm a oportunidade de vivenciar e compreender valores como cooperação, solidariedade, igualdade e justiça (Lepre, 2005). No contexto escolar, isso implica reconhecer a escola não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente privilegiado para a vivência de experiências sociomorais concretas. As situações cotidianas de convivência, permeadas por conflitos, regras, acordos e disputas, oferecem oportunidades reais para que as crianças elaborem juízos sobre o que consideram justo ou injusto.

Segundo Piaget (1932/1994), o ambiente escolar representa, para muitas crianças, o primeiro espaço de confronto com regras morais, o que torna fundamental a vivência de situações que favoreçam o desenvolvimento do respeito, da justiça e da solidariedade. Na Educação Infantil, esse processo ganha relevância ao se reconhecer a criança como sujeito ativo na construção de valores, capaz de elaborar compreensões sobre si mesma e sobre o mundo por meio das experiências vividas e do conhecimento construído nas interações sociais. Considerando a moralidade como um tema transversal, Vinha (1999) afirma que o professor atua na formação moral dos alunos mesmo que não tenha essa intenção de forma explícita. Nesse contexto, tornam-se evidentes os desafios enfrentados no cotidiano escolar, sobretudo quando se observa que muitas práticas ainda se concentram na manutenção da obediência e da heteronomia, em detrimento de propostas que favoreçam a construção da

autonomia moral. Tal contradição evidencia a necessidade de uma abordagem intencional e reflexiva sobre o ambiente sociomoral na escola, especialmente desde os primeiros anos da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte teórico desenvolvido neste trabalho busca contribuir para o aprofundamento da compreensão sobre os processos de construção da noção de justiça na infância, destacando dimensões cognitivas, afetivas e sociais que se entrelaçam no desenvolvimento moral infantil. A análise evidencia que a Educação Infantil exerce papel central na formação da personalidade e da autonomia, uma vez que é nesse espaço que as crianças iniciam a vivência de regras coletivas, exercitam o respeito mútuo e aprendem a negociar significados sobre o que é justo e injusto.

Constata-se que a construção da moralidade e da noção de justiça depende fortemente da qualidade das interações estabelecidas no ambiente escolar. Assim, torna-se necessário que o professor atue de maneira consciente e intencional na criação de um clima sociomoral favorável, em que prevaleçam relações baseadas na cooperação, na empatia e na escuta ativa. A postura docente, quando pautada pelo respeito e pela valorização das experiências infantis, constitui-se como agente formador essencial no processo de internalização das regras e de elaboração dos princípios de justiça.

Desse modo, compreender o desenvolvimento moral a partir da epistemologia genética de Piaget permite reconhecer que a justiça não é um valor imposto, mas uma construção que emerge das relações vivenciadas. Cabe à escola e aos docentes favorecer experiências que possibilitem às crianças pensar, argumentar e refletir sobre suas ações, transformando os conflitos cotidianos em oportunidades de aprendizagem ética e social.

Assim, a Educação Infantil se consolida como espaço estratégico para a formação da autonomia e da consciência moral, reafirmando seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e cooperativa. A reflexão teórica aqui desenvolvida reforça, portanto, a necessidade de um olhar pedagógico sensível e fundamentado, capaz de compreender que a justiça, quando cultivada desde os primeiros anos de escolarização, integra, de modo indissociável, o processo de formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE / CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009.**

LA TAILLE, Y. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEPRE, Rita Melissa. **Educação moral na escola:** caminhos para a construção da cidadania. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, v. 3, n. 1, 2005.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994. (1932).

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Desenvolvimento moral:** da anomia à autonomia. Campinas: Papyrus, 2023.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Teoria do desenvolvimento moral:** fundamentos e práticas na escola. Campinas: Papyrus, 2024.

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES E DISSONÂNCIAS FRENTE ÀS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA

MUNIZ, Maria Simone³³⁷
FERREIRA, Valéria Silva³³⁸

RESUMO

A proposta deriva da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), em 2024. A pesquisa, de abordagem qualitativa e o problema de pesquisa formula-se na questão: Que concepção de infância e criança é projetada pelo livro didático e legitimada por sua adoção na pré-escola? A análise documental abrangeu o Edital de Convocação nº 02/2020 do PNLD 2022 (Brasil, 2020a) e três obras didáticas selecionadas no mesmo programa. Da leitura crítica emergiu a categoria central “concepção de infância e criança atrelada aos livros didáticos”. Os resultados revelam a persistência de uma concepção universal e homogênea de infância, associada a um modelo padronizado de criança, produzido e reforçado por esses materiais. Observou-se que os livros analisados retomam características das antigas cartilhas, apresentando propostas mecânicas e descontextualizadas, que negligenciam a pluralidade das experiências infantis.

Palavras-chave: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Concepção. Infância. criança.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em sua edição voltada à Educação Infantil, constitui o ponto de partida e a principal motivação desta pesquisa. De forma inédita, o Edital de Convocação nº 02/2020 – CGPLI, referente ao PNLD 2022, introduziu uma mudança significativa nas políticas públicas ao antecipar a distribuição de livros individuais para crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 2020a). Essa decisão representou um marco na história do programa, pois deslocou para a Educação Infantil, uma política até então concebida para outras modalidades. Tal medida suscita reflexões essenciais acerca das concepções de infância, das práticas pedagógicas que dela decorrem e dos sentidos que o livro didático assume nesse novo contexto educativo.

Com base nisso, o problema de pesquisa formula-se na questão: que concepção de infância e criança é projetada pelo livro didático e legitimada por sua adoção na pré-escola? Assim, o estudo tem como objetivo geral problematizar as implicações do uso do livro didático na Educação Infantil, considerando as concepções de infância e criança que são projetadas e legitimadas por sua adoção. A pesquisa traz como objetivo específico: Identificar as concepções de infância e criança que orientam a produção e a seleção dos livros didáticos utilizados na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Esta investigação, de abordagem qualitativa, configura-se como uma pesquisa documental e tem como ferramenta analítica central a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). O *corpus* da pesquisa foi definido em duas frentes complementares que se tensionam:

³³⁷ Maria Simone Muniz. Universidade do Vale do Itajaí (Univali). msimuniz1@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-6193-8138>, <http://lattes.cnpq.br/0523075409297968>.

³³⁸ Valéria Silva Ferreira. Universidade do Vale do Itajaí (Univali). v.ferreira@univali.br, <https://orcid.org/0000-0002-3990-7182>, <http://lattes.cnpq.br/2155129322801874>.

1. **O Documento Político:** O Edital nº 02/2020, analisado como o instrumento basilar que legitima e introduz a "novidade" do livro didático para a pré-escola no âmbito do PNLD 2022.

2. **Os Artefatos Pedagógicos:** As coleções de livros didáticos aprovadas por este edital.

Para garantir a profundidade analítica, estabelecemos um critério de seleção rigoroso: das 15 coleções aprovadas, o escopo foi delimitado àquelas destinadas especificamente à faixa etária de 4 anos (Pré-escola I). Constituem, assim, o *corpus* final as três coleções que atendiam a esse critério: *Criação: crianças em ação! Girassol Pré-escola* e *Iniciando o aprender*.

O tratamento dos dados foi conduzido à luz das fases metodológicas propostas por Bardin (1977). Inicialmente, realizamos a "leitura flutuante", etapa de impregnação que possibilitou apreender as características gerais do material e, ao mesmo tempo, refinar o problema de pesquisa e as hipóteses de trabalho.

Na sequência, procedeu-se à exploração do material, entendida como um processo rigoroso de codificação, classificação e interpretação. Deste procedimento, e em resposta direta ao objetivo da pesquisa, emergiu a categoria central de análise: Concepção de infância e criança atrelada aos livros didáticos.

Por fim, a análise propriamente dita consiste em um movimento dialógico, avançamos, assim, da descrição dos artefatos para a interpretação crítica do modelo de criança que eles projetam e legitimam.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O aporte teórico está apoiado em Sarmento (2005), Kohan (2004) e Larrosa (2017), os quais ajudaram a compreender a invenção da infância contemporânea.

A concepção de infância que sustenta este trabalho baseia-se fundamentalmente nos escritos de Manuel Jacinto Sarmento, que entende a infância como uma "categoria social do tipo geracional, por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social" (Sarmento, 2005, p. 363). Assim, falar de infância implica reconhecê-la no plural — infâncias — já que os percursos e experiências das crianças diferem conforme tempo, cultura e contexto social.

Sarmento ainda diferencia a infância da criança, destacando que enquanto a primeira é uma construção histórica que define o lugar social, as crianças efetivam essa categoria ao vivê-la e atualizá-la socialmente (Sarmento, 2005).

Essa base sociológica conecta-se à leitura filosófica proposta por Walter Kohan (2004), para quem a infância é um tempo de experiência, indagação e criação, um espaço existencial que se opõe ao poder instituído e às formas normativas do ensino. Kohan defende uma educação comprometida com a singularidade e a autonomia das crianças, concebendo-as como sujeitos de pensamento, de linguagem e de ação.

Assim, ele propõe uma educação que se distancie de práticas padronizadoras e sufocantes, mas que estimule a escuta, a participação e a autenticidade infantil, reconhecendo o direito da criança de produzir cultura e conhecimento.

Complementando essas perspectivas, Larrosa (2017) introduz o conceito de "enigma da infância", referindo-se ao mistério e à alteridade que envolvem essa etapa da vida. Pontua que "a infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos [...]" (Larrosa, 2017, p. 184). Essa reflexão reforça a necessidade de reconhecer a infância em sua complexidade, resistindo à tentação de reduzi-la a conhecimentos previamente estabelecidos e normativos.

Sob a articulação desses autores, compreende-se que a infância não pode ser capturada por modelos fixos. Quando políticas públicas e práticas escolares, como no caso do PNLD 2022, propõem materiais didáticos que definem o que a criança deve ser e saber antes mesmo de o ser, corre-se o risco de anular o enigma da infância (Larrosa, 2017) e de reduzir as crianças a um padrão universal, tal como denuncia Sarmento (2005). A escola, ao adotar tais coleções, necessita questionar se essas produções realmente promovem espaços de

indagação, criação e pluralidade (Kohan, 2004), ou se reforçam uma representação homogênea da infância.

Em síntese, compreender as implicações e dissonâncias do livro didático na Educação Infantil exige uma leitura crítica sustentada por autores que reconhecem a infância como plural, enigmática e potente.

É notório que o livro didático, tradicionalmente consolidado como recurso de apoio pedagógico no Ensino Fundamental e Médio, tem se inserido de modo crescente no cotidiano da Educação Infantil. Esse movimento intensificou-se após o lançamento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) destinado à Educação Infantil em 2022, quando, de maneira inédita, o Edital de Convocação nº 02/2020 antecipou a distribuição de livros individuais para crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 2020a).

As políticas educacionais brasileiras reforçam essa compreensão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 32), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), define a criança 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, 2009). Logo, pensar a criança como sujeito sociocultural implica compreender o entrelaçamento entre suas experiências, o entorno em que vive e as formas simbólicas de expressão que mobiliza.

Durante a análise documental, ao confrontar os livros didáticos *Iniciando o aprender* e *Girassol pré-escola*, observamos que, a autora do primeiro livro, por exemplo, dirige seu prefácio aos “alunos”, não às crianças, revelando uma escolha linguística que já antecipa uma transformação simbólica: o deslocamento da criança da condição de ser de direitos para a de aprendiz em formação (Finco; Barbosa; Faria, 2015). Com o auxílio do software Atlas.ti, foi possível verificar que o termo “aluno” aparece 16 vezes no Edital nº 02/2020, o que demonstra a força dessa categoria discursiva.

Essa constatação é relevante, pois, como afirma Sacristán (2005), “criança e aluno(a) se referem a categorias opostas; o aluno é uma construção social inventada pelos adultos” (p. 11). Transformar a criança em aluno é também impor-lhe um modo de ser, uma identidade que nem sempre corresponde às suas características e modos próprios de aprender. De modo coerente, Kuhlmann Junior (1998, p. 15) reforça que é “preciso considerar a infância como uma condição de ser criança”. Quando as práticas pedagógicas e os materiais didáticos tratam a criança prioritariamente como aluno, correm o risco de ignorar sua linguagem, seus ritmos e sua presença no mundo — elementos centrais da pedagogia da infância.

Os resultados dessa análise dialogam com as ideias de Corsaro (1997), para quem “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas” (p. 5). No entanto, nos livros examinados, essa dimensão cultural da infância tende a ser reduzida: prevalece a lógica da reprodução e da obediência, em que a criança segue instruções e cumpre tarefas, sem espaço para criar, imaginar ou questionar. Essa dinâmica é expressa nos trechos analisados do livro *Criação: crianças em ação!* no qual as atividades propostas colocam a criança como mero sujeito passivo, apenas “cobrindo pontilhados” e reproduzindo traçados prontos, o que inviabiliza a expressão criativa e a experimentação sensível.

Como apontam Portilho e Tosatto (2014, p. 745), nessa perspectiva “a criança aprende, mas não ensina; reproduz, mas não produz; repete, mas não inventa”. Negar-lhe a autoria e a possibilidade de erro é também negar a infância como espaço de descoberta e imaginação. A defesa de uma infância plena e vivida em sua totalidade é essencial, pois, como explica Kuhlmann Junior (1998), a infância não é um mundo simbólico separado da realidade, mas “a interação da criança com o mundo real” — um modo de existir em movimento.

A análise de linguagem realizada no Edital de Convocação nº 02/2020 mostrou ainda a presença de 114 ocorrências do termo “estudante”, reforçando a tendência de escolarização precoce observada também nos livros. Essa recorrência não é trivial: ela revela uma estrutura discursiva orientada à preparação das crianças para etapas futuras, em detrimento do presente vivido. Assim, a Educação Infantil é convocada a resistir à lógica de progressão linear

e reafirmar sua especificidade — um espaço de vivência cultural, não de antecipação escolar. Como sublinha Malaguzzi (2001), trata-se de um ambiente de “proteção da criança enquanto sujeito completo que pensa, interage, age e se expressa”.

Essa análise permite constatar que, embora as representações visuais dos livros didáticos possam, em alguns casos, refletir diversidade e alegria, suas concepções explícitas permanecem alinhadas a uma lógica disciplinar. Emergindo daí um paradoxo: os textos e imagens parecem celebrar a infância, mas suas práticas pedagógicas a restringem, reduzindo o direito de ser criança à condição de aprendiz obediente. As experiências infantis são, portanto, enquadradas em processos de desenvolvimento lineares, nos quais pouco resta da espontaneidade e do protagonismo que as Diretrizes Curriculares (2010) e a BNCC (2017) defendem.

Em síntese, as infâncias e crianças retratadas nesses materiais estão capturadas por concepções que as moldam e as aprisionam em um tempo cronológico estreito, de início e fim definidos, conforme alerta Larrosa (2006) ao lembrar que a infância deve nos interpelar, e não ser enquadrada. O estudo evidencia que as práticas mediadas pelo livro didático instauram dissonâncias entre o discurso legal e a materialidade pedagógica, reproduzindo modelos universais e homogêneos de infância. Ao invés de promoverem a liberdade e a escuta, perpetuam o silêncio, confinando o imaginário infantil dentro dos limites do já conhecido. Reconhecer essa tensão é o primeiro passo para reconfigurar as práticas educativas e restituir à infância seu valor pleno — o de um tempo de ser, viver, descobrir e criar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a presença do livro didático, na Educação Infantil, consolida práticas que contrariam a visão da criança como sujeito ativo e produtor de cultura. A reflexão sobre esses materiais torna-se, assim, essencial para repensar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, assegurando o direito à infância em sua plenitude e diversidade.

Os resultados revelam uma infância homogênea, e passiva, legitimada pelo currículo prescrito em forma de atividades padronizadas e sequenciais, distanciando-se da criança real que explora, questiona e constrói sentidos por meio da brincadeira e da convivência. Essas constatações sinalizam que o livro didático, quando utilizado como principal norteador das práticas pedagógicas na Educação Infantil, tende a reduzir a complexidade da experiência infantil e a limitar o protagonismo das crianças nos processos de aprender e viver na escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICAO22.03.2023.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível

em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

CORSARO, William. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

HÜLLE, Cristina Tibiriçá; PRADO, Angélica. **Criação**: Crianças em ação! Pré-escola I. Volume 1 (crianças pequenas de 4 anos). Educação Infantil. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, experiência e formação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KOHAN, Walter Omar. A Infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-64.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga Neto 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Infância. In: Kohan, W. O.; Pineau, P. (Org.). **Infâncias: políticas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 163-186 (p. 184).

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834006.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2025.

PORTO, Amélia; LOPES, Miriam; RAMOS, Lízia. **Girassol – pré-escola**. Educação Infantil: Pré-escola I. Volume 1 (crianças pequenas de 4 anos). 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2020.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005.

SGROGLIA, Rose. **Iniciando o Aprender**. Pré-escola I. Volume 1 (crianças pequenas de 4 anos). Educação Infantil. 1. ed. São Paulo: Joaninha, 2020.

O QUE FAZEM AS CRIANÇAS QUANDO NINGUÉM ESTÁ OLHANDO? INFÂNCIAS, OCUPAÇÕES E RESISTÊNCIAS NAS MARGENS DO CURRÍCULO ESCOLAR

SOUZA, Silvânia Derossi Lemos de³³⁹
DRESCH, Jaime Farias³⁴⁰

RESUMO

Este artigo, oriundo de pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), investiga as ocupações infantis nos tempos e nos lugares da vida escolar em que as crianças não estão sendo diretamente conduzidas por adultos, como recreios, filas, momentos de espera e brincadeiras espontâneas, com foco nos modos como essas práticas revelam resistência, invenção e subjetivação nas margens do currículo. A pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa com inspiração etnográfica e referencial pós-estruturalista, sustentando-se nas contribuições de Silvio Gallo (2012), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), Carlos Skliar (2003), Jorge Larrosa (2014), Anete Abramowicz (2005), Fúlvia Rosemberg (1990) e Sônia Kramer (1994). A partir de registros de campo, busca-se ampliar o debate sobre o lugar da infância na escola e sobre as possibilidades de reencantar a própria experiência escolar como forma de vida.

Palavras-chave: Infância. Currículo escolar. Resistência. Ocupações.

INTRODUÇÃO

Pensar a infância na escola contemporânea exige desestabilizar os discursos que a reduzem a uma etapa preparatória da vida adulta ou a um objeto de tutela. Conforme nos advertem Deleuze e Guattari (1995), é preciso escapar das capturas que territorializam a infância como uma identidade fixa, propondo vê-la como multiplicidade, potência de criação e linhas de fuga. Nesse sentido, a infância é compreendida aqui como uma forma menor de existência, não no sentido de ausência ou falta, mas como intensidade e possibilidade de invenção (Gallo, 2012).

A menoridade, segundo Silvio Gallo (2012), não se refere à subalternidade da criança frente ao adulto, mas a um modo singular de habitar o mundo, de experienciar o tempo e os afetos, de construir outras formas de saber. A infância menor é, assim, uma força de resistência que desorganiza os ritmos instituídos, os saberes normativos e os currículos performativos da escola.

Carlos Skliar (2003), por sua vez, propõe uma ética da escuta da infância, que não busca interpretar ou traduzir os sentidos da criança com base em categorias adultas, mas sim acolher o que há de interrupção, de silêncio, de estranhamento em sua linguagem. Escutar a infância é reconhecer que ela se expressa de modos próprios, nem sempre compreensíveis sob a lógica disciplinar da escola. Daí a importância de observar os tempos e espaços não planejados, os cantos do pátio, os desenhos nos cadernos, as ocupações nos corredores, como cenários de resistência e criação.

Para Sônia Kramer (1994), a rotina escolar, especialmente nos anos iniciais, opera como tecnologia de controle que busca moldar comportamentos, administrar o tempo e instituir normas de conduta. Contudo, nas brechas desse cotidiano há espaços para o inesperado, o lúdico, o que escapa. As crianças inventam mundos nas dobras do currículo, subvertem comandos com brincadeiras, constroem alianças e gestos que desafiam o planejado. A

³³⁹Silvânia Derossi Lemos de Souza; Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC; silvaniaderossi@uniplac-lages.edu.br, <http://orcid.org/0009-0001-2247-8641>, <http://lattes.cnpq.br/1270517919692904>

³⁴⁰Jaime Farias Dresch. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.jaime@uniplac-lages.edu.br, <http://orcid.org/0000-0002-9488-1456>, <http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>.

escola, muitas vezes sem perceber, é palco de movimentos que desestabilizam suas próprias normas.

Anete Abramowicz (2005) e Fúlvia Rosenberg (1990) ampliam esse debate ao discutirem como as políticas públicas, os currículos e os dispositivos pedagógicos produzem a infância como categoria de intervenção. Interrogam os modos como a infância é constantemente marcada por discursos de gênero, raça e classe, naturalizando desigualdades e silenciando vozes. Reconhecer as crianças como sujeitos políticos implica vê-las como produtoras de saberes, experiências e formas de vida que merecem ser escutadas e valorizadas, inclusive nas margens do instituído.

Nessa mesma direção, Bujes (2002) reflete sobre a infância como território de disputas entre a pedagogia e a filosofia, revelando o quanto os discursos escolares procuram capturar a diferença, ao passo que a infância insiste em escapar. Butler (2003), por sua vez, lembra que toda norma carrega consigo a possibilidade de subversão, o que também se aplica aos modos como as crianças reinventam suas identidades e resistem às expectativas de normalização. Já Corazza (2001) compreende o currículo como uma experiência de linguagem, um campo de produção simbólica que permite à infância enunciar-se de forma própria, deslocando sentidos e instaurando novas possibilidades de existência.

Ao dialogar com as proposições de Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012), compreende-se que as metodologias pós-críticas não se reduzem a procedimentos técnicos, mas se configuram como modos de perguntar e de produzir sentidos. Assim, a pesquisa em educação assume um caráter ético-estético-político, em que teoria e método se entrelaçam em movimentos de invenção e de resistência. “Pesquisar, nas perspectivas pós-críticas, é movimentar-se de várias maneiras, afastando-se das essências e aproximando-se dos pensamentos que nos ajudam a interrogar o mundo” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

A escola, ao insistir em formar corpos dóceis e alunos padronizados, muitas vezes desconsidera os modos próprios de ser e estar das crianças. Como propõem Larrosa (2014) e Walter Kohan (2007), é preciso devolver à infância o tempo da experiência: o tempo não do rendimento, mas da escuta, da relação, da presença. A escola que se abre para a presença menor das crianças é aquela que se permite também aprender com elas, como corpos que pulam, desenham, resistem e narram o mundo a partir de sua própria ética e estética.

Por fim, a proposta aqui defendida é de que o currículo, em vez de ferramenta de controle ou de enquadramento em direitos reduzidos a aprendizagem e desenvolvimento, como minimamente estabelece a BNCC, possa ser espaço de expressão ampliada dos direitos das crianças como sujeitos, acolhendo as diferenças. Inspirando-se em autores como Maura Corcini Lopes (2011), Elisabeth Macedo (2011) e Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo é entendido como texto cultural, um campo de disputas simbólicas que pode ser reescrito cotidianamente pelas infâncias que nele habitam.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica e fundamentação pós-estruturalista. O campo empírico será construído em uma escola pública municipal, com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. A escolha por este recorte se justifica pela presença de crianças em fase de transição entre os discursos da infância e da escolarização mais rígida, momento em que as resistências infantis emergem com maior visibilidade.

Serão utilizadas estratégias como observação participante, registros de campo, rodas de conversa com as crianças, bem como a escuta de falas espontâneas, desenhos, mapas afetivos da escola e fotografias produzidas pelas próprias crianças. Tais procedimentos visam apreender os modos de existir das infâncias nas frestas da rotina escolar, nas entradas e saídas da sala, nos momentos de recreio, nas filas, nas idas ao banheiro e nos cantos do pátio, onde emergem os gestos que escapam à normatividade do currículo.

A análise dos dados será orientada pela perspectiva da análise discursiva, fundamentada nos estudos pós-estruturalistas. Interessa-nos compreender como as crianças

enunciam a escola, como ocupam os tempos e espaços não dirigidos, e de que modo tais ocupações revelam tensões com o currículo formal, as normas de gênero e as expectativas institucionais. Mais do que interpretar falas, busca-se aqui escutar os modos de existência e resistência que as infâncias produzem no cotidiano escolar, abrindo espaço para a emergência de outras narrativas e sentidos sobre as experiências educativas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Pensar a infância na escola contemporânea exige desestabilizar os discursos que a reduzem a uma etapa preparatória da vida adulta ou a um objeto de tutela. Conforme nos advertem Deleuze e Guattari (1995), é preciso escapar das capturas que territorializam a infância como uma identidade fixa, propondo vê-la como multiplicidade, potência de criação e linhas de fuga. Nesse sentido, a infância é compreendida aqui como uma forma menor de existência, não no sentido de ausência ou falta, mas como intensidade e possibilidade de invenção (Gallo, 2012).

A menoridade, segundo Silvio Gallo (2012), não se refere à subalternidade da criança frente ao adulto, mas a um modo singular de habitar o mundo, de experienciar o tempo e os afetos, de construir outras formas de saber. A infância menor é, assim, uma força de resistência que desorganiza os ritmos instituídos, os saberes normativos e os currículos performativos da escola.

Carlos Skliar (2003), por sua vez, propõe uma ética da escuta da infância, que não busca interpretar ou traduzir os sentidos da criança com base em categorias adultas, mas sim acolher o que há de interrupção, de silêncio, de estranhamento em sua linguagem. Escutar a infância é reconhecer que ela se expressa de modos próprios, nem sempre compreensíveis sob a lógica disciplinar da escola. Daí a importância de observar os tempos e espaços não planejados, os cantos do pátio, os desenhos nos cadernos, as ocupações nos corredores, como cenários de resistência e criação.

Para Sônia Kramer (1994), a rotina escolar, especialmente nos anos iniciais, opera como tecnologia de controle que busca moldar comportamentos, administrar o tempo e instituir normas de conduta. Contudo, nas brechas desse cotidiano há espaços para o inesperado, o lúdico, o que escapa. As crianças inventam mundos nas dobras do currículo, subvertem comandos com brincadeiras, constroem alianças e gestos que desafiam o planejado. A escola, muitas vezes sem perceber, é palco de movimentos que desestabilizam suas próprias normas.

Anete Abramowicz (2005) e Fúlvia Rosemberg (1990) ampliam esse debate ao discutirem como as políticas públicas, os currículos e os dispositivos pedagógicos produzem a infância como categoria de intervenção. Interrogam os modos como a infância é constantemente marcada por discursos de gênero, raça e classe, naturalizando desigualdades e silenciando vozes. Reconhecer as crianças como sujeitos políticos implica vê-las como produtoras de saberes, experiências e formas de vida que merecem ser escutadas e valorizadas, inclusive nas margens do instituído.

Nessa mesma direção, Bujes (2002) reflete sobre a infância como território de disputas entre a pedagogia e a filosofia, revelando o quanto os discursos escolares procuram capturar a diferença, ao passo que a infância insiste em escapar. Butler (2003), por sua vez, lembra que toda norma carrega consigo a possibilidade de subversão, o que também se aplica aos modos como as crianças reinventam suas identidades e resistem às expectativas de normalização. Já Corazza (2001) compreende o currículo como uma experiência de linguagem, um campo de produção simbólica que permite à infância enunciar-se de forma própria, deslocando sentidos e instaurando novas possibilidades de existência.

Ao dialogar com as proposições de Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012), compreende-se que as metodologias pós-críticas não se reduzem a procedimentos técnicos, mas se configuram como modos de perguntar e de produzir sentidos. Assim, a pesquisa em educação assume um caráter ético-estético-político, em que teoria e método se entrelaçam em movimentos de invenção e de resistência. “Pesquisar, nas perspectivas pós-críticas, é movimentar-se de várias maneiras, afastando-se das essências e

aproximando-se dos pensamentos que nos ajudam a interrogar o mundo” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

A escola, ao insistir em formar corpos dóceis e alunos padronizados, muitas vezes desconsidera os modos próprios de ser e estar das crianças. Como propõem Larrosa (2014) e Walter Kohan (2007), é preciso devolver à infância o tempo da experiência: o tempo não do rendimento, mas da escuta, da relação, da presença. A escola que se abre para a presença menor das crianças é aquela que se permite também aprender com elas, como corpos que pulam, desenham, resistem e narram o mundo a partir de sua própria ética e estética.

Por fim, a proposta aqui defendida é de que o currículo, em vez de ferramenta de controle ou de enquadramento em direitos reduzidos a aprendizagem e desenvolvimento, como minimamente estabelece a BNCC, possa ser espaço de expressão ampliada dos direitos das crianças como sujeitos, acolhendo as diferenças. Inspirando-se em autores como Maura Corcini Lopes (2011), Elisabeth Macedo (2011) e Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo é entendido como texto cultural, um campo de disputas simbólicas que pode ser reescrito cotidianamente pelas infâncias que nele habitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças, muitas vezes percebidas como destinatárias passivas do processo educativo, mostram-se, quando escutadas em suas formas próprias de existir, como sujeitos de potência inventiva e crítica. As ocupações infantis que emergem nos interstícios da rotina escolar, nos momentos não programados, nos espaços de respiro e nos desvios sutis das normas, apontam para outros modos de habitar a escola.

Mais do que compreender o que fazem quando não estão sendo observadas, importa reconhecer que suas ações revelam muito sobre a estrutura e os sentidos da própria escola. Nas margens da rotina escolar pulsa uma infância que insiste em existir, apesar das tentativas de silenciamento.

As reflexões apresentadas integram uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação, que assume como posicionamento ético-político a defesa de uma escola sensível às infâncias e comprometida com práticas mais humanas, plurais e inclusivas. Que possamos, assim, construir espaços capazes de escutar essas presenças e, com elas, reinventar outros modos de vida, compreendidos aqui como potências de criação e resistência no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Quem tem medo de falar em raça?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1059-1077, 2005.

ABRAMOWICZ, Anete; ROSEMBERG, Fúlvia. **Infância e escolarização: questões para o debate.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 11, n. 37, p. 39-62, 1990.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **A infância entre a pedagogia e a filosofia.** In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Infância e maquinarias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. **O currículo como experiência de linguagem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed. 34, 1995.

GALLO, Silvio. **Filosofia da educação**. São Paulo: Autêntica, 2012.

KOHAN, Walter O. **Infância, experiência e linguagem: notas para uma filosofia da educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1135-1154, 2007.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: KRAMER, Sônia (org.). **Criança e infância: uma abordagem histórico-cultural**. São Paulo: Ática, 1994.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 379-391, 2014.

LOPES, Maura Corcini; MACEDO, Elisabeth. **Currículo: entre a política e a vida**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia da diferença: reflexões sobre práticas, pesquisa e formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA EXPLORAÇÃO DAS ÁREAS VERDES EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

GRANEMANN, Vanessa Furtado de Oliveira Zanini³⁴¹
SILVA, Madalena Pereira da³⁴²

RESUMO

Esta proposta é oriunda do projeto de pesquisa do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Uniarp, cujo objetivo é refletir e promover a integração intencional e contínua das áreas verdes nas práticas pedagógicas dos Centros de Educação Infantil (CEIs). A escrita deste resumo consiste em refletir sobre como o planejamento pedagógico intencional pode favorecer a integração das áreas verdes nas práticas educativas dos CEIs, promovendo experiências significativas que ampliam o contato das crianças com a natureza e contribuem para uma educação mais sensível, sustentável e humanizadora. Reconhece-se a natureza como espaço educativo essencial ao desenvolvimento integral das crianças, favorecendo vínculos afetivos, sociais e ambientais. A pesquisa, de abordagem qualitativa se desenvolveu por meio de revisão de literatura. Fundamentada em teóricos como Froebel, Montessori, Vygotsky, Malaguzzi e Sobel, a proposta defende que o planejamento pedagógico intencional amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar os direitos previstos na BNCC com experiências significativas na natureza. O desemparedamento da Educação Infantil promove o brincar livre, a investigação e a expressão, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e comprometidos com a sustentabilidade desde a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Natureza. Áreas Verdes. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra a proposta de pesquisa intitulada "", cujo é analisar as contribuições do planejamento pertinente para o desemparedamento da Educação Infantil. A proposta busca refletir sobre como o planejamento pedagógico pode ser estruturado de forma a favorecer a utilização intencional das áreas verdes nos Centros de Educação Infantil (CEIs), promovendo ambientes educativos que extrapolem as salas de aula tradicionais. Dessa forma, considera-se o potencial desses espaços naturais para o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, especialmente no que diz respeito ao brincar livre na natureza, à convivência e às interações entre crianças, adultos e o ambiente natural, na primeira infância, pois oferece experiências sensoriais, motoras, cognitivas e socioemocionais que promovem o bem-estar físico e mental.

Desde o século XIX, educadores como Froebel, Montessori, Vygotsky e Malaguzzi destacam a importância do contato com a natureza para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, esta pesquisa se apoia em concepções que reconhecem o ambiente natural como parte essencial do processo educativo. Tais autores destacam a importância de experiências significativas ao ar livre para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da linguagem e da consciência ambiental desde os primeiros anos de vida. reforçam que a relação afetiva com o meio ambiente nasce das experiências lúdicas e livres.

A integração das áreas verdes à rotina pedagógica amplia o repertório das crianças, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, coordenação motora, raciocínio lógico e vínculos sociais. Para isso, é necessário que os educadores planejem essas experiências com intencionalidade, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (e/ou campos de experiência) e adotando uma postura reflexiva e interdisciplinar.

³⁴¹

³⁴² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). madalenapereiradasilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

METODOLOGIA

A pesquisa será de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e interpretativo, pois busca compreender as contribuições do planejamento pedagógico pertinente no processo de desemparedamento da Educação Infantil, especialmente no uso intencional das áreas verdes dos Centros de Educação Infantil (CEIs). No avançar do estudo, a pesquisa será desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Curitiba, escolhida por conveniência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A utilização das áreas verdes nos Centros de Educação Infantil (CEIs) é uma prática fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Esses espaços naturais, muitas vezes subutilizados, possuem imenso potencial pedagógico quando integrados de forma intencional às práticas educativas. O contato com a natureza favorece experiências sensoriais, motoras, cognitivas e socioemocionais, ao mesmo tempo em que promove o bem-estar físico e mental das crianças.

A valorização da natureza como espaço educativo não é recente. Desde o século XIX, educadores como Froebel (2001), criador do conceito de “jardim de infância”, já destacavam seu papel no desenvolvimento infantil. Para ele, “a natureza é o primeiro educador da criança. Através da observação do mundo natural, a criança aprende a se compreender e a compreender o outro”. Esse pensamento revela a natureza como fonte essencial de descoberta e autoconhecimento.

Essa concepção é aprofundada por Montessori (2019), que afirmou: “a criança que tem liberdade e oportunidade de manipular e usar a natureza desenvolve um forte senso de independência e criatividade.” Para ela, o ambiente — especialmente o natural — é um elemento essencial no desenvolvimento infantil. A liberdade de explorar a natureza com autonomia favorece a criatividade, o respeito ao meio ambiente e o desenvolvimento das habilidades sensoriais.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) oferece um olhar complementar sobre o papel do ambiente na aprendizagem. Segundo o autor, “o aprendizado desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento que operam quando a criança interage com seu ambiente e com seus pares.” A natureza, vivenciada coletivamente, amplia a Zona de Desenvolvimento Proximal ao proporcionar contextos ricos de interação entre crianças, adultos e o mundo natural.

Essa visão é também compartilhada por Malaguzzi (2016), idealizador da abordagem de Reggio Emilia, que considerava o ambiente como o “terceiro educador”. Segundo ele, “a criança possui cem linguagens. A natureza é uma delas.” Nesse contexto, a natureza é reconhecida como linguagem de expressão, investigação e criação na infância.

Sobel (2001), pesquisador contemporâneo da educação ambiental, defende que o primeiro passo para formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade é permitir que as crianças desenvolvam uma relação afetiva com a natureza. Para ele, “se queremos que as crianças aprendam a cuidar do planeta, devemos deixá-las brincar nele primeiro.” Ou seja, o vínculo emocional com o meio ambiente nasce nas experiências lúdicas e livres — não apenas em instruções formais. Ao brincar na natureza, as crianças aprendem sobre ciclos de vida, resiliência e interdependência de forma intuitiva, criando uma base sólida para a compreensão de questões ambientais mais complexas no futuro.

Essa visão tem implicações práticas para educadores e famílias. É necessário priorizar o contato direto com a natureza, por meio de experiências frequentes e desestruturadas em parques, jardins ou praças. Além disso, a abordagem pedagógica deve ir além dos conteúdos teóricos, incorporando atividades como trilhas, hortas, observação da vida selvagem e arte com elementos naturais. O afeto, por sua vez, é o motor do cuidado: quando nasce de experiências significativas, o cuidado com o planeta torna-se uma extensão do próprio ser.

Dessa forma, ao integrar as áreas verdes à rotina pedagógica da educação infantil, amplia-se o repertório das crianças com vivências que envolvem escuta de histórias sob

árvores, criação de hortas, observação de insetos e pássaros, brincadeiras com elementos naturais e atividades artísticas com terra, folhas e flores. Essas experiências estimulam a imaginação, a coordenação motora, a oralidade, o raciocínio lógico e os vínculos sociais e emocionais.

Planejar o uso pedagógico das áreas verdes exige do educador uma postura intencional e reflexiva, que considere as necessidades e os interesses das crianças, os objetivos de aprendizagem e os recursos disponíveis no espaço natural. O planejamento deve prever não apenas o "que fazer", mas "por que fazer", "como fazer" e "para que fazer", articulando os campos de experiência da BNCC com propostas que envolvam a escuta das crianças, a observação da natureza e o uso criativo dos elementos naturais. Isso inclui, por exemplo, definir horários e dinâmicas para atividades ao ar livre, organizar materiais como lupas, cadernos de campo, cordas e tecidos para exploração, além de prever estratégias de documentação pedagógica que valorizem os processos vividos. Conforme destaca Lück (2009), o planejamento educacional deve ser compreendido como um processo contínuo e sistemático de organização da ação pedagógica, que permite a tomada de decisões fundamentadas e contextualizadas. Assim, o planejamento torna-se um instrumento essencial para transformar o espaço verde em um ambiente potente de aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, é necessário que os educadores utilizem esses espaços considerando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC: explorar, brincar, conviver, expressar, conhecer-se e participar. Esses direitos garantem que as crianças interajam com adultos e pares, participem ativamente das atividades, brinquem livremente, explorem o mundo ao seu redor, expressem-se por meio de diferentes linguagens e desenvolvam sua identidade e emoções.

A avaliação dessas vivências deve valorizar os processos, os registros das interações e as produções das crianças, respeitando seus tempos e modos próprios de aprender. Essa abordagem exige uma postura investigativa e interdisciplinar por parte do educador, que deve articular os conteúdos curriculares às experiências do cotidiano e aos saberes do território.

A integração das áreas verdes à educação infantil permite promover aprendizagens por meio da experiência direta e do vínculo afetivo com o meio natural, articulando ciência, ética, estética e cidadania. Também desenvolve a resiliência individual e coletiva, preparando crianças para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, as áreas verdes tornam-se não apenas espaços físicos, mas territórios simbólicos de construção de valores e atitudes sustentáveis. A criatividade desempenha papel essencial, pois permite novas formas de interação com a natureza e de produção de conhecimento. Propostas pedagógicas inovadoras, como os projetos criativos ecoformadores, aliam sustentabilidade, criatividade e resiliência no processo educativo.

Dessa forma, ao reconhecer o potencial educativo desses espaços, evidencia-se a importância de integrá-los de maneira intencional e contínua às práticas pedagógicas, especialmente na educação infantil.

Portanto, o uso pedagógico das áreas verdes nos Centros de Educação Infantil deve ser contínuo e significativo, reconhecendo a criança como sujeito ativo, competente e curioso. Incorporar a natureza ao cotidiano escolar é também uma forma de promover saúde, cidadania ambiental e sensibilidade, aspectos fundamentais para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e comprometidos com o futuro do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o planejamento pertinente para o desamparado da Educação Infantil evidencia a urgência de repensar os espaços, tempos e práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças nos Centros de Educação Infantil (CEIs). A integração intencional das áreas verdes ao cotidiano educativo não apenas amplia o repertório de experiências das crianças, mas também potencializa o desenvolvimento integral previsto nos direitos de aprendizagem da BNCC.

As áreas naturais deixam de ser apenas cenário para se tornarem protagonistas de processos educativos significativos, nos quais o brincar livre, a investigação, a convivência e

a expressão se entrelaçam de maneira viva e potente. A valorização da natureza como ambiente educativo resgata concepções históricas, como as de Froebel, Montessori, Vygotsky e Malaguzzi, e encontra respaldo em abordagens contemporâneas que compreendem o espaço como um agente ativo na formação das crianças.

O contato com a natureza proporciona experiências sensoriais, motoras, cognitivas e emocionais, favorecendo a autonomia, a criatividade e o vínculo afetivo com o meio ambiente. Esses elementos são essenciais para a formação de sujeitos conscientes, éticos e comprometidos com a sustentabilidade — valores indispensáveis para enfrentar os desafios do século XXI.

Entretanto, para que esse potencial seja efetivamente concretizado, é fundamental que o planejamento pedagógico assuma uma postura investigativa, flexível e sensível às infâncias, articulando intencionalmente os campos de experiência da BNCC com as possibilidades oferecidas pelo ambiente natural. Isso requer formação continuada dos profissionais, gestão comprometida com a transformação dos espaços escolares e políticas públicas que reconheçam o direito das crianças de crescer em contato com a natureza.

Conclui-se que o uso pedagógico das áreas verdes não é um adendo à rotina escolar, mas parte central de um projeto educativo que valoriza a escuta das crianças, o respeito à infância e a construção de uma relação mais harmônica com o mundo natural. Planejar para o desemparedamento é, assim, um ato político e poético que reconhece a criança como protagonista de sua aprendizagem e o ambiente como um campo fértil para o florescimento de novos saberes, sensibilidades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2025.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento Educacional: fundamentos, metodologia, técnicas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. São Paulo: Liber Juris, 2001.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

MONTESORI, Maria. **A criança**. 11. ed. São Paulo: Editora LTC, 2019.

SOBEL, David. **Crianças e natureza: repensando a educação infantil**. São Paulo: Panda Books, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed

TECENDO REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

CERUTTI, Carine³⁴³
KUHN, Martin³⁴⁴

RESUMO

A presente pesquisa está intitulada como “Tecendo reflexões sobre a participação das crianças no processo de alfabetização e letramento”, vinculada ao curso de Mestrado em Educação da Unochapecó. O estudo, em fase ainda de delimitação, busca compreender como a literatura científica aborda a participação das crianças em seu processo de alfabetização e letramento, identificando métodos, concepções e estratégias pedagógicas que favorecem a participação das crianças no seu processo de alfabetização e letramento. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, exploratória, descritiva e bibliográfica. Metodologicamente assume a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006) Reses e Mendes (2021). Espera-se, com a pesquisa, contribuir para o campo educacional ao evidenciar a importância da criança como sujeito ativo e participativo do processo de alfabetização, articulando referenciais teóricos e práticas pedagógicas participativas que colaborem na construção no conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Participação das crianças. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são exigências à para a construção da cidadania e para a inserção da criança no mundo social. Através dela adquire-se conhecimentos necessários para as mais diversas demandas da vida social, possíveis somente por meio da leitura, da escrita, interpretação e compreensão de nossas produções simbólicas.

Analisando dados do contexto educacional brasileiro, identifica-se inúmeros desafios quanto à consolidação das capacidades de leitura e escrita das crianças. Constata-se, para além disso, especialmente no que se refere à participação ativa das crianças no processo, que elas são pouco ativas na construção de suas aprendizagens.

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em âmbito Nacional (consulta à base de dados do INEP, Brasil 2025) referentes as escolas públicas do ano de 2024, demonstram que 59,2% das crianças estão alfabetizadas ao término do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental). Participaram da avaliação 87% das crianças que frequentam a referida etapa. Observando o percentual de alunos alfabetizados que participaram da avaliação, o resultado alcançado é o nível 2.

As políticas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, reforçam a necessidade de repensar estratégias e metodologias que contemplem a participação efetiva das crianças. Assim, esta pesquisa assume como problema: como a literatura científica compreende a participação das crianças em seu processo de alfabetização e letramento? O objetivo geral é indiciar como a literatura aborda essa participação, identificando métodos e concepções que valorizam a criança como sujeito ativo no processo de aprender a ler e a escrever. Os objetivos específicos são: realizar um levantamento das produções que abordam a participação das crianças no processo de alfabetização/letramento; inventariar na literatura os principais métodos de alfabetização/letramento e sua relação com a participação das crianças; compreender como a literatura aborda o termo

³⁴³ Mestranda em Educação. Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* em Educação (PPGE) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. E-mail: carine.cerutti@unochapeco.edu.br . ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6526-2756>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8290378102955885> .

³⁴⁴ Doutor em Educação nas Ciências – UNIJUI. Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Santa Catarina, Brasil). Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814> .

“participar” no processo de alfabetização/letramento; analisar na literatura as propostas de alfabetização/letramento que assumem a participação como estratégia de aprendizagem.

O que esse pequeno preâmbulo anuncia são parte dos desafios ainda presentes na alfabetização e no letramento das crianças. Entre os muitos desafios presentes no processo de alfabetização, olhar para a dinâmica dos processos de aprender e ensinar, ou seja, para a participação das crianças em sua aprendizagem de leitura e escrita é, sem dúvida, relevante.

A provocação da pesquisa se faz mais pertinente em um contexto em que as noções de criança/infância estão sendo revisadas pela sociologia da criança e antropologia da infância, o que do ponto de vista epistemológico e pedagógico implica na participação da criança em seu processo de alfabetização e de letramento.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, básica, exploratória, descritiva e bibliográfica. O levantamento das produções para delimitar o recorte da pesquisa foi realizado nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e Revista Pedagógica da Unochapecó, utilizando as palavras-chave alfabetização AND letramento AND participação, no recorte temporal de 2014 a 2025. Foram identificados 193 trabalhos, dos quais 13 foram selecionados após critérios de inclusão e exclusão. Para a inclusão foram observados os seguintes critérios: participação das crianças do ciclo de alfabetização atual (primeiro e segundo ano - Anos Iniciais); os alunos representam uma turma típica de educação básica em seu ambiente escolar, estar em contexto de alfabetização e letramento escolar. Os dados da pesquisa do levantamento foram sistematizados e analisados por meio da análise temática dedutiva-reflexiva, a partir das categorias: alfabetização, letramento e participação das crianças.

Enquanto pesquisa bibliográfica, busca aprofundar a compreensão sobre como a literatura científica aborda a participação das crianças no processo de alfabetização e letramento, considerando tratar-se de um tema pertinente no campo educacional. O procedimento de análise da literatura que trata do recorte de investigação seguirá a análise temática. Será realizada uma síntese reflexiva referente às compreensões encontradas acerca do objeto pesquisado. O método a ser utilizado é amplamente reconhecido como possibilidade para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões, isto é, temas, dentro de dados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

No contexto brasileiro, o processo de alfabetização e letramento nas instituições escolares teve início no século XIX, com a denominação de “práticas de leitura e escrita”. Segundo Mortatti (2007, p. 155), essas práticas eram “[...] submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégias para a formação do cidadão e para o desenvolvimento social, de acordo com os ideais do regime republicano”. A autora também descreve os diferentes momentos históricos que evidenciam a disputa entre métodos tradicionais e inovadores, resultantes das transformações e das políticas governamentais implementadas ao longo do tempo. Tais políticas foram fundamentais para a construção e reformulação dos currículos escolares, bem como para o fortalecimento da formação continuada dos docentes.

A alfabetização constitui um processo complexo, no qual crianças, jovens e adultos desenvolvem, de forma gradual, habilidades de decodificação e codificação de letras, palavras e textos, articulando-as com seus contextos de uso. Nesse sentido, Soares (2020) compreende a alfabetização como a apropriação da tecnologia da escrita, que envolve um conjunto de técnicas, procedimentos e competências necessárias à leitura e à produção textual. Já o letramento refere-se ao uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais, ultrapassando o simples domínio do código linguístico.

Dessa forma, a alfabetização e o letramento tornam-se um desafio para o educador, exigindo a promoção de práticas que envolvam leitura, escrita, interpretação e compreensão da realidade. Cabe ao docente alfabetizador compreender as diferenças individuais e articular estratégias pedagógicas que considerem a diversidade de discentes e seus distintos

percursos de aprendizagem. Cada aluno, portanto, participa e aprende de maneira singular as capacidades de leitura e escrita.

De acordo com Ferreiro (1985), a aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva tradicional, é tratada como uma técnica, na qual a criança aprende a copiar, sonorizar e registrar formas. Contudo, segundo a autora, atrás de um discente que usa o seu lápis, observa e ouve, há um professor. Essa criança reflete sobre a língua escrita e seus códigos, os quais precisam ser compreendidos. Assim, o processo de alfabetização não deve ser reduzido ao domínio técnico da leitura e da escrita, pois envolve interpretação e compreensão dos sentidos comunicativos da língua.

Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento das relações sociointeracionais, presentes na aquisição dos códigos linguísticos, possibilita o aprimoramento do conhecimento de mundo, atribuindo sentido e significado às experiências. Dessa forma, no processo de alfabetização e letramento, as interações são fundamentais, pois incentivam a participação, a colaboração, a comunicação, a exploração do ambiente e a ampliação das múltiplas possibilidades de ler, escrever, interpretar e compreender.

A partir da perspectiva da sociologia da infância, Cogo e Kuhn (2019) compreendem a criança como um sujeito ativo e participante, que constrói sentidos e significados por meio das interações sociais. Os estudos analisados no estado do conhecimento evidenciam abordagens plurais, construtivistas, histórico-culturais e participativas, mas também revelam lacunas na literatura quanto à participação efetiva da criança em seu próprio processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa está em fase inicial. O estudo do estado de conhecimento foi de extrema importância pois evidencia que há poucos estudos que discutem a participação da criança em seu processo de alfabetização e letramento. Os estudos concentram-se, em geral, nos métodos de ensino e no papel docente, trazendo a participação da criança como um plano secundário. Espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação das reflexões teóricas e práticas sobre pedagogias participativas, reforçando a necessidade de reconhecer a criança como sujeito ativo e participativo na construção da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

COGO, Janaína Raquel. KUHN, Martin. **Pressupostos Epistemológicos na Educação Infantil: Construindo o Objeto de Investigação**. v.6, n.15, p. 26-43, 2019. Acesso em: 05 jul. 2025. Disponível em: [file:///C:/Users/55499/Downloads/PB%20-%20Estado%20do%20conhecimento%20Revista%20Inova%20C3%A7%C3%A3o%20e%20humanidades%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/55499/Downloads/PB%20-%20Estado%20do%20conhecimento%20Revista%20Inova%20C3%A7%C3%A3o%20e%20humanidades%20(2).pdf).

FERREIRO, Emilia. **Educação e Ciência**. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985.

MORTATTI, Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M.K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília/DF. INEP/UPF, 2007. Acesso: 13 out.2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_basica/teorias_e_praticas_de_letramento.pdf.

RESES, Gabriela; MENDES, Inês. Uma visão prática da Análise Temática: Exemplos na investigação em Multimídia em Educação. In: COSTA, António Pedro; MOREIRA, António; SÁ, Patrícia. **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados** (Vol. 3). 1. ed. Portugal: UA Editora, 2021. Acesso em: 25 jun. 2025. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30773/1/Metodologias%20investigacao_Vol3_Digital.pdf.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1. ed. São Paulo, 2020.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TEMPO ESCOLAR E TEMPO DAS INFÂNCIAS: DISCIPLINAMENTO & EXPERIMENTAÇÃO E DESCOBERTA

QUINTINO, Angela Pereira³⁴⁵

APFELGRÜN, Sarah³⁴⁶

KRAEMER, Celso³⁴⁷

RESUMO

O presente trabalho, ao se propor a um diálogo entre os conceitos de tempo e de infância, visa discutir o modo como as instituições de educação das crianças praticam o tempo frente às noções de tempo da Filosofia da Infância. O objetivo do estudo é tensionar os conceitos de tempo escolar e o tempo vigente na infância, inspirados na Filosofia da Infância. Para isso, o estudo se debruça sobre as leituras de *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault (2014), e *Infância. Entre Educação e Filosofia*, de Walter Omar Kohan (2011), bem como outros autores e autoras que ampliam este campo de pesquisa. Tem-se como pressuposto que o tempo presente na escola é um instrumento da disciplina, enquanto o tempo na infância apresenta um caráter de experimentação e descoberta.

Palavras-chave: Infância. Tempo. Educação. Filosofia.

INTRODUÇÃO

A emergência de um tipo específico de infância na Modernidade resulta de um sentimento sobre a infância que se formou devido às mudanças deste período, entre as quais se destacam a redução da mortalidade infantil e a organização familiar (Ariès, 1986). Junto à emergência da infância moderna, surgiu a escola, com legislações específicas sobre a infância, obrigatoriedade da frequência escolar e um corpo de especialistas (Varela; Alvarez-Uria, 1991).

Assim, na instituição escolar, a educação tem como público-alvo as crianças. Seu funcionamento é amparado por instrumentos disciplinares que tornam as crianças um sujeito útil e governável (Foucault, 2014). O controle disciplinar do tempo permite ordenar e controlar o corpo das crianças: fragmentação das aulas, horário para brincar, se alimentar, realizar atividades. Este tempo se caracteriza como cronológico, regulado pelas durações quantitativas. Em contrapartida, Kohan (2011) evoca um tempo *aion*, diferentemente do *chrónos*, é um tempo de intensidades, duração qualitativa, inventivo, de um livre jogo.

No cotidiano escolar, tanto o tempo *chrónos*, quanto o tempo *aion* atuam. Este trabalho se propõe a discutir os tempos na educação. O objetivo é tensionar os conceitos de tempo escolar e tempo da infância, com base em estudos sobre a escola como instituição disciplinar e a Filosofia da Infância, a primeira abrange o tempo cronológico e a segunda um tempo aionico.

METODOLOGIA

O estudo é qualitativo, focado na compreensão de determinado assunto, diferente da interpretação de dados numéricos (Goldenberg, 2004). Para desenvolvê-lo, foram realizadas leituras sobre o tempo na educação, como os livros *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault (2014) e *Infância. Entre educação e filosofia*, de Walter Omar Kohan (2011), bem como outras obras que ampliam a discussão acerca do assunto.

³⁴⁵ Angela Pereira Quintino. Universidade Regional de Blumenau. E-mail: angelaquintinoperira@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3579-559X>, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2399535978470142>.

³⁴⁶ Sarah Apfelgrün. Universidade Regional de Blumenau. E-mail: sarahhaphelgrun@gmail.com, Orcid.org/0000-0003-3175-6516, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3696058358046593>.

³⁴⁷ Celso Kraemer. Universidade Regional de Blumenau. E-mail: celsok@furb.br, Orcid: [org/0000-0003-2406-9638](https://orcid.org/0000-0003-2406-9638), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2624881705300958>.

Os tensionamentos, se dão na relação entre o tempo disciplinar e cronológico da instituição escolar e os tempos criativos de experimentações das infâncias, buscando abrir outras possibilidades para a educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A instituição escolar é resultado de mudanças sociais que acompanharam a Modernidade. Seu funcionamento é pautado na disciplina e moralidade. O interesse pela moral e a civilidade das crianças resultou na instauração da escola, no seu caráter obrigatório para as crianças bem pequenas até os adolescentes.

A escola funciona como uma maquinaria, que opera por meio da instrução e aperfeiçoamento das crianças (Varela; Alvarez-Uria, 1991). Esta maquinaria se constitui por engrenagens, como a disposição das salas de aula, a temporalidade, a vigilância das crianças e dos/as professores/as. Neste cenário, a escola “[...] tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência, é um pretexto legítimo [...]” (Foucault, 2014, p. 204).

O surgimento das instituições escolares, espaço destinado para o atendimento das crianças, é fundamentado na *disciplina*, conceito pensado por Foucault, considerado um instrumento de poder, que se caracteriza como um mecanismo de controle. Ele objetiva modelar sujeitos dóceis e úteis (Foucault, 2014). A criança passa a ser vista como aluno, “a escola torna-se o local de elaboração da pedagogia” (Foucault, 1997 p.166). Assim, o funcionamento da escola estabelece a delimitação do espaço, amparado a arquitetura, o tempo e a vigilância como abordagens para garantir a disciplinarização.

O cotidiano escolar é permeado pelas fragmentações do tempo, se organiza por meio dos sinais e outros mecanismos de controle, que apontam o início ou término de uma nova atividade realizada em sala de aula ou fora dela, como o recreio. Estas transições são marcadas pelo tempo cronológico, homogeneizando, padronizando, de maneira quantitativa e contínua no ambiente escolar.

Assim, as crianças são moldadas por normas e regras, sem a possibilidade de questionamentos, em uma sequência habitual, na qual o corpo é o foco da disciplina. Cada criança tem um tempo determinado para cada tarefa, todas ao mesmo tempo e no mesmo padrão. Marginaliza-se como incapaz quem não atinge o padrão. Ao olhar as instituições de educação, se observa que continuam pautando suas organizações no tempo cronológico, com rotinas sistematizadas, reproduzindo processos mecanicistas, rotinizados, homogêneos e quantitativos.

A infância continua sendo vista como uma fase da vida, que necessita ser superada para que se possa alcançar a próxima etapa, a vida adulta, “as crianças são potenciais guardiãs da *pólis*, futuros habitantes da sociedade ilustrada, madura, desenvolvida, sementes de democratas que uma ‘boa educação’ ajudará a germinar” (Kohan, 2011, p.116). A infância, entendida apenas como uma fase do desenvolvimento, a coloca em um lugar de minoridade, um lugar de falta, “[...] a infância está marcada desde a sua etimologia por uma falta não menor, uma falta que não pode faltar, uma ausência julgada inadmissível, a partir da qual uma linguagem, um direito e uma política dominantes consagram a exclusão” (Kohan, 2007, p. 101). Esta figura da infância como etapa a ser superada invisibiliza sua potência criadora em si mesma.

Para superar esta interpretação do tempo e seu funcionamento no cotidiano escolar, é necessário compreender que a infância não se trata de uma etapa, um passado, presente ou futuro. A infância é algo inacabado, sempre novo. A cada momento, não somos mais os mesmos, é uma transformação contínua. Um devir de singulares criativas e múltiplas.

Kohan (2011), em *Infância. Entre educação e filosofia*, demonstra a infância e a relação com tempo, apreciada fora da ótica do tempo *chrónos*, constituída de um tempo *aión*, possibilitando uma vida não classificada em etapas definidas, mas tempo de uma existência em si mesma, em um constante devir, “é uma criança sem idade, sempre presente enquanto devir de uma vida possível” (Kohan, 2011, p.148). O tempo *chrónos* se diferencia do tempo *aión* pois, enquanto o primeiro estabelece o presente, o passado e futuro, o segundo propõe

um tempo de durações intensivas, em oposição às durações extensivas, mensuráveis, “somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem.” (Kohan, 2004, p.63).

Essa percepção do tempo, inspirada na Filosofia da Infância, faz da infância uma política de pensamento, uma aposta na diferença. Não é sobre romantizar a infância e o pensamento das crianças, mas, uma questão política, “uma aposta pela igualdade e pela diferença, pela não-hierarquia, pela não-representatividade em qualquer nível em que se manifeste. Ninguém está habilitado a pensar por ninguém. Todos podem pensar por si mesmos” (Kohan, 2011, p. 250). Assim, compreender um outro tempo sobre a infância inspira uma educação emancipadora, não no sentido de retirar as crianças da infância, mas fazer da infância uma potência para o pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas compreensões de tempo - *chrónos* e *aion* - estão presentes no território escolar, bem como perpassam o corpo das crianças. O tempo cronológico faz parte de um conjunto de instrumentos do poder disciplinar, que engessam o cotidiano escolar. Enquanto o tempo *aíon*, o tempo qualitativo, é presente nas experiências das crianças, mas, desconsiderado frente às discussões que perpassam a educação.

É evidente que o tempo cronológico é o mais presente nas instituições escolares, visto que garante a produtividade das crianças, bem como predomina no mundo adulto. O que as leituras que compõem este estudo indicam é uma possibilidade de tempo frente a infância que, articulado às experiências das crianças e dos/as professores/as, garantam uma política de pensamento. Assim, o tempo *aíon* propõe uma educação em tempo qualitativo, que vislumbra na infância uma política para o pensar. Ao invés de promover a saída da infância, se observa na infância uma potência em si mesma, não como um alvo do desenvolvimento, como acontece recorrentemente.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, 264 p.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ_URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Porto: Edições Asa, 1992.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. La maquinaria escolar. In: VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia**