

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADEFEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Reitora
SUZANE DA ROCHA VIEIRA GONÇALVES
Vice-Reitor
EDNEI GILBERTO PRIMEL
Chefe de Gabinete do Reitor
CAMILA ESTIMA DE OLIVEIRA SOUTO
Pró-Reitora de Extensão e Cultura
DÉBORA MEDEIROS DO AMARAL
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
ELENISE RIBES RICKES
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL LIPINSKI PAES
Pró-Reitora de Graduação
SIMONE GROHS
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis
ANDRÉ LEMES DA SILVA
Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
MÁRCIO LUIS SOARES DE BRITO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
DAIANE DIAS
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
SILVIA SILVA DA COSTA BOTELHO

DITORA DA FURG

Coordenadora
FABIANE PIANOWSKI

COMITÊ EDITORIAL
Presidente
DÉBORA MEDEIROS DO AMARAL

Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA CARLA
AMORIM NEVES GONÇALVES
FABIANE PIANOWSKI
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIALE FURLONGLEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY MARCIA
CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG
Câmpus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS –
Brasil editora@furg.br

Momento

EDITORA CHEFE
Magda de Abreu Vicente, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

EDITORA ADJUNTA
Caroline Braga Michel, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL
Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Gustavo Freitas, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Leonardo Dorneles Gonçalves, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

ASSESSORIA EDITORIAL
Lucas Costa Grimald, Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Rio Grande, RS, Brasil

ASSISTENTE EDITORIAL
Fernanda Santos Rocha, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Juliana Silva Cabrera, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil
Myrna Susan Gowert Madia Berwaldt–FURG–Rio Grande, RS, Brasil
Tais Barbosa, Universidade Federal do Rio Grande -FURG - Rio Grande, RS, Brasil

AUXILIAR EDITORIAL
Letícia Lucas Pereira Guilhamilho Ávila, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Franciesca Goulart Santos, Universidade Federal do Rio Grande- FURG Rio Grande, RS, Brasil
Rheuren da Silva Lourenço, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Sibely Martins Miranda, Universidade Federal do RioGrande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Solicitamos intercâmbio

Endereço para envio de artigos: http://www.momento.furg.br

Participante
do PIDL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Momento

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Editora da furg

E-ISSN 2316-3100

Momento: Diálogos em Educação	Rio Grande	v. 34 (2)	p. 1-637	2025.

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2025

Diagramação e formatação: João Balansin
Capa: Carolina dos Santos Espíndola e Sibely Martins Miranda

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 34, n. 2 (2025) – Rio Grande: Ed. da FURG, 2025.

Modo de acesso: <https://periodicos.furg.br/momento>.
Quadrimestral a partir de 2018.
Subtítulo varia.
Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010- . Suspenso entre 2008 e 2009.
A partir do Vol. 26, n. 2 (2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.
Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:
1. Educação 37

Os textos publicados nesta revista – no que se refere ao conteúdo, à correção ortográfica e linguística e ao estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

SUMÁRIO

Expediente 2

Dossiê Temático

Apresentação do Dossiê 7

Inserção profissional, práticas iniciais docentes e territorialidades: algumas indagações 17

Marcas da mística nas práticas pedagógicas da educação superior: análise da Licenciatura em Educação do Campo e suas interpenetrações na Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD 39

Práticas antirracistas na universidade: casos de ensino de uma professora negra no curso de Pedagogia 62

Sejamos todos feministas: experiências de letramento de gênero da (auto)formação docente à prática pedagógica na escola pública 77

Entre salas de aula, redes sociais e ruas: as práticas docentes desde e pela educação sexual integral na Argentina 94

A prática docente de professores de educação física homens no ensino da dança na escola e os seus enfrentamentos 114

"São temas que a gente realmente não trabalha": concepções de uma equipe diretiva sobre as relações de gênero 139

O maquinário da indústria cultural por trás dos jogos de aposta esportiva: considerações a partir de um Projeto de Educação Popular em Ciências 154

A prática docente de uma professora de educação infantil de uma escola ribeirinha da Amazônia 179

"Vamos brincar de índio? Não!": reflexões e proposições sobre a cultura indígena na educação infantil 202

As práticas pedagógicas e a autonomia docente nos anos iniciais do ensino fundamental 218

Escola, migração e inclusão: novas realidades, velhos desafios 242

Ansiedade matemática e o desenho universal para aprendizagem na prática 260

Educação ribeirinha amazônica e escolarização: abordagens sobre os saberes locais em práticas pedagógicas em uma escola na Ilha de Santana/AP 288

Resenha do livro "Cotas Raciais" de Livia Sant'Anna Vaz 312

Artigos de Fluxo Contínuo

Gamificação como instrumento lúdico neoliberal: Elementos hegemônicos e processos de resistência 319

O ensino do português como segunda língua para surdos: representações de professores da educação básica 343

Aporte histórico e legal de inclusão dos discentes com altas habilidades ou superdotados na educação básica à luz dos direitos humanos e fundamentais 360

A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: um retrato dessa temática no cenário acadêmico 382

Toda escrita é política? Mapeamento e sistematização da política linguística de surdos por meio da abordagem do ciclo de políticas 408

Desenho universal para a aprendizagem: uma abordagem de possibilidades na Educação Inclusiva 431

O associativismo da comunidade surda na Amazônia: História, Conflitos e Desafios Educacionais 446

A política de educação especial na perspectiva inclusiva 465

A docência em processos escolares inclusivos: uma face das políticas de educação especial e de inclusão escolar em Minas Gerais 488

A educação do campo e currículo no ensino médio em área de assentamento rural: uma revisão sistemática de literatura 505

A escola como lugar de produzir novos amanhãs: questões para pensar o nosso tempo a partir do encontro entre arte, educação e crianças 527

Contribuições de um curso de práticas interdisciplinares no ensino de ciências para a formação de estudantes do ensino superior 549

Percepções sobre o espaço escolar: a pesquisa-formação-ambiental como possibilidade de transformação social 575

Competências da docência no ensino superior em Angola: implicações para o desenvolvimento profissional 592

Aspectos transversais na formação inicial de professores de química: um estudo comparado de currículos 613

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

APRESENTAÇÃO

PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA PÚBLICA E DIVERSIDADES

Marta Nörnberg[1]
Márcia de Souza Hobold[2]
Eliana da Silva Felipe[3]

A pesquisa sobre as práticas docentes permite conhecer e analisar processos de ensino (práticas docentes) e de aprendizagem (processos de aprender dos/as estudantes) forjados em contextos de grande sociodiversidade: social e econômica, cultural, étnica e religiosa, de gênero e raça, diversidades por vezes marcadas pela negação de direitos e vividas em situação de violência e exclusão social. Posto que os e as docentes se deparam com esses contextos e agem sobre eles, as pesquisas contribuem para descrever e interpretar as práticas em seu fazer e em suas finalidades.

A proposição deste Dossiê partiu do entendimento de que pesquisas sobre práticas docentes na escola pública, produzidas em contextos em que as diversidades são constitutivas e constituintes dos processos educativos, ainda são pouco difundidas na área de Educação. Isto porque afirmamos que as pesquisas sobre práticas docentes são essenciais à compreensão da escola como lugar de relações e mediações que acontecem em territórios diversos: centros e periferias urbanas, assentamentos, comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas, em ambientes físicos e virtuais, entre outros, e nos quais o diverso e o plural ganham concretude.

A discussão sobre *diversidades* ganha cada vez mais amplitude em nosso sistema social e educativo dada as múltiplas dimensões que ainda precisam ser problematizadas e encaminhadas na direção de se garantir o direito à vida em sua plenitude. A noção de diversidade refere-se à construção de explicações científicas e culturais sobre os complexos modos de disposição dos

[1] Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPEL). Bolsista Produtividade em Pesquisa (CNPq). Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). E-mail: martanornberg0@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Bolsista Produtividade em Pesquisa (CNPq). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE, da UFSC. E-mail: mhobold@gmail.com.
[3] Doutora em Educação (UNICAMP). Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Curso de Pedagogia (UFPA) e pesquisadora do grupo de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores (GEFOP). E-mail: efelipe@ufpa.br.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

grupos humanos em seus territórios e no transcurso de sua historicidade. O conceito básico de diversidade foi constituído a partir da antropologia com a noção de diversidade cultural e a essa noção vem sendo articulados conceitos derivados como os de diversidade étnica, diversidade linguística, diversidade religiosa, diversidade social, diversidade de gênero, diversidade geracional, diversidade territorial, diversidade digital, entre outros.

A adoção da grafia *diversidades* demarca justamente a ampliação dos campos nos quais atuamos como humanos além de significar a variedade de marcadores e características do gênero humano em seu processo de constituição como ator social. Trata-se de um esforço não apenas teórico, mas também político de reconhecer e fortalecer a multiplicidade de origens, identidades e experiências que compõem a diversidade própria de um indivíduo, grupo, comunidade ou sociedade. O uso do plural realça a ideia de que não existe apenas um tipo de diversidade, mas sim uma variedade de formas de ser e estar no mundo.

Tendo como pressuposto estes aspectos, este Dossiê articula um conjunto de relatos de pesquisa e de experiências educativas que colocam em foco as diversidades que atualmente compõem e tensionam as práticas docentes. São produções que valorizam a riqueza e a dinamicidade própria das práticas docentes na medida em que situam e exploram contextos, territórios e saberes dos sujeitos implicados nestas práticas. São trabalhos que interrogam e interpretam criticamente diferentes situações educativas a partir da pluralidade teórica e metodológica. São estudos que demonstram o esforço de tematizar as diversidades que nos constituem como sociedade, escolas e indivíduos. São estudos que ainda revelam as ambiguidades, os limites e os desafios que cerceiam a produção de práticas docentes mais atentas aos territórios e aos sujeitos que neles habitam.

A título de orientação e convite à leitura, o conjunto de 14 trabalhos selecionados foi organizado em torno de quatro enfoques temáticos visando, desse modo, resguardar e destacar especificidades exploradas em torno das práticas docentes e diversidades, em especial, na escola básica, mas, também, na universidade pública.

O primeiro enfoque temático reúne dois trabalhos que versam sobre as práticas docentes na sua relação com um determinado território e o processo de construção da territorialidade, essa capacidade humana que temos de significar espaços e de criar sentidos de pertencimento e identidade.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 7-16, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O texto, *Inserção profissional, práticas iniciais docentes e territorialidades: algumas indagações*, de autoria de Magali Aparecida Silvestre e Jorge Luiz Barcellos, traz elementos de cunho teórico que justificam uma pesquisa em desenvolvimento que trata sobre como egressos/as dos cursos de Pedagogia, que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas, vivenciam a inserção na profissão em regiões de alta vulnerabilidade. Os autores problematizam até que ponto os/as professores/as iniciantes compreendem as relações entre a comunidade e a escola, assim como o currículo oficial e seus sujeitos e como isso se desdobra nos fundamentos e nas suas práticas docentes e como constituem sua identidade e impulsionam seu desenvolvimento profissional. Com essa proposta de discussão, os autores pretendem contribuir com o campo da formação docente, com os estudos sobre professor/a iniciante e com os processos educativos da escola pública, tendo como escopo a indagação sobre a pluralidade que se entrelaça com o viver em cidades ou no campo e seu respectivo impacto para quem se prepara para desenvolver práticas iniciais docentes.

Em *Marcas da mística nas práticas pedagógicas da Educação Superior: análise da Licenciatura em Educação do Campo e suas interpenetrações na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados*, Sergio da Silva Pereira e Andréia Nunes Militão exploram a mística como ação pedagógica e política originária de manifestações ligadas à luta pela Reforma Agrária; uma prática político-pedagógica dos movimentos sociais, notadamente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT). O artigo mostra como a criação das modalidades Educação do Campo e Educação Escolar Indígena, bem como das licenciaturas específicas e diferenciadas, foi incorporando à docência na Universidade um fazer pedagógico e político que teve em vista garantir a permanência na educação de sujeitos envolvidos com movimentos e entidades; mostram ainda como sua presença passou a incidir na formulação de ações pautadas no direito à educação e no respeito à identidade étnica. Entre as ações, destaca-se a pedagogia da alternância e a prática constante da Mística como ferramenta pedagógica específica dessa educação. No texto, a Mística é apresentada enquanto ação pedagógica e política que configura a prática docente na e da Licenciatura em Educação do Campo e da Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Com base em análise documental e iconográfica, os autores afirmam que a Mística dos sujeitos envolvidos nos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

processos da Educação do Campo tem produzido práticas políticas, pedagógicas e artísticas que fortalecem os territórios, as lutas, a existência e a resistência na universidade e no campo, com o protagonismo de camponeses e indígenas em processos interculturais.

O segundo enfoque temático aborda a docência na universidade e na escola básica e sua relação com o racismo e os estudos de gênero. Os dois trabalhos situados nesse enfoque têm como característica decorrerem das próprias vivências e experiências de suas protagonistas. São relatos que revelam as mazelas e as alegrias das lutas por empoderamento e resistência para resguardar e instituir a presença e a fala de mulheres pretas na educação pública.

Práticas antirracistas na universidade: casos de ensino de uma professora negra no curso de Pedagogia, protagonizado por Juliana Silva Santana, escrito em parceria com Isabel Maria Sabino de Farias, mostra que, mesmo após vinte anos da aprovação da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, ainda são assistemáticas as práticas de ensino em uma perspectiva antirracista. Revela que, em diversos casos, esse trabalho é realizado apenas por profissionais negros/as tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. No texto são trazidas as práticas docentes antirracistas de uma professora negra no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Com base em suas escrevivências, Juliana revela, por meio da escrita como mulher negra, aspectos sobre si e seu cotidiano como docente do ensino superior. Suas escrevivências falam da experiência de orientação de monografias sobre a educação para as relações étnico-raciais e das vivências realizadas em grupo de estudos que visa tornar acessível a participação efetiva de estudantes negras/es. O texto demonstra o engajamento da docente com a temática étnico-racial, entendendo-a como fundamental e urgente do ponto de vista profissional, pedagógico, social, político e pessoal. Para produzir essas práticas, prioriza o estudo de obras de intelectuais negros/as e informações "outras" sobre os povos afro-brasileiros e africanos para estimular a produção de conhecimentos pedagógicos afro referenciados.

No texto, *Sejamos todos feministas: experiências de letramento de gênero da (auto)formação docente à prática pedagógica na escola pública*, a protagonista é Nice Stelter Passos, professora da rede estadual do Rio Grande do Sul, que escreve em parceria com Ana Paula Alba Wildt. Orientado por uma perspectiva (auto) etnográfica, o trabalho traz uma reflexão sobre práticas de letramento feminista. Para isso, narra sobre as transformações vividas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

por meio da (auto)formação docente e a sua reverberação na produção e experimentação de práticas pedagógicas voltadas para o letramento de gênero na escola pública. O estudo evidencia a potência do letramento feminista como currículo tanto na formação de professores como na prática pedagógica. Afirma que a promoção da conscientização sobre a desigualdade de gênero como parte de uma formação socialmente responsável na escola pública é interdependente de movimentos de (auto)formação crítico-reflexiva do próprio professor como articulador de mudanças sociais.

O terceiro enfoque articula quatro trabalhos que exploram discussões sobre gênero e sexualidade e os territórios das redes sociais e dos jogos digitais tendo como fio subjacente a violência simbólica. São trabalhos que lançam um olhar aguçado sobre os desafios de incluir crianças e jovens em contextos e práticas educativas que resguardem sua segurança e integridade física e emocional, respeitando singularidades e tensionando valores familiares e comunitários.

Entre salas de aula, redes sociais e ruas: as práticas docentes desde e pela educação sexual integral na Argentina, escrito por Maria Elena Martinez e Viviana Isabel Seoane, explora os modelos dominantes que abordam a educação sexual no sistema escolar em uma perspectiva biológica e normalizadora baseada no binarismo sexo/gênero e de ordem moralizante. As autoras discutem práticas decorrentes em razão da aprovação da lei nacional de Educação Sexual Integral (ESI), em 2006, que introduziu uma inovadora abordagem de gênero e sexualidade, desde a educação infantil até a formação de professores, dando origem a propostas que questionam os saberes de referência do currículo escolar e as práticas docentes. Docentes e estudantes se organizaram em movimentos que, por meio de intervenções públicas e da divulgação de conteúdos e atividades na *web* e nas redes sociais, difundiram propostas de ensino referenciadas na ESI, abrindo espaços de visibilidade e denúncia de práticas sexistas e racistas, sobretudo articulando à participação ativa na esfera pública. À medida que se aprofundaram os laços entre organizações de mulheres, feministas e educadoras também surgem grupos de familiares que referenciam tais práticas como "ideologia de gênero" interpretando o trabalho dos professores como "doutrinação".

O texto *A prática docente de professores de Educação Física homens no ensino da dança na escola e os seus enfrentamentos*, escrito por Igor Henrique da Costa e Marco Antonio

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

Torres, explora a abordagem pedagógica adotada por professores homens de Educação Física no ensino da dança na escola, analisando os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo. Os resultados da pesquisa indicam que nem todos os professores lecionam a dança em suas aulas. Entre os que ensinam a dança, diferentes abordagens pedagógicas foram identificadas, porém todas com um aspecto em comum: a predominância de estilos de dança como as danças folclóricas, o *hip-hop* e o *funk*, estilos que são percebidos como mais alinhados às normas tradicionais de masculinidade, evidenciando a influência de construções (cis)heteronormativas na escolha dos conteúdos. Tal aspecto ainda mostra que a participação masculina na dança, mesmo enquanto docente, está condicionada a estilos que não desafiam ou questionam a masculinidade e a heterossexualidade.

"São temas que a gente realmente não trabalha": concepções de uma equipe diretiva sobre as relações de gênero foi escrito por Priscila Renata Martins, Janaina Andretta Dieder e André Luiz dos Santos Silva. O estudo analisa as concepções de uma equipe diretiva sobre as relações de gênero e seus efeitos no contexto de uma região com alto índice de denúncias de ameaças vividas por mulheres. Os resultados do estudo exploram o estranhamento da equipe diretiva em relação aos dados sobre violência na região, embora as professoras da equipe tenham relatado situações envolvendo membros da comunidade escolar. Aspectos como falta de estrutura familiar, práticas de drogadição e falta de religiosidade ainda são apontadas como causas da violência vivida pelas mulheres e, aparentemente, ainda são invisíveis e invisibilizadas no cotidiano escolar as questões de gênero. Assim, jogos, brincadeiras e práticas pedagógicas são descritas como isentos de qualquer influência que possa produzir ensinamentos sobre expectativas de gênero e seus efeitos na coerção das condutas dos sujeitos naquela escola. Em um contexto de ofensiva antigênero, a escola não reconhece as discussões de gênero e sexualidade como um campo de disputas, o que pode produzir investimentos pedagógicos que reiteram a heteronormatividade e as identidades normativas de gênero.

O maquinário da indústria cultural por trás dos jogos de aposta esportiva: considerações a partir de um Projeto de Educação Popular em Ciências, elaborado por João Paulo Cunha Parada e Francisco José Figueiredo Coelho, sistematiza uma experiência de extensão universitária decorrente de um projeto de pesquisa. Os autores abordam a preocupante situação dos jogos de aposta esportiva no Brasil que, cada vez mais, coopta jovens, adolescentes

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 7-16, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e, até mesmo, crianças para este universo. As reflexões situam-se no campo dos estudos sobre a indústria cultural. No texto, é demonstrado como a publicidade utiliza estratégias visuais e emocionais para atrair consumidores, principalmente o público jovem, através de suas propagandas, promovendo uma ideologia de consumo das *bets* com uma falsa sensação de liberdade para o consumo. Ao relatar a experiência de uma oficina que analisou percepções e desenvolveu uma reflexão crítica sobre a Indústria Cultural e as propagandas de *bets,* foi possível constatar que a maioria dos alunos conhece os possíveis impactos das *bets*, como perdas financeiras e vícios, e que as propagandas incentivam o consumo através de diversos mecanismos, principalmente utilizando celebridades. Os jovens reconhecem como motivações para o consumo de jogos de apostas o pagar dívidas, o ganhar dinheiro, a diversão, a falta de emprego, entre outras, assim como as influências das propagandas que assistem. Com base na experiência relatada, os autores propõem a pedagogia da Redução de Danos como uma forma eficaz de sensibilizar sobre o consumo de jogos de aposta na medida em que promove um diálogo acolhedor e sem julgamentos.

O quarto e último enfoque temático reúne seis estudos que problematizam as diversidades de territórios e de sujeitos educativos, analisando práticas docentes desenvolvidas com crianças da educação infantil e do ensino fundamental. São estudos que lançam um olhar sobre diferentes aspectos: a identidade, a infância e a docência, os saberes curriculares e os saberes locais, os fluxos migratórios e o direito à escolarização.

A prática docente de uma professora de Educação Infantil de uma escola ribeirinha da Amazônia, de autoria de Luciana da Costa Oliveira e Sônia Regina dos Santos Teixeira, apresenta resultados de uma pesquisa realizada com uma professora de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia. O estudo investigou como a docente organizava o meio social educativo da turma de modo a incorporar elementos da realidade social das crianças na sua prática docente. Os resultados apontam que a professora organizava o meio social educativo ouvindo as crianças e levando em consideração suas condições de existência social, experiências e saberes. Para isso, além de incluir elementos da realidade social das crianças ribeirinhas em sua prática docente, a professora organizava rodas de conversa e aulas passeio, momentos que favoreciam a participação ativa das crianças, das famílias e demais pessoas da comunidade na escola e a valorização dos saberes da vida ribeirinha.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"Vamos brincar de índio? Não!": Reflexões e proposições sobre a cultura indígena na Educação Infantil foi escrito por Lucineia Maria Lazaretti, Lussuede Luciana de Sousa Ferro e Michelle de Assis Golim. O trabalho resulta do esforço do grupo de pesquisa de aliar práticas de pesquisa e ensino em busca de possibilidades enriquecedoras sobre a cultura dos povos indígenas que contribuam na superação de práticas estereotipadas e sem sentido para professores e crianças. As autoras registram aspectos dos estudos bibliográficos realizados para compilar uma proposta didática desenvolvida em quatro turmas de uma escola de Educação Infantil. A proposta didática envolveu a vivência de práticas da cultura dos povos originários comuns ao cotidiano infantil, como a forma de cuidado dos bebês, a alimentação e o grafismo. O trabalho reforça que a organização intencional de ações de ensino e de aprendizagem sistematizadas pelo professor são condições necessárias para garantir o direito de todas as crianças se apropriarem dos conhecimentos sobre a cultura indígena como patrimônio da humanidade.

O texto, *As práticas pedagógicas e a autonomia docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, elaborado por Susana Soares Tozetto e Jessica Aparecida Prestes, analisa como as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental evidenciam a autonomia docente e os seus saberes. Com base em resultados de pesquisa empírica, as autoras afirmam que quando os professores estão em sua sala de aula, eles podem exercer uma autonomia maior, escolher métodos singulares e privilegiar uma prática condizente com seus alunos. Todavia, essa autonomia decresce quanto à padronização das avaliações em nível de rede municipal, no tocante às formações continuadas que não emergem do interesse docente nem do seu cotidiano escolar.

O trabalho *Escola, migração e inclusão: novas realidades, velhos desafios,* de autoria de Luciane Maria Schlindwein, Maria Luiza de Souza e Souza e Deborah Grajzer, tem como tema central a crescente migração internacional o que traz a necessidade de se compreender suas dinâmicas e impactos no acesso à educação e na matrícula escolar. As autoras mostram que, no caso do Brasil, a chegada de crianças haitianas, ucranianas, russas, colombianas, venezuelanas, entre outras nacionalidades, nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sido um elemento desafiador e de reflexão. Para contribuir com o debate, discutem a inclusão dos imigrantes abarcando os desafios da diversidade étnica das crianças a partir dos aportes teóricos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

da psicologia histórico-cultural, especialmente nos estudos realizados por Vigotski.

Em *Ansiedade matemática e o desenho universal para aprendizagem na prática*, trabalho elaborado por Leandro Fideles Rocha e Rodiney Marcelo Braga dos Santos, são sistematizados resultados de uma pesquisa realizada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Os autores chamam a atenção para o fato de que ainda há um grande número de estudantes que enfrentam dificuldades no aprendizado da Matemática, muitas delas geradas pelo fenômeno da ansiedade, fator que exerce influência significativa na relação que os estudantes estabelecem com a aprendizagem da Matemática. O estudo verificou os níveis de ansiedade observada entre alunos de uma escola pública, no alto sertão paraibano, em relação ao componente curricular Matemática, por meio de uma intervenção pedagógica estruturada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Como resultados, notou-se uma redução geral nos níveis de ansiedade matemática das turmas analisadas, expondo as diretivas metodológicas e avaliativas como um repertório promissor na construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes tendo em vista que favoreceram uma relação de aprendizado efetivo e emocionalmente saudável com a Matemática.

Educação ribeirinha amazônica e escolarização: abordagens sobre os saberes locais em práticas pedagógicas em uma escola na Ilha de Santana/AP foi escrito por Ediléa Morais de Oliveira e Eliana do Socorro de Brito Paixão. O trabalho mostra como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual situada na Ilha de Santana, estado do Amapá, região caracterizada como área rural e ribeirinha e como tal reconhecida pelo Ministério da Educação. A pesquisa revelou que os docentes são conscientes da importância de integrar, em suas práticas pedagógicas, conteúdos associados à realidade de seus alunos, mas ainda esbarram em alguns desafios para atuar em sintonia com o contexto de escolas situadas em comunidades ribeirinhas como a Ilha de Santana.

Além dos artigos, integra este Dossiê a resenha elaborada por Nadja Magalhães da obra *Cotas Raciais,* de autoria de Lívia Vaz. A resenha apresenta um retrato sobre as principais ideias exploradas no livro. Entre elas, está a necessária reflexão crítica sobre o papel das ações afirmativas no Brasil contemporâneo, sobretudo por meio das cotas raciais. Traçando um panorama histórico, jurídico e político da implementação das cotas no país, a autora discute o

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

racismo institucional e demonstra porque ainda é preciso ampliar a política de cotas raciais para além do universo das instituições públicas.

Esperamos que a leitura dos textos que compõem o Dossiê Práticas Docentes na escola pública e Diversidades amplie as possibilidades de reflexão, fomentando novos debates e estudos no campo da pesquisa, da formação de professores e das práticas educativas. Por fim, agradecemos aos/às autores/as que gentilmente aderiram à chamada e enviaram as contribuições que colocamos à sua disposição e aos e às pareceristas que avaliaram, de forma minuciosa, todos os escritos.

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 7-16, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

INSERÇÃO PROFISSIONAL, PRÁTICAS INICIAIS DOCENTES E TERRITORIALIDADES: algumas indagações

Magali Aparecida Silvestre[1]
Jorge Luiz Barcellos da Silva[2]

Resumo: Este artigo apresenta algumas marcações de cunho teórico que justificam a escolha do objeto investigado, de uma pesquisa em desenvolvimento, que trata sobre como egressos/as dos cursos de Pedagogia, que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas, vivenciam a inserção no magistério e quais elementos caracterizam seu preparo para a iniciação na profissão em regiões de alta vulnerabilidade. As proposições apresentadas no texto têm como objetivo problematizar até que ponto os/as professores/as iniciantes compreendem as relações entre a comunidade e a escola, assim como o currículo oficial e seus sujeitos e como isso se desdobra nos fundamentos e nas suas práticas docentes, tendo por base uma análise crítica do lugar em que a escola – e seus tensionamentos - se situa, local onde desenvolve seu trabalho, constitui sua identidade profissional e impulsiona seu desenvolvimento profissional. Essa proposta de discussão busca contribuir com o campo da formação de professores/as, com os estudos sobre professor/a iniciante e com os processos educativos da escola pública, tendo como escopo a indagação sobre a pluralidade que se entrelaça com o viver em cidades ou no campo e seu respectivo impacto para quem se prepara para desenvolver práticas iniciais docentes.

Palavras-chave: Formação Docente. Docência (Educação Básica). Inserção Laboral. Educação Multicultural. Entorno Escolar.

PROFESSIONAL INTEGRATION AND INITIAL TEACHING PRACTICES: SOME QUESTIONS

Abstract: This article presents some theoretical points that justify the choice of the subject of an ongoing research project, which deals with how graduates of Pedagogy courses, who work in the early years of primary education in public schools, experience their entry into teaching and what elements characterize their preparation for entering the profession in regions of high vulnerability. The propositions presented in the text aim to problematize the extent to which beginning teachers understand the relationships between the community and the school, as well as the official curriculum and its subjects, and how this unfolds in their teaching foundations and practices, based on a critical analysis of the place in which the school - and its tensions - is located, the place where they develop their work, constitute their professional identity and drive their professional development. This proposed discussion seeks to contribute to the field of teacher training, to studies on novice teachers and to the educational processes of public schools, with the aim of questioning the plurality that is intertwined with living in cities or in

[1] Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Professora Associada do Departamento de Educação, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), da Universidade Federal de São Paulo Unifesp), Campus Guarulhos. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP). E-mail: magali.silvestre52@gmail.com

[2] Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Campus Guarulhos. Vice Coordenador do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP). E-mail: jorge.barcellos@unifesp.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

the countryside and its respective impact on those preparing to develop initial teaching practices.

Keywords: Teacher training. Teaching (Basic Education). Work Insertion. Multicultural education. School environment.

INSERCIÓN PROFESIONAL Y PRÁCTICAS DOCENTES INICIALES: ALGUNOS INTERROGANTES

Resumén: Este artículo presenta algunos puntos teóricos que justifican la elección del tema de un proyecto de investigación en curso, que trata de cómo los egresados de los cursos de Pedagogía, que trabajan en los primeros años de la enseñanza primaria en escuelas públicas, viven su ingreso en la docencia y qué elementos caracterizan su preparación para el ingreso en la profesión en regiones de alta vulnerabilidad. Las proposiciones presentadas en el texto buscan problematizar en qué medida los docentes noveles comprenden las relaciones entre la comunidad y la escuela, así como el currículo oficial y sus asignaturas, y cómo esto se despliega en sus fundamentos y prácticas de enseñanza, a partir de un análisis crítico del lugar donde se ubica la escuela -y sus tensiones-, lugar donde desarrollan su trabajo, constituyen su identidad profesional e impulsan su desarrollo profesional. Esta propuesta de discusión busca contribuir al campo de la formación docente, a los estudios sobre docentes noveles y a los procesos educativos de la escuela pública, con el alcance de indagar sobre la pluralidad que se entreteje con vivir en la ciudad o en el campo y su respectivo impacto en quienes se preparan para desarrollar prácticas docentes iniciales.

Palavras-clave: Formación del Profesorado. Enseñanza (Educación Básica). Inserción Laboral. Educación Multicultural. Entorno escolar.

Introdução

A literatura que trata sobre o/a professor/a iniciante vem demonstrando, ao longo dos últimos anos, que esses/as profissionais necessitam ser investigados/as de forma diferenciada dos/as demais professores/as e que requerem atenção em seus processos de inserção profissional, principalmente a partir de políticas públicas específicas. Papi e Martins (2010, p. 53) já nos chamavam a atenção para o fato de que embora as temáticas problematizadas nas pesquisas fossem diversas, a maioria dos estudos sobre professores/as iniciantes acabava por evidenciar "a centralidade do/a professor/a nesse processo" Em complemento, Gracia (2017) afirmava que seriam necessários estudos que levassem em consideração a carreira profissional e o desenvolvimento profissional docente. Cardoso *et al.* (2014) definiram como frágil a exploração de um campo vasto de investigação, principalmente pela escassez de investigações na área de pedagogia e Cunha *et al.* (2015, p. 80) constataram que há estudos sobre professores/as iniciantes em contextos desfavoráveis, mas são em menor número. Mais recentemente, Cruz *et al.* (2020) explicam a formação do/a professor/a iniciante como indução

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

profissional, um período imprescindível de acompanhamento e assistência em sua inserção no contexto de trabalho, sem dissociá-la das questões objetivas e subjetivas do trabalho vivenciadas por ele/a.

Dessa maneira, as lacunas ainda existentes em estudos sobre esse/a professor/a e nossa necessidade de compreender a sua inserção profissional, tendo por base a localização da escola pública em que trabalha e as territorialidades resultantes desses vínculos desenvolvidos no exercício da docência, mobilizou um grupo de pesquisadores/as a desenvolver uma pesquisa cuja problemática é desvelar como egressos/as dos cursos de Pedagogia, que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas, vivenciam a inserção no magistério e quais elementos caracterizam seu preparo para a iniciação na profissão em regiões de alta vulnerabilidade[3].

Trata-se de pesquisa teórico-empírica, de abordagem qualitativa e seu universo é demarcado pelo Alto Tietê Cabeceiras, parte da Região Metropolitana de São Paulo. A pesquisa está organizada em cinco etapas: a) produção de um estado do conhecimento sobre professor/a iniciante; b) mapeamento da região quanto ao nível socioeconômico e educacional; c) aplicação de *survey* aos/às professores/as das redes de ensino envolvidas; d) entrevistas semiestruturadas com professore/as iniciantes e e) acompanhamento de um grupo de professores/as iniciantes ao longo de um período específico.

O objetivo geral da pesquisa se assenta na indagação sobre como se caracteriza a inserção profissional de professores e professoras que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social. Buscamos reconhecer, entre outros elementos, como os/as professores/as recém-formados/as, iniciantes na profissão, identificam seus enraizamentos em escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade. Para esta pesquisa consideramos professores/as iniciantes aqueles/as que se encontram nos primeiros cinco anos de início de carreira (Romanowski; Oliver Martins, 2013).

Assim sendo, a primeira etapa da investigação teve como uma das frentes de trabalho analítico entender os aspectos locacionais dos municípios e das escolas, a seguinte foi o de

[3] Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, **Processo:** 420893/2023-7.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

proceder um levantamento de dados e outras informações assentadas em instituições brasileiras provedoras de dados estatísticos sobre aspectos econômicos, demográficos, da realidade regional e nacional.

Partimos da premissa de que a compreensão das localizações dos municípios, suas arrumações intra e interurbana, assim como a identificação de quem são os sujeitos que os constituem e como estão distribuídos no interior dos processos educacionais, podem nos dar pistas sobre as condições objetivas e subjetivas que determinam as dinâmicas que envolvem os/as egressos/as de cursos de Pedagogia, tendo posto que a estrutura econômica, social e política em que a escola está inserida também é fator que influencia a forma e o conteúdo como os/as professores/as se ajustam ao início da docência e protagonizam processos de ensino e de aprendizagem, caracterizando seus processos de inserções e atuações profissionais.

Nessa direção, esse artigo apresenta algumas marcações de cunho teórico que justificam a escolha do objeto investigado. As proposições apresentadas no texto têm como objetivo problematizar até que ponto os/as professores/as iniciantes compreendem as relações entre a comunidade e a escola, assim como o currículo oficial e seus sujeitos e como isso se desdobra nos fundamentos e nas suas práticas docentes, tendo por base uma análise crítica do lugar em que a escola – e seus tensionamentos - se situa, local onde desenvolve seu trabalho, constitui sua identidade profissional e impulsiona seu desenvolvimento profissional.

Esperamos, com a apresentação dessa discussão, contribuir com o campo da formação de professores/as, com os estudos sobre professor/a iniciante e com os processos educativos da escola pública. Ter como ponto de referência a localização e o significado de estar e ser professor/a nesse lugar, nessa ou naquela escola, em uma ou outra rede de ensino, pode potencializar densas abordagens sobre a formação integral humana, tanto de docentes no início da profissão, como de estudantes da educação básica, participantes de processos formativos elaborados por estes/as docentes, tendo como escopo a pluralidade, o reconhecimento aos diversos conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e o respeito à "[...] a diversidade de sujeitos presentes nos processos educativos em suas especificidades étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosas etc" (Candau, 2023, p. 110).

São com essas perspectivas que se situa o presente artigo, organizado em três seções. A primeira aborda brevemente alguns estudos sobre o/a professor/a iniciante e os dilemas de sua

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

inserção profissional. A segunda trata dos desdobramentos que muitas vezes não consideram o território no exercício da docência profissional, assim como os vínculos de pertencimento constituídos dentro da escola e no seu entorno. Nessa linha, a terceira seção apresenta parte do estudo sistematizado dos municípios que compõem o universo da pesquisa, evidenciando ponderações que buscam reflexões mais adensadas sobre uma formação de professores/as diferenciada, assim como a compreensão do papel da escola pública e de práticas docentes comprometidas com a construção de conhecimentos referenciados socialmente.

Sobre professores/as iniciantes e os dilemas da inserção profissional: marcações teóricas

Curado Silva (2017, p. 15) explica que na literatura há várias expressões que se referem à "fase de iniciação profissional docente", entre elas, choque de transição, iniciação ao ensino e choque de realidade.

Além disso, a autora, em uma de suas pesquisas sobre "iniciação profissional docente", afirma que

> [...] compreendermos a especificidade da fase inicial, diferenciando iniciantes/principiantes de professores ingressantes, é no nosso entendimento, um elemento essencial na construção de uma teorização sobre o desenvolvimento profissional docente que atenda às especificidades da carreira no Brasil (Curado Silva, 2017, p. 25).

Parece-nos fundamental, portanto, que os/as pesquisadores/as situem o objeto de estudo *"fase inicial da docência"* de maneira mais rigorosa, fazendo uso de categorias que caracterizem essa fase e a delimitem como um período singular para o desenvolvimento profissional docente e a constituição da identidade profissional, o que impõem conhecimentos, procedimentos metodológicos e formas de análise específicas. Necessário, inclusive, definir professor/a iniciante distinguindo-o/a dos/as professores/as ingressantes, conforme Curado Silva (2017) e Cruz *et al.* (2020).

Nessa direção, a pesquisa em desenvolvimento, em sua primeira etapa, com a produção de um estado do conhecimento sobre professor/a iniciante, aos poucos está delineando como os estudos e pesquisas vem tratando essa temática apontando no horizonte a existência de um conjunto de investigações disperso sobre processos de inserção profissional de licenciados/as iniciantes na docência e a inexistência de estudos que levem a questão das territorialidades

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

como um dos fatores a serem considerados na fase inicial da docência.

Cunha *et al.* (2015, p. 80) ao avaliarem trabalhos apresentados em três edições de um congresso internacional, cujas temáticas principais foram professores/as principiantes e inserção profissional, diagnosticaram que estudos sobre professores/as iniciantes em contextos desfavoráveis, embora apresentados em menor número, como já afirmado anteriormente, vem aparecendo com maior frequência, o que significa "[...] um sinal dos tempos recentes e indica uma realidade que não pode mais ser ocultada". Para as autoras, esses estudos são cruciais, pois "ao contrário de outras profissões, ao docente principiante, muitas vezes, cabe o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica" (Cunha *et al.* 2015, p. 80).

Questionar sobre esses fatores se torna mais relevante quando se considera que a iniciação à docência é uma etapa que contribui sobremaneira para a constituição identitária do/a professor/a e que também pode se tornar um período propenso à sua desistência da profissão, pois "diante de uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial" (Costa; Oliveira, 2007, p. 28).

Cunha *et al.* (2015, p. 80) explicam que "o abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e as inseguranças próprias de sua condição" por atuarem em ambientes de trabalhos precários e com baixa valorização profissional.

André (2018, p. 15), em pesquisa que tratou sobre inserção profissional de egressos/as de três programas de iniciação à docência – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Bolsa Alfabetização; Programa de Residência Pedagógica da Unifesp, Campus Guarulhos - aponta que 61% desses/as egressos/as estavam trabalhando em escolas públicas e que 38% declararam que a eles/as foram atribuídas "as turmas mais difíceis da escola", o que, para a autora, corrobora a literatura existente que indica "[...] que aos iniciantes são atribuídas as piores turmas, os piores horários, as escolas mais vulneráveis".

Para Cunha e Zanchet (2010, p. 192), em sua investigação sobre professores/as universitários/as iniciantes não só os "[...] ambientes social e culturalmente desfavorecidos impactam os novos professores mais intensamente [...]", mas também "[...] os desafios das

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 17-38, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

políticas de inclusão, das culturas digitais e tantas outras que vêm exigindo [...] a construção de saberes que, para muitos, não fizeram parte de sua história enquanto alunos e que requerem a construção de saberes no contexto da prática profissional". Essas constatações podem ser consideradas para a iniciação à docência na educação básica que vem passando por desafios semelhantes como a chegada na escola dos/as filhos/as de imigrantes e refugiados/as, assim como com a introdução de sistemas informatizados no cotidiano das práticas pedagógicas.

Candau (2023), ao se referir ao cotidiano escolar, nos chama à atenção para outros desafios:

> As diferenças culturais-étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural (p. 112).

Em vista desse conjunto de considerações sobre a inserção profissional do/a professor/a iniciante, problematizamos o quanto os processos formativos ocorridos nos cursos de Pedagogia preparam os/as futuros/as professores/as para enfrentarem tais desafios ao trabalharem em escolas públicas exercendo o magistério e, principalmente, aqueles advindos de escolas localizadas em áreas vulneráveis. Mais do que isso, nossa indagação principal é reconhecer de que maneira os/as egressos/s desses cursos consolidam ou não uma base de conhecimentos que possibilita uma análise crítica do lugar em que a escola se situa, uma análise crítica das territorialidades, e como esses conhecimentos se desdobram nos fundamentos do seu trabalho e na organização de suas práticas.

Essa opção em problematizar a inserção profissional de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, cuja formação se dá nos cursos de Pedagogia, justifica-se pelas especificidades da docência nesse nível de ensino. Uma delas é que esses/as professores/as geralmente trabalham com as crianças de uma mesma sala, de fevereiro a dezembro, o que possibilita, de um lado, saber quem são e quais necessidades que as crianças apresentam e, de outro, ter contato com as famílias, o que mobiliza conhecimentos que nem sempre esses/as professores/as possuem.

Nesse contexto, vale demarcar também a polivalência, identificada pela dificuldade de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tratar das diferentes áreas do conhecimento e colocá-las em relação ao elaborar situações de ensino e organizar o trabalho pedagógico, que por seu turno também é marcado pela frágil compreensão sobre a unidade teoria e prática e dimensionado, quase sempre, por condições precárias.

Escola como lugar: marcações teóricas sobre as territorialidades

Tendo em conta o que as pesquisas sobre professores/as iniciantes vem assinalando, principalmente sobre a necessidade de estudos que levem em consideração o contexto em que esses/as professores/as iniciam a docência, cumpre assinalar que a preocupação da pesquisa apresentada, que estabelece a relação entre iniciação à docência e o lugar em que a escola se insere e que motivou a escrita desse artigo, teve como referencial inicial uma investigação de Érnica e Batista (2012) que explorou a hipótese do efeito do território sobre as oportunidades educacionais.

Essa indagação se tornou mais latente a partir de contato com estudos inspirados no pesquisador argentino Ruben Katzman (2000, 2001) que correlacionam a desigualdade educacional à segmentação territorial em que se encontram as escolas. São processos caracterizados por dinâmicas onde pessoas e instituições não se apropriam de um conjunto de amplos recursos socialmente produzidos – tais como acesso a hospitais, bibliotecas, equipamentos urbanos, transporte adequado etc. -, itens que lhes permitiriam fazer frente às determinações (de cunhos econômico, social, ambiental e cultural) que demarcam suas vidas cotidianas (Barcellos Silva, 2017, p. 138).

Por sua vez, Ribeiro *et al.* (2017) explicam que no Brasil há muitos estudos sobre eficácia e equidade escolar, conhecido como o "efeito escola", ou "efeito-território", mas são poucos os que se dedicam a avaliar a eficácia escolar, considerando os efeitos dos contrastes sociais extraescolares. Posto isso, questionamos se os estudos sobre o "efeito-escola" ou "efeito do território" são suficientes para explicar a relação entre o território em que a escola se encontra e a própria dinâmica escolar.

O "efeito-território" advém da literatura sociológica e de forma resumida pode ser interpretado como "os benefícios ou prejuízos socioeconômicos que acometem alguns grupos sociais em função da sua localização no espaço social das cidades" (Andrade; Silveira, 2013, p. 381). Esse conceito vem sendo apropriado pelos estudos da área de educação como uma

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tentativa de explorar os efeitos do território sobre as oportunidades educacionais.

Andrade e Silveira (2013) defendem:

> Nesses e em demais estudos que têm o território como uma hipótese de pesquisa, o foco da investigação são as formas de sociabilidade e as relações institucionais que se desenvolvem em um determinado espaço e as suas possíveis relações causais. Daí se depreende que os efeitos podem ser tanto positivos quanto negativos; podem promover a mobilidade social ou dificultá-la; podem ser um ativo ou um passivo (p.381).

O limite dessa perspectiva encontra-se justamente na forma de interpretação do fenômeno que ocorre entre o território e suas vulnerabilidades e a comunidade. A análise empreendida por autores/as e pesquisadores/as que defendem esse conceito, se detém nas relações de causa e efeito o que, parece-nos, desconsidera a existência de sujeitos históricos no processo e as relações sociais e de poder ali desenvolvidas, que também causam "efeitos" nesse território com suas próprias produções sociais e culturais.

Constatação que Girotto e Pavesi (2021) também explicitam, quando afirmam que,

> [...] o foco no debate sobre o efeito do território na dinâmica escolar acaba, em nossa perspectiva, não possibilitando [...] uma discussão sobre a produção social do território e sua articulação com diferentes escalas, agentes e processos. Com isso, o território acaba, muitas vezes, sendo tomado como um dado da realidade, pouco problematizado nas contradições que poderia revelar acerca do sentido da cidade e do urbano no capitalismo e na formação territorial brasileira (p.7).

Em outras palavras, parece-nos que se estabelece uma relação muito linear entre os efeitos dos territórios vulneráveis e o desempenho dos/as estudantes, subtraindo as questões que são próprias da escola pública e as produções sociais e culturais daqueles que ali moram, permanecendo uma lacuna de análise sobre as contradições existentes no território, apontadas por Girotto e Pavesi (2021).

Lester *et al.* (2014) auxiliam na compreensão da problematização que estamos apontando quando, a partir de um estudo com "profesores nóveles" que trabalham em zonas de alta vulnerabilidade social, econômica e cultural na Região de Bióbio, no Chile, concluem que,

> [...] resulta especialmente relevante el estudio de la inserción laboral de los docentes nóveles en un contexto de vulnerabilidad, es decir de miseria y exclusión que va más allá de la carencia de bienes materiales. ¿Cómo enfrentan éstos la herencia cultural de sus estudiantes?" (p. 962).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para os autores as consequências assentam-se numa tendência dominante que "[...] consiste en desarrollar la docencia sin tomar en cuenta la herencia cultural de los estudiantes vulnerables; se impone así el currículum oficial y se ejerce violencia simbólica" (Lester *et al*., 2014, p. 962).

Trata-se, portanto, de não se limitar à relação de causa e efeito, mas ir mais além das carências de bens materiais para compreender as relações dialéticas entre a comunidade e a escola, o currículo oficial e seus sujeitos e, principalmente, o impacto dessas relações nas aprendizagens dos/as estudantes.

No caso da pesquisa em desenvolvimento, nossa premissa é a de que, embora a formação inicial possibilite aprendizagens básicas sobre a docência, a inserção desses professores/as é marcada por lacunas relacionadas aos enfrentamentos próprios de um percurso profissional que se inicia, principalmente para um trabalho em escolas públicas, localizadas em distintos territórios. Por este motivo, ao entrevistar os professores e professoras iniciantes desejamos reconhecer até que ponto eles/as correlacionam esses elementos - relações dialéticas entre a comunidade e a escola, o currículo oficial e seus sujeitos - tendo por base uma análise crítica do lugar - e seus tensionamentos – em que a escola se situa, local onde desenvolve seu trabalho, que constitui sua identidade profissional e impulsiona seu desenvolvimento profissional.

Diante dessas indagações, três problematizações nos importam. A primeira motivada pela necessidade de compreensão de que na formação de professores/as é primordial o entendimento do papel da interpretação que leva em conta a dimensão espacial do processo. E nesse sentido Valcárcel (2000) aduz que

> Cada sociedad y cada comunidad posee y ejercita un saber o conocimiento del espacio, que surge en el proceso de transformación de la naturaleza inherente a la propia reproducción social. Es un conocimiento práctico del entorno, de sus cualidades físicas, de su diferenciación en lugares y en áreas, identificados como "localidades" o "sitios" distintos, reconocidos, denominados; es, al mismo tiempo, un conocimiento representativo, por el que las sociedades humanas proyectan y modelan el espacio de acuerdo a representaciones sociales que manifiestan las estructuras del espácio surgidas de la práctica humana e las que el lenguaje y la representación mental permiten dar consistencia. Es un conocimiento y práctica territorial, en la medida en que cada comunidad y sus individuos tienen una relación de dominio sobre ese entorno (p. 27).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Trata-se de ponderar que a dimensão espacial dos fenômenos está colocada como fundamentação da pesquisa. Evidenciamos uma articulação conceitual que explicita ao leitor a possibilidade de examinar a relação que os fenômenos educacionais (no caso, a formação de professores/as) portam quando os avaliamos pela espacialidade que os constituem.

A escola entendida como um lugar é reveladora de um conjunto de relações sociais (práticas espaciais) que se expressam dentro e fora dela. Os desdobramentos oriundos das várias dimensões que envolvem a escola - em especial os/as professores/as iniciantes - nos permitem tecer investigações e reflexões que exigem a análise escalar. Por essa razão, é necessário identificar as localizações (dos lugares) onde os processos se desenrolam.

A segunda problematização está relacionada à afirmação de Pereira (2021), que ao desenvolver estudos sobre a relação entre a qualidade das "inscripciones espaciales" e o fenômeno educativo, considera que elas podem contribuir com o entendimento das finalidades da escola. Para o autor:

> El espacio escolar - en tanto lugar de experiencia construída - se transforma en un documento catastral que, por medio de las marcas de una acción, puede evidenciar la existencia de influjos y supra orientaciones a las cuales los individuos adhieren, oponen, resisten o adaptan su vivencia. Estas formas de respuesta que el sujeto despliega expresan las diversas lógicas de acción propias del período y la consolidación de ciertos modelos identificatorios (Pereira, 2021, p. 31).

Em outras palavras, o reconhecimento da escola como um espaço, um lugar de experiência, permite a compreensão das lógicas que articulam essa experiência, por meio da manifestação dos sujeitos e pela forma pela qual esses sujeitos aderem ou transformam os projetos e finalidades educativas.

A terceira problematização é motivada por Santos (2014) que explica

> [...] o caráter ambíguo do Estado e o fato dessa instituição [a escola] sintetizar, dia após dia, um quase infinito conjunto de correlações de força, onde interesses dos mais diversos criam um evidente afastamento entre a lógica acadêmica, a do movimento popular e a daqueles que representam os diferentes tipos de elites que flutuam em torno da noção de poder (p. 20).

Explicação que nos ajuda na compreensão das lógicas que articulam a experiência no espaço escolar, isto é, as relações de poder e consequente tensionamento entre diferentes interesses.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Essas ponderações nos permitem inferir que investigar sobre inserção profissional de professores/as iniciantes, onde eles/as estão localizados, e tentar desvelar suas necessidades de formação tendo por base seu (des)preparo, envolve compreender o território não como um "sujeito", uma entidade, que causa seus efeitos, mas como um processo de disputas de poderes que

> [...] contiene las inscripciones [experiências de mundo] provocadas por diversas acciones de individuos que han sido convocados al proceso educativo para su adecuación a finalidades concebidas, pensadas o proyectadas (Pereira, 2021, p. 5, *grifo nosso*).

Para Cunha *et al.* (2015, p. 80) quando o sistema insere os/as novos/as professores/as em escolas das periferias, em territórios cujas infraestruturas e outras determinações se desdobram sobre o exercício da docência, se está exigindo certa maturidade profissional que ainda não possuem. As escolas nesse lugar apresentam relações sociais determinadas pela institucionalidade e nesse sentido o não reconhecimento da ordem posta pode provocar maiores dificuldades e inseguranças, acelerando o abandono da profissão.

Em nosso ponto de vista a própria impossibilidade de reconhecer quais os fundamentos que sustentam essas relações sociais e de poder, assim como da lógica da ordem instituída, também pode gerar desconforto, frustração, falta de perspectivas e abandono da profissão, portanto, trata-se de ausência de um preparo mais complexo sobre o que é exercer o magistério em escolas públicas nesses territórios. Os professores e professoras iniciantes precisam ser preparados/as para compreenderem que "as escolas e/ou outros elementos que a constituem não podem ser tratados em si mesmos. Esses elementos são instituídos e instituintes do todo" e, assim, sua prática "[...] sempre e necessariamente é uma forma de materialização do todo" (Silva, 2024, p. 101).

Todas as marcações aqui apontadas nos levam, inevitavelmente, a pensar que outras perguntas devem ser elaboradas nos processos de investigação sobre os professores e professoras iniciantes. Em relação à formação desses/as profissionais inferimos que deve haver uma elaboração e organização sob outras formas de abordagem teórico metodológica para que, de acordo com Jacintho de Souza e Silvestre (2024, p. 7), nesses "[...] processos formativos, formador e professor, por meio de uma relação dialógica" possam "[...] desvelar as contradições

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 17-38, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

impostas ao trabalho docente, compreendido como uma prática social, ao considerar como pano de fundo as próprias contradições da escola pública capitalista produzida atualmente sob o patrocínio do neoliberalismo e do neotecnicismo".

O território da pesquisa, inserção profissional e as possibilidades para as práticas iniciais docentes

Dadas as marcações teóricas apresentadas, que justificam a escolha do objeto da pesquisa, essa seção tem como propósito apresentar algumas aproximações, a título de exemplo, que foram sendo estabelecidas entre o território da pesquisa e suas implicações para a inserção profissional de professores e professoras iniciantes e, ainda que de forma preliminar, para as práticas iniciais docentes.

Para uma pesquisa detalhada sobre os/as egressos/as de cursos de Pedagogia e inserção profissional na docência em territórios de alta vulnerabilidade delimitamos a investigação em doze municípios do estado de São Paulo: Mogi das Cruzes, Ferraz de Vasconcelos, Guararema, Itaquaquecetuba, Poá, Suzano, Biritiba Mirim, Salesópolis, Santa Isabel, Guarulhos, Arujá e parte da região leste de São Paulo. Esses municípios integram a bacia hidrográfica do Alto Tietê Cabeceiras cujas delimitações coincidem com as da Região Metropolitana de São Paulo, uma área de estudos com mais de 13.000.000 habitantes (Silva; Porto, 2003).

Essa delimitação regional nos permite a construção do conhecimento, entendendo-o como um processo, envolvendo um recorte temático territorial das relações entre Sociedade e as transformações da Natureza. Nesse contexto, a região por nós configurada, inicialmente, leva em conta a ordenação territorial desenhada pelas bacias hidrográficas e, posteriormente, agrega outras dinâmicas correlatas, tais como aquelas relacionadas aos processos de urbanização desses municípios.

Nessa inflexão destacamos dois movimentos. A necessidade de se considerar os limites existentes entre os municípios, ação que nos ajuda a delimitar e representar a região do Alto Tietê Cabeceiras, assim como as singularidades dos processos de urbanização de cada porção territorial recortada.

Nesse sentido, cada um dos doze municípios é entendido como uma porção territorial. No caso do município de São Paulo serão consideradas escolas localizadas em três distritos da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

Zona Leste de São Paulo adjacentes ao Campus Unifesp Guarulhos. Estas escolas estão localizadas no entorno da várzea do rio Tietê, da rodovia Ayrton Senna e da linha férrea CPTM-Safira. Esse território corresponde aos distritos de: Ermelino Matarazzo, localizado na subprefeitura de mesmo nome; São Miguel Paulista e o bairro Jardim Helena, localizados na subprefeitura de São Miguel Paulista e Itaim Paulista.

Esses municípios Mogi das Cruzes, Ferraz de Vasconcelos, Guararema, Itaquaquecetuba, Poá, Suzano, Biritiba Mirim, Salesópolis, Santa Isabel, Guarulhos, Arujá e São Paulo (três distritos da Zona Leste) apresentam processos de urbanização que revelam ocupações territoriais com diferentes formatos e conteúdos. Nessa dinâmica, consideramos que a localização e distribuição das escolas fazem parte de ordens territoriais que se apresentam, revelando determinações específicas que podem, ao serem problematizadas, qualificar as indagações a respeito de quem são os/as sujeitos que ali estabelecem relações entre si e com o lugar, para saber quem é o/a professor/a, como se constitui como docente e, fundamentalmente, como exerce a docência.

Nesse desdobramento o reconhecimento de uma ordenação territorial onde cada escola parece ser um ponto no território, isto é, um processo, permite uma leitura de que há redes de escolas em cada município.

Nesse contexto, as redes de ensino a que se vinculam as escolas da pesquisa estão situadas nesses municípios, que apresentam características marcadas por intensa ocupação urbana (desdobrando-se também em áreas rurais de alguns municípios), e expressam dinâmicas urbanas relacionadas à região metropolitana de São Paulo. Dito de outro modo, há um padrão de urbanização que demarca esses lugares, que podemos traduzir como de mudança na estruturação de classes sociais na sociedade brasileira com impactos na sua ordenação territorial.

Desde os anos 1960 uma grande massa da população migrante passa a viver em cidades, em especial na região Sudeste, e denotamos dessa dinâmica a existência de um processo de reprodução, em escalas diferenciadas, de desigualdades urbanas e escolares como aduz Ribeiro *et al.* (2010) e Saviani (2008).

Nesse sentido, a investigação pondera que o espraiamento do processo de urbanização que demarca a região metropolitana de São Paulo, chegando até os municípios da bacia

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 17-38, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

hidrográfica Alto Tietê Cabeceiras, se caracteriza por conter fluxos econômicos e relações sociais associados à intensa ocupação territorial.

Para Silva e Porto (2003, p. 132) há um movimento da população de baixa renda que se vê pressionada a ir para as zonas periféricas das cidades. Essa situação "[...] agrava a degradação ambiental pela expansão [aparentemente] desordenada, pela falta de infraestrutura urbana adequada, gerando os consequentes problemas de ocupação".

Dessa maneira, o estudo analítico realizado na segunda etapa dessa pesquisa demonstra a diversidade da região e possibilita reconhecer que um mesmo município possui níveis de vulnerabilidade diversos. O município de Itaquaquecetuba é um exemplo, assim como a cidade de Guarulhos. Esse estudo que mostra que Itaquaquecetuba e Guarulhos apresentam, respectivamente, 50,6% e 28,8% da população em situação de vulnerabilidade, assim como, respectivamente, 17,4 % e 51,7 % da população fora da situação de vulnerabilidade, indica a necessidade de se olhar com cuidados para a produção de dados.

Primeiro, no reconhecimento de que os desdobramentos das relações sociais não se materializam de maneira homogênea nos territórios. Cada escola estudada necessita ser avaliada nas suas condições objetivas (essa escola localizada ali ou acolá, o que expressam em suas territorialidades?). Segundo, considerando a relação vulnerabilidade/território, um processo multiescalar, no qual o território em análise precisa ser tensionado, reelaborado inclusive conceitualmente, entendendo que o que acontece na escola é parte de um processo maior (o que significa essa escola aqui localizada em uma sociedade dividida em classes, em um contexto urbano ou rural, de pressão para se (re)ajustar na direção da acumulação de capitais?).

Tal encaminhamento na investigação pode potencializar a compreensão da necessidade de pensarmos a inserção de professores/as na escola à luz de mediações de políticas públicas articuladas, considerando as suas singularidades, como uma condição para o exercício da docência, ou em outra escala, potencializar a compreensão de seus dilemas de início de carreira à luz da leitura que realizam sobre o lugar em que a escola se desenvolve.

É nesse contexto diverso e desigual que se inserem os/as professores/as iniciantes a serem investigados/as e se constituem as redes de ensino a qual passam a pertencer. Tal realidade, como já abordado, não é levada em consideração quando são realizadas pesquisas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sobre a inserção profissional de docentes em regiões similares.

Posteriormente a essas importantes pontuações com base nos dados lançaremos mão da escuta desses/as professores/as, buscando entender como eles/as concebem o território, o lugar no qual desenvolvem a docência, assim como tramam seus vínculos. As territorialidades reconhecidas, debatidas e reelaboradas podem potencializar a distinção de qual é o projeto da escola e como o/a docente/a iniciante se prepara para dialogar com as ordens postas, isto é, a institucionalidade que se assenta, por exemplo, nos conteúdos, desconhecendo quem são os sujeitos (professores/as, alunos/as, gestores/as educacionais, famílias) e suas demandas formativas. Ainda, podem possibilitar a distinção entre práticas que provocam controvérsias e reações de intolerância e discriminação e práticas orientadas pela "[...] perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs" (Candau, 2016, p. 804).

Em outras palavras, queremos dizer que ao reconhecer as territorialidades talvez seja possível a este/a professor/a compreender "as diferenças culturais como vantagem pedagógica" e não como problemas que a escola deve resolver (Candau 2023, p. 805).

Essas reflexões nos permitem adensar a discussão retomando a importância de referenciações que considerem territorialidades e diversidade como elementos importantes para se pensar a escola pública, nesse momento de chegada dos/as professores/as iniciantes e suas práticas iniciais. Dessa possível análise crítica do lugar que a escola se situa esperamos que decorra práticas iniciais que reconheçam quem são os sujeitos que estão ali cotidianamente e que esse reconhecimento direcione a elaboração das finalidades educativas dessa escola, assim como a organização de um trabalho pedagógico que contribua com escolas mais democráticas.

Prosseguir o debate sem concluí-lo

Para que pudéssemos embasar nossas proposições – de que a localização das escolas e dos/as professores/as é um dos elementos que determinam seu preparo para a iniciação na profissão - foi fundamental dois movimentos analíticos. O primeiro, o de considerar que o fenômeno educacional se realiza em um contexto como um projeto no âmbito de uma sociedade dividida em classes, assim como frações de classe e outros grupos sociais de diversas naturezas singulares. O fenômeno educação não pode ser entendido nele mesmo, mas sim como um processo portador de disputas assim como consensos e dissensos, isto é, a formação de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

professores/as faz parte de uma totalidade (Frigotto, 2009) e é com base nessa totalidade que os processos formativos devem ser elaborados e organizados.

Nesse sentido, mudando a escala de análise, portanto encaminhando o segundo movimento, foi importante considerarmos a situação social-econômica dos municípios do Alto Tietê Cabeceiras. Em cada um dos municípios em tela encontramos diferentes ritmos socioeconômicos, assim como diversas condições de vida das populações. Nas escolas nas quais os/as professores/as iniciantes se inserem, não é diferente. O viver e o ser professor/a na cidade ou no campo se desdobra em meio às contradições. Os ritmos socioeconômicos apresentam ordenações territoriais. As disputas econômicas, sociais e culturais criam ordens de poder. Os/as professores/as muitas vezes não conhecem o território no qual a escola está situada. Ao não estabelecerem relações entre o estar em um lugar e o significado que tem para si, não reconhecem o/a outro/a. Não conhecem o/a aluno/a e as famílias. Não conhecem também a cultura que se enlaça com o território experimentado pela comunidade.

Um município pode apresentar lugares com condições materiais muito diferentes entre si, assim como, lugares nos quais as pessoas e instituições como escolas (representada por diferentes grupos sociais) não tomam para si a possibilidade de uso efetivo de recursos como o de acesso a hospitais, a bibliotecas, a equipamentos urbanos, a transporte adequado, a unidades básicas de saúde, bem como, a associações vinculadas ao lazer. A compreensão de que se trata de relações que apresentam vulnerabilidades e, portanto, são frutos de construções sociais poderia ser alterada. Tal movimento pode permitir o enfrentamento de determinações que demarcam as vidas cotidianas dos/as professores/as na escola (Kaztman, 2001).

Consideramos ser central relevar como cada professor/a pondera sobre suas localizações e interpreta o estar na escola e ser professor/a. Tratamos nesse movimento de averiguar que as relações sociais se expressam por meio das territorialidades construídas no cotidiano das escolas. Reconhecemos os identificadores que esse/a profissional constrói nas escolas nas quais atua. Essas territorialidades devidamente denotadas nos instigam a reconhecer o significado de poderes, de conflitos, de silenciamentos e outras interdições da docência que se instituem territorialmente nas escolas.

Esses encaminhamentos que tomam como referência as localizações nos ajudam a refletir, destacar e sistematizar quem é esse/a professor/a iniciante e como ele/a vive na escola

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

da cidade, ou na escola de áreas rurais, e como isso impacta o exercício da docência.

Nesse contexto, tratar de uma área de estudos com mais de 13.000.000 habitantes, exige da pesquisa, clareza de que o uso de noções e aportes conceituais de outras áreas do conhecimento, como por exemplo da Geografia ou da Sociologia, estão a serviço do entendimento do como as dinâmicas sociais e educacionais necessitam estar associadas às indagações que nos levam a adensar a discussão.

Nesse sentido, compreender a localização da escola como um processo – estabelecer correlações entre os diferentes sujeitos na escola e suas espacialidades socialmente construídas - reflete a respeito dos percursos (e seus tensionamentos) que configuram os/as recém saídos/as dos cursos de formação de professores/as e suas respectivas inserções profissionais docentes e, também, aponta para a possibilidade de refletirmos sobre a formação docente diferenciada, pois os/as professores/as necessitam estudar sobre o papel social da escola, do conhecimento e das territorialidades construídas a cada dia.

Com Candau (2016), afirmamos:

> Consideramos fundamental "reinventar a escola" (CANDAU, 2010) para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais (p. 807).

Diante do exposto, consideramos ser necessário ainda aprofundar as problematizações anteriormente apresentadas, pois se não compreendermos como se dá a inserção de professores/as e os seus desdobramentos no Alto Tietê, caracterizado por territórios altamente vulneráveis, não será possível validar a premissa de que é fundamental que os cursos de formação inicial de professores e professoras levem essa temática em consideração. Nesse momento, ousamos divulgar nossas problematizações e nos propomos a adentrar o debate coletivo.

Referências

ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito-território Explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, maio-

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/civitas/a/JvcZT5bSCHns49P4QDhnHxf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2021.

ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230095, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230095.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BARCELLOS SILVA, Jorge Luiz. A necessidade dos estudos geográficos da escola pública e dos processos de ensino e aprendizagem: um exemplo na região metropolitana de São Paulo. **Boletim de Geografia**, v. 35, n. 3, p. 135-151, 8 set. 2017. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/32053/pdf. Acesso em: 03 mar. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Cotidiano Escolar e Interculturalidade: articulações. In: LONGAREZI, Andréa Maturano, MELO, Geovana Ferreira e XIMENES, Priscilla de Andrade Silva (orgs*.).* **Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas***,* v. 1. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023. https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546222940.pdf?fbclid=IwAR0v67pyXHmKPtWdB0XrU87o80G6TXOsk_Hm9bAUhpSGsDLkJTgtjfizQNA. Acesso em 01 fev.2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 fev. 2024.

CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel; SANTOS, Paula Peclat de Oliveira dos; COSTA, Neuza Maria Ribeiro da. A pedagogia em foco: estudo bibliográfico sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e professores iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 52-67, 2014. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/838/356. Acesso em: 14 out. 2022.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de Professor,** Ponta Grossa, 10(2): 23-46, 2007. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1486/1131. Acesso em: 15 out. 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação,** *[S. l.]*, v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149. Acesso em: 6 jan. 2025.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A Problemática dos Professores Iniciantes: Tendência e Prática Investigativa no Espaço Universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6999. Acesso em: 06 jan. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção Profissional, Políticas e Práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100006. Acesso em: 14 out. 2022.

CURADO SILVA, Katia Augusta Pinheiro Cordeiro. Professores em Início de Carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano das escolas. In: CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. da S.. **O Professor Iniciante:** sentidos e significados do trabalho docente. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antonio Augusto Gomes Batista. A Escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.146, p. 640-666, maio/ago. 2012. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/3/showToc. Acesso em: 15 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: ALGEBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina. 2009, p. 17-24.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; PAVESI de Oliveira, João Victor. Escola, território e desigualdade: Ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. **Revista da ANPEGE**, *17*(32), p. 49–64, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5418/ra2021.v17i32.13053. Acesso em: 01 out. 2023.

GRACIA, Lúcia Ferreira. Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**, vol. 39, núm.1, 2017, pp. 79-89. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143. Acesso em: 13 jun. 2023.

JACINTHO DE SOUZA, Robinson.; SILVESTRE, Magali Aparecida. Consciência Crítica e Contexto Educacional Brasileiro em diálogo com Freire e Vigotski. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, *[S. l.]*, v. 16, n. 35, p. e752, 2024. DOI: 10.31639/rbpfp.v16.i35.e752. Disponível em: https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e752. Acesso em: 10 dez. 2024.

KAZTMAN, Ruben. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL**, Santiago do Chile, n.75, p. 171-189, dec.2001. Disponível em: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/19326/Katzman.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

KAZTMAN, Ruben. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. México: BID-Birf-Cepal, 2000. **Borrador para discusión**, 5. Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. Disponível em: www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos. Acesso em 07 nov.2013.

LESTER, Luis Ajagan; SÁEZ, Gonzalo.; MUÑOZ, Carlos.; RODRÍGUEZ, Guillermo.; CÓRDOVA, Rodrigo Cea. **Docentes Nóveles y los processos de recontextualización em contextos de vulnerabilidade.** *Cadernos de Pesquisa.* v. 44, n.154, p. 960-980 out./dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053140992. Acesso em: 20 nov. 2021.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003. Acesso em: 13 jun. 2023.

PEREIRA, Marcelo Garrido. Las inscripciones de las finalidades educativas. **EducAtiva**, Goiânia, v. 24, p. 1-35, 2021. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8682. Acesso em: 18 ago. 2021.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane; ALVES, Fatima; LASMAR, Cristiane. (Org.) **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: UPPUR/UFRJ, 2010. Disponível em: https://observatoriodasmetropoles.net.br/arquivos/biblioteca/abook_file/desigualdades_escolares.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Claudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 71-87, set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00071.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013 Disponível em http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf. Acesso em 28 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf. Acesso em: 4 jul. 2013.

SANTOS, Douglas. A geograficidade da escola e o ensino de geografia. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/11626. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Ricardo Toledo; PORTO, Monica Ferreira do Amaral. Gestão urbana e gestão das águas: caminhos da integração. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 129-145, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000100007. Acesso em:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

25 jul. 2023.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O Brasil desde Guarulhos: notas sobre a geografia de uma rede escolar municipal e a configuração de um formato de escola e do exercício da docência. **Revista Territorial,** Goiás – GO. v.13, n.2, jul./dez. 2024, p. 96-122. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/territorial/article/view/16013. Acesso em: 06 jan. 2024.

VALCÁRCEL, Ortega José. **Los horizontes de la Geografía**. Teoría de la Geografía, Barcelona: Ariel Geografía, 2000.

Submissão em: 10/01/2025
Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MARCAS DA MÍSTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: análise da Licenciatura em Educação do Campo e suas interpenetrações na Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD

Sergio da Silva Pereira[1]
Andréia Nunes Militão[2]

Resumo: A Mística, compreendida como ação pedagógica e política originária de manifestações ligadas à luta pela Reforma Agrária, constitui-se em prática político-pedagógica dos movimentos sociais, notadamente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Após a criação das modalidades Educação do Campo e Educação Escolar Indígena, bem como das licenciaturas específicas e diferenciadas, incorporou-se à docência, imbricando simultaneamente um fazer pedagógico e político. Tendo em vista garantir a permanência na educação, movimentos e entidades passaram a formular ações pautadas no direito à educação e no respeito pela identidade dos seus sujeitos; entre elas, destaca-se a pedagogia da alternância e a prática constante da Mística como ferramenta pedagógica específica dessa educação. Neste viés, argumenta-se que a Mística, enquanto ação pedagógica e política, configura-se como prática docente específica da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e da Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu" da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Por meio da abordagem qualitativa, este estudo recorre a pesquisa documental e iconográfica a partir da análise de fotografias e artefatos culturais, buscando identificar quais práticas constituem a mística no âmbito da Educação Superior e em quais momentos ela se materializa. A análise da Mística indicou que os sujeitos envolvidos nos processos da Educação do Campo têm desenvolvido práticas políticas, pedagógicas e artísticas no sentido de fortalecer os territórios, as lutas, a existência e a resistência na universidade e no campo, rumo a uma epistemologia libertadora com o protagonismo de camponeses e indígenas em processos interculturais.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Práticas Político-Pedagógicas. Mística. Licenciatura em Educação do Campo. Licenciatura Intercultural Indígena.

MARKS OF MYSTIC IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF HIGHER EDUCATION: analysis of the Degree in Rural Education and its interpenetrations in the Intercultural Indigenous Degree at UFGD

Abstract: The Mystique, which originated in a rally associated with the Agrarian Reform struggle, is a political-pedagogical practice of social movements, notably the Landless Workers' Movement (MST) and the Pastoral Land Commission (CPT). After creating the modalities of Rural Education and Indigenous School Education as a specific and differentiated undergraduate course, teaching incorporated, simultaneously imbricating a pedagogical and political activity. To guarantee permanence in education, movements, and entities formulated actions based on the right to education and respect for the identity of its subjects; these include the pedagogy of alternation and the constant practice of Mystique as a specific pedagogical instrument for this education. Consequently, it argued that Mystique, as a pedagogical and political action, configured as a teaching-specific practice to the Teaching Degree in Rural Education (LEDUC) and the Indigenous Intercultural Teaching Degree Teko Arandu of the Federal University of Grande Dourados (UFGD). Using a qualitative approach, this study resorts to documentary and iconographic research based on photographs and cultural artifacts analysis, to identify

[1] Doutorando em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: poetsergio@gmail.com
[2] Professora da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: andreiamilitao@ufgd.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

which practices constitute mystique in Higher Education and at what moments it materializes. The Mystique analysis indicated that subjects involved in Rural Education processes developed political, pedagogical, and artistic practices to strengthen territories, struggles, existence, and resistance at the university and in the countryside, towards a liberating epistemology with the protagonism of peasants and Indigenous people in intercultural processes.

Keywords: Pedagogical Practices. Political-Pedagogical Practice. Mystique. Degree in Rural Education. Indigenous Intercultural Degree

MARCAS DE LA MÍSTICA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: análisis de la Licenciatura en Educación Rural y sus interpenetraciones en la Licenciatura Intercultural Indígena de la UFGD

Resumen: La mística, constituye una práctica político-pedagógica originada en luchas de los movimientos sociales, especialmente el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) y la Comisión Pastoril de la Tierra (CPT). Luego la creación de las modalidades Educación Rural, Educación Escolar Indígena y de licenciaturas específicas y diferenciadas se incorporó a la docencia imbricando simultáneamente una práctica pedagógica y política. En vistas de garantizar la permanencia en la educación, movimientos y entidades formularon acciones basadas en el derecho a la educación y el respeto a la identidad de sus sujetos; entre ellas, la pedagogía de la alternancia y la práctica constante de la Mística como herramienta pedagógica específica de esta educación. En este sesgo, se argumenta que la Mística, como acción pedagógica y política, se configura una práctica docente específica de la Licenciatura en Educación de Campo (LEDUC) y de la Licenciatura en Interculturalidad Indígena Teko Arandu de la Universidad Federal de la Grande Dourados (UFGD). Con el enfoque cualitativo, esta investigación documental e iconográfica, a partir del análisis de imágenes y artefactos culturales, busca identificar qué prácticas constituyen la mística en el ámbito de la Educación Superior y en qué momentos se materializa. El análisis de la Mística indicó que los sujetos involucrados en los procesos de Educación Rural han desarrollado prácticas políticas, pedagógicas y artísticas con el fin de fortalecer los territorios, las luchas, la existencia y la resistencia en la universidad y en el campo, hacia una epistemología liberadora con protagonismo de campesinos e indígenas en procesos interculturales.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas. Práctica político-pedagógica. Mística. Licenciatura en Educación Rural. Licenciatura Intercultural Indígena.

Introdução

Este artigo aborda um tema complexo e pouco discutido no âmbito da educação - a Mística[3] dos movimentos sociais e sindicais do campo e sua relação com as práticas educativas - fato que pode causar estranhamento ao relacionarmos o determinado termo à ciência. Ressaltamos que o conceito de Mística abordado aqui não se refere à sua acepção esotérica ou

[3] Mística será grafada neste texto com letra maiúscula para diferenciar o termo adotado pelos movimentos sociais e sindicais do campo como prática artística, política e pedagógica ligada à luta pela Reforma Agrária e suas materialidades, em sentido oposto ao termo mística, aplicado às práticas exotéricas e/ou religiosas no campo da metafísica.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

metafísica, associada a alguma religião que se baseia em um mundo imaterial e transcendente. Para tanto, a Mística discutida neste texto é entendida como um elemento que foi ressignificado pelos movimentos sociais, transformando-se em uma prática concreta. O movimento social em destaque nesta análise é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o maior e mais significativo movimento de luta pela Reforma Agrária Popular no Brasil.

O trabalho em tela é uma investigação em desenvolvimento no âmbito do doutoramento em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD), no qual buscamos analisar a importância da Mística dos movimentos sociais e sindicais do campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e suas correlações interculturais com as Licenciaturas Interculturais Indígenas do Teko Arandú em uma universidade federal brasileira. O delineamento metodológico inclui levantamento bibliográfico, pesquisa documental, observando os elementos ligados à Mística contidos Projeto Político de Curso - PPC da LEDUC, e, em particular dos Cadernos de Formação do MST e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), bem como análise semiótica de imagens relacionadas ao tema, capturadas em momentos da prática da Mística na Educação do Campo na UFGD. A aproximação teórica apoia-se em Bogo (2010; 2012) e Freire (1994; 1996).

A defesa da Mística como práxis político-pedagógica se fundamenta-se na epistemologia freireana por compreender que a prática educativa é uma ação estritamente humana que carece de afetos e se empenha constantemente no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos no educar, processo que educadores e educadoras, educandos e educandas, em constante e necessário rigor e disciplina intelectual. Freire (1996).

Para tanto, iniciamos a problematização a partir da conceitualização de termos considerados sinônimos, a saber: práticas pedagógicas, práticas educativas e prática docente, conceitos que, por vezes, são tratados sem a explicitação de seus sentidos. A seguir, conceitualizaremos a Mística, em intersecção com as acepções atinentes às “práticas” para então, apoiados em dados empíricos, examinarmos imagens da realização da Mística vinculada às licenciaturas elegidas para a presente análise. A análise documental, em especial, dos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em exame, auxiliarão na compreensão da Mística enquanto prática político-pedagógica, argumento defendido neste artigo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Acepções de práticas pedagógicas, práticas educativas e prática docente

Tendo em vista dirimir a falsa relação de sinonímia entre os conceitos de práticas pedagógicas, práticas educativas e práticas docentes, consideramos problematizar as diferentes acepções neste tópico, tratando inicialmente das práticas pedagógicas.

Segundo (Franco, 2016, p. 536), a medida em que veicula aspectos fundamentais como sentido, direção e intencionalidade, as práticas docentes são complementares às demandas das práticas pedagógicas, para tanto, "as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos". Nesse sentido, a autora também destaca que comportam as dimensões intencional, reflexiva e coletiva, ou seja, confere o viés pedagógico por meio da "construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados".

Desse modo, a prática pedagógica reflete a dinâmica social da escola e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem o principal foco dessa prática é a sala de aula, onde ocorre a participação ativa e a interação fundamental entre o professor, o aluno e o conhecimento. Essa interação é o que possibilita a construção do aprendizado, sendo mediada pelo relacionamento entre os envolvidos e pelas metodologias utilizadas no processo educativo (Caldeira; Zaidan, 2010).

Aportada na epistemologia crítico-emancipatória, compreende-se que as práticas pedagógicas são ações que visam organizar, potencializar e interpretar os pressupostos de um projeto educativo. Com isso, são desenvolvidas para atender às expectativas educacionais demandadas por uma dada comunidade social. Assim, advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações de um determinado coletivo, portanto, são desenvolvidas e estruturadas por meio de adesão, negociação e até mesmo por imposição (Franco, 2016).

Em similitude, Caldeira e Zaidan (2010), posicionam a prática pedagógica como prática social. Este enquadramento considera o aspecto político, ao explicitar o cenário e o tempo histórico marcado por interesses e intencionalidades, bem como a ação dos sujeitos permeada pelas escolhas/posições políticas. Conforme as autoras, além da simples transmissão de conteúdo, a prática pedagógica caracteriza-se como um processo social e complexo que se desenrola em diferentes espaços e momentos, tais como em aulas, encontros informais e atividades extracurriculares.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 39-61, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Assentadas na perspectiva crítica, Franco (2016, p. 543-545) compreende como princípios da prática pedagógica os seguintes elementos:

> a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. […] b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante. [...] c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições.

Neste viés, consideramos a prática pedagógica um elemento essencial e marcada pelo contexto histórico, social, cultural e ideológico em que ocorre. Desse modo, constitui-se uma prática social que envolve interações entre o ambiente escolar e a sociedade em geral, evidenciando a influência mútua entre ambos. Consoante com Franco (2016), entendemos que a transformação da sala de aula depende tanto do professor/a quanto das interações e diálogos que surgem entre as práticas pedagógicas e as relações sociais e culturais dentro e fora da escola ao passo que o professor ou a professora é o sujeito que media essas relações.

Contudo, torna-se importante considerar a amalgama dos aspectos particulares com os aspectos gerais. No que tange aos aspectos particulares, destacamos os diferentes sujeitos envolvidos, notadamente os profissionais do magistério e da educação. Acerca dos docentes, deve-se atentar para elementos como "sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais", já os profissionais da educação, acrescenta-se "suas ações segundo o posto profissional que ocupam" (Caldeira; Zaidan, 2010, p. 02-03). Além disso, questões como idade e condições social, econômica e cultural dos discentes precisam ser observadas, assim como os aspectos inerentes à organização do trabalho pedagógico, tais como o currículo, o projeto político-pedagógico, a própria configuração institucional incluindo as condições materiais e o entorno da escola.

Quanto aos elementos gerais, Caldeira e Zaidan (2010) consideram as alterações das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais, em particular. Situam-se nesta seara, as reformas educacionais, sobretudo aquelas direcionadas ao currículo e avaliação. Soma-se, ainda, o cenário e suas mudanças culturais, econômicas, políticas e sociais, para as quais contribuem as alterações no executivo derivadas das eleições, bem como períodos de greves sindicais e/ou manifestações e paralisações das aulas em decorrência de pautas específicas de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

docentes e discentes. Para tanto:

> [...] se concibe a la práctica docente, como una estructura significativa que permite explicar cómo se considera el pensamento del alumno, y que, esa estructura significativa, denominada para efectos de estudio como estrutura metodológica, se manifiesta a través de la forma em que se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones entre el docente y el alumno, la forma em que se propician las interrelaciones, la forma de organizar la secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los contenidos escolares y la forma en que se provoca el clima motivacional en el aula (Fregoso, 2016, p. 78).

Ao desempenharem seu papel, os professores escolhem e refletem sobre as normas e os princípios de sua sociedade e época, ao mesmo tempo em que adaptam suas abordagens e metodologias conforme as necessidades e transformações do sistema educacional em que atuam. Dessa forma, a prática e a reflexão se entrelaçam, formando um movimento contínuo e integral. Conforme Diniz-Pereira, Gamez e Correa (2024, p. 20):

> O peso do campo cultural para definir as 'práticas docentes' como práticas transmitidas, herdadas e transformadas diante da presença de aspectos subjetivos e objetivos existentes nos contextos educacionais em que, ao mesmo tempo, surgem experiências cotidianas prontas para a criação e inovação no ser e no fazer docente.

As práticas docentes são marcadas pela diversidade e pela sua dimensão histórica. Nesse contexto, Caldeira e Zaidan (2010) ressaltam a importância da historicidade reafirmando que ela nos permite compreender que professores e alunos, enquanto seres sujeitos, assimilam e objetivam, à sua maneira, as práticas e saberes adquiridos ao longo de suas vivências, tornando-se, assim, portadores de uma história acumulada.

Destarte, sendo as práticas docentes normatizadas e influenciadas pelo contexto, incluindo os elementos político, econômico, social, cultural e histórico, Diniz-Pereira, Gamez e Correa (2024, p. 20-21) acentuam que "as/os professoras/es possuem uma dimensão pessoal e uma margem de autonomia na resolução das situações que surgem no cotidiano". Assim, atentando-se para as características das práticas docentes, Fregoso (2016, p. 75) destaca o caráter dinâmico:

> […] por sus constantes cambios, contextualizada (porque es in situ) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio); se

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 39-61, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos.

Nesta acepção, as práticas docentes constituem-se como uma atividade social profundamente complexa, que se configura a partir de uma multiplicidade de perspectivas. Nessa prática, são escolhidos e destacados pontos de vista e aspectos parciais que, em cada momento histórico, estão intimamente ligados aos usos, tradições, técnicas e valores predominantes em um determinado sistema educacional. Nesse sentido, a docência é um processo dinâmico e mutável, influenciado pelos contextos sociais, culturais e históricos em que se insere (Fregoso, 2016).

Para destacar o caráter intrínseco, ressaltamos que a prática pedagógica é tecida nas várias dimensões e nos diferentes espaços em que se realiza o trabalho docente. Conforme Caldeira e Zaidan (2010, p. 03), podemos localizá-las em "ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço", como também em "ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano". As autoras acrescentam que a prática pedagógica se caracteriza como *práxis*, por terem amalgamados teoria e prática que buscam transformar dada realidade.

Para além dos aspectos político, econômico, social, cultural e histórico, as práticas docentes, por serem contextualizadas, encontram-se condicionadas "por la estrutura social, institucional y por opciones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo" (Fregoso, 2016, p. 76). Franco (2016) considera que "as práticas docentes são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas" (p.534) não existindo de forma isolada, tampouco desconectadas de um contexto maior, pelo contrário, só têm significado e propósito quando fundamentadas nas práticas pedagógicas que as orientam. Em outras palavras, não é da natureza do ensino se apresentar de maneira fragmentada ou sem uma base pedagógica sólida que guie suas ações e objetivos.

Desse modo, entendemos que as práticas pedagógicas fornecem o alicerce e a direção necessários para que o trabalho do docente tenha coesão e sentido, pois, segundo Freire (1996, p. 28):

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> [...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais.

Nesta perspectiva, a prática docente ultrapassa a dimensão profissional e individual dos professores, já que outros aspectos concorrem e interferem na mesma. Dentre estes, destaca-se o fato das práticas docentes se realizarem em uma instituição própria – a escola – "la cual representa para el sujeto-docente el espacio de socialización professional". Por outro lado, se materializam em diferentes espaços, incluindo a sala de aula, a instituição educativa e a sociedade. Desse modo, "se definen como un conjunto de relaciones que se dan más allá del trabajo en el aula, donde intervienen no sólo el maestro y los alumnos, sino padres de familia, autoridades educativas, etcétera" (Fregoso, 2016, p. 77).

Dialogando com Fregoso (2016), compreendemos que a prática docente se configura como histórica, heterogênea e se conforma a partir dos significados apropriados pelos professores durante seu percurso profissional. Neste processo, os docentes confrontam significados previamente adquiridos, integram novos significados, bem como rejeitam outros a medida em que constroem sua própria prática, gerando novos significados ao enfrentar seu trabalho e os contextos educativos.

A reflexão em torno das práticas docentes e educativas na/da educação superior pode se aportar na formulação teórica de Freire (1994, p. 114), isto é, "quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente". Desse modo, acrescentam-se aos elementos prático e teórico, o comprometimento e engajamento político dos docentes. Em particular, ao tratarmos da Mística que comporta elementos ritualísticos e simbólicos e constitui-se em prática político-pedagógica dos movimentos sociais, notadamente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

A concepção defendida por Patacho (2011) advoga a construção de práticas educativas em viés democrático. Para o autor, a materialização das práticas educativas democráticas requer postura de resistência contra as estruturas de poder que perpetuam desigualdades e injustiças sociais. Desse modo, envolve a ampla participação da comunidade escolar, ao passo que os educadores são vistos como ativistas sociais, que atuam para transformar a realidade social,

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 39-61, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

subsidiando a criação de alternativas que promovam maior equidade e justiça social.

Em perspectiva emancipatória, Freire (1996) agrega ao conceito de prática educativa dois novos elementos: a politicidade e a alegria. Referente a politicidade, Freire a coloca como uma característica da prática educativa de ser política que impossibilita sua neutralidade, sobretudo, o educador assevera que:

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (Freire, 1996, p. 39).

Ao situar a alegria como componente das práticas pedagógicas, Freire (1996, p. 53) ressalta que a atividade docente, da qual o discente não se desvincula, é uma experiência intrinsecamente alegre, no entanto, "é falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigoridade". De acordo com o pensamento freireano (1996), a prática docente, o ato de "ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". O autor acrescenta que "é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido", por outro lado, Freire aponta como necessário:

> [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A **prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje** (Freire, 1996, p. 53 – grifos nossos).

Por meio deste apanhado conceitual, apresentamos um panorama que permite compreender a complexidade do debate sobre as práticas e a necessária definição conceitual para que a análise da mística enquanto prática pedagógica ultrapasse a dimensão descritiva, aprofundando as análises sobre seus significados, sua construção e seus usos socialmente construídos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Conceito de Mística e sua definição como objeto de estudo

Os processos de formação e organização dos movimentos sociais e sindicais do campo no Brasil emergem no contexto do período colonial (1500-1822) como forma de resistência à opressão. Portanto, são movimentos reativos à violência inaugurada pelos portugueses em ação de invasão de territórios e extermínio de diversos povos originários. Tendo em vista manter o objetivo do texto, não agregaremos maior profundidade deste período, contudo, consideramos importante apontar esse fato, pois a Mística tem uma profunda relação com a reação a esses momentos históricos de injustiça e violência, uma história que não deixou de violentar os povos originários, os camponeses e os quilombolas.

Afinal, o que é a Mística com 'M' maiúsculo de que falamos? Não é uma tarefa de simples explicação, mas, podemos apontar como uma experiência que se escolhe viver e cultivar, sim, se escolhe, pois a prática da Mística não deve ser imposta, e, mesmo que alguma liderança de movimento, com tendências autoritárias a queira impor, não surtirá efeito. Vive-se a Mística dos movimentos sociais e sindicais do campo a partir de expressões artísticas, políticas, espirituais e sociais. Os momentos de expressividade em vivências coletivas envolvem sujeitos que preparam uma apresentação, mas não se destinam a espectadores nem envolvem atores que representam papéis. A Mística não é teatro nem ficção, embora possa incluir alegorias que provoquem reflexão sobre problemas e dramas.

A construção da prática pedagógica da Mística incorpora elementos dos rituais cristãos, que foram ressignificados ao longo do tempo. Embora esses elementos estéticos ainda persistam, como a entrada simbólica do coletivo rumo a um ponto central, esse momento remete ao ritual de entrada na igreja, onde os participantes carregam objetos, como os Sem-Terra, que trazem itens que formam um cenário político com bandeiras, ferramentas agrícolas e alimentos. Esses signos expressam a identidade e transmite uma mensagem de pertencimento, passível de análise semiótica.

> A pessoa pensa mediante signos e estes trazem em si o legado das gerações passadas. Pensa-se mediante os signos os quais, como acima se viu, referem-se a objetos e determinam condutas motivadas por estes objetos. A importância do signo encontra na semiótica de Pierce uma profunda fundamentação filosófica. Não há signos cuja grafia seja indiferente à conduta. Esta grafia motiva sensivelmente a atenção e o desejo de se conformar à conduta para a busca do objeto. Diante deste signo, o eu surge no fluxo do

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 39-61, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> tempo; o eu, pois, em seu momento presente é persuadido a investir seu desejo em um objeto que pela tradição lhe é oferecido como realizador de sua personalidade (Pavan; Silveira, 2009, p. 92-93).

Embora a origem da Mística seja inegavelmente religiosa, podemos entendê-la como uma pedagogia voltada para a construção, fortalecimento e manutenção da consciência de classe. A herança cristã está presente desde a fundação do MST, e até nas Ligas Camponesas da década de 1940, a influência do pensamento marxista foi marcante, unindo ações e a construção de subjetividades. Nesse processo de transmutação da Mística, setores progressistas da Igreja Católica e membros do Partido Comunista Brasileiro (PCB) disputavam os setores da classe trabalhadora, alinhando forças na defesa desses sujeitos contra a tirania da burguesia agrária e dos militares.

A questão agrária trouxe para o centro do debate a luta de classes no campo brasileiro, segundo Marx e Engels (2005), houve integração dos camponeses ao proletariado e dos latifundiários na burguesia. Por sua vez, os proletários passaram a ser organizados pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outros movimentos ligados a uma perspectiva socialista como o PCB, "na realidade, as Ligas Camponesas foram um dos atores que atuaram no campo brasileiro, sendo acompanhadas por outros dois grupos que competiam pela organização do campesinato: o PCB e a Igreja Católica" (Dezemone, 2016, p. 55).

A origem da mística nos movimentos sociais e sindicais do campo remonta a setores da Igreja Católica, a partir do Concílio Vaticano II e da Conferência de Puebla (México). Nesse contexto, surge a Teologia da Libertação, uma abordagem que priorizava e orientava a atenção aos pobres. Essa perspectiva foi fundamental para a criação, em 1975, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), uma entidade vinculada à Igreja Católica que a entidade possui um caráter ecumênico, colaborando com membros das igrejas metodista e luterana, e mantém sua autonomia "porque suas decisões não estão submetidas às deliberações/autorizações da CNBB, mas de suas assembleias periódicas" (Rolemberg, 2020, p. 55).

A CPT organizava as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), que possuíam grande capilaridade em todo o país. Dessa forma, a entidade passou a apoiar as comunidades vítimas de ataques violentos do latifúndio, que enfrentavam condições de trabalho análogas à escravidão, além de insegurança alimentar, de saúde e de educação. A CPT continua oferecendo apoio por meio de assessoria, mantendo o protagonismo dos povos e movimentos sociais do

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

campo. Como expressado em seu lema, "A CPT quer ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo" (CPT, 2010).

Da relação desta entidade com os sindicatos de trabalhadores rurais, intelectuais, políticos e, principalmente, arrendatários, meeiros e boias-frias, foi organizado em 1984 um encontro de povos do campo que resultou na criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

> Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1° Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país (MST, [s.d.]).

Portanto, o MST advindo dessa aproximação com a CPT e movimentos sindicais camponeses, absorveu elementos de sua espiritualidade e transmutou a mística religiosa, numa Mística material e espiritual, que através de suas representações artísticas, políticas e pedagógicas passaram a orientar as ações dos movimentos sociais e sindicais do campo em busca da Reforma Agrária e de uma educação que pudesse subsidiar a luta e oferecer uma teoria capaz de atribuir elementos que fundamentasse epistemologicamente a emancipação da classe trabalhadora do campo, das águas e das florestas.

A história do Cristo e dos Santos Mártires, que era pregado pelos padres e freiras da CPT às comunidades, era espelhado nos mártires da luta pela Reforma Agrária. O êxodo do povo de Moisés era ressignificado na marcha dos Sem-terra às margens das rodovias, às beiras das cercas do latifúndio, assim, o povo passou através da pedagogia da mística religiosa a ressignificar uma Mística concreta, afinal, seus mártires eram os companheiros e companheiras de caminhada, vizinhos de barracos de lona, a Mística transmutou-se e deixou de ter uma natureza fundamentada apenas na metafísica, agora ela é concreta.

> As ações históricas que ecoam nos atos ritualizados da mística dizem respeito às táticas de enfrentamento pelo movimento campesino ao projeto agrário do sistema mundo-capitalista para o acesso à terra, confrontadas, por sua vez, por atos de violência por parte dos grandes proprietários. [...] Outro elemento que se constitui uma regra no jogo de linguagem "Mística dos Sem Terra" é que as celebrações não acontecem como um drama ritual a ser "representado" pelo(a)s Sem Terra para serem assistidos por curiosos. Trata-se de uma

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 39-61, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> vivência mística e não de uma representação, pois todos os participantes compartilham de uma experiência conjunta. Não se trata, pois, de representação, mas sim de ação ritualizada. Quero chamar atenção com isso para o modo como as pessoas se engajam na prática da mística, como elas abraçam o sofrimento da luta pela terra, não como uma motivação, mas como um modo de vida em sua luta por libertação. (Alencar, 2018, p. 154-155).

Compreendemos a dificuldade em abordar essa transmutação e a complexidade da análise da Mística nos movimentos sociais e sindicais do campo, pois, para esses sujeitos, ela se manifesta como um conjunto de processos. Esses procedimentos podem ser expressos por meio de manifestações artísticas em diversas formas, linguagens e estéticas, além de se refletirem em posturas e comportamentos políticos tanto coletivos quanto individuais, e estarem presentes nas práticas pedagógicas desses movimentos.

Se fosse possível sintetizar o significado do termo "mística" nos movimentos sociais e sindicais dos Sem-Terra, diríamos que ela representa a alma desses sujeitos em movimento. No entanto, tal resumo é inviável devido à complexidade do conceito de alma, que engloba ânimo, força, identidade, amor, solidariedade, esperança, utopia, entre outros aspectos (Bogo, 2010).

De acordo com Bogo (2012), a Mística pode ser compreendida a partir de três perspectivas: a) pelas Religiões, a partir da espiritualidade que interrelaciona os sujeitos nos processos psíquicos, verbais, estéticos que permeiam o mistério na mediação entre a metafísica e a vida concreta, assim se torna uma contemplação de uma prática insurgente; b) pelas Ciências Políticas, na qual o fenômeno é ligado ao carisma, a qualidades políticas e sociais que cada sujeito é dotado de maneira que o impulsiona a mover-se pela coletividade; e, c) pelos Movimentos Populares, os quais, por meio do viés filosófico, compreendem a Mística como expressão da cultura, que se movimentam na história de modo a fortalecer a marcha dos sujeitos na certeza da concretização da utopia, pela Mística os movimentos produzem subjetividades e as conduz às objetividades da materialização das lutas.

Entendemos que a perspectiva de Bogo (2010; 2012) é uma ressignificação da lógica advinda das religiões e das ciências políticas numa transmutação da metafísica para materialidade. Tomam como elementos fundantes as práticas verbais, a arte, a pedagogia do movimento e a organização social. Desse modo, “sem Mística não haveria história militante. As massas perderiam a esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência” (Bogo, 2012, p. 478).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tratar a Mística presente em um movimento social e/ou sindical do campo é algo de extrema necessidade segundo os camponeses e camponesas, intelectuais orgânicos, artistas populares, educadores e educadoras, ligados à luta pela Reforma Agrária e à Educação do Campo. "As expressões *fazer a mística*, *precisamos de uma dose de mística*, *não podemos deixar a mística morrer*, são comuns entre os sujeitos que integram o Movimento" (Coelho, 2011, p. 327 - grifos do autor).

Há um processo pedagógico fundamental na prática, isto é, no cultivo da Mística. Podemos abordar dessa forma, pois abandonar a prática da mística seria como se os sujeitos abandonassem o cuidado necessário para o cultivo de uma lavoura. Nesse caso, a cultura se desestruturaria, levando ao individualismo, e aquilo que unia os sujeitos enquanto movimento perderia seu sentido. Assim, os processos pedagógicos da mística têm a função de promover a união desses sujeitos na busca por um bem comum, pela justiça social, frequentemente alcançada através da conquista da terra por meio da Reforma Agrária.

Uma vez atingindo o objetivo da conquista do pedaço de chão, não é incomum o distanciamento dos sujeitos e o enfraquecimento dos movimentos sociais e sindicais do campo. Isso resulta em uma reconfiguração das estruturas sociais, econômicas e políticas, com uma tendência ao individualismo e ao isolamento dos assentados e assentadas.

Além disso, os momentos de proximidade nos acampamentos são geograficamente distanciados na repartição de lotes, os processos dialógicos das lideranças e momentos formativos do coletivo passam a ser menos frequentes e em grande parte das realidades. Em muitas situações, a Mística diminui sua função pedagógica, no entanto, os elementos identitários dos sujeitos que viveram os processos coletivos guardam a identidade e a potência para reacender os processos de luta, caso a Mística volte a ser cultivada, digamos que nesses casos, são como sementes que aguardam a chuva.

Em tese, a Mística oferece aos pesquisadores uma lente para compreender a totalidade da realidade, como uma categoria essencial da força do movimento, pois vincula-se às subjetividades e objetividades desses sujeitos quando se mobilizam para luta, rememoram as experiências e elaboram através da arte e da cultura aquilo que os marca em sua identidade.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 39-61, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Marcas da Mística nas Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Educação do Campo e na Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD

Nesta seção buscamos desvelar as interpenetrações da Mística nas práticas pedagógicas e práticas docente da Licenciatura em Educação do Campo e na Licenciatura Intercultural Indígena. Para isso, utilizamos a metodologia de análise de imagens, tendo como corpus três fotografias as quais evidenciam a incorporação da Mística em meio vivências acadêmicas no campus da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Com isso, apoiamo-nos em Vicente (2008, p. 150) ao asseverar que "o método iconológico refere-se à tradução vocabular, à decifração de códigos obscuros à primeira vista, pois a familiaridade com as imagens é insuficiente para uma verdadeira análise". Na perspectiva da autora:

> A iconologia fundamenta-se em três níveis de significados das artes figurativas: o primário, onde consta a identificação e descrição das formas; o secundário ou convencional, que atesta os motivos artísticos com base em textos e documentos elucidativos, e o terceiro que é o da análise propriamente, sendo aquela que desvenda os valores simbólicos das obras e de sua época, "a análise é movente de ações e reações múltiplas que podem revelar toda uma proliferação de signos através das mais diversas civilizações e culturas" (Bazin, 1989, p. 179 *apud* Vicente, 2008, p.150).

Consideramos que o método iconológico, enquanto ferramenta de tradução vocabular, auxilia no desvelamento "de códigos obscuros à primeira vista, pois a familiaridade com as imagens é insuficiente para uma verdadeira análise" (Vicente, 2008, p. 150). Para tanto, encontra-se articulada ao método iconológico, a Semiótica, entendida como "o estudo de como algumas coisas representam outras". Esse método nos permitirá captar os signos, ou seja, "a linguagem é capaz de tornar presente um ausente para alguém, produzindo nesse alguém um efeito interpretativo" (Mendes, 2019, p. 07).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 1 – Mística que antecedeu uma defesa de doutorado na FAIND[4] – UFGD.



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

Entre os momentos fundamentais na realização da mística, destacamos a escolha de objetos que representam a identidade do coletivo. Conforme a Figura 1, percebemos que há elementos dispostos de forma a compor um cenário e que, os signos escolhidos para expressar a performance carregam significados e representações que são essenciais para o momento em que o coletivo se reunia para celebrar, reafirmar, fortalecer e marcar o território e as identidades em foco. A mística é cuidadosamente preparada pelos sujeitos engajados no processo. No caso de uma banca de defesa de doutorado, por exemplo, houve uma entrada simbólica dos sujeitos carregando bandeiras e objetos, seguida por uma intervenção poética, gritos de ordem e uma prática musical com cantos que destacavam a Educação do Campo.

A realização da defesa de doutoramento ocorreu na universidade e contou com a participação de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e convidados. Na Figura 1, é possível visualizar os elementos dispostos em frente à mesa onde cada pessoa se posicionaria para assistir a defesa. Entre eles, destaca-se o educador Paulo Freire, ao lado do Xirú Ambá Guarani. "Este Xirú é mais conhecido pela terminologia Ambá Celestial ou Kurusú Ambá Kuera, onde repousam as almas/espíritos de Nhanderú e Nhandesy" (Ortiz, 2019, p. 99), trata-se de um objeto sagrado de madeira, ornamentado com penachos azul e amarelo, pintura em vermelho e preto, com uma base de madeira e quatro hastes circulares.

Além disso, há uma miniatura da casa de reza que abriga o Xirú, e outros elementos que

[4] Faculdade Intercultural Indígena – FAIND. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 39-61, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

compõem o cenário de forma igualmente destacada, como a bandeira do MST, um pandeiro (instrumento musical da cultura popular), vagens de sementes de feijão catador, contas e artefatos da cultura afro, chapéu de palha e mudas de plantas medicinais. A diversidade presente no cenário da mística demarca a interculturalidade da FAIND, refletindo a maneira como sujeitos de territórios indígenas e camponeses se inter-relacionam nesses momentos de celebração, abertura de etapas ou eventos, evidenciando suas particularidades.

A complexidade das culturas indígenas e camponesas passou a ocupar um espaço comum na universidade, transformando esses ambientes em territórios de existência e resistência. Com a criação da FAIND, os movimentos sociais e sindicais do campo, junto aos movimentos indígenas, aprofundaram um processo de diálogo e fortalecimento mútuo, tanto nos momentos de formação quanto nas lutas pela manutenção e melhorias nas condições estruturais dos cursos. Nas palavras de Camacho (2021, p. 13) "na FAIND estão lotadas a Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu criada em 2006 e a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) – criada em 2012.

Figura 2 – Mística realizada durante a formatura de uma turma da LEDUC



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

A Figura 2 reforça o processo de inter-relação e organização da classe trabalhadora camponesa e indígena na FAIND, que enfrentam o avanço do capitalismo agrário sobre seus territórios. A formação, voltada para uma emancipação intelectual e material, transcende as diferenças culturais desses sujeitos, que caminham juntos, compartilhando experiências e construindo uma práxis epistêmica contra hegemônica. Esse processo busca superar as dicotomias históricas no contexto da formação de professores.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Por isso, busca-se constituir uma pedagogia da práxis, tendo como preocupação primordial o vínculo com os/as territórios/territorialidades camponesas, indígenas, quilombolas e ribeirinhas, os seus movimentos socioterritoriais e os conhecimentos holísticos biofísicos-socioterritoriais locais como ponto de partida do processo pedagógico-formativo. (Camacho, 2021, p. 14)

Convém ressaltarmos que a reconfiguração do curso de Licenciatura em Educação do Campo acarretou a mudança no perfil dos estudantes. Inicialmente voltado majoritariamente para o público camponês, atualmente a maior parte das vagas é ocupada por estudantes indígenas. Desse modo, entendemos que a demanda por formação de camponeses foi atendida, entretanto, a situação seja diferente para os indígenas, que, devido à grande concorrência na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú, muitas vezes precisam considerar pela Licenciatura em Educação do Campo como uma alternativa.

Contudo, a Educação do Campo tem um amplo aspecto de atuação nos territórios e deve atender as mais variadas populações que desejem ingressar nessa modalidade. Destacamos esse ponto devido à natureza específica das licenciaturas Teko Arandú, voltadas ao público indígena, e à Licenciatura em Educação do Campo, que atende a um espectro mais amplo.

> O campo da Educação do Campo é onde estão os territórios das populações (classes e frações de classes) camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, caiçaras etc. Deve ser entendido como o território das populações (classes e frações de classes) do campo, das águas e das florestas, onde os sujeitos podem se reproduzir material e culturalmente resistindo ao avanço da lógica capitalista no campo. Mas, também, concomitantemente, é o lugar de materialização da educação desses sujeitos, pelo contrário, não há como se constituir a Educação do Campo (Camacho, 2021, p. 7).

A busca por uma Educação do Campo inclusiva, que promova relações horizontais entre os sujeitos e os saberes tradicionais, considerando as especificidades dos movimentos e territórios, tem sido um desafio constante para a FAIND. A instituição permaneceu mobilizada com estudantes camponeses e indígenas durante os períodos mais difíceis do curso, como no governo de Michel Temer, pós-golpe de 2016, e no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), quando a UFGD, assim como outras universidades, enfrentou cortes de verbas e intervenção na reitoria.

A Mística de luta dos sujeitos ligados aos cursos da FAIND, em seu caráter político-pedagógico, foi fundamental para a permanência de muitos estudantes e a continuidade dos

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 39-61, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

cursos que estavam ameaçados pela falta de investimento. Esse cenário provocou à ocupação da reitoria da UFGD e a diversas manifestações que uniram estudantes do Teko Arandu e da LEDUC.

Figura 3 – Ocupação da UFGD



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

A Figura 3 apresenta um dos momentos mais significativos na construção de uma prática intercultural horizontal na vida acadêmica que ocorreu na colação de grau de uma turma da LEDUC. Como já destacamos, a Educação do Campo passou a contar com a participação de grande parte das/dos estudantes formandos indígenas, no entanto, as bandeiras representam a diversidade de movimentos que se interrelacionam nos processos políticos, artísticos e pedagógicos da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, a bandeira do Brasil e os adereços e ornamentos que são característicos de uma cerimônia formal.

O rito ganha uma complexidade particular para os sujeitos, pois a beca e o cocar, além de sua formalidade, carregam um simbolismo de interculturalidade que aponta para um horizonte de equidade. Dessa forma caminhar no sentido de urgência para uma mudança do paradigma opressor e colonialista que os povos originários estão submetidos historicamente, conforme nos lembra Mansilla Sepúlveda *et al.* (2021, p. 46): "la interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, no posee rasgos prospectivos, sino que existe en tiempo presente y ha existido en América desde antes de la llegada del ser humano europeo".

As imagens analisadas neste trabalho nos apresentam elementos importantes para identificar processos que indicam a direção epistemológica e política adotada pela FAIND,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pelos movimentos sociais e sindicais do campo, pelos movimentos indígenas e pelos sujeitos vinculados à UFGD, no que diz respeito à Educação do Campo e sua complexidade, a partir da perspectiva da mística, que impulsiona e retroalimenta o sujeito coletivo.

Considerações Finais

A análise da mística nas práticas pedagógicas da Educação Superior, especialmente na Licenciatura em Educação do Campo e suas interpenetrações com a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), revela que ela pode se configurar simultaneamente como prática docente e prática pedagógica.

Ao entendermos a Mística como uma expressão política, econômica, social e cultural de determinados movimentos coletivos, percebemos que adentra as instituições educativas, sendo originada pelos sujeitos, e não necessariamente um elemento preestabelecido no currículo. Considerando que os professores possuem certa autonomia sobre o próprio trabalho e que suas subjetividades também influenciam as instituições educativas, podemos afirmar que a Mística é sim, ao mesmo tempo, uma prática educativa e uma prática docente.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso da Licenciatura em Educação do Campo (UFGD, 2024) e da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (UFGD, 2024) indica a obliteração da Mística, que não se manifesta como prática, princípio, conteúdo ou referência bibliográfica em nenhum dos dois documentos curriculares. No entanto, as marcas da Mística estão presentes nos espaços da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD), como evidenciamos nas Figuras 1, 2 e 3. A partir da análise documental, podemos concluir que os sujeitos das Licenciaturas em Educação do Campo e Teko Arandu estão transformando os espaços universitários em territórios de existência e resistência, com suas marcas de pertencimento. Estão construindo uma relação de apoio mútuo entre os povos do campo, com suas particularidades territoriais e culturais, enfrentando os avanços e retrocessos estruturais das políticas públicas. A Educação do Campo tem avançado no Mato Grosso do Sul, e a Mística cultivada nesse território pode servir como uma bússola, apontando para novas evidências que precisam ser investigadas para fortalecer ainda mais a formação dos sujeitos e a ampliação de uma epistemologia libertadora e decolonial.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 39-61, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Referências

ALENCAR, Claudiana Nogueira de. NA PERIFERIA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: práticas culturais discursivas do movimento sem terra. *In*: OLIVEIRA, Catarina Farias de; NUNES, Márcia Vidal (org.). **Comunicação da terra**: vivências e práticas comunicacionais do mst no brasil. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (Ufc), 2018. p. 01-280.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOGO, Ademar. Mística. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo:** dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 475-479. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CAMACHO, Rodrigo Simão. A questão territorial no currículo da formação de educadores do campo em Mato Grosso do Sul: o estudo de caso da LEDUC e o PPGET. **PEGADA - A Revista Da Geografia Do Trabalho**, v. 22, n.3, p. 3-25, 2021. DOI: https://doi.org/10.33026/peg.v22i3.8374. Acesso em: 10 jan. 2025.

COELHO, Fabiano. "É preciso fazer a mística": o forjar de uma identidade coletiva sem terra. **Dimensões,** s/l, v. 26, p.325-349, 2011.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT. **Missão**. 2010. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/missao. Acesso em: 9 jan. 2025

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; GAMEZ, Ingrid Lorena Torres; CORREA, Regina Aparecida. Diferentes abordagens teóricas sobre o conceito de "práticas docentes": primeiras aproximações. **Cadernos de Educação**, n. 68, 5 nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.27174. Acesso em: 09 jan. 2025.

DEZEMONE, Marcus. A questão agrária, o governo Goulart e o golpe de 1964 meio século depois. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 36, n. 71, p. 131-154, jun. 2016. Semestral. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/R85xbJj5tVgt6YSDphF5gZS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jun. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Estudos - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREGOSO, Martha Vergara. La práctica docente. Un estudio desde los significados. **Revista Cumbres**, v. 2, n. 1, p. 73-99, 2016. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779. Acesso em: 10 jan. 2025.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos d'água, 1994.

MANSILLA SEPÚLVEDA, Juan Guillermo; BILLEKE, Claudia Andrea Huaiquián; SOTO ARANGO, Diana Elvira; BELTRÁN VÉLIZ, Juan Carlos; VALLE DE FRUTOS, Sonia Historia y Violencia: Asesinatos de Líderes Indígenas Guardianes del Medio Ambiente en América Latina, 2016-2019. **Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC) Revista De La Solcha**, v. 11, n. 2, p. 43–69, 2021. DOI: https://doi.org/10.32991/2237-2717.2021v11i2.p43-69. Acesso em: 10 jan. 2025

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 4. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 256 p. 2005. Tradução: Alvaro Pina.

MENDES, André Melo. **Metodologia para análise de imagens fixas** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte, MG: Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais – PPGCOM/UFMG, 2019. Disponível em: https://seloppgcomumymg.com.br/publicacao/metodologia-para-analise-de-imagens-fixas/. Acesso em: 9 jan. 2025.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA - MST. **O MST:** Nossa história. [s.d.]. Disponível em: https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/. Acesso em: 09 jan. 2025.

ORTIZ, Rosalvo Ivarra. Guiando Espíritos, Sonhos e Memórias: Objetos Sagrados entre os Guarani de Mato Grosso do Sul, Brasil. **Mundo Amazónico**, v. 10, n. 2, p. 89-116, 2019. Disponível em: https://typeset.io/pdf/guiando-espiritos-sonhos-e-memorias-objetos-sagrados-entre-10eti8fvrh.pdf. Acesso em: 09 jan. 2025

PATACHO, Pedro Manuel. Práticas educativas democráticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 114, p. 39-52, jan.-mar., 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100003. Acesso em 09 jan. 2025

PAVAN, José Antonio; SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. A forma: sua importância semiótica e psicanalítica. **Ide (São Paulo)**, São Paulo, v. 32, n. 48, p. 89-103, jun. 2009. Disponível em:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 jan. 2025.

ROLEMBERG, Igor. Onde está o religioso? mística e espiritualidade no político, no público e no secular. École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris – França, 2020 orcid: https://orcid.org/0000-0002-5171-1254.

VICENTE, Tania Aparecida de Souza. Metodologia da análise de imagens. **CONTRACAMPO** (UFF), Niterói, v. 4, p. 147-158, 2008. DOI: https://doi.org/10.22409/contracampo.v0i04.422. Acesso em 10 jan. 2025.

Submissão em: 10/01/2025
Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA UNIVERSIDADE: casos de ensino de uma professora negra no curso de Pedagogia

Juliana Silva Santana[1]
Isabel Maria Sabino de Farias[2]

Resumo: Vinte anos após a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, ainda não são sistemáticas as práticas de ensino numa perspectiva antirracista e, em diversos casos, esse trabalho é realizado apenas por profissionais negros/as – realidade observada na Educação Básica e também no Ensino Superior. Nesse contexto, o artigo reflete sobre as práticas docentes antirracistas de uma professora negra no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE durante o semestre 2023.2, uma das autoras deste texto. De abordagem qualitativa, a análise utiliza Casos de Ensino (CdE) (Nono, 2005; Nono e Mizukami, 2006; Farias e Mussi, 2021) como procedimento de produção de dados, apresentados enquanto escrevivências (Evaristo, 2020) – escritas de mulheres negras sobre si e seus cotidianos. Com esteio na experiência de orientação de monografias sobre a educação para as relações étnico-raciais, em vivências de grupo de estudos, tornando acessível a participação efetiva de estudantes negras/es e grupo de pesquisa sobre formação em Pedagogia numa perspectiva antirracista, além do ensino afrorreferenciado em sala de aula, a professora demonstra engajamento com a temática étnico-racial, entendendo-a como fundamental e urgente do ponto de vista profissional, pedagógico, social, político e pessoal. Na vivência dessas práticas, a professora utiliza intelectuais negros/as e informações "outras" sobre os povos afro-brasileiros e africanos para estimular a produção de conhecimentos pedagógicos afro referenciados, acreditando ser este um dos percursos para a construção de escolas e espaços educacionais justos, diversos, amorosos e inclusivos.

Palavras-chave: Educação Superior. Raça. Professor Negro. Docência. Casos de Ensino.

ANTI-RACIST PRACTICES AT THE UNIVERSITY: teaching cases of a black professor in the Pedagogy course

Abstract: Twenty years after the approval of Law No. 10,639/2003, which deals with the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African History and culture, teaching practices from an anti-racist perspective are still not systematic and, in several cases, this work is carried out only by black professionals – a reality observed in Basic Education and also in Higher Education. In this context, the article reflects on the anti-racist teaching practices of a black teacher in the Pedagogy course at the State University of Ceará – UECE during the 2023.2 semester, one of the authors of this text. With a qualitative approach, the analysis uses Teaching Cases (CdE) (Nono, 2005; Nono and Mizukami, 2006; Farias and Mussi, 2021) as a data production procedure, presented as writings (Evaristo, 2020) – writings by black women about themselves and their daily lives. Based on the experience of supervising monographs on education for ethnic-racial relations, study group experiences facilitating the effective

[1] Professora adjunta do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará- UECE. Coordenadora do grupo de leitura e estudos de intelectuais negras "Coletivo Mapinduzi" (CED/UECE). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: juliana.santana@uece.br
[2] Professora associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED/UECE). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq -1D. Líder do Grupo de pesquisa: EDUCAS - Educação, Cultura escolar e Sociedade - CNPq/UECE. E-mail: isabel.sabino@uece.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

participation of black students and research group on Pedagogy Training from an anti-racist perspective, in addition to afro-referenced teaching in the classroom, the teacher demonstrates engagement with the ethnic-racial theme, understanding it as fundamental and urgent from a professional point of view, pedagogical, social, political and personal. In experiencing these practices, the teacher uses black intellectuals and "other" information about Afro-Brazilian and African peoples to stimulate the production of Afro-referenced pedagogical knowledge, believing this to be one of the paths to building fair schools and educational spaces, diverse, loving and inclusive.

Keywords: Higher education. Race. Black Professor. Teaching. Teaching Cases.

PRÁCTICAS ANTIRACISTAS EN LA UNIVERSIDAD: casos docentes de un profesor negro en la carrera de Pedagogía

Resumen: Veinte años después de la aprobación de la Ley nº 10.639/2003, que trata sobre la enseñanza obligatoria de la Historia y la Cultura Afrobrasileña y Africana, las prácticas de enseñanza desde una perspectiva antirracista aún no son sistemáticas y, en varios casos, este trabajo es llevado a cabo únicamente por profesionales negros – una realidad observada en la Educación Básica Y también en la Educación Superior. En este contexto, el artículo reflexiona sobre las prácticas de enseñanza antirracista de una profesora negra en la carrera de Pedagogía de la Universidad Estadual de Ceará – UECE durante el semestre 2023.2, una de las autoras de este texto. Con un enfoque cualitativo, el análisis utiliza Casos de Enseñanza (CdE) (Nono, 2005; Nono y Mizukami, 2006; Farias y Mussi, 2021) como procedimiento de producción de datos, presentados como escritos (Evaristo, 2020): escritos de mujeres negras sobre sí mismas y su vida cotidiana. A partir de la experiencia de supervisión de monografías sobre educación para las relaciones étnico-raciales, experiencias de grupos de estudio que facilitan la participación efectiva de estudiantes negros y en un grupo de investigación sobre Formación Pedagógica desde una perspectiva antirracista, además de la docencia en el aula, el docente demuestra compromiso con la temática étnico-racial, entendiéndola como fundamental y urgente desde el punto de vista profesional, pedagógico, sociales, políticos y personales. Al experimentar estas prácticas, el docente utiliza intelectuales negros y "otra" información sobre los pueblos afrobrasileños y africanos para estimular la producción de conocimientos pedagógicos con referencia a lo afro, creyendo que este es uno de los caminos para construir escuelas y espacios educativos justos. diversa, amorosa e inclusiva.

Palavras-clave: Educación superior. Carrera. Profesor negro. Enseñanza. Casos de enseñanza.

O começo: palavras introdutórias

Este artigo tem como objetivo refletir sobre práticas docentes antirracistas de uma professora negra do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), instituição pública localizada no nordeste brasileiro. Com quase 10 anos de atuação nessa instituição, foi no segundo semestre do ano de 2023 que essa professora, primeira autora deste texto, se tornou efetiva nessa universidade e pôde, com isso, assumir componentes curriculares que, institucionalmente, lhe convidam a *pensar-fazer-sentir* uma educação inclusiva e para a diversidade, embora as duas autoras desse texto considerem que estas perspectivas educacionais caibam em todo o currículo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os dados apresentados foram construídos a partir de Casos de Ensino (Nono, 2005; Nono e Mizukami, 2006; Farias e Mussi, 2021) escrevividos (Evaristo, 2020) pela professora negra em foco neste escrito. Referem-se à experiências dentro e fora das salas de aula e em ambiente universitário que influenciaram na formação da docente e nas confluências de saberes com discentes do curso de Pedagogia.

As análises apoiam-se nos pressupostos da Pedagogia Engajada (hooks, 2017, 2020, 2021, 2022), do Movimento Negro educador (Gomes, 2017), nas críticas à branquitude (Bento, 2022; Carneiro, 2011, 2023) e no reconhecimento e respeito aos saberes dos povos negros (Bispo dos Santos, 2023; Berth, 2019) para pensar o nosso objeto de estudo.

Situa-se na defesa pela Educação Antirracista e Afrorreferenciada, pautada na Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Educação Básica e que, portanto, requer engajamento dos cursos de formação de professores/as para que construam saberes-práticas pedagógicos/as distantes da perspectiva ainda dominante, que pretende-se única: a eurocentrada, brancocentrada, supremacista, machista. Na contramão, ressalta-se o potencial das intelectualidades negras e dos saberes construídos nas lutas dos povos negros por emancipação – estes que rompem com a lógica racista e insurgem aproximando a formação em Pedagogia das crianças reais, sobretudo da rede pública de ensino, e de seus complexos cotidianos.

Assim, este texto está organizado nesta seção, que traz as palavras iniciais; em outra, de natureza metodológica, trata sobre a produção da pesquisa, seguida da apresentação dos casos de ensino e reflexões a partir do diálogo entre as realidades vividas pela professora e as experiências divulgadas nas obras de intelectuais negras/os, parte do texto que visibiliza suas escrevivências. Sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análises sobre o assunto, anotamos, ainda, algumas palavras finais que visam colaborar com o debate nessa área do conhecimento.

Ideias em circularidade: a metodologia da pesquisa

> Não tenho dúvida de que a *confluência* é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito (Nego Bispo, 2023, p. 15).

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 62-76, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

As análises anotadas neste escrito decorrem de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Severino, 2010; Nóbrega-Therrien, Farias e Silva, 2021) visto que transita no universo das subjetividades da docência enquanto relata situações objetivas, cotidianas nesse contexto tão plural que é a universidade.

Os relatos se dão em formato de Casos de Ensino (CdE), os quais, segundo Farias e Mussi (2021, p. 1), referem-se "a uma narrativa, real ou fictícia, sobre situações cotidianas e complexas vividas pelo professor", tecidas com o fito de explicitar "dilemas e conflitos profissionais que permeiam o trabalho do professor na escola e na sala de aula ou mesmo em outras situações de sua vida profissional". Nono e Mizukami (2006) ressaltam que os Casos de Ensino devem trazer detalhes suficientes para que seja possível a análise e interpretação a partir de diferentes perspectivas. Nono (2005) acrescenta, ainda, que os Casos de Ensino são ferramentas de grande valor investigativo e formativo, ao passo em que evidenciam as tensões e contradições que permeiam o fazer docente.

Argumentos em torno do reconhecimento e respeito aos saberes do/a professor/a como profissionais que detêm conhecimento, da aprendizagem mediada pela experiência vivida, de pensamentos e ações reflexivas como processo autônomo e singular de construção e reelaboração de conhecimentos (Zeichner, 1993; Josso, 2007; Mizukami, 2000; Mussi, 2007), são alguns dos pressupostos teóricos que sustentam os Casos de Ensino na perspectiva defendida neste texto. Pressupostos que dialogam com o propósito e referenciais teóricos que permeiam suas análises, os quais focalizam práticas docentes antirracistas de uma professora negra de um curso de Pedagogia no sentido de problematizar as relações étnico-raciais no meio universitário, sobretudo no que concerne a aspectos estruturais e individuais que atravessam essa temática. Um diálogo fértil, mas também provocador e, por isso mesmo, pertinente à disseminação desse debate a partir do que acontece no âmbito da docência na Educação Superior.

Casos de Ensino, enquanto um escrito reflexivo mediado pela experiência, permitem colocar em evidência desde dilemas, dificuldades e conflitos cotidianos a expectativas, crenças e concepções sobre a profissão, o currículo, a prática e o papel docente como formador/a de outras pessoas; propicia um colocar-se no lugar do outro, ponderando sobre "a especificidade do contexto, do momento histórico, da realidade concreta" (Farias e Mussi, 2021a, p. 6). Nesse

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

texto, os Casos de Ensino possibilitam elucidar situações, vivências, dilemas e expectativas que circundam o debate e a prática educativa universitária sobre racialidade, racismo, pessoas brancas e, ao mesmo tempo, demarcar como a presença de docentes negros/as nesse contexto fomenta novos olhares sobre a branquitude e a trajetória de negro(as) na universidade.

Nessa direção, por certo uma escrevivência (Evaristo, 2020), visto que as histórias de uma mulher negra – a professora – permitem-nos refletir sobre condições individuais e também mais estruturais, referente às mulheres negras que atuam na docência na Educação Superior, ou seja, um registro do cotidiano, das experiências desta professora negra e, de tantas outras, impactadas pelas estruturas racistas e patriarcais. Para a intelectual Conceição Evaristo, a escrevivência não pode ser lida como história para ninar os da casa grande e sim para incomodá-los. Dessa forma, essas histórias são registradas enquanto escrita navalha, conceito apresentado por Souza e Santana (2024, s/p.) para falar sobre "aquela escrita que corta o tecido social imposto pela branquitude e, com isso, pode contribuir para potencializar outras escritas, marcando a transição de quem foi imposto ao não-lugar de objeto, para o lugar de sujeito/a, portanto, narrador/a de sua própria história".

Constitui-se dessa forma, uma metodologia antirracista e afrorreferenciada, que utiliza as vozes negras para denunciar as desigualdades e desafios enfrentados pelos povos negros na universidade, ao passo que anuncia os avanços, as insurgências, as novas e, ao mesmo tempo, ancestrais perspectivas de educação.

O meio: refletindo sobre Casos de Ensino de uma professora negra na universidade

> Ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar isso (Nego Bispo, 2023, p. 15).

Não são recentes as produções científicas que versam sobre as (re)existências de intelectualidades negras (Gomes, 2017; hooks, 2017, 2020, 2021, 2022; Carneiro, 2011, 2023; Bento, 2022; Berth, 2019). Essas mulheres, dentre tantas outras, abriram os caminhos para que hoje fosse possível escrever sobre as práticas antirracistas na universidade a partir das escrevivências de uma professora negra, o que, nessa parte do texto, é visibilizado pela marca da pessoalidade na escrita, assumida na primeira pessoa do singular. Os saberes ancestrais –

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 62-76, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

construídos dentro e fora da Academia – são valiosos e potentes e, ainda que permeiem todas as áreas do conhecimento de forma significativa e basilar, ainda são negligenciados, invisibilizados e até mesmo plagiados pela estrutura racista e brancocêntrica que mantém o privilégio branco desde o brutal período de escravização de pessoas negras no Brasil.

Num *continuum* abolicionista, buscando a liberdade de ser, pensar, fazer e sentir a educação antirracista e afrorreferenciada, convido Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo, para abrir esta seção, considerando que a *escrita-sentimento* dele contemplou também a minha ao escrever este artigo (primeira autora). As escrevivências aqui relatadas e discutidas aconteceram de junho a dezembro de 2023, semestre em que me tornei, oficialmente, por meio de concurso público, professora efetiva do Centro de Educação (CED) na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

> Embora eu não fosse mais uma professora iniciante, visto que já atuava no Centro de Educação da UECE há quase 10 anos como professora substituta ou temporária, experimentava pela primeira vez a alegria de ocupar o cargo de professora adjunta, efetiva, concursada. Agora eu não era apenas a primeira da família a concluir uma graduação, um mestrado e um doutorado. Eu era também, a primeira professora de Ensino Superior, profissão que - para nós - representa muito. Além disso, para além de uma realização pessoal e familiar, essa conquista representa uma realização ancestral e reverbera fortemente em estudantes negras/os do curso de Pedagogia, pois não somos muitas, as mulheres negras doutoras professoras de cursos no Ensino Superior (Escrivivências de Juliana Santana, 2023).

Dados do Censo da Educação Superior de 2023 realizado pelo Inep[3] mostram que 21% dos/as docentes na Educação Superior se autodeclaram negros/as (pretos/as e pardos/as). Desse pequeno quantitativo, que destoa da diversidade racial brasileira, as questões de gênero interseccionam e denunciam, além do racismo, o sexismo no país: mulheres negras são a significativa minoria na docência universitária.

Ante esse cenário, a aprovação em concurso público para o magistério na Educação Superior, no curso de Pedagogia, influenciou positivamente os rumos da minha história pessoal e profissional e, notadamente, também a história pessoal e profissional de estudantes

[3] Dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior Acesso em: 15 de dezembro de 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

negros/as do curso de Pedagogia na UECE, visto que essa chegada fortaleceu oportunidades de bolsas de iniciação científica[4] e de monitoria[5] para estudantes negras, de realização de pesquisas[6] e ações escolares voltadas para as questões étnico raciais, de empoderamento para diversos/as estudantes negros/as que ocuparam seus espaços – ora ora subjetivamente, ora objetivamente negados – dentro da universidade, tornando-se mais engajados/as e participativos/as.

Inspirada em bell hooks (2017, 2021), transgredi o currículo do curso de Pedagogia, majoritariamente embranquecido, trazendo referências negras (acadêmicas e não-acadêmicas) e estratégias de ensino afro referenciadas (circulares, contracoloniais, presentes na história, memória e vida da turma, brincantes, acessíveis), esperançando uma formação mais democrática, crítica e amorosa, através do fortalecimento de vínculos com os/as estudantes e da coletividade. "Eu me sentia amada pela maioria dos/as meus/minhas estudantes. Eles/elas eram gratos/as a mim porque eu acreditava neles/as, porque eu os/as eduquei para a prática da liberdade, porque os/as incentivava a se tornarem pensadores/as críticos/as capazes de fazer escolhas responsáveis" (hooks, 2021, p. 58).

Esse amor recíproco inspira em mim o compromisso com um ensino de excelência, que contrapõe à visão brancocêntrica meritocrática e desumanizante da docência através da produtividade e do destaque individual, ao optar, conscientemente, pelos caminhos coletivos e pela audácia pedagógica de não ser a detentora do saber e das tomadas de decisão. Pauta-se nos saberes educadores do Movimento Negro, quando "retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial" (Gomes, 2017, p. 22). Nesse sentido,

> [...] tão logo iniciei como professora efetiva, tratei de localizar minhas atividades a partir do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Foi um processo complexo, visto que minha experiência pregressa restringia-se ao ensino e à orientação de pesquisas de trabalho de conclusão de curso. Desconhecia os processos, os documentos regulamentadores e, em alguns momentos, até as características de cada uma dessas atividades. Fui

[4] Projeto "Formação em Pedagogia e as construções de saberes-práticas antirracistas" com bolsa (BICT/FUNCAP).
[5] Vinculada ao componente curricular "Educação Inclusiva e Diversidade Cultural" com bolsa (PROMAC).
[6] Neste semestre foram duas oficinas ministradas na XXVII Semana Universitária da UECE e a orientação e co-escrita de oito trabalhos com as/os estudantes e componentes do Coletivo Mapinduzi.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> prontamente acolhida pelo Coletivo Mapinduzi - grupo de estudos de intelectuais negras, organizado e vivenciado por estudantes do curso e pessoas recém egressas que reuniam-se para ler e estudar intelectuais negras mediante a ausência ou incipiência destes durante a graduação. Ao fazer parte desse Coletivo, experienciei o processo de institucionalização de um grupo de estudos e, além, a potência de fazer parte de uma comunidade engajada, amorosa e afrorreferenciada dentro do ambiente universitário, ainda hoje tão embranquecido. Foi como um caloroso abraço de acolhimento e, ao mesmo tempo, um empoderamento para querer mais: mais enegrecimento, mais letramento racial, mais bolsas de estudos para estudantes negros/as trabalhadores/as, mais projetos e ações de valorização da diversidade étnico-racial. Eu quis mais pessoas negras como eu ocupando esse espaço (Escrivivências de Juliana Santana, 2023).

Tornar-se negra e tornar-se professora coletivamente têm sido experiências libertadoras e emancipatórias, considerando que tive formações (educação básica, graduações e pós-graduações) significativamente brancocentradas que relegaram os povos negros e, consequentemente a mim, à invisibilidade, à subalternidade, à escravidão, à pobreza e violência, à subserviência, dentre outros não-lugares que geravam sentimentos de não-pertença e de insuficiência.

A intelectual Joice Berth (2019, p. 22), ao discutir o empoderamento negro, alerta-nos que "muitas vezes, estar imerso na realidade opressora impede uma percepção clara de si mesmo enquanto oprimido" e, de fato, por muito tempo foi assim que me constitui educadora, professora, pessoa – como inadequada e faltante. Ao contrário disso, acessar a Universidade acolhida pelo Coletivo Mapinduzi, um lugar de afetos, diálogos e resistência[7], provocou em mim sensações outras, novas, de pertencimento, de força, de intelectualidade, de cooperação e cumplicidade, de circularidade. Não era pesado ser professora, pois eu estava acolhida nesse fazer, nesse tornar-se, estava apoiada para saber e para não saber, descobrir.

Esses estímulos externos constituíram um autoempoderamento, uma "movimentação interna de tomada de consciência ou do despertar de diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista" (Berth,

[7] Para saber mais sobre o Coletivo Mapinduzi, acesse o artigo "Empretecendo os caminhos: o Coletivo Mapinduzi e a promoção de intelectualidades negras" escrito por SANTANA, Juliana Silva; SILVA, Mar; SOUZA, Davison da Silva; ANTUNES, Gabriele da Silva. Publicado na Revista PerCursos, Florianópolis, v.25, p.e 0112, 2024. DOI: 10.5965/19847246252024e0112. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/24345. Acesso em: 15 dez. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2019, p. 25). Assim, compreendo que, na Universidade, a formação de professores numa perspectiva antirracista e afrorreferenciada é construída por todos/as, nos cotidianos, nas partilhas, nos afetos. Torno-me professora universitária e intelectual gingando na mesma ciranda em que os/as graduandos/as tornam-se professores/as e intelectuais, tal como descrito nesse caso de ensino (CdE):

> Outro dia, numa aula de Ensino de História e Geografia - área do concurso em que fui aprovada - uma estudante negra chegou até mim com brilho nos olhos e braços abertos para me acolher e dizer: 'Professora, depois da nossa primeira aula na semana passada, cheguei em casa em êxtase, contando para meus pais, irmãos e namorado que eu teria, nesse semestre, uma professora negra e que ela estava usando um cabelo trançado. Nossa, isso foi muito empolgante'. A fala da graduanda me encheu de alegria! Eu sabia que meu corpo negro na Universidade era sinônimo de resistência e representatividade, mas ouvir isso confirmou que eu estava no lugar certo, tanto que, um ano depois, firmamos a parceria orientadora-orientanda. A fala dela se contrapôs às sucessivas vezes em que fui "confundida" com estudante, em que "duvidaram" que eu era a professora, em que "tentaram apagar" a minha presença. Sim, eu sofri e ainda hoje sofro racismo co-ti-di-a-na-men-te nesse espaço. Acontece de forma sistemática, desde alguns dos meus pares de colegiado (que me desconheciam até eu ser apresentada como professora efetiva, mesmo após quase dez anos compondo aquele grupo), até por alguns estudantes e seus familiares (esses últimos, tendo contato em situações de defesa de monografia em que eu fui orientadora) que estranham a minha presença enquanto professora. Estudantes negros/as têm sido minha fortaleza nessa busca por um lugar na Universidade; enquanto sistematicamente sou empurrada para um não-lugar, eles e elas me mostram qual o lugar que eu ocupo e qual a importância dele (Escrevivências de Juliana Santana, 2024).

A Universidade tem sido, historicamente, um espaço hostil para corpos e mentes negras. Isso porque, reconhecer a intelectualidade negra implica, concomitantemente, em responsabilizar-se pelo genocídio negro, pelo epistemicídio (Carneiro, 2023), pela manutenção do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022), dentre tantos outros cruéis dispositivos sociais utilizados para manter povos brancos em seu lugar de dominação e poder. Esse conjunto de práticas fomentam o racismo, embarreiram o acesso, a permanência e o sucesso de pessoas negras na Educação Superior, sufocam ideais de um mundo melhor, mais inclusivo e equânime. Daí, o ensurdecedor silêncio de pessoas brancas perante às solicitações (e até legislações!) por construção de saberes-práticas antirracistas ao longo dos processos formativos, "quando incitadas ao debate racial, as pessoas tendem a reagir defensivamente e a responder com raiva,

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 62-76, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

medo e culpa" (Bento, 2022, p. 112).

No ambiente de trabalho, mesmo diante dos diversos reflexos da supremacia branca, esses sujeitos não aceitam serem confrontados, sobretudo se usar a palavra "racismo" para indicar o vivido, parecendo ser o dito mais violento do que o ato em si. As sutis, cotidianas e violentas práticas racistas apresentam-se ao dizerem que eu "pareço jovem demais para ser professora", como se não existissem outras professoras jovens que, por serem brancas, jamais foram questionadas; ao argumentarem que não me reconheceram como professora do curso em determinadas situações sociais por eu estar usando tranças, como se mudar o penteado e/ou a cor do cabelo tornasse a pessoa partícipe de um grupo irreconhecível; ao apagarem a minha presença quando não prestigiam as atividades do coletivo que componho, quando silenciam diante de uma fala minha que certamente renderia diversas ponderações, desdobramentos, ações se fosse dita por uma/um colega branca/o…Cansa!

Responder aos brancos é adoecedor; daí o anúncio de que ser professora universitária junto da comunidade amorosa composta por pessoas negras e não-negras aliadas – sejam elas pares na profissão ou não – é a forma de transgredir, insurgir, resistir, construir a universidade.

> Professoras negras, sobretudo as que somos dissidentes, jamais seremos totalmente aceitas enquanto preconceitos racistas e machistas ainda dominarem nossa consciência cultural. Até que essa mudança aconteça, qualquer professora negra que desafie estudantes e colegas precisará encontrar formas construtivas de ser assertiva de modo a intervir em todas as tentativas de desvalorizar a nossa presença. Isso pode ser feito. Isso significa que professoras negras que desejam ter maiores impactos positivos devem trabalhar ainda mais que outros colegas para criar uma comunidade de aprendizagem em sala de aula (hooks, 2020, p. 160).

Ao me movimentar na universidade, ensino e aprendo que a representatividade importa muito, que a sabedoria negra é ancestral, resiliente; que, como disse Sueli Carneiro (2011, p. 85), "rejeito a armadilha paranóica e deixo a algazarra alegre penetrar em mim, e ela também me anuncia: Viveremos!". Viveremos, nós professoras negras, para que estudantes de Pedagogia possam celebrar a presença de uma docente negra, trançada, para que elas possam se enxergar nesse lugar e, caso desejem, possam também ocupá-lo.

> Ser professora universitária negra só tem sido possível porque não estou só. Conto com a inspiração de minhas ancestrais, com a potência das

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> intelectualidades negras, com os exemplos e dicas de amigas negras que já abriram caminhos, com os afetos de meus pares - pessoas negras que estão comigo - em coletividade - confluindo sorrisos, abraços, escritas, diálogos, ciência, reflexões, gingas, sentidos, projetos… É como inspira-nos a filosofia africana Ubuntu, eu sou porque nós somos (Escrevivências de Juliana Santana, 2024).

Lembro-me do quanto foi importante, dentro desse colegiado, conhecer outras professoras negras – há época substitutas – que se tornaram efetivas em outras universidades ao longo dos últimos anos. Elas possibilitaram a concretização desse desejo que nem sempre foi uma possibilidade real para mim: a efetivação enquanto professora universitária. O movimento "uma puxa a outra" tem se fortalecido ao longo dos tempos e, dessa forma, mulheres negras insurgem.

Compartilho frequentemente essas experiências, boas e ruins, com estudantes das minhas turmas e orientandas/os, para que possam ver-me gente, para que planejem e compartilhem outras experiências possíveis – de bem-viver, de amorosidade, de engajamento, de realização coletiva. Enxergo nelas/es potencial para a mudança radical, para a efetivação da educação antirracista e afrorreferenciada. Com menos frequência, devido às condições vivenciadas, mantenho-me aberta às relações com outras/os professoras/es do curso, a quem se propõe antirracista, a quem deseja construir-se educador/a dessa forma. Estimo que a prática afrorreferenciada alcance mais docentes na Universidade.

"Compartilhamento é coisa que rende": outros começos

Coadunando a ideia de Nego Bispo de que os saberes são circulares e, portanto, têm começo, meio e começo, e contrariando a norma escrita da academia branca que anuncia um fim nos trabalhos científicos, não pretendemos finalizar as reflexões aqui propostas e realizadas, mas sim, fazer com que elas reverberem e fortaleçam-se em outras tantas. Esses movimentos democratizam os saberes que podem se dar em diferentes ritmos, em diferentes momentos e sob diversas perspectivas. É, portanto, inclusivo.

Neste estudo, constatamos que muito das discussões sobre racialidade na educação ainda permanecem restritas à educadores/as negros/as, o que configura-se um grave problema, visto que a branquitude (sistema) e as pessoas brancas (indivíduos) precisam se responsabilizar pelo fim do racismo e das diferentes opressões ainda hoje estruturalmente sustentadas. Assim,

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 62-76, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

vimos que a presença de professoras/es negras/es no curso de Pedagogia tensiona a manutenção de um currículo pouco diverso e traz, para além da representatividade, outras intelectualidades – dissidentes – e estratégias de ensino e organização didático-pedagógica, trazendo novas/outras discussões que, por interseccionar raça, gênero, classe e outros marcadores sociais, favorecem uma formação mais diversa, inclusiva e aproximada do público que será atendido por muitos desses/as estudantes.

Na Universidade, espaço ainda hoje embranquecido, mas que já apresenta características de resistência negra, os currículos formais continuam contemplando majoritariamente literaturas europeias, masculinas, brancocentradas. No entanto, constatamos, a partir das escrevivências de uma professora negra ueceana expressa, em um Caso de Ensino, que a intelectualidade negra é bastante rica e potencializa a experiência de estudantes, principalmente negros/as na Educação Superior. É nesse sentido que a aplicação da Lei nº 10639/2003 pode representar uma potente revolução nas escolas brasileiras; ao fazer conhecer as histórias e culturas dos povos negros – africanos e afro-brasileiros – as pessoas têm acesso às lutas e conquistas ancestrais, à construção de uma identidade positiva, à compreensão do racismo como mazela sistematicamente mantida/alimentada, bem como, vislumbrar as possibilidades de mitigar e dizimar esse mal, chances possíveis apenas dentro da coletividade.

As práticas pedagógicas antirracistas narradas pela professora, aqui referenciadas por meio de Casos de Ensino (CdE), explicitaram tensões e problemáticas pulsantes na cotidianidade da vida docente e universitária, apontando para uma abertura radical através daquilo que margeia, atualmente, a formação em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará, trazendo para o centro de suas experiências o interesse na pessoa, nos cotidianos, nas histórias de vida, nos saberes ancestrais, na construção coletiva de intelectualidades, na equidade e na justiça. Oportunidades de bolsas de estudo à estudantes negras/es; enegrecimento das referências bibliográficas e valorização de intelectualidades negras e dissidentes; práticas amorosas, engajadas, coletivas e representativas; realização de pesquisas científicas sobre a Educação para as relações étnico-raciais nos diversos níveis de ensino; valorização da coletividade em detrimento da cultura do mérito e da competitividade/produtividade, dentre outras, destacam-se enquanto achados e contribuições evidenciadas por este estudo.

Destaca-se a importância do engajamento de todas as pessoas, sobretudo as não-negras,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

no combate ao racismo que é a base opressora que dificulta o envolvimento, o compartilhamento, as interações, as confluências entre todas as pessoas e todos os saberes.

As autoras deste escrito reconhecem o valor formativo e investigativo do Caso de Ensino (CdE) para o entendimento de como as/os professoras/es aprendem a ensinar e se desenvolverem no decorrer da profissão. Uma estratégia que permite trazer à tona e visibilizar o vivido, as situações enfrentadas e, nesse movimento, as bases em que sustentam sua atuação docente, tal como o faz a professora negra em foco neste escrito. Esta, por meio dos Casos de Ensino (CdE) registrados, "escrevive" e "esperanceia" a concretização de um desejo profissional e pessoal: a oportunidade de fazer movimentos sistemáticos e institucionais afrorreferenciados e inclusivos.

Referências

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019 (Coleção Feminismos Plurais).

BISPO, Antonio dos Santos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/ Piseagrama, 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES Isabella Rosado (Org.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed., Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MUSSI, Amali de Angelis. Casos de ensino na pesquisa e formação docente: que conversa é essa?, **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e28104, 2021. DOI: 10.18593/r.v46.28104. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28104. Acesso em: 15 dez. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MUSSI, Amali de Angelis. Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades. **Roteiro**, *[S. l.]*, v. 46, jan./dez. 2021a | e27234 |E-ISSN 2177-6059. DOI: 10.18593/r.v46.27234. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27234. Acesso em: 13 jun. 2025.

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

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **Pertencimento:** uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante Editora, 2022.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues. (Org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000. v. 1. p. 139-161.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. *In*: NUNES, João Batista Carvalho; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes**: retomando o debate. Fortaleza, CE: EdUECE, 2021, p.49-66.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

SANTANA, Juliana Silva; SILVA, Mar; SOUZA, Davison da Silva; ANTUNES, Gabriele da Silva. "Empretecendo os caminhos": o Coletivo Mapinduzi e a promoção de intelectualidades negras. **PerCursos**, Florianópolis, v. 25, p. e0112, 2024. DOI: 10.5965/19847246252024e0112. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/24345. Acesso em: 15 dez. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa educacional. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá – MT, UFMT, v. 41, p. 479-496, 2010.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SOUZA, Davison da Silva; SANTANA, Juliana Silva. Quebrando a máscara de Anastácia: sistematizando a escrita navalha. In: **XXIX Semana Universitária UECE**, 2024, Fortaleza. Inclusão e interdisciplinaridade na produção do conhecimento, 2024.

Submissão em: 27/12/2024
Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

SEJAMOS TODOS FEMINISTAS: experiências de letramento de gênero da (auto)formação docente à prática pedagógica na escola pública

Nice Stelter Passos[1]
Ana Paula Alba Wildt[2]

Resumo: Orientado por uma perspectiva (auto)etnográfica, este trabalho apresenta uma reflexão sobre experiências de letramento feminista da (auto)formação docente à prática pedagógica na escola pública. Para tanto, são entrelaçadas narrativas da professora/pesquisadora sobre seu próprio percurso de letramento feminista e sua prática docente de História no ensino médio de uma escola estadual no sul do país. Objetiva-se, com este estudo, evidenciar e discutir a potência do letramento feminista como currículo tanto na formação de professores como na prática pedagógica. Conclui-se que a promoção da conscientização sobre a desigualdade de gênero como parte de uma formação socialmente responsável na escola pública é interdependente de movimentos de (auto)formação crítico-reflexiva do próprio professor como articulador de mudanças sociais.

Palavras-chave: Gênero. Formação. Escola pública.

WE SHOULD ALL BE FEMINISTS: experiences of gender literacy from teacher (self)education to practice in public school

Abstract: Guided by an (auto)ethnographic perspective, this work presents a reflection on feminist literacy experiences from teacher (self)education to pedagogical practice in public school. To this end, the teacher/researcher's narratives about her own feminist literacy journey and her History teaching practice in high school at a state school in the south of the country are intertwined. The aim of this study is to highlight and discuss the power of feminist literacy as a curriculum both in teacher education and in pedagogical practice. It is concluded that promoting awareness about gender inequality as part of socially responsible education in public schools is interdependent with movements of critical-reflective (self)education of teachers as articulators of social changes.

Keywords: Gender. Education. Public school.

TODOS DEBEMOS SER FEMINISTAS: experiencias de educación de género desde la (auto)formación docente hasta la práctica en la escuela pública

Resumen: Guiado por una perspectiva (auto)etnográfica, este trabajo presenta una reflexión sobre las experiencias de educación feminista desde la (auto)formación docente hasta la práctica pedagógica en la escuela pública. Para ello, se entrelazan las narrativas de la docente/investigadora sobre su propio recorrido de formación feminista y su práctica docente de Historia en la escuela secundaria de una escuela pública del sur del país. El objetivo de este estudio es resaltar y discutir el poder de la formación feminista como plan de estudios tanto en la formación docente como en la práctica pedagógica. Se concluye que promover la conciencia sobre la desigualdad de género como parte de la formación socialmente responsable en las escuelas públicas es interdependiente con movimientos de (auto)formación crítico-reflexiva del propio docente como articulador de cambios sociales.

Palavras-clave: Género. Formación. Escuela pública.

[1] Graduada em História pela FEEVALE. Especialista em Educação para a Sexualidade pela FURG. Professora da rede estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: nstelterpassos@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: anapaula@furg.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Contextualização

Todas as revoluções que eu desejo começam em mim.
Ryane Leão

Este artigo tem como objetivo refletir sobre experiências de letramento feminista em minha trajetória de (auto)formação e prática docente (primeira autora), a fim de evidenciar e discutir a potência dos letramentos feministas na promoção da conscientização sobre a desigualdade de gênero como parte de uma formação mais sensível e cidadã. Por isto, escrito na primeira pessoa.

Trata-se de uma narrativa (auto)etnográfica, uma vez que rememoro aspectos de minha própria formação para, então, compreender a experiência de letramento feminista que coloquei em prática no Ensino Médio de uma escola pública no sul do Brasil.

O letramento feminista tem como finalidade que os educandos compreendam-se como sujeitos históricos e capazes de transformações sociais, que fazem parte de uma sociedade regulada pelo patriarcado e, por isso, predominantemente sexista, o que tem influenciado, por gerações, as representações e os papéis sociais das mulheres. Nessa direção, o letramento feminista toma o ato de ler e escrever como exercício de conscientização e empoderamento, especialmente de jovens da periferia, e reivindica mudanças sociais ao promover a formação de sujeitos socialmente responsáveis contra a perpetuação da violência de gênero.

Sou licenciada em História e, ao longo da minha graduação, nunca li um livro escrito por uma mulher: toda a bibliografia básica do curso e toda a fundamentação teórica para a minha formação historiográfica foram de autores e pesquisadores homens. Durante a minha formação acadêmico-profissional, nunca questionei isso. Nessa época, ainda não havia percebido a invisibilidade da História das mulheres. Aos poucos, fui percebendo que a História das mulheres aparecia como um "apêndice" dentro de capítulos específicos nos livros didáticos. Por exemplo, havia um quadradinho em destaque sobre "a marcha das mulheres até o Palácio de Versalhes", no capítulo da Revolução Francesa, e uma ou outra rainha se destacava no capítulo da história da humanidade.

Lecionando há algum tempo, fiz uma especialização em História do Rio Grande do Sul. Nesse curso, pela primeira vez, deparei-me com a chamada História das Mulheres, pois tinha uma disciplina sobre História e Gênero, e foi através desta que pude refletir sobre o apagamento

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 77-93, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

histórico das mulheres. Tal temática despertou o meu interesse.

Contudo, posso dizer que a minha mudança de percepção sobre a importância do debate de gênero na escola começou no ano de 2016, quando participei como professora apoiadora do movimento secundarista de ocupação das escolas públicas do Rio Grande do Sul. Naquela época, eu exercia o cargo de vice-diretora de uma escola estadual, e comecei a observar que as maiores lideranças deste movimento eram majoritariamente as adolescentes do gênero feminino: elas que organizavam o cotidiano da ocupação e as oficinas que seriam realizadas. Muitas vezes, essas lideranças entravam em conflito com os adolescentes do gênero masculino, que não colaboravam com a organização do espaço ocupado, deixando para as "meninas" o trabalho visto como "de mulher", como limpar e cozinhar, enquanto descansavam e jogavam bola.

Nessa escola, ocupada pelo movimento secundarista, foi promovida uma oficina de debates sobre feminismo e, para mim, foi extremamente importante ouvir os adolescentes e o que eles compreendiam por feminismo. Conseguimos discutir essa temática de uma maneira em que diversos alunos puderam ressignificar alguns padrões de comportamento sexista. Nesta oficina discutimos sobre aborto, direito reprodutivo, estereótipos de gênero, violência contra as mulheres e o significado do feminismo. Observando como essa oficina mudou a visão de muitos estudantes sobre a relevância do feminismo, convenci-me de que a escola deveria promover oficinas no campo do gênero.

Desde essa época, venho vestindo a "camiseta do feminismo" e declarando-me uma professora feminista, e durante as minhas aulas tenho buscado promover letramentos de gênero. Como para poder promover esses letramentos eu também precisava de leituras, passei a adquirir obras sobre feminismo, participar de grupos de debates feministas e ingressei num clube de mulheres leitoras da minha cidade, conhecido como "Leia Mulheres". Foi nesse grupo, cujo objetivo é divulgar e discutir obras de autoria feminina, que pude conhecer mulheres escritoras das quais não havia ouvido falar ao longo de toda a minha formação docente inicial.

Em 2022, li duas obras da escritora bell hooks[3]: "O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras" (hooks, 2020) e "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade" (hooks, 2017). Em ambos, bell hooks propõe uma prática de ensino emancipatória, inspirada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Pontualmente em "O feminismo é para

[3] Mantém-se o nome da autora em minúsculas, conforme sua preferência largamente publicizada.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

todo mundo", hooks (2020) defende uma educação feminista para a juventude para além dos "guetos acadêmicos" e que crie uma conexão com o mundo lá fora:

> Imagine um movimento feminista fundamentado na massa, em que o pessoal vai de porta em porta distribuindo literatura e dedicando tempo (como fazem os grupos religiosos) para explicar às pessoas do que se trata o feminismo (hooks, 2020, p. 45-46).

A obra de bell hooks (2020) defende a emergência de um movimento feminista de massa, com uma linguagem adequada para os jovens, tomando o pensamento e a teoria feministas como uma prática de ensino, uma ação pedagógica, oferecendo a educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, como forma de combater uma visão distorcida e negativa do que é o feminismo, sobretudo para quem está fora da esfera acadêmica.

Partindo das contribuições de hooks, em especial, das provocações que faz nessas duas obras, perguntei-me como poderia desenvolver uma educação feminista na escola em que leciono com vistas a transformações individuais que pudessem refletir na coletividade. E foi desse questionamento que nasceram a experiência do letramento feminista no Ensino Médio e, por conseguinte, este trabalho.

Caminho metodológico

Neste trabalho, estou adotando uma perspectiva (auto)etnográfica, um tipo de investigação qualitativa em que o pesquisador parte de suas inquietações e experiências para refletir e reivindicar mudanças sociais.

A autoetnografia rompe com uma tradição cartesiana de ciência, trazendo à escrita os aspectos relacionais e reflexivos do processo investigativo. Especificamente,

> [...] a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra em um "modelo triádico" (Chang, 2008) baseado em três orientações: a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Isso evidencia que a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfico, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 77-93, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação (Santos, 2017, p. 218).

Trata-se, assim, de um paradigma de pesquisa que foge do positivismo das ciências sociais empíricas para reconhecer a historicidade e a subjetividade daquele que pesquisa como elementos indissociáveis da investigação, o que cria uma vulnerabilidade que, diferentemente do que ocorre em outras metodologias, é bem vinda, pois possibilita ao pesquisador atribuir sentidos e emoções às suas ações e experiências mediante a sua escrita reflexiva (Ono, 2018, p. 52-55).

Portanto, a pesquisa autoetnográfica tensiona as noções de neutralidade e imparcialidade e reconhece que o pesquisador é parte significativa e integrante do seu próprio objeto de estudo (Mendonça, 2021).

A autoetnografia é o caminho metodológico que orienta este artigo porque nele figuro tanto como pesquisadora quanto sujeita de pesquisa, uma vez que acesso as minhas memórias e dou sentido às minhas experiências de letramento feminista ao longo de minha (auto)formação docente para, então, no diálogo com essas memórias, refletir sobre uma experiência de letramento de gênero no Ensino Médio que coloquei em prática como professora de História.

Aprendendo a *ensinar a transgredir*: experiências de letramento feminista na minha (auto)formação docente

Cabe, primeiramente, discutir o que é o "feminismo" a que me refiro a partir de obras e autoras que, tal como hooks, vêm participando do meu próprio letramento feminista e construindo essa noção.

O movimento feminista tem uma característica bastante peculiar, de acordo com Pinto (2010, p. 16): ao mesmo tempo em que produz sua própria reflexão crítica, produz sua própria teoria. Sendo um movimento histórico, assumindo diferentes nuances ao longo do tempo, faz-se vital um breve histórico da condição feminina para contextualizá-lo.

Ao longo da História, as mulheres passaram por diversas formas de opressão e perseguições pelo único fato de serem mulheres. Do fim do século XIV até meados do século XVIII, as mulheres foram perseguidas e queimadas em praças públicas. Estima- se que milhões

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

de mulheres foram executadas por toda a Europa nesse período de "caça às bruxas". O motivo dessa perseguição era o fato de que

> [as curadoras] eram as cultivadoras ancestrais das ervas que devolviam a saúde, e eram também as melhores anatomistas do seu tempo. Eram as parteiras que viajavam de casa em casa, de aldeia em aldeia, e as médicas populares para todas as doenças (Muraro, 2011, p. 14).

Nessa direção, Federici (2017) explica que a "caça às bruxas" foi o instrumento de controle criado para destruir o poder que as mulheres tinham sobre seus corpos, pois a sabedoria ancestral feminina representava uma ameaça ao poder dos homens, sobretudo, ao poder dos homens médicos. De acordo com essa autora, o Estado moderno e o capitalismo estão entre os principais motivos da opressão dos corpos femininos. O desenvolvimento do pensamento científico e do racionalismo também contribuiu para a perseguição das mulheres entre os séculos XVII e XVIII, pois eram as detentoras do conhecimento sobre o uso de ervas, chás, medicamentos, num mundo de magia e solidariedade, de uma vida comunitária em terras comunais. As mulheres eram as parteiras e as curandeiras nas comunidades agrícolas medievais, e nas cidades medievais existiam corporações de ofício somente de mulheres, principalmente de tecelãs e cervejeiras, formando uma rede de proteção do seu ofício. Nas terras comunais, a terra e as mulheres eram as "mães protetoras", e a fertilidade do solo estava ligada às mulheres. Percebendo essa rede de proteção e solidariedade entre as mulheres, o sistema capitalista as perseguiu e destruiu, usando a premissa do domínio "dividir para dominar".

A historiadora Gerda Lerner reitera que a origem da opressão dos corpos femininos coincide com o desenvolvimento da agricultura e da pecuária e com as novas configurações de parentesco:

> A patrilocalidade estrutura o parentesco de modo que a mulher tenha de deixar sua família de origem e morar com o marido ou a família dele. A observação desse fato gerou a suposição de que a mudança no parentesco, de laços matrilineares para patrilineares, seria um ponto decisivo na relação entre os sexos, coincidindo com a subordinação das mulheres (Lerner, 2019, p. 77).

Assim, quando os laços familiares deixaram de ser matrilineares, as sociedades iniciaram um "comércio de mulheres". De acordo com a historiadora, a primeira forma de

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 77-93, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

escravidão da História da humanidade foi a escravidão de mulheres, pelo seu papel reprodutivo. No momento em que foram escravizadas, "passa[ra]m a ser desumanizadas e vistas mais como coisas do que como seres humanos" (Lerner, 2019, p. 77). Nesse sentido, a luta feminista foi a forma de organização política que as mulheres encontraram para lutar contra séculos de opressão. Explica Zirbel (2021, p. 10) que o movimento feminista recebeu a metáfora da onda após a publicação de um pequeno artigo no ano de 1968 por Weimann Lear no jornal The New York Times com o título "A segunda onda feminista". Nessa publicação, Lear anunciava uma "nova onda" do movimento feminista que vinha se organizando após a primeira grande "onda feminista" que havia sido o movimento sufragista do final do século XIX e início do século XX. Desde então, a metáfora da onda é usada para dar visibilidade ao ponto alto ou de maior expressão de cada movimento de massa, organizado por mulheres, de repercussão mundial, para pressionar os governos e a sociedade contra a discriminação, a opressão e a exploração dos corpos femininos, reivindicando melhores condições de vida e a aquisição ou a manutenção de direitos civis.

De forma sucinta, a primeira onda feminista foi o movimento sufragista, no final do século XIX e início do século XX. Esse movimento é considerado "elitista" porque foi liderado, sobretudo, por mulheres brancas de classe média que buscavam validar seu reconhecimento como cidadãs por parte do Estado pelo voto, bem como obter o direito ao estudo, à propriedade e ao trabalho (Zanello, 2022, p. 21). A luta das sufragistas excluiu as mulheres negras que recém haviam sido libertas do sistema escravocrata, dominante na América:

> As líderes do movimento pelos direitos dos votos das mulheres do período pós-guerra tendiam a ver o voto como um fim em si mesmo. [...] parecia que qualquer pessoa que defendesse a causa do sufrágio feminino, por mais racistas que fossem seus motivos, era uma aliada valiosa para a campanha das mulheres" (Davis, 2016, p. 88).

As mulheres trabalhadoras, especialmente as soviéticas, também fizeram duras críticas ao movimento sufragista. De acordo as mulheres socialistas, as sufragistas estavam apenas procurando igualar mulheres burguesas a seus maridos brancos e ricos:

> A que aspiram as feministas? Aos mesmos privilégios, ao mesmo poder, ao mesmo direito que agora possuem seus maridos, pais e irmãos na sociedade capitalista. A que aspiram as trabalhadoras? À destruição de todos os privilégios

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

> de nascimento ou de riqueza. Para as trabalhadoras, tanto faz quem tem o poder de ser "patrão": se é homem, se é mulher (Kollontai, 2017, p. 162).

Todavia, o movimento sufragista teve a participação de mulheres operárias, portanto, não foi exclusivamente um movimento "elitista". Aqui no Brasil, Pinto (2010, p. 16) destaca o movimento das operárias de ideologia anarquista da União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas como a primeira onda feminista no Brasil, que, em 1917, produziu um manifesto denunciando a dolorida situação das mulheres nas fábricas.

A segunda onda feminista aconteceu em torno de trinta anos depois, com a publicação do livro "O segundo sexo", da filósofa francesa Simone de Beauvoir. Provocada por Sartre, seu companheiro intelectual, a escrever um ensaio sobre a condição feminina, Beauvoir popularizou a frase "ninguém nasce mulher, torna-se mulher". A principal crítica da filósofa é com a "condição feminina", como se o único destino da mulher fosse o casamento e a maternidade. O título do livro é "O segundo sexo" porque, segundo a autora, na sociedade, o homem é pensável sem a mulher, mas não o contrário (Beauvoir, 2016, p.12).

Outra importante escritora da segunda onda que fez parte de meu letramento feminista foi a ativista americana Betty Friedan, com sua obra "A mística feminina", de 1963, em que faz duras críticas ao "vazio existencial" que afetava mulheres heterossexuais brancas, moradoras de subúrbios, que, manipuladas pela sociedade do consumo, abdicavam da educação superior, dos direitos políticos e da independência financeira em busca de um "ideal feminino" projetado pelos homens que haviam voltado da guerra determinando os papéis de gênero – homens provedores e mulheres cuidadoras.

A terceira onda feminista foi marcada pela interseccionalidade (Crenshaw, 2002). Questões de classe e raça ganharam espaço nas discussões e na luta pelos direitos das mulheres.

Uma das grandes autoras a participar da terceira onda, Judith Butler, defende não haver *uma* identidade de gênero; discute a binaridade de gênero (masculino e feminino). Conforme Zanello (2022, p. 38), a crítica da filósofa americana direciona-se à ideia coisificada de identidade, algo em si mesmo, constante e imutável. Para Butler, gênero é *performance*:

> As performances não são livres, elas são como scripts (roteiros) que já existem antes de nascermos e são mantidas as práticas sociais. Porém, é preciso destacar, esses roteiros não são peças acabadas e prontas, elas estão constantemente sofrendo transformações e mudanças no aqui e agora (Zanello, 2022, p. 38).

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 77-93, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nessa direção, segundo Butler (2016), ao nascermos, recebemos, de acordo com o nosso sexo biológico, uma espécie de script (roteiro) social do que se espera que seja o comportamento de uma menina ou de um menino. O gênero, a partir daí, vai sendo produzido por categorias e discursos excludentes, pares opostos, sendo "um polo de cada par – o feminino e o homossexual – sempre inferiorizado em detrimento do outro – masculino e heterossexual" (Moreira e Martins, 2022, p. 26).

Outra obra que faz parte de meu letramento feminista e é destaque na terceira onda feminista, "O mito da beleza", de Naomi Wolf, traz dados impactantes sobre a indústria da beleza e da moda nos EUA e na Europa, e provoca uma reflexão sobre como os corpos femininos são mutilados por procedimentos estéticos para atingir um ideal de beleza imposto, substancialmente, pela indústria da moda, da cirurgia plástica e da pornografia. A autora compara a "tortura" dos procedimentos cirúrgicos com uma ferramenta de tortura medieval, um caixão de ferro no formato de uma mulher em que indivíduos tinham seus corpos perfurados – a "donzela de ferro".

Segundo Wolf (2019), com o declínio da "mística feminina" – a crença de que o papel feminino estava voltado exclusivamente aos cuidados da casa e dos filhos –, "a beleza deixou de ser apenas uma forma simbólica de moeda. Ela passou a ser o próprio dinheiro" (p. 40). Assim, as mulheres, especialmente a partir da década de 80, passaram a gastar cada vez mais dinheiro com procedimentos estéticos, cirurgias plásticas, roupas, dietas, salões de beleza e cosméticos para serem inseridas e progredirem no mercado de trabalho.

Mas nenhuma autora teve maior impacto em meu letramento feminista e na tomada de decisão pela prática pedagógica sobre a qual reflito neste trabalho que bell hooks.

Com uma linguagem acessível, hooks imprime sua marca na terceira onda do feminismo ao denunciar o racismo e a "supremacia branca patriarcal". Fazendo uma crítica ao feminismo branco liberal, hooks visibiliza as mulheres negras e periféricas como participantes ativas do movimento feminista, da margem ao centro:

> O feminismo luta para acabar com a opressão sexista. E assim, está necessariamente comprometido com a erradicação da ideologia de dominação que permeia a cultura ocidental em seus vários níveis, bem como com uma reorganização da sociedade em decorrência da qual o autodesenvolvimento das pessoas possa ser primazia sobre o imperialismo, a expansão econômica e os desejos materiais (hooks, 2019, p. 56).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ainda, em "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade", a pensadora propõe um ensino "transgressor" em contrapartida a uma dominação culturalmente apreendida como "natural", em que "os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes" (hooks, 2017, p. 43). No intuito de transgredir a educação, nasceu a minha vontade de fazer a diferença ao propor uma prática de letramento feminista na sala de aula do Ensino Médio da escola pública.

Outras formas de lutar pelos direitos das mulheres vêm emergindo, o que faz alguns estudiosos apontarem para uma quarta onda feminista, marcada pelo uso das redes sociais para o ciberativismo de gênero. Contudo, a escola, como microcosmo do mundo social e espaço democrático que propõe transformar sujeitos, continua a ser um potente lócus de discussão e reflexão, ou *transgressão*, sobre as mulheres, suas lutas e seus direitos.

"Sejamos todos feministas": letramento de gênero na aula de História da escola pública

Meu processo de letramento feminista vem, portanto, acontecendo pela literatura, participando de grupos de leitura, como o "Leia Mulheres"[4] e o "Tinha que Ser Mulher"[5]. Nesses espaços, passo a ver o mundo sob a lente do feminismo. Diferentemente de um processo de alfabetização, em que alguém torna-se capaz de decifrar a escrita, decodificar as letras e reproduzi-las, o letramento é uma ação político-pedagógica mediada por reflexões e interações a partir da leitura e da escrita.

Conhecendo melhor, com as obras de autoria feminina, as desigualdades vividas nas relações entre homens e mulheres e o silenciamento e apagamento históricos a que as mulheres têm sido sistematicamente submetidas, percebo a importância de levar para a sala de aula uma experiência de formação político-pedagógica que promova reflexões sobre gênero: um letramento feminista. Isto porque:

> [...] o feminismo tem muito o que colaborar no campo do letramento. Uma metodologia participativa, que defenda princípios de igualdade, e que ao mesmo tempo explicite as relações de poder, enfrentando constantemente os conflitos das estilizações dos corpos no exercício da visa, é sem dúvida uma

[4] Idealizado a partir do projeto da escritora Joana Walsh, o "Leia Mulheres" atingiu vários estados e cidades brasileiros, promovendo encontros mensais. Participei dos encontros locais de 2018 até 2020.
[5] Em uma iniciativa local do projeto "Leia Mulheres", o projeto "Leia Mulheres de São Leopoldo" deu origem a encontros remotos mensais de leitura de nome "Tinha que Ser Mulher", do qual participei de 2020 a 2021.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 77-93, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> metodologia que pode desvelar o espaço de letramento como espaço de poder para os corpos e colaborar para refletir sobre e até mesmo reverter a delicada situação das mulheres e das adolescentes em geral (Pinto, 2011, p. 543).

Decido, então, trabalhar com letramento feminista nas turmas do terceiro ano de Ensino Médio – cerca de 25 alunos por sala, num total de 100 alunos, com idades entre 16 a 18 anos. Durante o mês de março, eu sempre procurei promover discussões e debates relacionados ao Dia Internacional das Mulheres, em especial, sobre a luta das mulheres pelos seus direitos, e discutir com os alunos o quanto a sociedade ainda está distante da equidade de gênero. Felizmente, há cerca de dois anos, a escola em que leciono recebeu do Programa Nacional do Livro Didático em torno de sessenta cópias da obra "Sejamos todos feministas", da escritoria nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2018).

Eu já havia levado esse livro para a sala de aula em alguns momentos de leitura e reflexões, mas nunca tinha pensado em utilizá-lo como um instrumento de letramento feminista. Relendo-o para preparar aulas e instigada pela proposta de hooks, percebo a potência pedagógica da obra de Adichie e vislumbro uma experiência de letramento feminista no Ensino Médio:

> A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar (Adichie, 2018, p. 25).

Dou início ao projeto no mês de março, questionando os alunos o que eles entendem por feminismo e suas possíveis identificações com o movimento. A maioria dos alunos não se manifesta, mas alguns dizem que não se consideram feministas porque o movimento "exclui os homens" ou apontam a exclusão das mulheres negras e trans. Outros alunos dizem que o feminismo vai contra os seus princípios religiosos. Ouço interpretações distorcidas de feminismo e percebo alguma resistência ao tema:

> Não é fácil conversar sobre a questão de gênero. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. Nem homens nem mulheres gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema, porque a ideia de mudar o status quo é sempre penosa (Adichie, 2018, p. 33).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Mesmo com essa resistência inicial, faço a proposta do projeto de letramento de gênero, justificando para os alunos o que me move a ser uma professora feminista.

Na primeira etapa, proponho a leitura do livro "Sejamos todos feministas" nas aulas de História. Quem não consegue fazer a leitura da obra em aula, seja por não estar presente ou por ter saído mais cedo, leva o livro para casa. Em sequência, sugiro a escrita de uma narrativa sobre a experiência de leitura do livro. Finalmente, os alunos passam a trazer suas narrativas e fazemos rodas de conversa sobre as reflexões registradas. Nessas rodas, as narrativas orais se entrecruzam, dando origem a novas narrativas.

De início, as meninas parecem identificar-se mais com a obra de Adichie. Uma passagem do livro muito citada nos resumos remete à queniana Wangari Maathai, ganhadora do prêmio Nobel da Paz: "quanto mais perto do topo chegamos, menos mulheres encontramos" (Adichie, 2018, p. 20). As alunas se identificam com essa citação, argumentando que, até hoje, são ensinadas a não terem ambições e serem "boas donas de casa", e a ficarem esperando o "príncipe encantado". Muitas comentam que ainda são cobradas por familiares para arrumar um "bom partido". Outras alunas, que já atuam no mercado de trabalho, ressaltam que a falta de equidade salarial entre homens e mulheres ainda é muito presente na iniciativa privada, e que sempre enxergamos mais homens em cargos de poder, na política e dentro das empresas; portanto, mesmo com igual qualificação profissional, os salários maiores são dos homens.

Chama-me a atenção que outro excerto do livro é discutido em um expressivo número de narrativas, especialmente pelas meninas. Nele, Adichie conta que fez uma prova para ser monitora da classe, e, mesmo tirando a nota mais alta, não conseguiu a vaga:

> [...] para minha surpresa, a professora disse que o monitor seria um menino. Ela havia se esquecido de esclarecer esse ponto, achou que fosse óbvio. Um garoto tirou a segunda nota mais alta. Ele seria o monitor. O mais interessante é que o menino era uma alma bondosa e doce, que não tinha o menor interesse em vigiar a classe com uma vara. Que era exatamente o que eu almejava. Mas eu era menina e ele, menino, e ele foi escolhido. Nunca esqueci desse episódio. (Adichie, 2018, p. 18).

Esse fragmento provoca muita indignação nas meninas, pois interpretam a postura da professora como extremamente machista. Uma aluna pondera que esse tipo de situação já não acontece mais; entretanto, durante a roda de conversa, diversas alunas contrapõem a opinião da

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 77-93, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

colega com relatos de violência doméstica que sofreram ou sofrem dentro de casa, inclusive maus tratos vindos das próprias mães, que as obrigam a serem responsáveis por atividades domésticas, cuidar dos irmãos menores, limpar a casa, cozinhar e trabalhar fora para auxiliar na renda familiar, enquanto que aos irmãos, ao pai e ao padrasto não são delegadas as mesmas responsabilidades. Há, ainda, alunas que dizem sentir-se inferiorizadas por familiares e consideradas menos capazes que os irmãos.

Na escuta atenta das narrativas dessas alunas, concluo que muitas veem o casamento como uma saída para sair de casa o quanto antes, por não suportarem tanta pressão e os maus tratos, em alguns casos, das próprias mães. Recordo bell hooks quando diz que o feminismo não é uma pauta anti-homens, mas contra a violência patriarcal, que também pode ser perpetrada por mulheres:

> Estou entre aquelas raras teóricas feministas que acreditam ser crucial para o movimento feminista ter como pauta principal o fim de todas as formas de violência. O foco feminista em violência patriarcal contra mulheres deveria permanecer como preocupação primária. No entanto, enfatizar a violência de homens contra mulheres de maneira a sugerir que é mais horrível do que todas as outras formas de violência patriarcal não servem para promover os interesses do movimento feminista. Isso ofusca a realidade de que muito da violência patriarcal é direcionada às crianças por mulheres e homens sexistas (hooks, 2020, p. 96-97).

Se, por um lado, as meninas parecem compreender a proposta do letramento feminista na aula de História, interagindo com as reflexões escritas e criando novas narrativas no diálogo entre si, os meninos apresentam alguma resistência em participar das rodas de conversa e entregar as narrativas – muitos não entregam, mesmo sabendo que ficarão sem nota. Contudo, os poucos meninos que participam das discussões demonstram consciência e empatia em suas narrativas, concordando com as colegas que percebem dentro de casa que as mulheres são ensinadas desde muito cedo a priorizarem o trabalho doméstico e o papel de esposa e "do lar", em detrimento de possíveis conquistas acadêmicas e profissionais. Alguns meninos narram perceber que isso desumaniza as mulheres, pois, culturalmente, "sua autoestima é construída e validada pela possibilidade de 'ser escolhida' por um homem" (Zanello, 2022, p.61). Outros alunos apontam na roda de conversa que o mundo está centrado em elevar os homens e apagar a existência das mulheres, retomando um relato de Adichie em que revela que "sempre que vou acompanhada a um

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

restaurante nigeriano, o garçom cumprimenta o homem e me ignora" (Adichie, 2018, p. 22).

Ao refletir sobre a desumanização das mulheres na sociedade, as alunas trazem à roda narrativas dos assédios que sofrem pelas ruas, e de como precisam, muitas vezes, da companhia de uma figura masculina – um namorado, amigo ou irmão – para se sentirem mais seguras em via pública, refletindo que meninas e mulheres não possuem a mesma liberdade dos homens para transitar nas ruas, o que leva muitas adolescentes a buscarem, ainda muito jovens, um relacionamento para se sentirem respeitadas e seguras. Essa vulnerabilidade pode levar a uma dependência do gênero masculino que interfira na sua identidade, pois, "se qualquer mulher sentir que precisa de qualquer coisa além de si para legitimar e validar sua existência, ela já estará abrindo mão de seu poder de se autodefinir, de seu protagonismo" (hooks, 2020, p. 140).

Sobre isso, Adichie, em sua obra, afirma que "perdemos muito tempo ensinando as meninas a se preocupar com que os meninos pensam delas. Mas o oposto não acontece" (Adichie, 2018, p. 24). Essa citação também aparece em diferentes narrativas e é muito refletida nas rodas de conversa. As alunas percebem que, desde pequenas, foram ensinadas a ser dóceis, comportadas, não podendo demonstrar raiva, pois, caso contrário, nenhum homem desejaria casar com elas. Partindo dessa citação, algumas alunas revelam, por exemplo, que não usam roupas largas e confortáveis para não parecerem "masculinizadas", o que provoca reflexões no grupo sobre a cobrança estética que as mulheres sofrem desde crianças: meninas devem ser bonitas e atraentes aos olhos dos meninos. O letramento de gênero ajuda a conscientizar as meninas sobre essas questões, empoderando-as.

Ao fim das rodas de conversa, avalio o letramento feminista nas aulas de História do Ensino Médio como muito potentes. As meninas puderam compartilhar suas experiências de vida, suas angústias e seus anseios, mas, sobretudo, suas esperanças de um futuro mais igualitário para as mulheres. Os meninos, por sua vez, puderam compreender que o feminismo não é contra os homens ou só beneficia as mulheres, como alguns pensavam. Esta, sem dúvida, é a maior contribuição do letramento feminista no Ensino Médio: a maioria dos alunos demonstra, em suas narrativas finais, compreender que o feminismo não busca a superioridade das mulheres sobre os homens, mas sim, assegurar direitos e oportunidades iguais para ambos. Desse modo, o letramento feminista promoveu, no grupo, a ressignificação do feminismo como um movimento que beneficia toda a sociedade, sendo uma responsabilidade de todos.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 77-93, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Uma mirada sobre a experiência

Embora uma luta coletiva, o feminismo começa pela tomada de consciência individual de cada sujeito rumo à reivindicação social e ao ativismo. Nesse processo individual-coletivo de formação socialmente responsável, o papel da instituição formativa, seja a universidade ou a escola, é fundamental.

Foi emocionante e motivador perceber o quanto os alunos refletiram sobre "Sejamos todos feministas", e como a experiência de letramento de gênero na minha (auto)formação docente permitiu-me trabalhar com os alunos a conscientização sobre condutas misóginas que ainda estão presentes no cotidiano dos jovens, muitas vezes dentro da própria escola, espaço em que podem ser "socializados para aceitá-las" (hooks, 2020, p. 41) sem o esforço de um contínuo letramento feminista.

Com o letramento feminista, os alunos puderam (re)significar o feminismo e compreender de que modo as ações individuais podem articular mudanças no plano coletivo. Nas palavras de Adichie (2018, p. 48), "a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura".

Compreendo que levar o letramento feminista à escola pública foi uma prática de educação transgressora, pois, ao "subverter a política de dominação" (hooks, 2017), humanizei o processo educativo, compartilhei vulnerabilidades e articulei mudanças sociais em conjunto com os alunos:

> [...] uma pedagogia libertadora [...] é uma prática simples, como incluir a experiência pessoal, e pode ser mais construtiva e desafiadora que o simples ato de mudar o currículo. É por isso que se criticou tanto o lugar de experiência – da narrativa confessional – na sala de aula. [...] como professor [...] é deixar que seus alunos, ou você mesma falem de suas experiências; o ato de partilhar narrativas pessoais, ligando esse conhecimento à informação acadêmica, realmente aumenta nossa capacidade de conhecer (hooks, 2017, p. 198).

Com o avanço global da extrema direita e a disseminação de discursos ultraconservadores colocando em risco os direitos conquistados pelas mulheres ao longo das últimas décadas, faz-se urgente promover letramentos feministas nas licenciaturas e nas escolas.

É preciso trabalhar por um mundo mais justo e igualitário desde a escola, promovendo leituras feministas nas escolas, desenvolvendo oficinas de escrita feminista, rodas de conversa

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com meninos e meninas, ouvindo suas aflições, acolhendo suas angústias, medos e sofrimentos, que, muitas vezes, são os nossos também...

Com essa experiência, apoderei-me da minha identidade de professora feminista e renovei a minha verve em ensinar e debater sobre gênero na escola. Não se nasce feminista, torna-se feminista: somos todos sujeitos históricos e agentes transformadores da sociedade em que vivemos. Por isso, sejamos todos feministas, por um feminismo acolhedor, comunitário, libertário e transgressor desde o chão da escola pública.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas** – PNLD 2018. São Paulo: Editora Reviravolta, 2018.

BASONI, Isabel Cristina Gomes; MERLO, Mariana Cardoso Reis. Autoetnografia e formação docente. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 16, n. 35, p. 79-93, 2022.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method.** Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FEDERICI, Silvia. **O calibã e a bruxa:** mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. **Teoria feminista:** da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 77-93, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

KOLLONTAI, Aleksandra Mikháilovna. O dia da mulher. *In*: SCHNEIDER, Graziela (Org.). **A revolução das mulheres:** emancipação feminina na Rússia soviética. São Paulo: Boitempo, 2017.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** histórias da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

MENDONÇA, Jéssica Teixeira de. **"Fala, prof!":** professores em diálogo (re)pensando a educação: um curso de formação continuada contando pelo viés da autoetnografia. Tese de doutorado. Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2021, 162 p.

MOREIRA, Thami Amarilis Straiotto; MARTINS, Martha Julia. Feminismo na universidade: projeto de extensão e letramento feminista. **Extensio**, v. 19, n. 43, p. 19-33, 2022.

MURARO, Rose Maria. Breve introdução histórica. *In*: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras.** Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 2011.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigação na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas Temáticas**, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

PINTO, Joana Plaza. Ler e escrever sobre corpos: metodologia feminista para letramento de jovens. **Cadernos de Pesquisa,** v. 41, n. 143, p. 538-558, maio/jun. 2011.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, v. 24, n.1, p. 214-241, 2017.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza:** como imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

ZANELLO, Valeska. **Prateleira do amor:** sobre mulheres, homens e relações. Curitiba: Appris, 2022.

ZIRBEL, Ilze. Ondas do feminismo. **Blogs de ciência da Universidade Estadual de Campinas:** Mulheres Filosofia, v. 7, n. 2, p. 10-31, 2021.

Submissão em: 16/01/2025
Aceito em: 13/06/2025

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ENTRE SALAS DE AULA, REDES SOCIAIS E RUAS: as práticas docentes desde e pela educação sexual integral na Argentina

Maria Elena Martinez[1]
Viviana Isabel Seoane[2]

Resumo: Os modelos dominantes que abordam a educação sexual no sistema escolar sustentam uma perspectiva biológica e normalizadora baseada no binarismo sexo/gênero e de ordem moralizante. Por volta de 2006, foi aprovada a lei nacional de Educação Sexual Integral (ESI), introduzindo uma inovadora abordagem de gênero e sexualidade desde a educação infantil até a formação de professores, dando origem a propostas de ensino e outras formas de questionar os saberes de referência do currículo escolar e das práticas docentes. Docentes e estudantes se organizaram em movimentos que, por meio de intervenções públicas e da divulgação de conteúdos e atividades na web e nas redes sociais, difundiram propostas de ensino referenciadas na ESI, abrindo espaços de visibilidade e denúncia de práticas sexistas e racistas, sobretudo articulando a participação ativa na esfera pública. À medida que se aprofundaram os laços entre organizações de mulheres, feministas e educadoras, vários grupos familiares que a referem como "ideologia de gênero" e interpretam o trabalho das professoras e dos professores como "doutrinação" também se consolidaram. É apresentada uma análise das práticas político-pedagógicas das organizações de ensino no período pós-pandemia a partir de análise documental de sites e redes sociais como Instagram e X.

Palavras-chave: Feminismos. Práticas docentes. Redes sociais. Educação sexual.

BETWEEN SCHOOL CLASSROOMS, SOCIAL MEDIA, AND STREETS: teaching practices from and for comprehensive sexual education in Argentina

Abstract: The dominant models that addressed sex education in the school system maintained a biological and normalizing perspective based on the sex/gender binary and a moralizing order. In 2006, the national law on Comprehensive Sex Education (ESI) introduced an innovative approach to gender and sexuality education from early childhood to teacher training, leading to new teaching methods and questioning traditional school curriculum and practices. Teachers and students organized themselves into movements that, through public interventions and the dissemination of content and activities on the web and social media, spread teaching proposals referenced in the ESI, opening spaces for visibility and denunciation of sexist and racist practices, above all, articulating active participation in the public sphere. As the ties between women's organizations, feminists, and educators deepened, several family groups that refer to it as "gender ideology" and interpret the work of teachers as "indoctrination" also consolidated. This document analyzes the political-pedagogical practices of teaching organizations post-pandemic through websites and social media like Instagram and X.

Keywords: Feminisms. Teaching practices. Sex education. Social media.

[1] Doutora em Educação pela PUC-Rio. Mestre em Educação pela PUC-Rio. Professora Titular da Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Membro do Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (IdIHCS - CInIG -CONICET-UNLP). E-mail de contato: maeunlp@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela FLACSO-Argentina. Mestre em Educação pela FLACSO-Argentina. Professora Titular da Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Membro do Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (IdIHCS - CInIG - CONICET-UNLP). E-mail de contato: viviseoane@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ENTRE AULAS ESCOLARES, REDES SOCIALES Y CALLES: las prácticas docentes desde y por la educación sexual integral en Argentina

Resumen: Los modelos dominantes que abordan la educación sexual en el sistema escolar sostienen perspectiva biologicista y normalizadora basada en el binarismo sexo/género y de carácter moralizante. Hacia 2006 se aprobó la ley nacional de Educación Sexual Integral (ESI) introduciendo un nuevo enfoque de género y sexualidad desde la educación infantil hasta la formación de profesores, dando origen a propuestas de enseñanza y otras formas de cuestionar los saberes de referencia del currículo escolar y de las prácticas docentes. Docentes y estudiantes se organizarán en movimientos que a través de intervenciones públicas y de difusión de contenidos y actividades en la web y las redes sociales dando a conocer propuestas de enseñanza referenciadas en la ESI, abriendo espacios de visibilización y denuncia de prácticas sexistas y racistas, sobre todo, articulando una participación activa en la arena pública. A medida que se profundizaban lazos entre organizaciones de mujeres, feministas y de educadoras se consolidaron también diversos colectivos de familias que impugnan la ESI como "ideología de género" e interpretan como "adoctrinamiento" el trabajo de profesoras y profesores. Se presenta un análisis de las prácticas político-pedagógicas de organizaciones docentes durante el período de pospandemia en base al análisis documental de páginas web y de redes sociales como Instagram y X.

Palabras clave: Feminismos. Prácticas docentes. Educación sexual. Redes sociales.

Introducción

Los feminismos en América Latina han tomado un protagonismo creciente tanto en la producción académica como en el activismo político transitando un camino hasta alcanzar una amplia visibilidad pública. Las marchas y movilizaciones masivas del "Ni una menos", a partir del año 2015, tanto en Argentina como en otros países de la región latinoamericana, diseminaron -como nos recuerda Nijensohn (2019)- expresiones tales como "sororidad", "autonomía", "empoderamiento", "nos mueve el deseo", "aborto libre seguro y gratuito", y algunas que generan todavía hoy reticencia en parte de la sociedad como "visibilidad lesbiana", "furia travesti", "derecho migrante", entre otras, ideas que se oirán cada vez más, con más frecuencia y con más fuerza. (p. 22). Feminismos radicales, materialistas, socialistas, existencialistas, culturales, se inscriben en una larga historia de luchas de mujeres en el campo jurídico, político, educativo y social para alcanzar la igualdad y promover la emancipación del poder patriarcal, procurando hacer del feminismo una nueva epistemología que problematice la naturaleza de la dominación, su carácter sexual, económico y/o cultural Este proceso evidencia un "presente feminista" en que el movimiento social adquiere una masividad y una relevancia tanto en el contexto local como transnacional (Cano, 2019; Nijensohn, 2019).

Así, el siglo XXI encontrará a mujeres y diversidades activamente en las calles del país

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

haciendo explícitas las demandas por el reconocimiento de nuevos derechos que se expresarán en marcos normativos como la Educación Sexual Integral (2006), el Matrimonio Igualitario (2010), la Identidad de Género (2012) y Cupo Laboral Trans (2015), así como para denunciar la violencia machista y patriarcal durante la Primera Marcha #NiUnaMenos (2015), las demandas por condiciones de trabajo pago y no pago a través del Primer Paro Nacional de Mujeres (2016) y el Paro Internacional de Mujeres 8M (2017) y como resultado del trabajo sostenido de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, la aprobación de la ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020). La potencia feminista, en palabras de Verónica Gago (2019), es una teoría alternativa del poder y significa "reivindicar la indeterminación de lo que se puede, de lo que podemos", implica un pensar situado sobre temas cruciales para el feminismo como son la heterogeneidad del trabajo y sus formas no asalariadas, las violencias contra las mujeres y los cuerpos generizados, los femicidios, la explotación neoliberal, el extractivismo y el endeudamiento. Implica traspasar los límites de lo que nos hicieron creer y obedecer, es un contrapoder que sólo se conoce en el momento mismo de la experimentación. Potencia feminista es potencia del cuerpo individual y colectivo, singularizado, reinventado en cada una de las luchas feministas y de las disidencias sexuales, es capacidad deseante y el motor que empuja lo que colectiva e individualmente es percibido como posible (pp. 9-11).

Los feminismos construyen sobre la memoria de las experiencias de las mujeres, de las disidencias y otros grupos oprimidos, sus historias, sus presencias y sus voces, no para ampliar las antiguas categorías (como en sus comienzos intentó el feminismo liberal) sino para transformarlas sin por ello convalidar la existencia de una perspectiva epistemológica particular asentada en una visión esencialista de las mujeres. La perspectiva de género es el nombre que los feminismos asignan al proceso de construcción de otra concepción epistemológica basada en el reconocimiento de las relaciones de poder que se dan entre los géneros, del carácter social e históricamente constitutivas de las relaciones generizadas, y su articulación con la clase social, etnia, edad, sexualidad, discapacidad, entre otras interseccionalidades. La perspectiva y análisis de género supone la deconstrucción del orden patriarcal,

> contiene de manera explícita una crítica a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas basada en el género (Lagarde, 1996, p. 15).

En Argentina como en el conjunto de países de América Latina se han venido instalando en las últimas décadas campañas públicas que, a través de fundaciones, asociaciones y organizaciones, cuestionan la incorporación del género en educación y utilizan conceptos como ideología de género o integración de género, términos utilizados para denostar cualquier incorporación del género como objeto y como perspectiva postulando a la integración de género como una práctica necesaria para igualar las oportunidades de mujeres y varones excluyendo las condiciones objetivas y subjetivas propias del capitalismo patriarcal que conducen a la subordinación y explotación de las mujeres, de les trans, las/los jóvenes, de la población migrante, entre otros grupos (Martínez; Seoane, 2021).

El objetivo del presente artículo es relevar sentidos y propuestas pedagógicas y educativas producidas y difundidas por grupos de docentes a través de redes sociales y páginas web a partir de la sanción en el año 2006 de la Ley Nacional N.º 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) como respuesta a demandas históricas sostenidas por movimientos de mujeres y LGBTIQ+. Este marco normativo permitió que colectivos de docentes participen activamente desde y en la web y redes sociales como plataformas de expresión, divulgación y debate a partir de posicionamientos político-pedagógicos en defensa de la ESI y la perspectiva de género en educación.

En este sentido, los debates en torno de la ESI expresan su indeterminación, su movimiento. El estudio se encuadra en una metodología feminista en que se procura comprender los puntos de vista de mujeres docentes acerca de dos aspectos principales a saber, a) las posiciones que asumen frente a los cuestionamientos de los grupos conservadores de derecha hacia la ESI y b) las propuestas que promueven dirigidas a consolidar y potenciar la educación sexual en campo de la educación pública. Se ha llevado a cabo un análisis textual de tipo cualitativo de las publicaciones y posteos realizados por colectivos feministas y grupos de docentes en las redes sociales (Instagram, Facebook y X) con el propósito de observar regularidades y diferencias en los modos de habitar, de producir textos y apropiarse de la redes, entre organizaciones.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Construyendo las bases de una pedagogía crítica

En Argentina la Educación Sexual Integral (ESI) introduce un nuevo abordaje de género y sexualidad desde el Nivel Inicial hasta la Formación Docente, dando lugar a propuestas de enseñanza que interpelan los saberes de referencia del currículum escolar y las prácticas docentes. Inscripta en un enfoque de DDHH, esta norma, propone abordar la sexualidad de niñas, niños y jóvenes introduciendo una nueva visión en el campo de la educación: el derecho a vivir la identidad sexual y la identidad de género de forma plena y cuidada en el reconocimiento de alumnas y alumnos como sujetos sexuados. Establece su alcance a todo el territorio nacional a través de diferentes instancias de capacitación dentro de la formación docente continua e incorporando contenidos y didáctica de educación sexual integral en los programas de formación de educadores. A su vez, promueve que las instituciones educativas abran instancias de información para las familias o responsables de las y los estudiantes.

Una educación no sexista, no racista, requiere identificar y cuestionar el lenguaje y los contenidos sexistas, discriminatorios y estigmatizantes. Supone retomar las prácticas cotidianas dirigidas a los cuerpos a fin de revisarlas y construir una sexualidad libre y plena en que la escuela sea el lugar que aloje identidades sexo/genéricas no legitimadas por la heteronorma escolar. En definitiva, se trata de develar las bases de la dominación del proyecto moderno en sus tres dimensiones: étnico-racial, epistémico-cultural, de género-sexual.

La educación sexual y la pedagogización de la sexualidad infantil y juvenil han sido los términos de mayor disputa acerca de sus sentidos y de quienes se encuentran habilitados a transmitir un saber sobre el cuerpo, la genitalidad, pero también sobre el goce y el deseo. En estos últimos años, hemos visto como un discurso de corte gerencialista que refuerza un individualismo posesivo, intenta vaciar el espacio de lo público y el campo de la política, denostando toda construcción colectiva y toda historia de lucha. Así, se irá generando un movimiento en que profesoras, profesores y estudiantes participarán activamente a través de intervenciones públicas y de difusión de contenidos y actividades educativas y de enseñanza referenciadas en la ESI como política pública. Una perspectiva que movilizó espacios de visibilización y denuncia de prácticas sexistas y racistas, pero que, sobre todo, articuló una participación activa en la arena pública, como destacan Lavigne y Péchin (2021, p.119):

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> […] la ESI se fue conformando y consolidando como un movimiento pedagógico (Colectivo Mariposas Mirabal, 2019) en sí mismo que articuló movimientos feministas y de las disidencias sexo-genéricas, a la vez que sindicatos, organizaciones sociales y otros ámbitos institucionales. En este proceso, docentes, otrxs actorxs de la escolaridad y del campo pedagógico -como equipos directivos, tutorxs, equipos de orientación escolar, gabinetes psicopedagógicos, entre otros- y otras agencias del estado -como defensorías y centros de salud- se vieron interpeladxs por esta oportunidad histórica para producir esta intervención institucional.

Las pedagogías feminista y transfeminista exigen revisar las bases que sustentan el contrato pedagógico en las escuelas así como los discursos que sostienen y difunden discursos sexistas y racistas a la hora de actuar frente a las problemáticas sociales que afectan las trayectorias de niñes y de jóvenes para propiciar una pedagogía de los encuentros y los cuidados, de la escucha atenta que hace posible prácticas en base a un conocimiento situado, que incluye comprender los silencios de las personas en situación de víctimas de la violencia machista, de la violencia institucional, del acoso, de la burla, de la cosificación. En este sentido, los feminismos destacan el cuidado que adquiere centralidad en la ESI en lo referente a la construcción y prácticas de autocuidado, del propio cuerpo y del de los demás, el respeto mutuo, la igualdad como principio de reconocimiento del otro y otra. Cuidado en perspectiva feminista es estar atentos a las características y necesidades de nuestros alumnos, es alojarlos y brindarles condiciones para que permanezcan en la escuela, es también y sobre todo construir itinerarios futuros en los que se puedan insertar. Los diseños curriculares en los diferentes niveles educativos producidos a partir de la ESI fueron transversalizando la perspectiva de género, reponiendo la dimensión política del cuerpo y afirmando el carácter sexuado de un cuerpo que lleva las marcas de una identidad sexo/genérica, social y culturalmente provisoria.

Estos procesos estuvieron sostenidos también - como destacan Lavigne y Péchin (2021) por grupos de docentes que "conformaron "frentes" o "redes" con énfasis y ejes diferentes, pero con el propósito en común de impulsar la implementación de la ESI desde la construcción colectiva" (p.120). Así, mencionan, entre otras, la Red de docentes por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, el Frente Popular por la ESI (integrado por docentes, sindicatos, estudiantes, organizaciones sociales, comunicadorxs e intelectuales) y la Red Nacional de Docentes Trans que,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> propone una pedagogía trans e impulsa la ESI como oportunidad para, desde las escuelas, permitir otras existencias que no reproduzcan las vivencias habituales de discriminación y expulsión del sistema educativo, generando un espacio de reflexiones colectivas para la acción entre docentes trans, fundamentalmente, de diferentes jurisdicciones (Lavigne y Péchin, 2021, p. 120).

Las y los docentes se convirtieron en un actor político central en la conjunción de los aportes producidos desde el activismo por diferentes movimientos sociales, feministas y transfeministas, de las reflexiones y categorías producidas por los campos disciplinares de referencia y epistemologías otras, exigiendo el mantenimiento de la educación sexual en el sistema educativo sino, sobre todo, desarrollando una pedagogía crítica que contemplase una visión diferente de la sexualidad y de las instituciones educativas que operan como tecnología de género porque, como afirma De Lauretis (1996), el género y el sexo no están inscritos en el sujeto sino en las relaciones sociales.

Metodologías feministas por una subjetividad y experiencia situadas

En el año 1983, Donna Haraway planteó que "las fronteras entre ciencia ficción y realidad social son una ilusión óptica" (Haraway, 1995, p.253), como también la idea de unidad entre todas las mujeres, dando lugar al surgimiento de una corriente que, junto al impacto que tuvo el desarrollo tecnológico y el ciberactivismo en las prácticas y movimientos feministas y transfeministas, se denominó ciberfeminismo. "Vincular términos como 'ciber' y 'feminismo' crea una nueva formación crucial en la historia del/de los feminismo/s y los medios electrónicos" (Wilding, 2004, p.146). A la falsa y difundida imagen que presenta a las mujeres como tecnofóbicas, se contrapone un feminismo activo en la web que busca sortear las jerarquías de género y la violencia patriarcal desarrollando estrategias tales como el separatismo (listas, grupos de apoyo, chats, redes, formación tecnológica dirigida a otras mujeres), desarrollos teóricos feministas sociales y culturales, nuevas imágenes que resistan los estereotipos sexistas y esencialistas. Siguiendo a esta autora, "el problema para el ciberfeminismo es cómo incorporar las lecciones de la historia en una práctica feminista activista que sea adecuada para tratar los asuntos de las mujeres en una cultura tecnológica" (p. 143). Esto porque

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> […] hay una tendencia entre muchas ciberfeministas a albergar expectativas tecnoutópicas de que los nuevos medios electrónicos ofrecerán a las mujeres un inicio fresco para crear nuevos lenguajes, programas, plataformas, imágenes, identidades fluidas y definiciones multisubjetivas en el ciberespacio; de que las mujeres en efecto pueden recodificar, rediseñar y reprogramar la tecnología de la información para ayudar a cambiar la condición femenina (Wilding, 2004, p.145).

Explorar los contenidos producidos por mujeres docentes en las redes sociales, en tanto sitios de expresión y resistencia, de representaciones autoconstruidas en torno de la edad, el sexo, el género, la sexualidad, la etnicidad, nos coloca en el campo de estudios sobre género, tecnología y educación que, sin embargo, requiere ser ampliado para analizar y dar visibilidad a otras interseccionalidades, entre ellas, la relación con etnicidad, clase social y tecnología (Leung, 2007). La metodología feminista que asumimos procura revalorizar la subjetividad y la experiencia de las mujeres docentes como fuente de producción de un conocimiento situado, privilegiando el punto de vista de las y los sujetos implicados en este proceso (Haraway, 1995; Symington, 2004; Harding, 2002; Martínez; Seoane; Thisted, 2021). Sin embargo, como propone Esquivel (2023, p. 1173) "la construcción colectiva de sentidos y reelaboración de historias por parte de algunas de las participantes no puede pensarse como ¨dada¨", destacando que

> Scott (2001) señala esto como uno de los posibles peligros de simplificar la consigna lo personal es político; si no es deconstruida la experiencia, la consigna podría reducirse a que el conocimiento personal de la opresión es el origen de la resistencia, como si la mera referencia a la historia personal fuese suficiente en sí misma para reconocer las violencias y posicionarse en contra de ellas. Propongo pensar esa deconstrucción desde las economías afectivas presentes en el campo y los sentidos que habilitan (Esquivel, 2023, p.1173).

Las narrativas que producen las mujeres docentes en canales digitales se expresan en cada una de las publicaciones que realizan a través de cuentas colectivas pertenecientes a organizaciones feministas de docentes en las redes sociales. Dichos textos constituyen, en el presente estudio, fuentes documentales oficiales en tanto han sido publicados, y forman parte del material relevado para su análisis. Este consistió, en un *primer momento*, en identificar en las redes sociales tales como Facebook, Instagram, X, cuáles eran las cuentas que reunían a mujeres y profesoras de Argentina que utilizan la red para manifestar posiciones y aportar a la

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

construcción de una agenda pública. En un *segundo momento,* procedimos a analizar el contenido de sus posteos de manera de observar posiciones, similitudes y diferencias en las propuestas de grupos y organizaciones. Las cuentas que identificamos con presencia de profesoras en las redes sociales y con mayor actividad en Instagram fueron el Movimiento Federal xMásESI (@xmasesi), Docentes por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito (@docentesaborto), Docentes en Lucha con regionales en varias provincias de nuestro país (San Luis @docentesenlucha.sl; Córdoba @docentesenlucha.cba; CABA @docentesenluchacaba; Chubut @docentesenluchachubut) y Red Nacional de Docentes Trans.

El Movimiento Federal xMásESI surge en el año 2023 para consolidar y hacer efectivo el cumplimiento de la ESI en todo el país, frente a discursos, organizaciones y gobiernos neoconservadores que la cuestionan como política pública y como reacción a la amenaza del entonces candidato presidencial Javier Milei quien aseguró en campaña que si ganaba las elecciones impediría la aplicación de la ley. Es un colectivo formado por docentes que trabajan en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (desde el nivel inicial hasta el universitario), forman parte de sindicatos, participan en diferentes instancias del gobierno nacional y de gobiernos provinciales. También está integrada por periodistas, militantes en organizaciones sociales, profesionales, educadoras populares y promotoras territoriales de género y diversidad, que comparten la convicción de que la Educación Sexual Integral (ESI) es un proyecto de justicia y de igualdad para la mejora de la calidad de vida de todas las personas.

La Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito se presenta como una alianza federal conformada por organizaciones y personas que reconocen el XVIII Encuentro Nacional de Mujeres realizado en Rosario en el año 2003 y el XIX ENM desarrollado en Mendoza en el 2004, el motor para ser lanzada el 28 de mayo de 2005. Su objetivo central ha sido lograr la legalización del aborto voluntario en Argentina y el acceso a los derechos sexuales y reproductivos, y su símbolo es el pañuelo verde. La Campaña favoreció la construcción de redes de docentes como la de Docentes por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito que se sumaban a la lucha por el acceso a los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y otras personas gestantes. Esta red colaboró en proyectar la ESI en sindicatos, universidades, instancias de gobierno, estructuras del Estado, en el entendimiento que debía proyectarse más allá de la escuela, entendiendo que es una herramienta para concientizar en

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

torno del derecho a decidir sobre sus cuerpos. *Educación sexual para decidir. Anticonceptivos para no Abortar. Aborto Legal para no morir* fue el lema sobre el que se montó la Campaña hasta la sanción de la ley 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo en diciembre de 2020.

Docentes en Lucha son cuentas colectivas que nacen de los reclamos de docentes organizados ante los Estados provinciales para hacer públicos diferentes problemas como infraestructura, demandas salariales, estrategias de organización, debates en torno de proyectos de reforma educativa sin participación de docentes o sindicatos. Así, por ejemplo, la cuenta de docentes de la provincia de San Luis tiene su primer posteo en abril del año 2022, mientras que las de Córdoba y Chubut son de marzo y junio de 2023 respectivamente. Luego de cuatro años de neoliberalismo en el poder (2016-2019) y, posteriormente, la declaración de la emergencia sanitaria producida por el COVID-19 en el 2020, el retorno a una educación presencial dejó expuestos una serie de problemas, obstáculos y cuestionamientos, algunos de larga data, que sobre el sistema educativo a partir de los cuales las y los docentes organizados privilegiarán a las redes sociales como espacios de denuncia y confrontación con la Nación y las provincias así como con los grupos políticos y religiosos conservadores de derecha.

En paralelo al relevamiento de cuentas de docentes feministas en las redes, identificamos un colectivo conformado por psicólogas feministas Red de Psicólogxs Feministas (@redpsicologxsfeministas) quienes comparten con activistas feministas y docentes el desafío de formar en perspectiva de género desde un conocimiento que incluye problematizaciones respecto de la perspectiva de la ESI, marcando sus alcances y limitaciones. En línea con el trabajo sostenido por integrantes del movimiento LGBTIQ+, un grupo de jóvenes activistas pertenecientes a La Nuestra Fútbol Feminista y la Secretaría de Infancias y Adolescencias Trans y sus Familias de la Federación Argentina LGBT, eligieron otro formato para interpelar la ESI desde posicionamientos críticos y desde sus identidades no normativas.

Análisis y discusión: en las calles y en las redes

El Movimiento Federal xMásESI se presenta en Instagram como bandera política y pedagógica en la defensa del derecho a la educación sexual integral y la exigencia de su cumplimiento en todos los territorios del país, en todos los niveles educativos, y además

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

espacios y gestiones donde continuar la formación de trabajadoras/es y operadores en perspectiva de género. Son 231 los miembros que asumen la responsabilidad de la difusión de la ESI en un canal específico, 3.928 los seguidores de la cuenta, con 185 publicaciones. El 3 de octubre de 2023 a través de la red social Instagram se proponen como un colectivo conformado por organizaciones sociales, profesionales, educadoras populares y promotoras territoriales de género y diversidad pertenecientes a todas las regiones del país, celebrando los 17 años de la sanción de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral con el lema "No hay Justicia Social sin ESI" o "ESI es hablar en clase de lo que sentimos" o "ESI es cuidado".

Profesoras y profesores, pedagogas y académicas, actrices, cantantes, periodistas graban sus experiencias en torno de la sexualidad, el bullying y el ciberacoso, incorporando contenidos de enseñanza de la ESI orientados a valorar la afectividad, a promover el cuidado del cuerpo, a propiciar el abordaje integral de las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y el VIH, la Ley de Identidad de Género e identidades travesti-trans hacia la construcción de ciudadanías sexuales y problematizando el androcentrismo y el adultocentrismo. Conversatorios, cine x la ESI y presencia activa del Movimiento Federal xMásESI en ámbitos académicos como en los Encuentros Nacionales de Mujeres son replicados en la red como un modo de difundir y hacer conocer la educación sexual integral.

Frente a la amenaza de derogar la ley durante la campaña presidencial del año 2023 por parte de quien hoy ejerce la presidencia de la nación, se destaca el posicionamiento político de quienes forman el Movimiento Federal xMásESI a través de publicaciones en la red y de acciones callejeras en defensa de la ESI y de la educación pública. El compromiso de este movimiento se vio plasmado en la intervención *Democracia y ESI, 40 años-40 razones* al cumplirse 40 años de la recuperación democrática el 10 de diciembre de 2023. Una mención especial son aquellos mensajes y conversatorios tendientes a diferenciar la ESI de la Educación Emocional promovidas por gobiernos provinciales y por colectivos de padres y madres que rechazan la ESI como política pública. La educación emocional promueve propuestas de enseñanza "sensibles" a las experiencias de cada estudiante, pero este planteo está absolutamente alejado de lo que realmente sucede en la práctica educativa donde se observan propuestas estandarizadas que más bien promueven formas de homogeneización cultural que reponen un orden heteropatriarcal. En lo que respecta al alumnado, esta homogeneización

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

significa producir clasificaciones y jerarquizaciones de las experiencias de niñxs y jóvenes, reactualizando visiones estereotipadas y patologizantes, cuyas explicaciones son inscriptas con un abordaje biologicista dualista centrado en el funcionamiento del cerebro. En este sentido, @xmasesi dirige sus esfuerzos a defender la ESI promoviendo el debate público, aportando contenidos y propuestas para el aula constituyéndose en un espacio de formación dirigido a estudiantes de profesorado y docentes, planteando los desafíos que presenta la educación sexual integral y sugiriendo caminos que garanticen su implementación.

La cuenta Docentes por el Derecho al Aborto nace en el contexto de la Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito, (@docentesaborto= se dirige a "sacar de la clandestinidad pedagógica el derecho al aborto" y, a partir de la sanción de la ley ESI, este propósito se enlaza con la defensa de la ESI y articula con el colectivo Movimiento Federal xMásESI, primero acompañando las mutuas acciones (presenciales y virtuales) como compartiendo y promoviendo espacios de debate y formación en los Encuentros de Mujeres que hoy se definen como Encuentros Plurinacionales.

Habiéndose sancionado la ley 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), los principales desafíos que se propone la Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito son[3]:

- La plena implementación de la Educación Sexual Integral en todos los niveles educativos con perspectiva de derechos humanos, contenido científico, laico y con perspectiva de género como lo indica la Ley 26.150.
- La capacitación gratuita y en servicio en Educación Sexual Integral a toda la docencia de todo el país.
- El acceso gratuito a métodos de anticoncepción como lo indica la Ley 26.130.
- La plena implementación de la Ley 27.610 en todo el territorio nacional.
- La capacitación y la conformación de equipos de salud que garanticen la IVE y la ILE en todos los centros de salud.
- La difusión masiva y en diferentes medios y formatos sobre el derecho al aborto voluntario y por causales.

[3] Recuperado de https://abortolegal.com.ar/quienes-somos/

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

- La libertad y descriminalización de todas las mujeres y personas con capacidad de gestar presas por abortos o eventos obstétricos.
- El derecho de las niñeces a una vida plena. Para que ninguna niña sea obligada a gestar y/o a parir ¡Son niñas, no madres!
- El cese a la persecución y criminalización de les profesionales de la salud que garantizan el acceso a la IVE y a la ILE.
- Por un estado verdaderamente laico sin ninguna injerencia de las iglesias.

Docentes por el Derecho al Aborto contiene en su cuenta más de 250 publicaciones y 7.115 seguidores. Los temas que aborda se refieren a la ESI, la violencia sexual, la violencia política, la denuncia de femicidios y el acompañamiento a víctimas, la participación en acciones públicas en defensa de los derechos de las disidencias como en defensa de los derechos de las infancias, por una vida libre de violencias. Durante el presente año, y ante el desfinanciamiento de la ESI y de la Educación Superior como parte del desmantelamiento del Estado nacional que lleva adelante el actual gobierno, la red ha acompañado todas las acciones en protesta y en defensa de la política de educación sexual integral y de la educación pública. A 10 años de constituida la Red de Docentes por el Derecho al Aborto, se crea el sitio web como "una herramienta estratégica dentro de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, la Red de Docentes es también una articulación plural, federal, transversal y horizontal de compañeres con un objetivo y un compromiso común: sacar de la clandestinidad pedagógica el derecho al aborto."[4] Además, este colectivo docente realizó el Primer Congreso Educativo de la Red de Docentes por el Derecho al Aborto, titulado "Entretejidos desde la ESI para la garantía de derechos", cuya publicación digital se encuentra en el sitio web (acceso libre) siendo presentado en el 37° Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Trans, Travestis, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries que se realizó en San Salvador de Jujuy en octubre de 2024.

Por otra parte, el grupo de Docentes en lucha representa un colectivo docente con presencia en las provincias de San Luis, Córdoba y Chubut, dedican sus publicaciones a denunciar la situación de la educación pública en sus territorios como también reclaman por

[4] Recuperado de (https://docentesporelderechoalaborto.com.ar/quienes-somos/)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mejoras de las condiciones de trabajo docente. En las tres cuentas se observan mensajes con información sobre normativas provinciales referidas a ingreso a la docencia, concursos docentes, y la difusión de acciones públicas para denunciar el estado de las escuelas o para rechazar reformas inconsultas. En el caso de San Luis, @docentesenlucha.sl tiene 1.121 seguidores y 103 publicaciones. En su biografía postula como lemas "No a la reforma del Estatuto Docente", "Nos oponemos al vaciamiento curricular en las escuelas públicas", en lo que parece ser una declaración de principios. que actúa como filtro de quienes eligen seguir dicha cuenta. En tanto Córdoba @docentesenluchacba cuenta con 2.590 seguidores y 232 posteos, se presenta como docentes independientes e invitan a sumarse a otros grupos de whatsapp. Confrontan con el gobierno provincial y, en particular, con el sindicato docente. Por último, la cuenta de la provincia de Chubut, @docentesenluchachubut es seguida por 145 usuarios y ha realizado 121 publicaciones, y difunde acciones y declaraciones, convocatoria a asamblea de afiliados y movilizaciones desde el sindicato Asociación de Trabajadores de la Educación (ATECH).

A comienzos del 2025 los docentes de las provincias de San Luis y Chubut centraron sus publicaciones contra las políticas del gobierno nacional, en particular contra el DNU 70/23 firmado por el presidente Milei presentado el día de su asunción y contra la sanción de la Ley Bases (también llamada Ómnibus) por el Congreso de la Nación. Ambas normativas permitieron desregular y desmantelar las áreas referidas a la salud, educación, ciencia y tecnología, entre otras reduciendo o suprimiendo los programas de formación docente en ESI. El Ministerio de Capital Humano del gobierno nacional, a través de la Secretaría de Educación, cuestionó la ESI, planteando que los contenidos escolares no deben ser politizados y tienen que apoyarse en la rama biológica que es la familia de modo que el Estado no debe inmiscuirse en esos temas, iniciando la elaboración de materiales que "no promuevan adoctrinamiento" ni contenidos que contravengan el decreto Poder Ejecutivo Nacional 1086/24 (09/12/2024) que modifica la Reglamentación de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes imponiendo una "enseñanza libre de ideología de género". Dicho decreto establece que "a los fines de proteger adecuadamente los derechos de los niños, niñas y adolescentes, resulta necesario modificar la reglamentación de la Ley N° 26.061, incorporando de forma expresa al adoctrinamiento político como hecho que transgrede sus derechos".

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

La Red de Psicólogxs Feministas, @redpsicologxsfeministas, una cuenta activa desde el año 2016, posee 58.000 seguidores y más de 700 publicaciones. Habitan la red para promover cursos de formación, entre ellos, "Hacia una ESI Transfeminista", dirigido a quienes se interesen por un abordaje crítico de la ESI, o "Introducción al abordaje interdisciplinario de la violencia de género, ambos con modalidad virtual y encuentros asincrónicos. Se organizó como un canal de denuncia de las violencias hacia las mujeres y diversidades, la salud mental, las maternidades y las tareas de cuidado.

Bajo otros formatos digitales las y los jóvenes estudiantes también encontraron en la web un canal digital para poner en agenda temas y visibilizar sus propuestas, preocupados por ampliar los límites de lo deseable y rechazar aquello que la misma ESI naturaliza o excluye. Jóvenes entre 17 y 23 años, activistas en distintos espacios y organizaciones, crearon un podcast y un video con lenguaje de señas bajo el nombre "Nuestra ESI Trans. Tarjeta roja al sexismo" como herramienta de formación en educación sexual desde las voces de las identidades no normativas, pero también como una forma de interpelar y correr los límites de la ESI rompiendo el binarismo sexual que en ella prevalece, alojando las disidencias sexo-género en tanto representan posiciones identitarias y políticas otras. A ello sumaron el diseño de un material en pdf que contiene normativa y recursos para enseñar ESI con enfoque basado en la diversidad sexual. En el 2020 Spotlight en Argentina, una alianza global de la Unión Europea y las Naciones Unidas que busca contribuir a la eliminación de la violencia contra mujeres y niñas impulsó una convocatoria de la que participaron estos jóvenes con "Nuestra ESI Trans", y que recibió el apoyo del Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación de la Nación.

Como hemos podido analizar, las organizaciones feministas y de docentes apropiándose de las redes sociales acompañan, ante los ataques que viene recibiendo la Educación Sexual Integral en tanto política pública, el trabajo de formación y resistencia en espacios pedagógicos alternativos al sistema educativo formal, entre ellos, los bachilleratos populares con perspectiva de ESI, género y diversidad. La producción de herramientas digitales como podcast, videos, realizada por jóvenes activistas trans abren el debate a través de otros medios y lenguajes que se ponen en juego también a través de cursos de formación virtuales difundidos también en grupos de WhatsApp, propuestas pedagógicas para el aula con base en la ESI y en diálogo con los desafíos que supone la defensa de otros derechos (salud, educación, medio ambiente, el

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

acceso a la justicia).

Efectivamente una red donde se despliegan distintas iniciativas alrededor de la ESI se viene desarrollando como un movimiento pedagógico en expansión que, desde la "marea verde", sigue transformándose apoyado en un conjunto de normas que reconocen el derecho a la identidad de género, permiten la conformación de familias con independencia de cuál sea el sexo de cada uno de los cónyuges, garantizan el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo. Estas son sólo algunas de las regulaciones conseguidas en respuesta a una lucha sostenida por parte de organizaciones feministas y de la disidencia sexual en un movimiento que no se detiene y busca traspasar los límites de la ESI ampliando los derechos de la población que democratice la ciudadanía (Lavigne; Péchin, 2021, pp.124-125).

Consideraciones finales

Estamos en un momento clave para la recuperación de las narrativas y experiencias de lucha y resistencia alrededor de la Educación Sexual Integral, tanto dentro como fuera de la web y las redes sociales, iniciativas que articulan campos de actuación y propuestas de docentes y estudiantes que se inscriben en el activismo feminista y transfeminista. En particular el análisis propuesto procuró relevar e identificar grupos de docentes que han desarrollado sitios en la web y cuentas en las redes sociales de Instagram, X y Facebook. La información que circula por la web y las redes sociales tiene que ser contextualizada políticamente dado que se inscribe en procesos sociohistóricos de los movimientos feministas y transfeministas en Argentina, transformando la experiencia en una práctica feminista activista de lucha y resistencia dentro de una cultura tecnológica.

La educación sexual en tanto política pública se ha consolidado como un movimiento político pedagógico de la mano del activismo, en las redes y en las calles, de jóvenes estudiantes, profesoras y profesores, familias, escuelas y universidades públicas, sindicatos y movimientos sociales, en defensa de los derechos de las infancias, de las y los jóvenes, de las personas con discapacidad, desafiando sus límites de manera de aportar a una ciudadanía plena.

Las cuentas relevadas y analizadas de la red Instagram para el presente estudio poseen puntos de encuentro en los temas que abordan a través de sus publicaciones y mensajes, comparten el deseo como potencia de un cuerpo individual y colectivo que se moviliza y ocupa

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

las calles para defender la ESI y la educación pública, para disputar los sentidos políticos y pedagógicos inscriptos en las propuestas de gobiernos y grupos de derecha organizados, para reclamar por mejoras en las condiciones de trabajo docente y para resistir el vaciamiento de las políticas que reconocen y garantizan derechos. La ESI se inscribe en un paradigma de DDHH y define la sexualidad de niñas/niños y jóvenes como un derecho humano, las y los reconoce como sujetos sexuados y encuentra una expresión curricular en el campo de la educación. Sin embargo, grupos de docentes, profesionales de la salud, jóvenes estudiantes y activistas del movimiento LGBTIQ+ interpelan y desafían a la ESI a reinventarse problematizando las formas en que se construyen las diferencias, las jerarquías y las clasificaciones que tienen en la base el sexo y el género, la clase, la discapacidad, las identidades sexuales. Se vuelve necesario realizar, de manera sostenida, una crítica epistemológica a los saberes de referencia y a las prácticas de quienes tenemos la responsabilidad de hacer efectiva la ESI como proyecto de justicia política y social que interpele las estructuras patriarcales, heteronormativas, homo/lesbo/transfóbicas que se asientan en la explotación, el extractivismo de experiencias, recursos, historias de grupos históricamente silenciados en el marco de un gobierno nacional de orientación neoliberal que ha venido limitando y vulnerando derechos y garantías.

El planteo realizado por Wilding (2004) cuando señala que el feminismo tiene como una de sus tareas la de hacer que la web y las redes se configuren como espacios democráticos, que rompan con las jerarquías de género e impliquen nuevas formulaciones para la teoría y práctica feministas" (p. 150) se ve impulsado cuando diferentes colectivos de docentes ocupan el espacio como territorio en los cuales se afirman posiciones a la vez que se difunden propuestas y disputan nuevos sentidos en relación a la educación sexual, exponiendo que es necesario renovar una y otra vez la reflexión y participación públicas para alcanzar y consolidar los objetivos de las luchas de las mujeres y las disidencias.

Referencias

CANO, Virginia. Prólogo. En: NIJENSOHN, Malena. **La razón feminista: políticas de la calle, pluralismo y articulación.** CABA: Editorial Las cuarenta y El río sin orillas, 2019.

DE LAURETIS, Teresa. La Tecnología del Género. Revista **Mora** N° 2. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (UBA), 1996.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ESQUIVEL, Juliana. Algunos aportes feministas al concepto de experiencia. En: CAMOU, Antonio (Coord.). **Cuestiones de teoría social contemporánea**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP, 2023. pp. 1153-1181 Disponible en Memoria Académica: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5865/pm.5865.pdf

GAGO, Verónica. **La potencia feminista: O el deseo de cambiarlo todo.** Tinta Limón/Traficantes de Sueños, 2019.

HARDING, Sandra. ¿Existe un método feminista? En: BARTRA, E. (compiladora) **Debates en torno de una metodología feminista**. 2da edición - México: Universidad Autónoma Mexicana, Unidad Xochimilco y Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.

HARAWAY, Donna. Manifiesto para *cyborgs*: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales de siglo XX. En: HARAWAY, Donna. C**iencia, *cyborgs* y mujeres. La reinvención de la naturaleza.** España: Ediciones Cátedra, 1995.

LAGARDE, Marcela. **Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia**. Madrid: horas y HORAS la editorial, 1996.

LAVIGNE, Luciana; PÉCHIN, Juan Enrique. La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones; Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias Económicas; **Ejes de Economía y Sociedad**; 5; 8; 7-2021; 2021 (116-136)

LEUNG, Linda. **Etnicidad virtual. Raza, Resistencia y World Wide Web.** Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

MARTÍNEZ, Ma. E.; SEOANE, Viviana; THISTED, Sofía. Relaciones de Género y Trabajo Docente, en: ANDRADE OLIVEIRA, Dalila; PEREIRA JUNIOR, Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria (Org.) *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina*: análisis comparado. (IEAL/CNTE/RedEstrado). Brasília, DF: Criatus Design e Editora, 2021. eBook (PDF) e eBook (ePub) ISBN 978-65-996053-0-7 pp.145-171 https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/10/Ebook-1-trabalho_docente_pandemia_AL_analisis-_web.pdf

MARTÍNEZ, Ma. E.; SEOANE, Viviana. Celebraciones y luchas por la educación sexual en América Latina, en: CAMPAGNOLI, Mabel Alicia; HERRERA, María Marta y VALOBRA, Adriana (Coords.). *Feminismos plurales, conflictos y articulaciones*. Temperley: Tren en Movimiento, 2021. ISBN 978-987-8902-16-6 https://trenenmovimiento.com.ar/pdfs/Feminismos_plurales_web.pdf

NIJENSOHN, Malena. **La razón feminista: políticas de la calle, pluralismo y articulación.** CABA: Editorial Las cuarenta y El río sin orillas, 2019.

SYMINGTON, Alison. Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica Derechos de las mujeres y cambio económico, **AWID**, No. 9, agosto 2004.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

WILDING, Faith. ¿Dónde está el feminismo en el ciberfeminismo? **Lectora:** revista de dones i textualitat. 10 (Jan. 2004), 141–151.

Páginas Consultadas

AGENCIA DE NOTICIAS DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN-UBA. Disponible en: https://anccom.sociales.uba.ar/2019/09/18/la-esi-y-las-juventudes-trans-un-territorio-necesario/

AGENCIA PRESENTES. Nuestra ESI Trans. Disponible en: https://agenciapresentes.org/2021/07/19/nuestra-esi-trans-jovenes-feministas-y-de-la-diversidad-crearon-un-podcast-sobre-educacion-sexual/

ARANDÚ. Revista de Teoría Social, Estudios Descoloniales y Pensamiento Crítico. Disponible en: https://www.revistaarandu.com/aportes-para-una-educacion-sexual-integral-transfeminista-y-popular/

DIARIO DIGITAL FEMENINO. #25N Hitos de la Justicia Feminista en Latinoamérica y el Caribe. Disponible en: https://diariofemenino.com.ar/25n-hitos-de-la-justicia-feminista-en-latinoamerica-y-el-caribe/

RED DE PSICÓLOGXS FEMINISTAS. Disponible en: https://www.instagram.com/redpsicologxsfeministas/

REDES FEMINISTAS Y TRANSFEMINISTAS. Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=redes-feministas-y-transfeministas

MOVIMIENTO FEDERAL xMÁSESI. Sitio web de educación. Disponible en: https://www.instagram.com/xmasesi2006/

DOCENTES X LA ESI. Disponible en: https://www.instagram.com/docentesxlaesi/

DOCENTES POR EL DERECHO AL ABORTO LEGAL, SEGURO Y GRATUITO Disponible en: https://www.instagram.com/docentesaborto/

DOCENTES EN LUCHA CABA Disponible en: https://www.instagram.com/docentesenluchacaba/

DOCENTES EN LUCHA CHUBUT Disponible en: https://www.instagram.com/docentesenluchachubut/

DOCENTES EN LUCHA CÓRDOBA Disponible en: https://www.instagram.com/docentesenlucha.cba/

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

DOCENTES EN LUCHA - SAN LUIS Disponible en: https://www.instagram.com/docentesenlucha.sl/

RED INTERUNIVERSITARIA POR LA IGUALDAD DE GÉNERO Y CONTRA LAS VIOLENCIAS (RUGE) – REPOSITORIO MOVIMIENTO FEDERAL xMÁSESI. Disponible en: https://ruge.cin.edu.ar/documentos-y-publicaciones/85-repositorio-movimiento-federal-xmasesi

RED NACIONAL DE DOCENTES TRANS Disponible en: https://www.instagram.com/rednacionaldedocentes/

Submissão em: 31/12/2024
Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA HOMENS NO ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA E OS SEUS ENFRENTAMENTOS

Igor Henrique da Costa[1]
Marco Antonio Torres[2]

Resumo: Esta pesquisa qualitativa teve como objetivo compreender a abordagem pedagógica adotada por professores homens de Educação Física no ensino da dança na escola, analisando os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Educação Física homens, e a análise foi conduzida por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados indicam que nem todos os professores entrevistados lecionam a dança em suas aulas. Entre aqueles que a incorporam, foram identificadas diferentes abordagens pedagógicas, com um aspecto comum: a predominância de estilos de dança como as danças folclóricas, o hip-hop e o funk. Esses estilos são percebidos como mais alinhados às normas tradicionais de masculinidade (Connell, 1995), o que evidencia a influência de construções (cis)heteronormativas na escolha dos conteúdos. Assim, a participação masculina na dança, mesmo enquanto docente, ainda está condicionada a estilos de dança que não desafiem ou questionem a masculinidade e a heterossexualidade. Além disso, questões de gênero, enfrentamentos religiosos e influências familiares impactam o ensino da dança nas escolas, revelando preconceitos que atravessam as trajetórias profissionais desses professores. A orientação sexual também se mostra um fator determinante na proximidade ou distanciamento desses docentes em relação ao ensino da dança.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Gênero. Masculinidade. Dança.

THE TEACHING PRACTICE OF MALE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN SCHOOL DANCE INSTRUCTION AND THEIR CHALLENGES

Abstract: This qualitative research aimed to understand the pedagogical approach adopted by male Physical Education teachers in teaching dance at school, analyzing the challenges faced in the teaching-learning process of this content. Data were collected through semi-structured interviews with five male Physical Education teachers, and the analysis was conducted using Bardin's (2011) Content Analysis technique. The results indicate that not all interviewed teachers include dance in their classes. Among those who do, different pedagogical approaches were identified, with one common aspect: the predominance of dance styles such as folk dances, hip-hop, and funk. These styles are perceived as more aligned with traditional masculinity norms (Connell, 1995), highlighting the influence of (cis)heteronormative constructions on content selection. Thus, male participation in dance, even in a teaching role, remains conditioned to dance styles that do not challenge or question masculinity and heterosexuality. Furthermore, gender issues, religious confrontations, and family influences impact dance teaching in schools, revealing prejudices that shape these teachers' professional trajectories. Sexual orientation also emerges as a determining factor in their proximity or distance from dance education.

Keywords: School Physical Education. Gender. Masculinity. Dance.

[1] Doutorando em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em Educação; Licenciado e Bacharel em Educação Física na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: igor.henrique@aluno.ufop.edu.br
[2] Professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: marcoatorres@ufop.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES HOMBRES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LA ESCUELA Y SUS DESAFÍOS

Resumen: Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo comprender el enfoque pedagógico adoptado por los profesores hombres de Educación Física en la enseñanza de la danza en la escuela, analizando los desafíos enfrentados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este contenido. Para la producción de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas con cinco profesores hombres de Educación Física, y el análisis se llevó a cabo mediante la técnica de Análisis de Contenido de Bardin (2011). Los resultados indican que no todos los profesores entrevistados incluyen la danza en sus clases. Entre aquellos que sí lo hacen, se identificaron diferentes enfoques pedagógicos, con un aspecto en común: la predominancia de estilos de danza como las danzas folclóricas, el hip-hop y el funk. Estos estilos son percibidos como más alineados con las normas tradicionales de masculinidad (Connell, 1995), lo que evidencia la influencia de construcciones (cis)heteronormativas en la selección de contenidos. Así, la participación masculina en la danza, incluso en el rol docente, sigue estando condicionada a estilos de danza que no desafíen ni cuestionen la masculinidad y la heterosexualidad. Además, cuestiones de género, enfrentamientos religiosos e influencias familiares impactan la enseñanza de la danza en las escuelas, revelando prejuicios que atraviesan las trayectorias profesionales de estos profesores. La orientación sexual también se muestra como un factor determinante en la cercanía o el distanciamiento de estos docentes respecto a la enseñanza de la danza.

Palavras-clave: Educación Física Escolar. Género. Masculinidad. Danza.

Introdução

É possível compreender a dança como uma forma de expressão que vai além do simples movimento, integrando elementos culturais e representando os hábitos e costumes de uma sociedade (Medina *et al.,* 2008). Embora a literatura especializada apresente definições diversas, todas convergem na ideia de que a essência da dança reside na articulação de movimentos e gestos corporais (Dantas, 2020).

A dança, embora integre a Cultura Corporal de Movimento na Educação Física, não representa um conteúdo exclusivo da área. Como destaca Pereira (2007), trata-se de um saber plural, que atravessa diferentes campos do conhecimento – incluindo a Pedagogia e, sobretudo, o universo das Artes, onde se consolida como área de conhecimento autônoma. Essa distinção é crucial: enquanto a Educação Física a aborda a partir da dimensão corporal e motora, a Dança como área artística desenvolve-se a partir de referenciais estéticos, expressivos e culturais próprios.

> A educação física, componente curricular obrigatório da educação básica, trabalha com um conhecimento específico dentro da escola: a cultura corporal de movimento, a qual engloba esportes, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> atividades rítmicas e expressivas [...] O conhecimento específico da educação física tem sido nomeado de diferentes formas, dentre as quais "cultura corporal de movimento" (Valter Bracht, 1992, 1999, 2006) e "cultura corporal" (COLETIVO DE AUTORES, 1992). (Altmann *et al.,* 2018, p. 2).

O conteúdo dança é alcançado pela Educação Física através do componente das atividades rítmicas e expressivas, entretanto representa um conteúdo pouco trabalhado na disciplina como conhecimento escolar (Ehrenverg; Gallardo, 2005), mesmo estando presente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Além disso, mesmo sendo um componente da Cultura Corporal de Movimento na Educação Física, a dança não é uma disciplina obrigatória em todos os cursos de graduação da área no Brasil. Observa-se, inclusive, uma tendência predominante de ofertar apenas uma disciplina de dança ao longo da formação acadêmica (Alencar *et al.,* 2022).

No contexto escolar, a dança é frequentemente tratada como uma atividade física voltada ao desenvolvimento de habilidades motoras e à aptidão física dos estudantes, desconsiderando, por exemplo, sua dimensão artística (Pacheco, 1999). Conforme argumenta Pacheco (1999, p. 5), "quando o ensino da dança ocorre através da Educação Física, ele se torna uma sequência de movimentos na qual só é observado o desempenho técnico, o que caracteriza uma abordagem tecnicista do ensino".

A partir das contribuições de Pacheco (1999), o desempenho técnico da dança dentro da Educação física pode ser compreendido como uma abordagem tecnicista, que prioriza a execução e repetição mecânica de movimentos e a eficiência corporal em detrimento de sua dimensão artística e expressiva. Assim, o desempenho técnico é reduzido à execução correta de passos, ignorando a criatividade, a emoção e o significado cultural da dança. A autora defende que essa visão restritiva transforma a prática em um exercício vazio, desvinculado de sua essência como linguagem corporal e expressão humana.

Soares *et al.,* (1992) destacam que a Educação Física escolar tem historicamente adotado uma perspectiva influenciada pelo modelo biomédico e funcionalista, que estrutura o corpo segundo uma matriz de gênero binária e (cis)heteronormativa. Essa abordagem reflete a inserção da Educação Física no contexto educacional brasileiro, resultante de um projeto de modernização social, cultural e econômica fundamentado em discursos médico-higienistas, eugenistas e militaristas (Dornelles, 2013).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A dança, quando abordada em suas múltiplas possibilidades pedagógicas e estéticas, pode tensionar perspectivas binárias e funcionalistas presentes na Educação Física. Isso ocorre na medida em que certas abordagens da dança – especialmente aquelas que privilegiam a experimentação crítica e não normativa – abrem espaço para que o corpo seja explorado como meio de expressão plural (Nanni, 2002; Andreoli, 2019). Nesse contexto, torna-se possível (re)significação e a (re)produção de diferentes masculinidades e feminilidades (Butler, 2017). No entanto, esse potencial não é inerente à dança em si, mas depende f do modo como ela é concebida e trabalhada pedagogicamente.

Os desafios e conflitos enfrentados pelos educadores ao abordar a dança no contexto escolar estão frequentemente relacionados às questões de gênero (Silva, 2012). No entanto, como destaca Almeida (2022), há uma notável escassez de pesquisas em língua portuguesa que explorem a relação entre masculinidade e Educação Física escolar, evidenciando que esse tema ainda é pouco investigado no Brasil.

Neste estudo, a masculinidade é compreendida como uma construção social multifacetada, onde diferentes formas de ser homem são performadas, (re)produzidas e valorizadas de maneiras distintas (Connell, 1995; Medrado; Lyra, 2008; Butler, 2017). Já a (cis)heteronormatividade é compreendida como um conjunto de regras sociais que supõem e favorecem a correspondência entre a identidade de gênero atribuída ao nascimento e a identidade de gênero vivenciada, além de considerar a heterossexualidade como o padrão predominante, normativo, cisgênero e binário (Andreoli, 2010; Sales; Paraíso, 2013; Souza; Pereira, 2013; Gonçalves Jr; Oliveira; Benevides, 2020; Rosa, 2020).

A masculinidade é tradicionalmente associada a atributos como força, resistência e competitividade (Connell, 1995), o que pode gerar tensões quando confrontada com a dança, uma prática frequentemente marcada por aspectos artísticos, expressivos e emocionais (Laban, 1978; Nanni, 2002). Além disso, a heteronormatividade, ao estabelecer a heterossexualidade como referência normativa (Butler, 2017), influencia distintas performatividades e compreensões sobre a dança, impactando tanto a percepção dos estudantes quanto a abordagem dos professores em contextos educacionais.

Na sociedade contemporânea, a dança ainda é amplamente percebida como uma prática corporal associada ao feminino, sendo menos vinculada à masculinidade. Esse fenômeno

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

funciona como um dispositivo de regulação da sexualidade, no qual a desqualificação de determinadas expressões de gênero (re)produz a ideia de que a ausência de masculinidade equivale à sua negação, seguindo uma lógica heteronormativa que sustenta hierarquias entre os gêneros (Andreoli, 2019; Butler, 2017).

A partir da compreensão do gênero como um elemento estruturante das relações sociais, fundamentado em distinções identitárias e culturais entre os sexos (Scott, 1998), bem como uma categoria de percepção que opera na diferenciação entre "masculino" e "feminino" (Nicholson, 2000; Butler, 2017), torna-se essencial considerar, conforme Stinson (1995), que os homens, em geral, iniciam sua relação com a dança mais tardiamente do que as mulheres, muitas vezes apenas na adolescência ou na fase adulta, quando sua identidade social já está consolidada.

No Brasil, esse distanciamento da dança está diretamente relacionado à construção da masculinidade, que, segundo De Léon (2011), se estabelece desde a infância e adolescência prioritariamente por meio do futebol, em detrimento de outras práticas corporais, como a dança. Essa dinâmica contribui para o afastamento dos homens não apenas da prática da dança, mas também de sua formação e atuação profissional. Como aponta Risner (2014), essa desigualdade se reflete no campo docente, em que as mulheres têm quatro vezes mais chances de se tornarem professoras de dança em comparação aos homens.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo compreender a abordagem pedagógica utilizada por professores de Educação Física homens no ensino da dança na escola, analisando os enfrentamentos que emergem no processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e transversal. A abordagem qualitativa foi adotada considerando sua adequação ao objetivo do estudo, alinhando-se à proposta de compreensão em profundidade dos fenômenos analisados (Mattar; Ramos, 2021). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa permite explorar e descrever fenômenos sob diversas perspectivas, analisando os significados e interpretações atribuídos pelos participantes.

O instrumento de produção de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

possibilita uma abordagem flexível e adequada ao estudo de significados subjetivos e complexos (Szymanski *et al.,* 2021).

O roteiro da entrevista foi desenvolvido pelos pesquisadores e a seleção dos participantes foi realizada através de busca ativa no círculo social dos pesquisadores, de indicações a partir dos próprios colaboradores que aceitaram participar, e identificação de potenciais entrevistados através de redes sociais.

A seleção dos participantes seguiu critérios previamente definidos: ser homem (cis ou trans), possuir formação em Licenciatura em Educação Física e atuar como docente em escolas públicas e/ou privadas. A seleção foi realizada com base na disponibilidade dos docentes em participar da pesquisa. Esta pesquisa, vinculada a uma dissertação[3] de mestrado, realizou as entrevistas entre maio e junho de 2024.

Foram entrevistados cinco professores homens, formados em Licenciatura em Educação Física, que atuam profissionalmente em diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em escolas públicas e privadas.

Após o convite e aceite dos participantes, as entrevistas foram realizadas remotamente via *Google Meet*. A escolha do formato virtual foi uma preferência unânime entre os entrevistados, o que pode ser explicado pela flexibilidade de tempo e interação proporcionada pelo ambiente digital (Pereira; Coutinho, 2021).

Os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos para preservar sua identidade: MG1, MG2, MG3 e MG4 para os professores que residem em Minas Gerais (MG) e SC1 para o professor que reside em Santa Catarina (SC).

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente pelo próprio pesquisador, garantindo maior familiaridade com os dados e aprofundamento na interpretação (Manzini, 2014; Guazi, 2021). O método de transcrição utilizado foi o não naturalista, priorizando a conversão literal das falas, mas permitindo a inclusão de elementos da transcrição naturalista quando pertinentes (Guazi, 2021).

Para a análise, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). Essa técnica foi escolhida por sua abordagem sistemática e objetiva na descrição dos conteúdos coletados,

[3] Masculinidade e (cis)heteronormatividade na formação e atuação docente em educação física: o ensino da dança na escola. Universidade Federal de Ouro Preto. 2025.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

permitindo a categorização dos temas emergentes. No contexto desta pesquisa, a Análise de Conteúdo foi fundamental para identificar a frequência e a relevância de categorias nas respostas dos participantes, proporcionando uma interpretação aprofundada dos significados atribuídos pelos entrevistados.

O critério de saturação foi utilizado para definir o número de entrevistas, considerando que novas entrevistas poderiam não acrescentar informações substanciais à análise (Fontanella; Ricas; Turato, 2008; Ribeiro; Souza; Lobão, 2018). Segundo esses autores, a saturação ocorre quando a coleta de novos dados não introduz mais variações significativas ou novos insights teóricos relevantes.

Todos os procedimentos éticos foram seguidos conforme a Resolução CNS nº 466/2012 (Brasil, 2012). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, a voluntariedade da participação e o direito de desistência a qualquer momento. O sigilo das informações foi assegurado, assim como o compromisso com a fidedignidade dos dados produzidos.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu uma abordagem ampla e aprofundada sobre o ensino da dança por professores homens na Educação Física Escolar, favorecendo uma análise detalhada dos desafios e enfrentamentos vivenciados no contexto escolar.

Este estudo obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), registrada sob o número CAAE 55477621.70000.5150. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resultados

Os cinco professores entrevistados afirmaram que sua formação acadêmica contribuiu para sua atuação profissional no ensino da dança no ambiente escolar. No entanto, apenas três deles relataram lecionar o conteúdo com propriedade na Educação Física Escolar: MG1, MG2 e MG3, todos professores gays. Em contraste, o professor MG4, heterossexual, afirmou trabalhar com a dança em algumas situações, mas ressaltou que o faz "sem propriedade e na mesma quantidade que outras práticas e conteúdos da Educação Física Escolar". Já o professor SC1, também heterossexual, relatou não ter trabalhado diretamente com a dança em suas aulas (sendo este um motivo de sua

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

menor presença neste estudo), mas mencionou sua atuação na organização de festividades escolares, como os ensaios das quadrilhas nas festas juninas, atribuição que, segundo ele, era tradicionalmente delegada ao professor de Educação Física da escola.

A literatura aponta que a maioria dos professores tende a abordar a dança na escola de maneira recreativa (Pinto; Feitosa, 2017), e não como um conteúdo estruturado dentro do currículo de Educação Física. Quando trabalhada, a dança muitas vezes ocupa um espaço marginalizado em relação a outros conteúdos, especialmente os esportes coletivos, que são supervalorizados no ensino da Educação Física (Betti, 1999). Segundo Betti (1999), a ausência de conteúdos como a dança na prática docente pode estar relacionada ao despreparo na formação inicial, que leva os professores a priorizarem conteúdos com os quais possuem maior domínio e afinidade.

Essa análise sugere que a orientação sexual dos professores homens pode influenciar sua proximidade ou distanciamento em relação ao ensino da dança na Educação Física Escolar. Tal aspecto salienta a necessidade de refletir sobre os impactos da formação inicial e dos estereótipos de gênero na prática docente, bem como sobre as barreiras que podem dificultar a abordagem da dança como um conteúdo legítimo dentro da disciplina.

Nos próximos tópicos compreenderemos sobre a prática docente desses professores homens no ensino da dança na Educação Física Escolar e também os enfrentamentos encontrados por eles.

Prática docente do ensino da dança na Educação Física Escolar

As estratégias adotadas pelos 4 professores que trabalham o conteúdo dança nas aulas de Educação Física Escolar evidenciam diferentes abordagens pedagógicas, refletindo tanto a adaptação ao ambiente escolar quanto às necessidades e interesses dos alunos. Dentre as principais categorias emergentes nas entrevistas, destacam-se a valorização cultural e contemporânea da dança, a desconstrução de preconceitos e promoção da inclusão, a articulação entre teoria e prática, e o uso de recursos audiovisuais. Esses aspectos indicam que, apesar das variações metodológicas, há um consenso quanto à importância da contextualização sociocultural, do desenvolvimento técnico dos alunos e da ampliação do acesso a essa manifestação da cultura corporal.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O professor MG1 enfatiza a relação entre a dança e a cultura popular, utilizando-se, por exemplo, das festividades juninas como um contexto significativo para a abordagem desse conteúdo. Além disso, ele incorpora estilos musicais amplamente consumidos pelos estudantes, como hip-hop e funk, buscando estabelecer um elo entre as manifestações tradicionais e contemporâneas da dança.

Outro aspecto relevante em sua prática pedagógica é a utilização do TikTok como recurso didático. Considerando que essa rede social é uma das mais populares entre os jovens (Santos, 2023), ele explora seu potencial para aproximar os alunos do universo da dança e incentivar sua participação ativa nas aulas. Dentro desse contexto, o professor destaca a influência do hip-hop e do funk, gêneros frequentemente presentes nos conteúdos compartilhados na plataforma, como facilitadores para o engajamento dos estudantes na aprendizagem da dança.

Com base no relato do professor MG1 sobre a utilização do hip hop e do funk como estilos de dança para promover a integração de seus alunos, é possível refletir sobre como essa escolha se relaciona com a construção e (re)produção de masculinidades nesses contextos. Conforme discutido por Soares (2009), certos estilos de dança, como o funk e o hip-hop, podem sustentar representações sólidas de masculinidade, o que pode facilitar a adesão dos alunos homens, evitando afastamento e fortalecendo a identificação deles com essas práticas culturais. Essa estratégia, portanto, pode ter sido considerada como uma ferramenta de integração pelo professor MG1, pois incorpora elementos que podem ser vistos pelos alunos como compatíveis com normas de masculinidade (Connell, 1995; Andreoli, 2010), favorecendo a aceitação e o envolvimento deles nas atividades propostas pelo professor.

O professor MG2, por sua vez, adota uma abordagem que transcende os aspectos técnicos da dança, enfatizando a necessidade de desconstruir preconceitos, especialmente no que se refere à participação masculina. Sua prática pedagógica busca romper estereótipos de gênero, promovendo valores de inclusão e diversidade no ensino da dança. Para isso, ele utiliza sua experiência prévia, além de materiais audiovisuais, como vídeos e apresentações, para contextualizar historicamente e culturalmente a dança. Seu trabalho abrange uma diversidade de ritmos, desde danças folclóricas até manifestações contemporâneas, como o funk, um estilo frequentemente associado à masculinidade (cis)heteronormativa (Sousa, 1994; Soares, 2009).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No caso do professor MG3, há um foco na progressão do ensino do conteúdo dança, priorizando a fundamentação teórica antes da prática. Ele ajusta sua metodologia conforme a faixa etária dos alunos, introduzindo conceitos técnicos como compasso e contagem rítmica antes de iniciar as coreografias. Ao contrário da maioria dos docentes que restringem a dança ao segundo trimestre, vinculando-a às festividades juninas (Costa, 2021; Farias, 2021), MG3 busca ampliar a abordagem do conteúdo, incorporando outras estéticas de dança além da quadrilha.

O professor MG4, que reconhece sua limitação no ensino da dança, adota uma abordagem majoritariamente teórica, com foco em danças folclóricas. Seu trabalho pedagógico se apoia no uso de vídeos e apresentações realizadas pelos próprios alunos. Além disso, ele menciona já ter convidado uma professora que possuía maiores experiências e conhecimentos sobre dança para ministrar aulas sobre diferentes estilos, embora reconheça que a dança ocupa um espaço reduzido dentro de seu planejamento anual.

Ao analisar as abordagens pedagógicas dos professores que atuam em Minas Gerais (MG) e as temáticas que emergem em suas práticas, é possível estabelecer uma relação com as diretrizes curriculares estaduais para o ensino da dança no Ensino Médio. De acordo com Diniz e Darido (2019), os temas contemplados nas propostas curriculares de MG incluem: (1) história e aspectos socioculturais, abordados pelos professores MG1 e MG2; (2) mídia e dança, presente na prática pedagógica do professor MG1; (3) gênero e dança, trabalhado pelo professor MG2; e (4) práticas generalistas de dança, exploradas pelo professor MG3.

Por outro lado, algumas temáticas não previstas nas diretrizes curriculares de MG também foram incorporadas pelos docentes em suas práticas. Entre elas, destacam-se: (5) danças urbanas, como funk e dança de rua, abordadas pelo professor MG1, e (6) danças populares e folclóricas, presentes no ensino dos professores MG3 e MG4 (Diniz e Darido, 2019). Essas observações indicam que, embora as propostas curriculares estaduais forneçam diretrizes para o ensino da dança, há uma ampliação do escopo temático por parte dos docentes, evidenciando diferentes formas de adaptação e contextualização do conteúdo em suas práticas pedagógicas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Enfrentamentos no ensino do conteúdo dança na Educação Física Escolar

> Em pleno século XXI, os enfrentamentos e barreiras a serem transpostos para ministrar os conteúdos de dança retratam uma educação escolar brasileira desafiante, currículos acadêmicos que não têm correspondido às reais necessidades dos docentes e estudantes, estrutura curricular engessada e disciplinas totalmente segregadas, acarretando formação e intervenção profissionais que privilegiam a hegemonia de determinados conteúdos nas áreas de Educação Física (esporte) (Pires De Sousa; Hunger, 2019, p.14).

A construção da identidade masculina exerce um papel fundamental na determinação e legitimação das funções sociais atribuídas aos homens na sociedade ocidental contemporânea. Diversas instituições, como a família, a escola, a religião, a mídia e a sociedade em geral, desempenham um papel central na transmissão e (re)produção dos comportamentos considerados masculinos, seja de forma explícita ou implícita (Santos, 2018).

Ao serem questionados sobre os desafios enfrentados no ensino da dança na Educação Física Escolar (EFE), especialmente no que se refere às questões de gênero, os professores apresentaram perspectivas distintas. O professor MG1 adota uma visão mais otimista, considerando que os principais obstáculos no ensino da dança estão relacionados à timidez, à vergonha e, em alguns casos, a crenças religiosas. Ele enfatiza que esses desafios são vivenciados tanto por meninos quanto por meninas, não identificando as questões de gênero como um entrave significativo em sua prática pedagógica.

Por outro lado, os professores MG2, MG3 e MG4 apresentam um olhar mais crítico sobre as dificuldades enfrentadas. Em suas falas, além dos desafios diretamente relacionados às questões de gênero, emergem outros enfrentamentos que se entrelaçam com essa problemática, como resistências de cunho familiar e religioso. Essas barreiras evidenciam a complexidade da inserção da dança no contexto escolar, revelando que o ensino desse conteúdo ainda pode ser impactado por normativas socioculturais que (re)produzam a (cis)heteronormatividade e restringem a participação dos alunos de forma igualitária.

Enfrentamento das questões de gênero

> Qualquer perspectiva de ensino da dança que se proponha consciente e responsável deve levar em conta esse complexo processo da construção do gênero, a partir do qual a dança pode muitas vezes funcionar como um

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> mecanismo de perpetuação de padrões culturais ligados à produção de hierarquias sociais. Atitudes aparentemente insignificantes, como ensinar para os alunos que existem movimentos de dança mais "masculinos" e mais "femininos", podem contribuir para perpetuar concepções bastante limitadas de gênero, ligadas a outras cadeias de representações (Andreoli, 2019, p. 13).

Como destaca Marani (2022), um dos motivos que levam muitos professores a evitarem o ensino da dança está diretamente relacionado à fuga das discussões sobre gênero e sexualidade. O autor aponta que a abordagem desse conteúdo abre espaço para a exploração das manifestações corporais em suas múltiplas dimensões, o que, em certa medida, desafia concepções normativas. Dessa forma, a dança se torna um território sensível dentro da Educação Física Escolar, muitas vezes sendo deixada de lado para evitar confrontos com estruturas sociais que (re)produzam padrões (cis)heteronormativos.

> [...] ao investigar os desafios que a dança promove aos códigos masculinos, o ensino da referida manifestação corporal para meninos desorganiza a (re)produção de gêneros normativos. Essa perspectiva pode ser identificada em produções que, em linhas gerais, engendram a ideia de que os estereótipos da dança são repletos de elementos ligados à homossexualidade, o que faz com que alguns meninos se afastem dessa manifestação e, outros, se aproximem, dado o acolhimento à diferença (HANNA, 1999). Entretanto, ao advogarem nessa perspectiva, acabam reforçando a homossexualidade como elemento que precisa ser combatido, reforçando normas de gênero e de sexualidade operando na normatização de corpos, inclusive, em suas experiências dançantes (Marani, 2022, p. 7).

A partir das contribuições de Marani (2022), torna-se evidente a necessidade de enfrentar um currículo (cis)heteronormativo para possibilitar a circulação de outras masculinidades no ambiente escolar. Os professores entrevistados relataram que enfrentam resistência dos alunos homens e buscam desconstruir os estereótipos e preconceitos relacionados à masculinidade, que são (re)produzidos no contexto das aulas de dança. Esses desafios de gênero emergem com maior intensidade quando se trata dos alunos mais velhos.

O professor MG2 destaca que, enquanto os alunos do 1º ao 5º ano apresentam maior receptividade às aulas de dança, os meninos adolescentes passam a se afastar da prática. Para ele, essa mudança se intensifica a partir do 6º ano, momento em que os alunos começam a sentir vergonha, possivelmente em função da construção de sua identidade masculina e da (re)produção de normas sociais que associam a dança a uma atividade feminina.

Corroborando essa perspectiva, o professor MG3 observa que a problemática de gênero

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

se torna mais evidente à medida que os alunos avançam nos anos escolares. Ele ressalta que os alunos mais novos ainda estão em processo de formação de identidade, tornando os preconceitos e estereótipos menos evidentes. No entanto, entre os mais velhos, a percepção de que "dança é para meninas" se fortalece, exigindo um esforço contínuo de diálogo e reflexão crítica em sala de aula.

Já o professor MG4 aponta que a resistência dos meninos se torna perceptível a partir do 5º ano, especialmente entre os heterossexuais. Esses alunos, ainda que respeitem aqueles que dançam, evitam se envolver ativamente, pois a dança é socialmente vista como uma atividade que não condiz com a masculinidade hegemônica. Essa resistência revela não apenas a influência dos estereótipos de gênero, mas também um medo real de julgamentos e represálias por desafiar normas tradicionais de masculinidade (Connell, 1995). Nesse contexto, a homofobia (Borrillo, 2010) e a pressão da (cis)heteronormatividade criam um ambiente no qual dançar pode representar um risco moral, emocional e até físico, dificultando a liberdade de expressão dos alunos.

Conforme discutido anteriormente, os homens tendem a se sentir confortáveis com a dança apenas em uma fase mais avançada da vida, quando já construíram uma identidade masculina individual (Stinson, 1995). No Brasil, a masculinidade tradicionalmente se consolida por meio do futebol, e não da dança (De Léon, 2011). Assim, a evasão dos meninos das aulas de dança na Educação Física Escolar pode estar diretamente relacionada às pressões sociais (cis)heteronormativas, que exaltam comportamentos alinhados à cisgeneridade e à heterossexualidade, ao mesmo tempo que desqualificam ou negligenciam expressões divergentes desse padrão (Rosa, 2020; Butler, 2008).

Para Andreoli (2019), independentemente da abordagem pedagógica adotada no ensino da dança, é fundamental que o gênero seja tratado como uma questão transversal no processo educativo. Caso contrário, a dança se perpetua como um mecanismo que "fabrica" masculinidades e feminilidades com base em normas culturais (cis)heteronormativas, contribuindo para a reprodução de lógicas sexistas, homofóbicas e transfóbicas (Andreoli, 2019). Assim, ao longo das últimas décadas, a Educação Física no Brasil tem historicamente (re)produzido elementos binários de gênero e padrões tradicionais de (cis)heteronormatividade (Louro, 1999), tornando urgente a necessidade de um ensino mais crítico e inclusivo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Enfrentamentos familiares

Segundo Soares (2009), a família constitui a base do desenvolvimento humano dentro do ambiente escolar, exercendo uma influência determinante na formação dos indivíduos. A autora destaca que, embora escola, dança e Educação Física mantenham relações interdependentes, o papel da família permanece central nesse processo.

Nesse contexto, o impacto das famílias na educação dos alunos emerge como um desafio relevante para o ensino da dança na Educação Física Escolar, conforme apontam os relatos dos professores MG2 e MG3.

O professor MG2 descreve situações em que as famílias restringem ou desestimulam a participação de seus filhos em apresentações de dança, frequentemente recorrendo a argumentos de cunho religioso ou cultural. Ele ilustra o problema mencionando o caso de um aluno que, apesar do interesse em participar de uma apresentação, foi impedido pelos pais com justificativas religiosas. Esse episódio ressalta o embate entre os valores familiares e os objetivos pedagógicos, especialmente quando a visão conservadora da família sobre dança e gênero se impõe.

De maneira similar, o professor MG3 relata experiências que demonstram a interferência negativa das famílias no processo de ensino. Segundo ele, muitos meninos, mesmo demonstrando interesse pela dança, acabam sendo desestimulados a se envolver na atividade, pois as atitudes dos pais – muitas vezes fundamentadas em preconceitos culturais e religiosos – concedem aos filhos a prerrogativa de optar pela não participação.

Ao examinar as inter-relações entre a Educação Física e o contexto familiar, com a dança como foco de investigação, Soares (2009) constatou uma participação quase inexistente de homens. Esse achado é atribuído, em parte, à percepção de que "a dança é entendida como atividade eminentemente de mulher" (Soares, 2009, p. 163), tanto no ambiente escolar quanto familiar.

Além disso, a autora discorre sobre as restrições impostas por muitas famílias, que chegam a procurar os professores de Educação Física para interferir na participação dos alunos em atividades de dança ou canto, seja por questões de saúde ou por convicções religiosas.

Esses relatos indicam que as barreiras impostas pela influência familiar se estendem para além do ambiente escolar, refletindo também conflitos ligados às questões de gênero e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

religião. Tais desafios ressaltam a importância de se adotar uma abordagem pedagógica que considere esses múltiplos contextos e promova uma educação mais inclusiva e crítica.

Enfrentamentos religiosos

Pires de Sousa e Hunger (2019) apontam que a religião representa um dos desafios externos enfrentados no ensino da dança. Além da transmissão do conteúdo, Gomes (2021) destaca que a influência religiosa atua como um impedimento nas discussões sobre gênero e sexualidade durante as aulas de dança, tanto em contextos de Educação Física quanto em aulas específicas de Dança.

No estudo realizado por Nascimento e Afonso (2019), foi observado que dois professores de Educação Física, que se identificam como homens homossexuais, manifestaram sentimentos de inferioridade relacionados ao preconceito advindo da tradição da religião católica. Esses docentes relataram que os enfrentamentos não surgiam unicamente pelo fato de ministrarem aulas de dança, mas também pela sua orientação sexual, evidenciando a interseção entre discriminação religiosa e preconceito homofóbico.

> [...] embora a aceitação da homossexualidade tenha crescido, a maioria dos brasileiros ainda não a tolera. Os mesmos autores, embasados em estudos da Joan Scott, relatam que a religião seria a principal força contrária a um aumento mais rápido e expressivo na tolerância às práticas homossexuais. A pesquisa feita por Lacerda, Pereira e Camino (2002) corrobora com esta ideia. Os autores demonstraram que as explicações religiosas colocam o homossexual como uma pessoa que não segue a palavra de Deus e que é fraca espiritual e religiosamente para resistir às tentações. A partir destas colocações, podemos entender o porquê do sentimento de culpa em relação à homossexualidade expressado por nossos entrevistados (Nascimento; Afonso, 2019, p. 244).

A dimensão religiosa surge como um desafio significativo no ensino da dança na Educação Física Escolar, conforme evidenciado nos relatos dos professores MG1, MG2 e MG3. Em determinadas tradições, a dança é considerada inadequada, o que provoca conflitos entre as práticas escolares e os valores religiosos, dificultando a plena participação dos alunos.

Tanto os professores MG1 quanto MG2 apontam que, para algumas famílias, há uma confusão entre a função da dança no contexto da Educação Física e seu papel em ambientes religiosos. O professor MG2, por exemplo, relata um episódio em que a religião foi invocada

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para justificar a não participação de um aluno em uma apresentação, evidenciando a tensão entre as expectativas culturais e os preceitos religiosos. Esse cenário revela que, em certos contextos, a dança pode ser vista como incompatível com os valores religiosos, limitando o engajamento dos estudantes.

O professor MG3 expande essa discussão ao afirmar que algumas crenças religiosas se opõem a determinados tipos de dança, criando uma barreira adicional para a implementação do conteúdo. Segundo ele, essa influência transcende as questões de gênero, funcionando como um obstáculo extra para o ensino da dança. Assim, a resistência observada nos alunos tende a refletir os valores que são cultivados tanto no ambiente familiar quanto na escola.

No âmbito acadêmico, Santos (2018) destaca que a religião é uma das instituições que, de forma explícita ou implícita, (re)produz comportamentos considerados masculinos. Complementando essa perspectiva, Nascimento e Afonso (2019) apontam que a influência religiosa pode retardar o desenvolvimento de uma maior tolerância em relação às práticas homossexuais. Já Pires de Sousa e Hunger (2019) identificam nessa influência um dos desafios externos ao ensino da dança.

Adicionalmente, o estudo de Arruda (2014) demonstra que, embora a religião não interfira significativamente nas aulas de Educação Física em geral, ela se torna um fator de evasão nas aulas de dança. Em sua pesquisa, seis dos dez professores entrevistados relataram casos de alunos que se recusaram a participar das atividades de dança por motivos religiosos, ainda que o preconceito relacionado ao gênero também tenha sido destacado como um fator importante.

Portanto, o enfrentamento religioso no ensino da dança é uma realidade presente nos relatos dos professores MG1, MG2 e MG3, e sugere que, caso os professores MG4 e SC1 abordassem o conteúdo com maior propriedade, eles provavelmente encontrariam desafios similares. Essa constatação salienta a necessidade de se desenvolver estratégias pedagógicas que considerem a intersecção entre religião, gênero e as práticas corporais no ambiente escolar.

Preconceito

Para Crochík (2011), o preconceito pode ser compreendido como uma postura marcada por julgamentos generalizados e negativos em relação a indivíduos ou grupos, fundamentada

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

em uma percepção distorcida da realidade. Segundo o autor, esse fenômeno está intimamente ligado às relações de poder e dominação, sendo sustentado por mecanismos sociais que perpetuam desigualdades e privilégios, o que resulta na exclusão e discriminação. Assim, para compreender o preconceito é necessário analisar criticamente os contextos históricos e culturais que o originam.

Essa perspectiva se traduz, nesta pesquisa, na forma da homofobia, como demonstram os relatos dos professores homens entrevistados. Nesse contexto, a homofobia ultrapassa a mera manifestação de sentimentos negativos – como aversão, desprezo, ódio ou medo em relação à homossexualidade e – e se expressa por meio de atitudes discriminatórias voltadas às pessoas LGBTQIAPN+, por meio de comportamentos, julgamentos e práticas que (re)produzam estigmas e desigualdades (Borrillo, 2010).

Conforme enfatiza Crochík (2011), quando o preconceito se manifesta na forma de homofobia, ele não se limita ao nível individual, mas reflete padrões culturais e históricos que promovem a exclusão e a marginalização de certos grupos, especialmente em ambientes tradicionalmente marcados pela (cis)heteronormatividade, como escolas e locais de trabalho.

Dias (2020) explora a pedagogização do corpo masculino por meio da dança, apontando que o preconceito contra homens que dançam e sua exclusão ocorrem sobretudo quando o estilo de dança é associado ao universo feminino. Segundo suas análises, os homens praticantes de dança de salão não enfrentam os mesmos desafios preconceituosos que aqueles que dançam balé, sendo estes últimos até confrontados com resistência no âmbito familiar.

Dessa forma, é possível constatar que a manifestação do preconceito no campo da dança está diretamente ligada à estética do tipo de dança em questão (Dias, 2020). Essa problemática dialoga com as normas de gênero discutidas por Butler (2017) e converge com os achados de Costa e Campos (2023), que apontam que danças em pares – onde há uma (re)produção dos papéis femininos e masculinos, como na dança de salão ou no forró – são geralmente mais aceitas como práticas inclusivas, ao contrário de serem rotuladas exclusivamente como femininas ou masculinas. Marani (2021) ressalta que esses espaços estéticos da dança se configuram como locais de negociação das normas de gênero e sexualidade, onde a performatividade de gênero revela a (re)produção de masculinidades e feminilidades (Butler, 2008), (re)produzindo tanto a (cis)heteronormatividade quanto as práticas preconceituosas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quando questionados sobre experiências de preconceito no ensino da dança na Educação Física, todos os cinco professores entrevistados afirmaram ter enfrentado tais situações.

Considerações finais

Neste estudo os professores de Educação Física gays apresentam uma relação mais íntima e engajada com o ensino da dança, integrando-a de forma planejada e frequente em suas práticas pedagógicas, o que contribui para desafiar e subverter estereótipos tradicionais. Em contrapartida, os professores heterossexuais tendem a restringir a dança a eventos esporádicos, como festas juninas, ou a abordá-la de maneira limitada e insegura, sem a mesma consistência dedicada a outras práticas corporais.

Essa divergência nas abordagens pedagógicas evidencia como as construções de masculinidade (cis)heteronormativa se refletem na prática profissional desses docentes. Os professores gays demonstram, na realidade, uma postura que incorpora a dança com propriedade, desafiando preconceitos e oferecendo aos alunos uma visão mais plural de ser homem. Por outro lado, os professores heterossexuais parecem manter uma postura de distanciamento, refletindo as barreiras impostas por estereótipos que associam a dança a uma prática feminina ou à homossexualidade.

A presença masculina na dança, mesmo no papel de professor, parece depender da conformidade com estéticas que "seguras" para a heterossexualidade e que a (re)produzem. Esse fenômeno é observável em práticas como as danças folclóricas (Souza, 1994; Andreoli, 2010; Costa e Campos, 2023), no hip-hop e no funk (Soares, 2009; Costa e Campos, 2023).

Importa destacar, contudo, que estas últimas manifestações – hip-hop e funk – comportam em sua diversidade estética estilos que podem alcançar e dialogar com a comunidade LGBTQIAP+, como o *vogue* e o *ballroom* nas danças urbanas, por exemplo. A ausência desta discussão nas falas dos docentes entrevistados pode sugerir tanto um recorte específico do corpo docente entrevistado quanto uma concepção restritiva dessas práticas corporais, que tende a privilegiar determinadas performances de gênero em detrimento de outras.

Essas estéticas "seguras" oferecem um território onde a masculinidade dos corpos dançantes raramente é questionada. Todavia, quando as normas de gênero (Butler, 2017) que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sustentam essa segurança são tensionadas, o professor homem de Educação Física pode se tornar alvo de resistência ou mesmo de homofobia. Isto porque ele carrega o peso simbólico de representar e reproduzir determinados ideais de masculinidade que, quando subvertidos, desafiam a ordem (cis)heteronormativa.

Além dos desafios intrínsecos à questão de gênero, os relatos também apontam para enfrentamentos externos, como as influências familiares e religiosas, que (re)produza a associação entre dança, feminilidade e homossexualidade (Soares, 2009; Arruda, 2014; Pires de Souza; Hunger, 2019). Essas barreiras contribuem para a manutenção de um ambiente que favorece a (re)produção de normas e estigmas, dificultando a inclusão plena de práticas corporais diversificadas no contexto escolar.

A formação inicial em Educação Física revela-se um elemento central na possibilidade de romper com esses estereótipos. Muitos professores relatam ter experimentado uma "quebra de estereótipos e crenças" durante sua formação, momento crucial que pode inaugurar uma prática docente mais inclusiva e crítica. Nesse sentido, é imperativo repensar os currículos de formação para que estes incorporem abordagens que dialoguem com as demandas contemporâneas por inclusão e diversidade, tanto em termos de gênero quanto de orientação sexual.

Por fim, os achados apontam que o papel do professor homem de Educação Física no ensino da dança transcende o domínio técnico e pedagógico, envolvendo também a construção e a representação da masculinidade. Essa função simbólica, que pode tanto (re)produzir quanto desafiar normas preestabelecidas (Butler, 2017; Marani, 2021), destaca a urgência de promover uma transformação comportamental no campo da educação. A integração de abordagens inclusivas não deve se limitar à ruptura de estigmas relacionados à dança, mas deve também abrir caminho para uma reconfiguração mais ampla da prática pedagógica na Educação Física, contribuindo para a formação de uma cultura escolar verdadeiramente plural e transformadora.

Referências

ALENCAR, Allana *et al.* Passos e descompassos: a dança nos currículos de formação inicial em educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, 2022.

ALMEIDA, Rômulo Sarmet de Mattos. **Masculinidades e Educação Física Escolar: análise da produção acadêmica e reflexões na direção de uma proposição didática**. 2022. 63f.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Instituto de Educação Física, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/26831. Acesso em: 12 fev. 2025.

ALTMANN, Helena *et al*. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 1. Abr. 2018

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, Gênero e Sexualidade: Um Olhar Cultural. **Conjectura**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, p.107-118, jan. 2010.

ANDREOLI, Giuliano Souza. O ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade - RELACult,** v. 5, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/926/1106. Acesso em: 16 jul. 2024.

ARRUDA, Juliana da Silva. **Dança e religião nas aulas de Educação Física na escola: uma relação histórica e cultural.** 2014. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/7110. Acesso em: 12 fev. 2025.

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

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor. **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999.

BORRILLO, Daniel. **História e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 59, 13 dez. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view. Acesso em 26/05/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (versão final).** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mai. 2025.

BUTLER, Judith. Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3495/butler1%20corpos.pdf?seque. Acesso em 10 set. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CONNELL, Robert Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725/40671. Acesso em 19 jul. 2024.

COSTA, Igor Henrique da. **Dança, masculinidade e heteronormatividade: "Se elas dançam, por que eles não dançam?".** 2021. 86 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Escola de Educação Física, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021. Disponível em: https://monografias.ufop.br/handle/35400000/2970. Acesso em: 12 fev. 2025.

COSTA, Igor Henrique da; CAMPOS, Priscila Augusta Ferreira. Gênero, Dança e Cultura: As Danças de Todos, Femininas, Masculinas e Desconhecidas. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 133–157, 2023.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança: o enigma do movimento.** Curitiba, Paraná: Appris, 2020.

DE LEÓN, Adriano. Tem viado no gramado dos campos de futebol? Uma proposta metodológica para analisar diferentes performances masculinas. In: MACHADO, C.; NUNES, M.; SANTIAGO, I. (orgs.). **Olhares: gênero, sexualidade e cultura.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, p. 47-72, 2011.

DIAS, Eulina Souto. Corpos em movimento: masculinidades e práticas educativas da dança em Campina Grande (1985-2017). 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12518. Acesso em: 16 jul. 2024.

DINIZ, Irlla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. O que ensinar sobre dança no ensino médio?. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, 2019.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero) normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar.** 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/78768. Acesso em: 11 fev. 2025.

EHRENBERG, Mônica Caldas; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 111-116, 2005.

FARIAS, Eduardo Silva de. **Realidades, possibilidades e limites do ensino da Dança Quadrilha Junina como conteúdo na Educação Física Escolar.** Trabalho de Conclusão de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Campus Arapiraca, 2021. Disponível em: https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/3855. Acesso em: 12 fev. 2025.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de saúde pública**, v. 24, p. 17-27, 2008.

GOMES, Douglas Barros. **Gênero e sexualidade na dança: uma reflexão educacional. 2021**. 25 f. Artigo (Graduação em Dança) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33675. Acesso em: 16 jul. 2024.

GONÇALVES JR, Sara Wagner York; PIMENTA, Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2020. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n75614. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/75614. Acesso em: 15 jul. 2024.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão,** [S. l.], v. 2, 2021. DOI: 10.18227/2675-3294repi.v2i0.7131. Disponível em: https://revista.ufrr.br/repi/article/view/e202114. Acesso em: 10 jul. 2024.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. 2014. Esse texto faz parte do âmbito do Projeto da ONEESP. Disponível em: https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

MARANI, Vitor Hugo. **Corpo, dança e educação física: experiências subversivas de gênero e sexualidade? 2021**. 225 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/8213. Acesso em: 12 fev. 2025.

MARANI, Vitor Hugo. Dança, Educação Física e heteronormatividade: enquadramentos corporais e subversões performativas. **Movimento**, v. 28, 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Coimbra: Grupo Almedina, 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MEDINA, Josiane *et al.* As representações da dança: uma análise sociológica. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 14, n. 2, p. 99-113, 2008.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 809-840, 2008.

NANNI, Dionisia. **Dança educação: princípios, métodos e técnicas.** 4 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

NASCIMENTO, Diego Ebling do; AFONSO, Mariângela da Rosa. Dança e educação física: narrativas sobre a formação inicial e continuada de bailarinos homossexuais. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 224-251, 2020. DOI: 10.14295/de.v7i2.9200. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9200. Acesso em: 10 mai. 2024.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

PACHECO, Ana Julia Pinto. Educação física e dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática**, v. 2, p. 156-171, 1999.

PEREIRA, Mariana Lolato. **A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo da dança.** 2007. Tese (Mestrado em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9b6dded7-30c7-454a-ac38-a5973ba461b2/content. Acesso em: 11 fev. 2025.

PEREIRA, Cintia; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Pesquisa Qualitativa na área da Educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** v. 9, n. 3, p. 992-1001, 2023.

PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra; FEITOSA, Roberta Pereira. O ensino da dança e a relação de gênero na educação básica. **Universitas: Ciências da Saúde**, v. 15, n. 1, p. 57-65, 2017.

PIRES DE SOUSA, Nilza Coqueiro; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. F. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 1, p. 7-8, 2019.

RIBEIRO, Jaime; SOUZA, Francislê Neri de; LOBÃO, Catarina. Editorial: Saturação da Análise na Investigação Qualitativa: Quando Parar de Recolher Dados? **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. iii-vii, 2018. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/213. Acesso em: 13 abr. 2024.

RISNER, Doug. Bullying victimisation and social support of adolescent male dance students: an analysis of findings. **Research in Dance Education,** v. 15, n. 2, p. 179-201, 2014.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ROSA, Eli Bruno Prado Roch. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET-Filosofia,** v. 18, n. 2, 2020.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, abr./jun. 2013.

SANTOS, Tamara Cardoso Bastos. A história da construção da masculinidade hegemônica e seu reflexo nas práticas escolares e na experiência da educação física. In: **CONQUEER...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 35-42. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/40190. Acesso em: 14 jul. 2024.

SANTOS, Marcos Vinícius dos. **As percepções dos professores de Educação Física sobre a influência do TikTok no ensino de dança na escola**. 2023. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4868. Acesso em: 12 fev. 2025.

SCOTT, Joan. **Gender and the Politics of History.** New York: Columbia University Press, p. 28-50. 1988.

SILVA, Jefferson Henrique Rodrigues da. Gênero e dança na Educação Física escolar. **EFDeportes.com: Revista Digital**, Buenos Aires, ano 17, n. 175, p. 1-11, dez. 2012.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Andresa. **Educação física e família: construindo aproximações por meio da dança na escola.** 2009. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos. Programa de Pós-graduação em Educação Física. 2009. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92898. Acesso em: 07 nov. 2024.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra. História do ensino de Educação Física em Belo Horizonte (1897 – 1994).** 1994. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/83727. Acesso em: 12 fev. 2025.

SOUZA, Eloisio Moulin de; PEREIRA, Severino Joaquim Nunes. (Re) produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. RAM. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, p. 76-105, 2013.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

STINSON, Susan. Uma pedagogia feminista para dança da criança. **Revista Pro-posições**, v. 6, n. 3, p. 77-89, 1995.

SZYMANSKI, Heloisa; DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Campinas: Autores Associados, 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=9T8oEAAAQBAJ&lpg=PT8&ots=Y-SjPs9Xgr&dq=SZYMANSKI%2C%20H.%3B%20DE%20ALMEIDA%2C%20L.%20R.%3B%20PRANDINI%2C%20R.%20C.%20A.%20R.%20A%20entrevista%20na%20pesquisa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%3A%20a%20pr%C3%A1tica%20reflexiva.%20Autores%20Associados%2C%202021.&lr&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 11 jun. 2024.

Submissão em: 13/02/2025
Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"SÃO TEMAS QUE A GENTE REALMENTE NÃO TRABALHA": CONCEPÇÕES DE UMA EQUIPE DIRETIVA SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Priscila Renata Martins[1]
Janaina Andretta Dieder[2]
André Luiz dos Santos Silva[3]

Resumo: O estudo teve como objetivo analisar as concepções de uma equipe diretiva sobre as relações de gênero e seus efeitos no contexto de uma região com alto índice de denúncias de ameaças vividas por mulheres. Metodologicamente, foi identificada uma escola localizada nas imediações de zonas críticas de denúncias de ameaça, por meio do mapeamento da violência no Município de Novo Hamburgo. Na sequência, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a equipe diretiva da escola parceira. As entrevistadas demonstraram estranhamento em relação aos dados sobre violência na região, embora tenham conseguido relatar algumas ocasiões envolvendo a comunidade escolar. Elas atribuíram à falta de estrutura familiar, às práticas de drogadição e à falta de religiosidade as causas da violência vivida pelas mulheres. Aparentemente naturalizadas no cotidiano escolar, as questões de gênero, para as professoras colaboradoras da pesquisa, são invisíveis e invisibilizadas. Assim, os jogos, as brincadeiras e demais práticas pedagógicas são descritas como isentos de qualquer influência que possa produzir ensinamentos sobre expectativas de gênero e seus efeitos na coerção das condutas dos sujeitos naquela escola. Em um contexto de ofensiva antigênero, a equipe diretiva da escola parceira parece não atribuir significado a gênero e sexualidade como um campo de disputas, o que tem produzido um conjunto de investimentos pedagógicos que reiteram a heteronormatividade e as identidades normativas de gênero.

Palavras-chave: Educação para a diversidade. Educação pública. Ensino fundamental. Educação básica. Desigualdade de gênero.

"THESE ARE SUBJECTS WE DON'T REALLY WORK ON": a management team's conceptions of gender relations

Abstract: The aim of the study was to analyze a school management team's conceptions of gender relations and their effects in the context of a region with a high rate of reports of threats made by women. Methodologically, a school located in the vicinity of critical threat reporting zones was identified by mapping violence in the municipality of Novo Hamburgo. A semi-structured interview was then conducted with the management team of the partner school. The interviewees were surprised by the data on violence in the region, although they were able to report some occasions involving the school community. They attributed the causes of violence experienced by women to a lack of family structure, drug addiction and a lack of religiosity. Apparently naturalized in everyday school life, gender issues are invisible and made invisible to the teachers who collaborated in the research. Thus, games, play and other pedagogical practices are described as free of any influence that could produce teachings about gender expectations and their effects on coercing the behavior of subjects in that school. In a context of

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale. E-mail: priichan@hotmail.com
[2] Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social - Universidade Feevale. Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano - UFRGS. E-mail: janaina.dieder@gmail.com
[3] Doutor em Ciência do Movimento Humano - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Professor dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) na UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - GRECCO (Grupo de Estudos Sobre Cultura e Corpo) e do Grupo de Estudos sobre Relações de Gênero Educação e Violência (GERGEV). E-mail: andrels@ufrgs.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

an anti-gender offensive, the management team of the partner school does not seem to attribute significance to gender and sexuality as a field of dispute, which has produced a set of pedagogical investments that reiterate heteronormativity and normative gender identities.

Keywords: Education for diversity. Public education. Primary education. Basic education. Gender inequality.

"SON TEMAS EN LOS QUE REALMENTE NO TRABAJAMOS": las concepciones de un equipo directivo sobre las relaciones de género

Resumen El objetivo del estudio fue analizar las concepciones del equipo directivo de una escuela sobre las relaciones de género y sus efectos en el contexto de una región con un alto índice de denuncias de amenazas sufridas por mujeres. Metodológicamente, se identificó una escuela situada en las proximidades de las zonas críticas de denuncia de amenazas mediante un mapeo de la violencia en el municipio de Novo Hamburgo. A continuación, se realizó una entrevista semiestructurada con el equipo directivo de la escuela asociada. Los entrevistados se mostraron sorprendidos por los datos sobre violencia en la región, aunque pudieron informar de algunas ocasiones en las que estaba implicada la comunidad escolar. Atribuyeron las causas de la violencia sufrida por las mujeres a la falta de estructura familiar, a las prácticas de consumo de drogas y a la falta de religiosidad. Aparentemente naturalizadas en la vida cotidiana de la escuela, las cuestiones de género son invisibilizadas e invisibilizadas por los profesores que colaboraron en la investigación. Así, los juegos, la lúdica y otras prácticas pedagógicas son descritas como libres de cualquier influencia que pudiera producir enseñanzas sobre las expectativas de género y sus efectos en la coerción del comportamiento de los sujetos en esa escuela. En un contexto de ofensiva antigénero, el equipo directivo de la escuela asociada no parece atribuir importancia al género y a la sexualidad como campo de disputa, lo que ha producido un conjunto de inversiones pedagógicas que reiteran la heteronormatividad y las identidades de género normativas.

Palavras-clave: Educación para la diversidad. Educación pública. Educación primaria. Educación básica. Desigualdad de género.

Introdução

A escola moderna, desde a sua constituição, é marcada por diferenças e está implicada, também, com sua produção. Embora não seja possível atribuir a essa instituição toda a responsabilidade pela construção das identidades sociais e seus processos de exclusão, a escola continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais (Meyer, 2004). As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando, assim, um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais (Felipe, 2007), uma vez que, por meio de sua intensa interação social, configura-se como um ambiente rico para pautar as discussões sobre gênero e sexualidade, problematizando e questionando pré-conceitos. Para tanto, a escola deve estar respaldada pelas políticas educacionais

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

vigentes no Brasil, mas o caminho percorrido para que as discussões sobre gênero e sexualidade façam parte das salas de aula brasileiras tem sido conturbado e controverso.

Em 2011, pressionada por lideranças político-religiosas, a Presidência da República retirou de circulação o material do projeto "Escola sem Homofobia" (Machado, 2016), que visava "contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidades de gênero no âmbito escolar brasileiro" (Caderno, 2009, p. 9).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), que estabelece as metas para a educação brasileira no período de 10 anos, foi duramente criticado por setores conservadores, que pediram a retirada dos termos "gênero" e "sexualidade" de seu texto, por considerarem o assunto "inadequado para o ambiente escolar".

De modo semelhante, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve as expressões "gênero" e "orientação sexual" completamente suprimidas de seu documento final, materializando um retrocesso em torno dessas pautas, se comparado com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em 2016, o Projeto de Lei do Senado nº 193 foi protocolado como Projeto "Escola sem Partido", documento que propunha uma série de proibições e atentados à liberdade do professor em sala de aula, condenando qualquer tipo de "ideologia" e, teoricamente, almejando uma "escola neutra". Entre as ideologias condenadas pelo projeto em questão está a chamada "ideologia de gênero", uma expressão utilizada com o intuito de criminalizar o posicionamento de quem luta para dar visibilidade às questões de gênero e sexualidade na escola. Ainda que esse projeto de lei não tenha saído do papel, em 5 de fevereiro de 2025, um projeto homônimo e com as mesmas finalidades foi aprovado pela Câmara Municipal de Porto Alegre/RS[4].

Em uma conjuntura de recrudescimento do conservadorismo, que tem tentado interditar os debates de gênero e sexualidade nos currículos escolares, este artigo fundamenta sua questão de pesquisa em um contexto em que um tipo específico de violência de gênero tem sido denunciado por mulheres de uma cidade do interior do RS. Mais especificamente, questiona as

[4] C.f. https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pls-193-2016 . Em 11 de fevereiro a Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul suspendeu a Lei Escola sem Partido em Porto Alegre. C.f. https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2025/02/11/justica-do-rs-suspende-lei-escola-sem-partido-em-porto-alegre.ghtml

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

relações estabelecidas entre os debates de gênero e sexualidade na escola e seus efeitos nas problematizações feitas por alunos/as/es e professores/as acerca da violência contra mulheres. Apoiada em um projeto de pesquisa que mapeia a incidência de crimes contra mulheres, esta investigação parte do pressuposto de que são nos contextos específicos onde as práticas abusivas são vividas que as violências ganham sentido e educam os sujeitos (Dutra et al., 2013; Silva; Meyer; Riegel, 2021). Assim sendo, a equipe diretiva de uma escola localizada em uma região de altos índices de denúncia de ameaça sofrida por mulheres foi entrevistada, buscando analisar suas concepções sobre as relações de gênero e seus efeitos sobre essa violência.

Encaminhamentos metodológicos

Metodologicamente, esta investigação foi organizada em dois eixos: 1) a produção de mapas de Kernel que permitiram localizar "zonas críticas" de violência vivida por mulheres, assim como identificar as escolas situadas naquelas imediações e 2) produção de entrevista semiestruturada para análise das concepções sobre as relações de gênero estabelecidas na escola parceira.

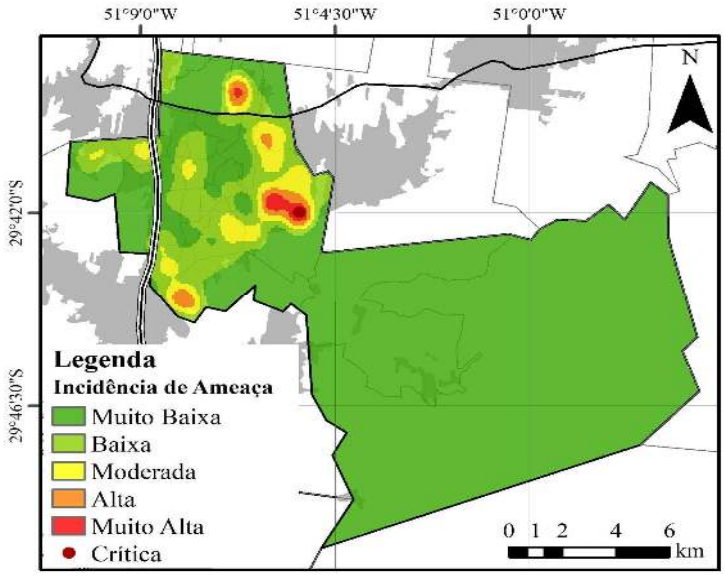
A produção dos mapas de denúncias de ameaça contra as mulheres foi feita a partir do acesso aos dados de endereço das ocorrências registradas na Delegacia Especializada de Atenção às Mulheres do Município de Novo Hamburgo. Foram acessados dados dos anos de 2017 a 2019.

Os endereços onde ocorreram as ameaças foram pontuados individualmente no software "Google Earth" e importados no software "ArcGIS". A análise dos dados quantitativos se deu pela criação de mapas de superfície Kernel, os quais permitiram estimar a densidade do evento (crime de ameaça) numa determinada área. Por fim, a identificação das escolas situadas nas imediações das "zonas críticas" foi feita a partir de seus endereços no "Google Earth" e, posteriormente, incorporadas como um shape no software "ArcGIS". (Silva; Meyer; Riegel, 2021). Como resultado, foi gerado o mapa abaixo:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Imagem 1 – Mapa de incidência de ameaça



Fonte: Produzido pelo Grupo de Estudos sobre Relações de Gênero, Educação e Violência.

Neste sentido, uma das regiões com maior índice de violência contra as mulheres no município de Novo Hamburgo está localizada no bairro "Canudos". Com 62.292 habitantes, Canudos é o maior bairro de Novo Hamburgo em área urbana e o mais populoso. É uma das regiões frequentemente citadas na imprensa como muito violentas[5] (Araújo et al., 2013). O bairro se encontra entre os mais citados na seção policial e sua população é caracterizada como empobrecida, envolvida em situações de violência e vulnerabilidade (Zucchetti, 2008).

Do mapa indicado na Imagem 1, foi possível identificar uma escola de Educação Básica nas imediações da zona crítica de violência. A escola que contempla o Ensino Fundamental incompleto atende apenas alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e tem nove turmas no turno da manhã e nove turmas no turno da tarde.

Para responder aos objetivos da pesquisa foi realizada uma entrevista semiestruturada

[5] Exemplos podem ser encontrados em diferentes veículos midiáticos:
https://www.martinbehrend.com.br/noticias/noticia/id/11913/titulo/guerra-do-trafico-impulsiona-violencia-em-novo-hamburgo-oito-mortes-em-cinco-dias
https://guaiba.com.br/2022/08/24/operacao-policial-no-bairro-canudos-em-novo-hamburgo-termina-com-seis-prisoes/
https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/10/15/mulher-morre-dois-dias-apos-ser-baleada-na-nuca-no-rs-arma-falhou-nove-vezes.ghtml

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com a presença simultânea de duas professoras que à época compunham a equipe diretiva da escola. A condução da entrevista foi feita pelo primeiro e último autores que assinam esse artigo e seu tempo de duração foi de aproximadamente 75 minutos.

Os nomes das colaboradoras da pesquisa e bem como da escola foram substituídos por pseudônimos a fim de garantir o anonimato das depoentes e demais envolvidos com a instituição.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa.

Função	Nome	Idade	Tempo na escola	Formação inicial	Especialização
Diretora	Beatriz	52 anos	22 anos	Letras	Gestão
Orientadora	Patrícia	30 anos	1 ano	Pedagogia	Psicopedagogia

Fonte: elaborado pela autoria.

A localização exata da escola também foi ocultada ao longo do artigo, respondendo aos parâmetros éticos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este artigo teve seu projeto aprovado pelos comitês de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Feevale, sob o número 88110518.2.0000.5348.

Logo após a realização da entrevista com a equipe diretiva, os depoimentos foram transcritos e analisados a partir dos pressupostos de Yin (2016), que prevê como procedimento de análise dos dados qualitativos as seguintes etapas: compilação, decomposição, recomposição e interpretação dos dados.

Resultados e discussão

A violência contra as mulheres tem se apresentado de modos distintos em diferentes comunidades, cujos arranjos sociais impactam na atenção à saúde, nas políticas sociais e nas dinâmicas das escolas. No Estado do Rio Grande do Sul, o aumento da taxa de homicídio de mulheres teve um acréscimo de 30.6% entre 2006 e 2013 (Waiselfisz, 2015). No período de produção dos dados desta pesquisa o município de Novo Hamburgo era uma das cidades com maior taxa de feminicídio da região do Vale do Sinos, atingindo uma média de 5.6 homicídios para cada 100 mil habitantes. Estando consideravelmente acima da média de toda essa região (5.0 por 100 mil habitantes), os números de Novo Hamburgo eram e ainda são superiores à

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

média do Estado do Rio Grande do Sul (3.9 para cada 100 mil habitantes) e da média Nacional (4.6 para cada 100 mil habitantes). Com taxas inferiores apenas às cidades de Nova Santa Rita (8.7 para cada 100 mil habitantes), São Leopoldo (6.8 para cada 100 mil habitantes) e Sapucaia do Sul (6.0 para cada 100 mil habitantes), Novo Hamburgo constitui-se como a quarta maior taxa de homicídio de mulheres da região do Vale do Sinos, ao lado de Campo Bom. Cabe ressaltar, entretanto, que a violência contra as mulheres manifestada em uma média de quase 6 mortes por 100 mil habitantes não atinge a todos os bairros do município do mesmo modo[6].

É em uma das localidades com maior incidência de violência contra as mulheres que a escola parceira da pesquisa está inserida. Ao chegarmos no local, nos deparamos com uma instituição grande em extensão geográfica, mas pequena em número de salas e alunos. Lá fomos recebidos pela equipe diretiva que se apresentava com certo receio e estranhamento, provavelmente provenientes de nosso foco de estudo. A conversa que aconteceu na sala da direção transcorreu de forma tranquila e sem as eventuais interrupções que tomam a equipe diretiva no dia a dia da escola. Muito educadas e atenciosas, as professoras que nos receberam foram muito cuidadosas conosco e com as pautas da pesquisa. Ao tomarem conhecimento dos dados sobre a violência contra as mulheres em meio à comunidade onde a escola estava localizada, não disfarçaram a surpresa, alegando não ter conhecimento do fenômeno. Apesar disso, foram capazes de relatar alguns casos:

> A gente sabe de algumas questões daqui das famílias da escola, até que o marido bateu na mãe do nosso aluno, porque ela veio machucada... [...] ela veio e contou. Uma outra já ficou assim, não tão claro... mas pelo que ela nos contou, percebi que o marido dela é agressivo, tanto com ela como com os filhos. (Diretora).

Quando questionadas sobre os possíveis motivos para o alto índice de violência contra a mulher na região, a fala da diretora sinaliza: “Acho que a estrutura familiar mesmo né... questão da carência... questão de drogas, da bebida...”. Ao longo da conversa um outro fator foi apontado pelas professoras como importante de ser considerado na compreensão da violência doméstica e familiar naquele contexto, a falta de religiosidade e valores cristãos, ainda que se

[6] Os dados de violência doméstica e familiar de Novo Hamburgo foram extraídos da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do site “Observatório da violência contra a mulher” e são referentes aos anos de 2016 e 2023.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

fazia perceptível a presença de templos evangélicos nas imediações da escola. Em um levantamento produzido por meio da ferramenta "Google Earth" foram identificadas 5 Igrejas Evangélicas de diferentes denominações num raio de 500m do endereço da escola, um número que não deve ser desconsiderado, principalmente quando comparado ao número de instituições públicas de seguridade social naquela região. Ao passo que o não reconhecimento das igrejas evangélicas indica o catolicismo como orientação religiosa privilegiada, os valores provenientes da igreja poderiam, segundo as professoras, conduzir condutas mais tranquilas e pacíficas. Segundo a Orientadora Pedagógica:

> [...] falta muito essa questão de religiosidade nas famílias, né. Acreditar em algo... a gente percebe que isso, pelo menos aqui na escola morreu muito. Antigamente [...] a gente via aquele monte de criança que iam pra catequese, que iam pra igreja... não se percebe mais tanto isso (Orientadora).

Na sequência, a diretora completa: "Acabou se perdendo, a gente percebe. As famílias perderam os valores...". Cientes dos possíveis efeitos que a falta de religiosidade poderia produzir, a equipe diretiva narra algumas práticas pedagógicas cuja função seria aproximar as crianças e a comunidade escolar dos referenciais judaico-cristãos. Como exemplo, a orientadora pedagógica sinaliza: "[...] na época da Páscoa se trabalhou o significado da Páscoa. É mais essa questão de valores, né."

> Nós enquanto escola... a gente até propõe assim alguns momentos. Trouxemos o padre Pacheco que é aqui da comunidade católica. Ele veio na nossa primeira reunião de pais [...] quando a escola completou ano passado 55 anos ele também veio dar uma benção, né, e os que estavam presentes gostaram muito do que ele falou... [...] ele até usou aquela parte da bíblia "educar seus filhos usando uma vara" [...] a gente procura fazer porque sabe que é importante... tem que ter esse lado. Então se a escola não trazer isso né... não dar essa oportunidade pra eles... (Diretora).

Ao sinalizarem que a religião poderia ser capaz de "salvar" as mulheres e as famílias da violência, assim como afastar as crianças e a comunidade escolar dos perigos das drogas do álcool a equipe diretiva da escola narra um conjunto de investimentos pedagógicos fundamentados em preceitos religiosos[7]. A concepção que associa violência doméstica e

[7] É importante, também, ressaltar que a educação pública brasileira, bem como seu Estado, é laica, segundo a constituição federal. De acordo com o Observatório da Laicidade do Ensino, "A religião pode ser tema de análise

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

familiar à falta de religiosidade e valores judaico-cristãos desconsidera a religião como um discurso que produz representações, expectativas e identidades de gênero normativas, elementos que, ao instituírem e prescreverem o desejável e o inaceitável criam condições para que a violência de gênero aconteça (Meyer, 2009; Silva; Meyer; Riegel, 2021).

No currículo prescrito pelas religiões judaico-cristãs, gênero se constitui como um organizador dos lugares, das práticas e dos modos de ser e se portar, de homens, mas sobretudo, das mulheres. No Catolicismo, por exemplo, as hierarquias estabelecidas a partir das marcas corporais mantém viva a ideia de desigualdade entre os sexos: "mulheres não podem ser ordenadas e, portanto, não podem celebrar missa, nem participar das instâncias de poder e decisão" (Busin, 2011, p. 118). Em meio às representações de gênero manifestadas nos escritos e nas interpretações dos textos religiosos, características como submissão, fragilidade, servidão, pureza e maternidade são evidenciadas como um ideal a ser seguido. Em contrapartida, a liberdade de escolha, a liberdade sexual, a proatividade e a vontade de saber são descritas como atributos perniciosos e repreensíveis. Entre essas representações antagônicas que tomam a Virgem Maria e Eva como emblemas são produzidos mecanismos "para o controle dos corpos e da vida das mulheres, [...] poderosos meios de controlar seus desejos e comportamentos." (Busin, 2011, p. 118). Neste processo, os homens "são os responsáveis pelas narrativas oficiais que naturalizaram os padrões sociais que regulam o que é próprio do masculino e do feminino", acarretando "na supressão da plenitude da garantia dos direitos igualitários entre os gêneros e com isso influencia no cotidiano feminino" (Souza, 2021, p. 2).

Ao tomarem a religiosidade como potencialmente salvadora do quadro de violência vivida pelas mulheres daquela comunidade, a equipe diretiva da escola parceira foi nos fornecendo pistas sobre as concepções de gênero, os modos como concebem essas relações e as práticas abusivas que se estabelecem entre os sujeitos daquela comunidade. Longe de atribuir às relações de poder a responsabilidade pelos conflitos e pelas violências, as professoras nos informam sobre práticas pedagógicas que justamente operam na manutenção das desigualdades de gênero e das assimetrias de poder. É nesse sentido, que as dinâmicas de gênero são descritas

da filosofia, da sociologia e da história, mas não é referência para sustentação de valores, visões de mundo, comportamentos ou atitudes" (2023, p. 17). Também ressaltam que "na escola pública laica, não são feitas orações antes da entrada em sala ou do início das aulas" (OLE, 2023, p. 17). Orientações que servem para os princípios cristãos não podem, segundo a organização, ser transferidas para a educação que o Estado laico mantém.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pelas professoras como “tranquilas” nos jogos, brincadeiras e demais práticas pedagógicas empreendidas pela escola. Segundo a equipe diretiva, de modo geral, os lugares de gênero são “devidamente” ocupados por meninos e meninas e tensionamentos decorrentes das condutas das crianças não são prontamente relatados. De acordo com as professoras:

> [...] a gente percebe na educação infantil eles brincarem muito de casinha, papai, mamãe... e os maiores assim, tem uma relação saudável, no recreio eles brincam bastante... as meninas de chute ao gol, elas são as goleiras. Assim... bem tranquilo, gostam muito de brincar de pega-pega. (Diretora).

Aparentemente naturalizadas no cotidiano escolar, gênero, para as professoras colaboradoras da pesquisa é invisível e invisibilizado enquanto forma primária de significação das relações de poder (Scott, 1995) e enquanto um organizador do social e da cultura (Meyer et al., 2014). Assim, os jogos e as brincadeiras são descritos como isentos de qualquer atravessamento que possa produzir ensinamentos sobre expectativas de gênero e seus efeitos na coerção das condutas de sujeitos naquela escola. As relações de gênero, suas desigualdades e discriminações, entre outros efeitos estariam, portanto, num lugar neutro, esvaziado de tensões políticas. Dessa maneira, falar sobre gênero se torna desnecessário, afinal, não haveria um problema a se discutir.

Entretanto, mesmo com as alegações que neutralizavam as questões de gênero, invisibilizando-as, a equipe diretiva se mostrou muito precisa ao descrever um episódio acontecido há aproximadamente um ano antes da entrevista. O pai de um aluno teria levado e entregado à Diretora uma “Notificação Extrajudicial” que versava sobre o debate de gênero na escola em questão. Tal fato marcou as envolvidas, pois o documento estava prontamente à mão, mesmo que o episódio tenha ocorrido há algum tempo.

> Até no ano passado a gente teve uma situação aqui na escola que um pai nos pegou de surpresa [...] ele veio com um documento para a gente assinar que ele não queria que fossem tratados esses assuntos com o filho dele na sala de aula. [...] ele simplesmente veio aqui na secretaria trazer [...] e quando eu vi era uma notificação extrajudicial... [...] e ali ele relatou sobre ideologia de gênero, que não gostaria que fosse falado sobre o homossexualismo, bissexualismo [sic]... essas coisas, né. (Diretora).

O documento se trata de uma carta criada pelo Procurador da república Guilherme Schelb, vinculado ao movimento “escola sem partido”, que estava sendo divulgada na internet

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para que os pais pudessem "proteger seus filhos contra a ideologia de gênero". O documento assusta os educadores por vir com a palavra "extrajudicial", que mesmo tendo o significado de "exterior à justiça" faz uso de uma linguagem jurídica e com isso visa confundir e intimidar os professores e equipes diretivas, a fim de que censurem aqueles/as que abordem tais temáticas na escola. O documento, ainda, "deixa ciente" a escola de que os filhos estariam atentos às atitudes dos professores, para que não viessem tratar dos assuntos explicitados na carta.

Segundo a equipe diretiva, a atitude do pai, cujo filho estaria naquele ano integrando o corpo discente daquela escola, seria desnecessária, afinal, segundo seus depoimentos: "[...] são temas que a gente realmente não trabalha com as crianças..." (Orientadora). Ainda que a escola "nunca tivesse trabalhado essas questões..." (Diretora), as responsáveis pela gestão escolar se organizam para produzir uma resposta ao pai da criança. Assinada pela Secretária de Educação do Município à época, o retorno dado à "Notificação Extrajudicial" argumentava que a abordagem de gênero constituía o Plano Municipal de Educação, os planos de estudos e o regimento escolar[8]. Chanceladas pela Secretaria de Educação, a escola e a equipe diretiva não tiveram outro retorno do pai e a criança teria solicitado transferência ao final do ano letivo.

Do diálogo com a equipe diretiva, outras questões e respostas surgiram para além do objetivo da pesquisa: a necessidade de pensar na relação com os abusos, discriminações, assimetrias e violências de gênero, a formação inicial e continuada daqueles/as envolvidos com a Educação. Quando questionadas sobre as questões de gênero, o que se pôde perceber nos semblantes das professoras foram incertezas. "Gênero... masculino e feminino? Neste sentido? [...] Não... nunca discuti sobre isso na universidade" (diretora) "é... na minha bem pouco" (Orientadora).

Os depoimentos da equipe diretiva apontam para os argumentos de Vianna e Unbehaum (2004, p. 79), que afirmam que "nas escolas, as relações de gênero ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente." Segundo os autores, ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no cotidiano escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas

[8] Apesar do depoimento da diretora, o Projeto Político Pedagógico da escola não menciona gênero como temática a ser tratada no currículo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

A falta de ênfase na discussão sobre gênero na formação dos professores dificulta a percepção das relações de poder estabelecidas entre os sexos, pois, para eles, as mesmas ainda estão naturalizadas, 'dadas' como fixas, imutáveis. Segundo Seffner (2017, p. 23):

> Professores não podem se dar ao luxo de desconhecer as questões de gênero, sexualidade e heteronormatividade, seja lá qual disciplina lecionem. É uma verdadeira questão de sobrevivência. E é assunto inserido em dinâmica mais ampla que envolve a própria função da escola, objetivo da educação e tarefa do exercício docente.

Advogamos, portanto, que tais temáticas sejam tratadas na formação inicial e continuada, para que os/as docentes se a autorizem a produzir práticas pedagógicas, reflexões e problematizações acerca das assimetrias desigualdades e violências de gênero. A naturalização das normas de gênero fundamenta um conjunto de representações e expectativas sobre os modos de ser e se portar daqueles/as envolvidos com a escola. Ao passo que gênero não é percebido em suas dinâmicas que constrangem e produzem assimetrias, seus mecanismos são reforçados pela ausência de suas discussões na escola e por práticas que tem por finalidade coagir/assujeitar pessoas que se distanciam do instituído. Em um contexto de recrudescimento do conservadorismo, seus lastros se capilarizam em direção daqueles e daquelas que buscam evidenciar seus mecanismos e efeitos. Como um organizador do social e da cultura, gênero, por meio de um conjunto de mecanismos constrói as condições para que a violência contra as mulheres aconteça, ao passo que os efeitos dessa mesma violência incidem pela força na sujeição de pessoas que ousam se afastar das normatividades de gênero e sexualidade.

Considerações finais

Com o maior índice de denúncias de ameaças reportadas pelas mulheres, a equipe diretiva da escola situada nessa localidade foi ouvida a partir de uma pauta que colocou no centro da discussão os atravessamentos de gênero na escola e seus efeitos naquela territorialidade específica. Num contexto de ofensiva antigênero, a equipe diretiva da escola parceira parece não significar gênero e sexualidade como um campo de disputas.

Ao sinalizarem que a religiosidade poderia se configurar como a salvação dos problemas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

relativos às violências contra as mulheres, a equipe diretiva parece não considerar a religião como uma instituição que reforça a inferiorização da mulher e de sujeitos que desviem do instituído e, assim, investem em pedagogias que reiteram a heteronorma e as identidades normativas de gênero.

Dos resultados dessa pesquisa, foi possível compreender ainda que os mecanismos de gênero naquela escola e naquela comunidade não são de responsabilidade da equipe diretiva, que, de forma muito acolhedora, nos recebeu para uma conversa. Vivemos um período histórico que busca criminalizar a prática docente, que tem atuado constantemente por meio de ameaças e constrangimentos a profissionais da educação. Que a nossa pesquisa não seja lida a partir dessa lente. Entretanto, chamamos a atenção para a necessidade urgente de mais estudos sobre essas temáticas e que possamos, enquanto prática de pesquisa, convidar nossos interlocutores a pensar, desde as lentes do nosso referencial teórico, possibilidades de ação conjunta.

Enquanto docentes, cabe a nós pensarmos sobre as nossas intervenções pedagógicas e refletir sobre as relações de poder e as desigualdades que se instauram nos ambientes educacionais, a fim de construir estratégias que incidam sobre os jogos de poder existentes na sociedade e que geram as desigualdades e violências. A sensibilidade para tal tarefa é importante, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos diversos campos de estudo são fundamentais para afinar o olhar e estimular inquietações e reflexões.

Ainda nos dias de hoje, as questões de gênero parecem um campo oculto, que gera insegurança e que está intrinsecamente ligada aos valores morais de cada um. Mesmo que tenham a intenção de diminuir a desigualdade entre os sexos, de colaborar para a extinção do preconceito e das violências, mesmo que procurem se apropriar do conhecimento, quando a teoria chega à prática, na sala de aula, muitas vezes não sabemos o que fazer. Segundo Louro (1997, p. 63), “são práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”.

Não podemos ser ingênuos/as ao achar que toda essa situação pode ser mudada apenas pela escola ou que iremos extinguir qualquer desigualdade de gênero existente na sociedade. Porém, podemos adotar uma atitude vigilante e contínua, procurando desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o que é dado como "natural".

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Referências

ARAÚJO, Margarete P. *et al*. Metodologia de mapeamento para criminalidade: estudo de caso do município de Novo Hamburgo. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 9, n. 3, p. 279-291, set-dez/2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo** – Amostra Religião. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

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

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2015**. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei n° 13.005/2014.** Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 08 jan. 2025.

BUSIN, Valéria M. Religião, Sexualidades E Gênero. **Rever**, Ano 11, nº1, jan/jun 2011. Caderno **escola sem homofobia**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHN jzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

DUTRA, Maria de Lourdes *et al*. A configuração da rede social de mulheres em situação de violência doméstica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 5, p. 1293-1304, 2013.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 77–87, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643546. Acesso em: 13 jun. 2025.

LOURO, Guacira. L. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

MACHADO, Lia Z. Feminismos brasileiros nas relações com o Estado: contextos e incertezas. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 47, p. 5-40, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8647251. Acesso em: 13 jun. 2025.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MEYER, Dagmar. Corpo, violência e educação: Uma abordagem de gênero. *In*: JUNQUEIRA, Rogério D. (Ed.). **Diversidade sexual na educação**: Problematizações sobre a homofobia nas escolas. Editora MEC/Unesc, 2009. p. 213-234

MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Rev. bras. enferm**., 2004.

MEYER, Dagmar *et al*. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 885-904, 2014.

Observatório da Laicidade na Educação. **Laicidade na Educação**: políticas, conceitos e práticas. Londres: Novas Edições Acadêmicas, 2023.

PROJETO de Lei do Senado n° 193, de 2016. **Escola sem partido**. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666. Acesso em: 08 jan. 2025.

SEFFNER, Fernando. Tem nexo não falar sobre sexo na escola? **Revista Textual,** v. 1, n. 25, mai 2017.

SILVA, André L. S.; MEYER, Dagmar E.; RIEGEL, Roberta P. Gênero, mulher, crime e violência: Relações e tensionamentos. **Revista Educação Em Questão**, 59(59). https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24637.

SOUZA, Stefany. A. A religião como instituição delimitadora dos direitos das mulheres no Brasil. In: **Anais do V Seminário Internacional Desfazendo Gênero**, 2021.

VIANNA, Claudia P.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

WAISELFISZ, Julio J. **Mapa da Violência 2015**: Homicídio de mulheres no Brasil. 2015. Disponível em https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZUCCHETTI, Dinorá T. A produção de sentidos sobre jovens e juventudes. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47, 2008.

Submissão em: 28/02/2025
Aceito em: 13/06/2025

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O MAQUINÁRIO DA INDÚSTRIA CULTURAL POR TRÁS DOS JOGOS DE APOSTA ESPORTIVA: considerações a partir de um Projeto de Educação Popular em Ciências

João Paulo Cunha Parada[1]
Francisco José Figueiredo Coelho[2]

Resumo: A regulamentação dos jogos de aposta esportiva no Brasil impulsionou a publicidade que utiliza estratégias visuais e emocionais para atrair consumidores, principalmente o público jovem. A Indústria Cultural, através de suas propagandas, promove uma ideologia de consumo das *bets* com uma falsa sensação de liberdade para o consumo. Este artigo apresenta um relato de experiência de uma oficina que analisou percepções e desenvolveu uma reflexão crítica sobre a Indústria Cultural e as propagandas de *bets*. Para coletar os dados, utilizamos um questionário e as observações das discussões sobre as propagandas. Os dados das observações da oficina foram analisados à luz do referencial metodológico de Mikhail Bakhtin. Constatamos que a maioria dos alunos conhece os possíveis impactos das *bets*, como perdas financeiras e vícios, e que as propagandas incentivam o consumo através de diversos mecanismos, principalmente utilizando celebridades. Os alunos identificaram várias motivações para o consumo de jogos de apostas, incluindo pagar dívidas, ganhar dinheiro, falta de emprego, diversão e influências das propagandas. Uma parcela dos alunos criticou as propagandas de apostas por serem enganosas e entediantes. Elas são vistas como desnecessárias e ativam gatilhos em indivíduos com histórico de dependência. A partir das observações deste relato de experiência, reconhecemos a pedagogia da Redução de Danos como uma forma eficaz de sensibilizar sobre o consumo de jogos de aposta, considerando os múltiplos fatores e contextos histórico-culturais que influenciam esse comportamento, promovendo um diálogo acolhedor e sem julgamentos.

Palavras-chave: Drogas digitais. Indústria Cultural. Jogos de aposta. Propaganda. Redução de Danos.

UNCOVERING THE CULTURAL INDUSTRY OF SPORTS BETTING: AN EXPERIENCE REPORT ON AN EDUCATIONAL ACTIVITY AT PEPCIÊNCIAS

Abstract: The regulation of sports betting games in Brazil promotes advertising that uses visual and emotional strategies to attract consumers, mainly the young audience. The Cultural Industry, through its advertisements, promotes an ideology of consumption that creates a false sense of freedom for consumption. This article presents an experience report of a workshop that analyzed perceptions and developed a critical reflection on the Cultural Industry and gambling advertisements. To collect data, we used a questionnaire and observations of discussions about advertisements. The data from the workshop observations were analyzed in light of Mikhail Bakhtin's methodological framework. We found that most students are aware of the possible impacts of gambling, such as financial losses and addictions, and that advertisements encourage consumption through various mechanisms, mainly using celebrities. Students identified several motivations for gambling consumption, including paying off debts, making money, lack of employment, fun, and influences from advertisements. Some of the students criticized sports betting propaganda for being misleading and boring. They are seen as

[1] Doutorando em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde (PPGEBS/IOC/Fiocruz). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Drogas (GPED/UERJ). E-mail de contato: joaopauloparada@gmail.com.
[2] Docente e orientador do Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde (PPGEBS/IOC/Fiocruz). Vice coordenador do Grupo de Pesquisa Educação e Drogas (GPED/UERJ). E-mail de contato: ensinodeciencias.ead@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

unnecessary and trigger responses in individuals with a history of dependence. Based on the observations of this experience report, we recognize the Harm Reduction pedagogy as an effective way to raise awareness about the consumption of betting games, considering the multiple factors and historical-cultural contexts that influence this behavior, promoting a mutually supportive dialogue without judgments.

Keywords: Digital drugs. Cultural industry. Betting games. Advertising. Harm reduction.

DESENMARAÑANDO DE LA INDUSTRIA CULTURAL DE LAS APUESTAS DEPORTIVAS: UN REPORTE DE EXPERIENCIA EN UNA ACTIVIDAD EDUCATIVA EN PEPCIÊNCIAS

Resumen: La regulación de los juegos de apuestas deportivas en Brasil ha impulsado la publicidad que utiliza estrategias visuales y emocionales para atraer consumidores, especialmente al público joven. La Industria Cultural, a través de sus anuncios, promueve una ideología de apuesta al consumo con una falsa sensación de libertad de consumo. Este artículo presenta un relato de experiencia de un taller que analizó percepciones y desarrolló una reflexión crítica sobre la Industria Cultural y los anuncios de apuestas. Para recopilar los datos utilizamos un cuestionario y observaciones de discusiones sobre los anuncios. Los datos de las observaciones del taller fueron analizados a la luz del marco metodológico de Mikhail Bakhtin. Descubrimos que la mayoría de los estudiantes son conscientes de los posibles impactos de las apuestas, como pérdidas financieras y adicciones, y que los anuncios fomentan el consumo a través de diversos mecanismos, principalmente utilizando celebridades. Los estudiantes identificaron varias motivaciones para consumir juegos de azar, incluido el pago de deudas, ganar dinero, la falta de empleo, la diversión y las influencias de los anuncios. Una parte de los estudiantes criticó los anuncios de apuestas por ser engañosos y aburridos. Se consideran innecesarios y activan desencadenantes en personas con antecedentes de adicción. A partir de las observaciones de este relato de experiencia, reconocemos la pedagogía de Reducción de Daños como una forma eficaz de sensibilizar sobre el consumo de juegos de azar, considerando los múltiples factores y contextos histórico-culturales que influyen en este comportamiento, promoviendo un diálogo acogedor y sin prejuicios.

Palavras-clave: Drogas digitales. Industria Cultural. Juegos de apostata. Propaganda. Reducción de Danos.

Introdução

Os jogos de aposta esportiva, popularmente conhecidos como *bets*, passaram a ganhar destaque no Brasil a partir de 2024, após a sua regulamentação pela Lei nº 14.790/2023. Essa legislação estabeleceu “diretrizes e regras para a exploração da loteria de apostas de quota fixa” (Brasil, 2024, sem paginação). No entanto, a legalização das *bets* teve início em 2018, com a promulgação da Lei 13.756/2018, que incluiu a loteria de prognóstico esportivo como uma das modalidades lotéricas, permitindo que “o apostador tenta prever o resultado de eventos esportivos” (Brasil, 2019, sem paginação).

Com a regulamentação da Lei de 2023, o mercado brasileiro passou a atrair diversas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

empresas do setor, resultando em um aumento expressivo das propagandas desses produtos. Isso se refletiu especialmente nos canais abertos da televisão e na internet, tanto dentro quanto fora do horário comercial, com o objetivo claro de estimular o consumo das *bets*.

Para que compreendamos a influência das propagandas de *bets* entre os jovens, convém nos apropriarmos do conceito de Indústria Cultural, descrito por Theodor Adorno e Max Horkheimer ([1947]1985). Embora formulado em meados de 1947, esse conceito permanece atual ao evidenciar o poder multifacetado de uma Indústria potente e motivadora para o consumo, pautada em ideologias de consumo que são disseminadas por produções artísticas através dos meios de comunicação em massa. Essa lógica culmina na produção em larga escala de uma ideologia cultural que influencia os gostos e valores, inclusive no que diz respeito ao consumo de jogos de aposta. Tal influência se manifesta dentro das escolas e no próprio seio familiar entre jovens e adultos.

As propagandas, como parte da Indústria Cultural, cumprem seu papel de divulgar e propagar essas ideologias, moldando pensamentos, atitudes e ações inclusive em relação aos jogos digitais e, especificamente, acerca das *bets*. Pensando nessa perspectiva, é possível observar que as propagandas das *bets* são a exemplificação do conceito de Indústria Cultural, configurando uma real Indústria Cultural Digital, cuja mobilização é angariar o máximo de apostadores possível, com a clara intenção de promover uma cultura de consumo dos jogos digitais associada à ilusória promessa de ganhos financeiros fáceis.

Em estudos anteriores, Parada e Coelho (2022) refletem criticamente sobre as influências das propagandas e o estímulo excessivo ao consumo – peculiaridades desta estruturada Indústria Cultural Digital. Os autores destacam a potência persuasiva das propagandas e como elas se amparam em agentes físicos e humanos para atrair a atenção das pessoas. Entre os agentes físicos, incluem-se o uso de cores específicas, cenários chamativos referentes ao lazer e entretenimento, o uso de músicas, frases de efeito e uma linguagem simples e apelativa. Já entre os agentes humanos, destacam-se as emoções dos personagens e a exibição de celebridades e influenciadores digitais, com o intuito de tornar o mundo fantasioso dos famosos mais próximo e acessível para aqueles que desejam consumir, seja ele um adulto ou uma criança (Parada; Coelho, 2022).

Em outras palavras, assumindo o cuidado de evitar generalizações imprecisas, o fato é

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que o bombardeamento de propagandas incentiva o consumo de um produto que promete ganhos financeiros fáceis, sem a necessidade de um esforço ou desempenho significativo por parte do indivíduo, que se sente com as propagandas livre para apostar. Para Byung-Chul Han (2014), esse mecanismo não passa de uma liberdade disfarçada. Na perspectiva do filósofo sul-coreano, a liberdade deveria ser sinônimo de ser/estar livre para escolher o que quiser, mas, no sistema neoliberal a liberdade e coerção/submissão não são antagonistas, o que acontece é que, "essa liberdade que deveria ser o contrário da coação também produz ela mesma coerções" (Han, 2014, p. 10).

Nesse contexto, se partirmos da perspectiva de Han (2014), Adorno e Horkheimer ([1947]1985) e de Parada e Coelho (2022), identificamos um panorama social em que as propagandas de *bets* criam nos espectadores uma ilusão de liberdade para o consumo, prometendo retornos financeiros maiores que o valor apostado. De maneira (in)direta, essas propagandas, sob a ótica de Han (2014), exercem uma função coercitiva, influenciando o desejo e a vontade de ganhar, fazendo com que o espectador acredite que pode obter ganhos financeiros através do seu papel e compreensão como torcedor.

Na era digital, as *bets* encontraram um ambiente propício, pois, além de sua rápida disseminação nas redes digitais, o retorno financeiro prometido pelas apostas pode satisfazer os desejos e necessidades dos indivíduos de viver uma vida de ostentação – estilo de vida amplamente incentivada por influenciadores digitais e pessoas anônimas nas redes sociais. Assim, o sujeito proletariado, que ganha até um salário-mínimo ou pouco mais, cercado por essas figuras midiáticas, pode enxergar nas *bets* a oportunidade de ganhar dinheiro para alcançar os padrões de consumo que, em parte, passou a desejar a partir das influências das figuras midiáticas.

Esse mecanismo mercadológico também é uma forma de coerção. Os sujeitos se sentem em liberdade para curtir, compartilhar e comentar nas redes sociais, mas, paralelamente, estão sendo influenciados a consumir os mais diversos tipos de produto, inclusive os jogos de aposta. Essa dinâmica mercadológica do mundo digital é conhecida por Han (2014) como 'capitalismo do curtir'.

Tendo como referência os estudos de Han (2014), observa-se que a era tecnológica digital expande o capitalismo para o capitalismo do "curtir" (aspas nossos). Nesse contexto, tudo aquilo que é curtido, comentado e compartilhado nas redes sociais é ou transforma-se em

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mercadoria. As redes sociais assumem um papel de coerção para o consumo disfarçado de liberdade. Embora os usuários acreditem estar exercendo somente a sua autonomia ao navegar, interagir e consumir conteúdo da internet, estão, na verdade, também sendo guiados por algoritmos que registram suas ações e as convertem em estímulos de consumo. Assim, o capitalismo do curtir pode ser compreendido como uma extensão da Indústria Cultural. É possível observar, por exemplo, que o sujeito que aprecia a Indústria Cultural do Esporte em seus aparelhos móveis, também é exposto, de forma recorrente, à publicidade das *bets*.

Com base nos argumentos apresentados por Han (2014), podemos refletir que a própria lei que regulamenta as *bets* não deixa de ser outra forma de coerção exercida pelo regime neoliberal. Ao terem conhecimento da legislação, os sujeitos se sentem seguros por apostarem em algo que é assegurado por lei, mas que, na verdade, não passa de um sistema econômico da Indústria Cultural do Esporte, especialmente do futebol. Esse sistema aparenta oferecer ao indivíduo a liberdade para realizar suas apostas, mas trata-se de uma liberdade disfarçada, já que o sucesso de ganhar dependerá essencialmente da sorte. Em outras palavras, na prática, as *bets* se configuram como jogos de azar, uma vez que, segundo a Lei das Contravenções Penais, Lei nº 3.688/1940, esse tipo de jogo é aquele em que o ganho ou a perda dependem exclusiva ou principalmente da sorte (Brasil, 1941).

Em consonância com as críticas de Han (2014), Bittencourt (2024) apresenta argumentos relevantes sobre a vulnerabilidade infanto-juvenil diante dos jogos de azar, destacando a impulsividade e a falta de maturidade como fatores que dificultam uma gestão consciente dos prazeres por parte desse público. Em alinhamento com essa realidade mencionada pela autora, Alcantara (2023) observa que muitos jovens se envolvem com apostas esportivas pela emoção proporcionada pelo esporte e a expectativa de lucro. O autor relata que parte dos alunos de sua escola mencionam os esporádicos lucros que recebem, mas também prejuízos e dívidas decorrentes das apostas. Além disso, destaca que há alunos atuando como cambistas, registrando apostas de outros alunos. Para Alcantara (2023), as apostas esportivas configuram hoje o maior fenômeno do universo esportivo.

O cenário discutido por Bittencourt (2024) e Alcantara (2023) pode ser compreendido a partir da perspectiva de Han (2014), onde as crianças e jovens são mais facilmente seduzidos pela falsa sensação de liberdade promovida pelas *bets*, sobretudo de suas propagandas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

audiovisuais e das publicidades de influenciadores digitais.

Sob a ótica da sociologia digital, partimos da perspectiva da Paula Sibília, segundo a qual a presença da tecnologia digital transforma a relação dos jovens com o ambiente escolar. Para alguns, estar desconectado é mais angustiante do que estar confinado na escola. A autora também discute que o uso excessivo de telas pode saturar a percepção dos alunos, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, em relação aos jogos de aposta, é possível refletir que algo semelhante pode ocorrer quando o consumo recreativo evolui em uma dependência ou em situações como as relatadas por Alcantara (2023).

Outro aspecto relevante dessas realidades é que a lógica da sociedade capitalista favorece a proliferação das *bets*. Isso se evidencia na reportagem de Viana e Custódio (2024), que mostra como os jovens tendem a associar os ganhos financeiros prometidos pelas apostas à possibilidade de adquirir produtos exibidos nas mídias sociais, vinculando esse consumo à ideia de realização pessoal. Esse ponto é enfatizado por Han (2014), ao discutir a dinâmica psicopolítica que influencia a vida das pessoas, sobretudo por meio das propagandas exibidas na televisão e nas mídias sociais. A busca por satisfação e consumo, conforme ressaltam as autoras, não se restringe a um grupo social específico, sendo comum a todos, independentemente do nível de vulnerabilidade social.

À luz da observação de Viana e Custódio (2024), entendemos que a Indústria Cultural (Adorno; Horkheimer, [1947]1985) busca atingir a todos de maneira uniforme para propagar a cultura de consumo por meio dos canais de comunicação – sem fazer distinção de vulnerabilidade social. No entanto, os efeitos dessa influência não são uniformes, pois variam de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido. Ou seja, dependendo de diversos contextos, como socioeconômico e cultural ou condições subjetivas e objetivas de cada sujeito, o indivíduo pode ou não ser influenciado pelas propagandas das *bets*. Esse aspecto é mencionado por Parada (2023), ao afirmar que nem sempre as propagandas – integradas à Indústria Cultural – conseguem persuadir o consumo dos produtos que promovem, pois depende de todo um contexto em que o espectador está envolvido.

Diante do cenário social atual, mencionado anteriormente, é fundamental reconhecer que diversos fatores influenciam o consumo de jogos de aposta. Embora Brandão (2022) tenha pesquisado o uso problemático dos videogames, e não especificamente jogos de aposta, sua

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pesquisa revela que as motivações para o envolvimento de jovens com jogos e mídias são complexas e multifatoriais. A autora destaca, por exemplo, que a busca por inclusão social é uma motivação significativa, e que a ausência desse consumo pode levar à rejeição por parte de um determinado público.

Considerando que os jogos de aposta esportiva também são uma forma de jogo – ainda que a intenção principal é o ganho financeiro – as reflexões de Brandão (2022) ajudam a compreender o motivo de alguns jovens recorrerem às bets ou outros jogos de azar. Para alguns, pode ser uma tentativa de escapar da realidade, e para outros, uma forma de lidar com as suas emoções, como a ansiedade, frustração, tédio, entre outras.

Tendo em vista esse aspecto e de outros mencionados, é importante considerar que proibir o uso de *smartphones* não garante a prevenção do consumo (excessivo ou não) desses jogos e de outros produtos midiáticos. Os aparelhos móveis podem ser utilizados fora do ambiente escolar, independentemente da autorização dos responsáveis. Portanto, é fundamental que a escola e as famílias estabeleçam um diálogo esclarecedor com os jovens sobre as relações de consumo de jogos de aposta ou de produtos e serviços digitais. Nesse sentido, Brandão (2022) ressalta que todos os envolvidos com o bem-estar dos jovens devem agir de forma ativa na sensibilização e prevenção do uso inadequado dos jogos

É igualmente indispensável reconhecer que o problema não reside nas tecnologias digitais e nos jogos de aposta em si, mas na forma como são utilizados, na gestão do tempo e nas prioridades estabelecidas em detrimento de outras atividades. Assim como é fundamental compreender que os prazeres envolvidos no consumo, frequentemente estimulados pela Indústria Cultural, que, como destaca Parada (2023), não oferece nem incentiva caminhos de regulação do consumo. O prazer em consumir as *bets* pode estar relacionado ao envolvimento afetivo com o time, à expectativa com o ganho financeiro, à realização de satisfações pessoais, ao prazer de ver sua aposta e seu time vencerem, ou ainda, ao prazer de competir entre amigos. Assim como se reconhece o prazer e o sistema de autorregulação de quem aposta na Mega-Sena da Virada – mesmo com o jogo disponível todo fim de ano –, é possível e necessário reconhecer comportamentos semelhantes no consumo das *bets*.

Com base nos pontos apresentados sobre as *bets*, é pertinente refletir sobre os jogos de aposta – e todas as tecnologias digitais – como drogas. Segundo a definição proposta por Coelho

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(2019, p. 16), droga é "qualquer substância química, natural ou sintética, capaz de causar alterações no comportamento ou na percepção da realidade" devido aos seus efeitos sobre o sistema fisiológico e neuroquímico do indivíduo. A partir dessa definição, é possível argumentar que os jogos de aposta e as tecnologias digitais podem ser definidos como forma de drogas. Igualmente como acontece com as drogas químicas, o consumo excessivo das tecnologias digitais pode levar à dependência.

Diante desse cenário, propomos o referencial pedagógico da Redução de Danos (RD) como estratégia para sensibilizar sobre o consumo e a dependência relacionado às *bets* e a outros jogos de aposta. Embora essa abordagem tenha se originado no campo das Ciências Médicas, como destacam Marques e Reichert (2024), ela vem sendo discutida e aplicada também na Educação e Ensino para a promoção da saúde[3]. Nesse contexto, a RD atua como forma de prevenção e de minimização dos danos causados pelo consumo (excessivo ou não) de drogas, conforme apontam Parada e Coelho (2022). As ações pedagógicas da RD se manifestam em diferentes campos, como a Educação para as Drogas, a Educação Midiática e a Educação Alimentar voltada ao consumo de alimentos (ultra)processados (Adade; Monteiro, 2014; Parada; Coelho, 2022).

A RD fundamenta-se no diálogo e no respeito aos prazeres e autonomia dos indivíduos. Segundo Marques e Reichert (2024, p. 18), trata-se de uma abordagem com amplo campo de intervenção, atuando "na perspectiva transdisciplinar de saúde, cultura, educação, assistência social, trabalho e renda, visando a garantia do cuidado e dos direitos" (Marques; Reichert, 2024, p. 18).

Nesse sentido, considerando as características da RD e com base nas discussões de Adade e Monteiro (2014) e Parada e Coelho (2022), a utilização do referencial pedagógico da RD no ambiente escolar configura-se como uma estratégia de prevenção no campo da saúde biopsicossocial. Essa abordagem é realizada por meio da criação de espaços de escuta ativa e diálogo esclarecedor, nos quais as dúvidas e relatos pessoais dos alunos possam ser acolhidos com respeito e empatia. O esclarecimento sobre o consumo de diferentes tipos de drogas, incluindo as digitais, torna-se mais centrado, direto e respeitoso. A pedagogia da RD não se baseia em promover discursos proibicionistas ou baseados no medo, pois tais abordagens têm

[3] Utiliza-se a terminologia da pedagogia da Redução de Danos quando se aplica seus fundamentos para as discussões no campo do Ensino e da Educação para as Drogas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

se mostrado ineficazes por não promoverem o diálogo nem respeitam a autonomia do indivíduo em relação ao consumo (Parada, 2023; Adade; Monteiro, 2014; Parada; Coelho, 2022).

No contexto das discussões sobre a pedagogia da RD, selecionamos e adaptamos cinco estratégias da RD propostas por Marques e Reichert (2024) que podem ser aplicadas no ambiente escolar: (1) centrar as discussões nos alunos e não na droga, valorizando suas experiências, dúvidas e percepções; (2) compreender que a relação com a droga não se limita à dependência, considerando que o consumo pode ocorrer através de um sistema de autorregulação; (3) promover/adotar uma abordagem humanizadora e integradora, que acolha a diversidade e leve em conta a formação biopsicossociocultural dos indivíduos, assim como os contextos histórico-culturais do consumo; (4) estimular a construção coletiva de saberes e práticas sobre a temática, promovendo o diálogo horizontal entre professores e alunos de forma a fortalecer o protagonismo do aluno; (5) compreender que as ações pedagógicas da Redução de Danos são singulares e contínuas, sem fórmulas prontas, pois trata-se de um processo de sensibilização que demanda tempo e é compreendido de forma subjetiva.

A partir do referencial teórico em Adorno (1995) sobre a educação para a emancipação – que busca despertar a criticidade dos indivíduos frente às ideologias difundidas pela Indústria Cultural –, estabelecemos um diálogo com a literatura de Han (2014), que discute as sutis técnicas de poder operadas pelo neoliberalismo. Para que os indivíduos possam resistir às técnicas de dominação realizadas pela Indústria Cultural, é fundamental que desenvolvam uma consciência crítica. Isso implica tornar-se emancipados em relação aos conteúdos exibidos nas propagandas midiáticas, para que possam ser capazes de interpretar esses conteúdos.

Nesse sentido, compartilhamos da perspectiva de Parada (2024), ao reconhecer o potencial pedagógico das propagandas para promover a RD no consumo. Utilizando, assim, esses materiais audiovisuais em sala de aula, por meio de um diálogo emancipatório que estimule a análise crítica e reflexiva das mensagens das propagandas audiovisuais, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes dos seus consumos.

Partindo dos elementos apresentados nesta introdução, consideramos fundamental a realização de práticas educativas que abordem temáticas emergentes na sociedade, como é o caso das *bets*. Tais práticas devem articular conhecimentos científicos com os saberes populares dos estudantes, promovendo uma abordagem dialógica e contextualizada. Um exemplo

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

inspirador dessa perspectiva é o Projeto de Educação Popular em Ciências (PEPCiências), que visa promover "a aprendizagem colaborativa entre estudantes, professores, alunos e demais membros da comunidade escolar" (Silva; Coelho; Silva, 2022, p. 208).

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência de uma oficina realizada no PEPCiências, que analisou as percepções e reflexões sobre a apropriação dos aplicativos de aposta com um grupo de alunos de uma escola pública estadual no Município de Duque de Caxias, RJ.

A partir dos elementos expostos, compreendemos que problematizar e refletir sobre o uso das *bets* entre os alunos é de extrema relevância para explorar e valorizar a multiplicidade de territórios e sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas relacionadas à apropriação das drogas digitais. Partimos do entendimento de que pesquisas sobre práticas docentes na escola pública – especialmente aquelas desenvolvidas em contextos em que as diversidades são constitutivas e constituintes dos processos educativos – podem contribuir significativamente para destrinchar os desafios relacionados ao uso das tecnologias e, em particular, dos jogos de aposta no campo da Educação e do Ensino.

Metodologia

A oficina 'Luz, Câmera e Ação no *Play*: o que está por trás da indústria cultural dos jogos de aposta esportiva' foi realizada em outubro de 2024 no PEPCiências. Este evento acontece anualmente no Colégio Estadual Doutor Alfredo Backer, localizado na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O colégio oferece ensino integral para a formação normalista[4] (formação de professores) e parcial para a formação não normalista.

O PEPCiências, conforme descrito por Silva, Coelho e Silva (2022), é um projeto de extensão interinstitucional que tem o objetivo de promover estratégias de ensino-aprendizagem com a principal intenção de sensibilizar e desmistificar certas práticas sociais incertas e emergentes na sociedade. Além disso, busca fomentar o diálogo entre os conhecimentos científicos e os populares, bem como estimular soluções criativas para diferentes problemas sociais (Silva; Coelho; Silva, 2022).

[4] "Formação normalista ou curso normal é uma modalidade de formação voltada para a preparação de profissionais da educação, especificamente para atuar como professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamenta" (Rio Grande do Sul, 2024, sem paginação) – Acesso em: https://educacao.rs.gov.br/curso-normal.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para esse intuito, segundo os autores, o projeto conta com a participação voluntária de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, abrangendo desde estudantes de Iniciação Científica (IC) até pós-graduandos. O PEPCiências também oferece aos pesquisadores convidados a oportunidade de conhecer mais de perto as dúvidas, impressões e demandas sociais da comunidade escolar, permitindo uma aproximação com seus respectivos campos e objetos de pesquisa. Além disso, o projeto favorece o intercâmbio entre os pesquisadores, promovendo o conhecimento mútuo de suas áreas de atuação e incentivando a formação de parcerias acadêmicas e científicas (Silva; Coelho; Silva, 2022).

Os cientistas convidados são, em sua maioria, oriundos do grupo de pesquisa parceiro do projeto, como o Grupo de Pesquisa Educação e Drogas (GPED) vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), além de instituições colaboradoras, como o Instituto de Química (IQ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde (PPGEBS) do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz).

Essas sensibilizações e práticas promovidas pelo PEPCiências acontecem por meio de oficinas temáticas, nas quais os alunos devem se inscrever em duas oficinas, cada uma com a duração de 90 minutos.

A oficina que desenvolvemos teve o objetivo discutir criticamente a Indústria Cultural e o papel das propagandas no contexto das *bets*. Para estimular a reflexão sobre a temática e subsidiar discussões posteriores entre os alunos e o pesquisador mediador (primeiro autor deste relato de experiência), foi aplicado um questionário individual – com quatro perguntas discursivas, que indagavam: (1) Na sua opinião, existem diferenças e/ ou semelhanças entre jogos de azar online e as *bets*? Explique; (2) Na sua opinião, existem motivações para uma pessoa jogar nas bets? Justifique; (3) Qual é a sua percepção sobre as propagandas audiovisuais de *bets*?; (4) Você acha que deveriam reduzir a quantidade de propagandas de bets? Justifique.

Após responderem às perguntas, foi apresentado o conceito de Indústria Cultural e sua relação com o universo das *bets* – tema central da oficina. Na sequência, iniciaram-se as discussões utilizando as duas primeiras perguntas do questionário. Concluída essa etapa, os alunos responderam às duas últimas perguntas, que tinham como objetivo estimular a análise crítica de quatro propagandas de *bets* (quadro 1). Para cada propaganda exibida, foi solicitado

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que os alunos indicassem o que mais havia chamado sua atenção (quadro 2).

Quadro 1 – propagandas usadas na oficina

PROPAGANDAS	LINK DA PROPAGANDA
Betano Brasil - Brasileirão betano 2024	https://youtu.be/QB5P4Ow4SeM
Esportes da sorte - É muito mais que bet!	https://youtu.be/KxkPTZheSKI
Sportingbet - Entra confiante no jogo	https://youtu.be/4Jx_8e1dlNA
Superbet Brasil - Todo mundo pode ser super na superbet!	https://youtu.be/0-0OZ5IsRaU

Fonte: os autores

Quadro 2 – descrição das etapas da oficina

ETAPAS DA OFICINA	DESCRIÇÃO DAS ETAPAS
Etapa 1	Aplicação do questionário para estimular a reflexão.
Etapa 2	Explicação sobre o conceito da Indústria Cultural.
Etapa 3	Discussão em grupo sobre as perguntas 1 e 2 do questionário.
Etapa 4	Exibição das propagandas e discussão das perguntas 3 e 4 do questionário.

Fonte: os autores

As perguntas do questionário e as discussões realizadas durante a oficina, que compõem este relato de experiência, foram analisadas por meio da análise de discurso (AD), com base na perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin. De acordo com Bauer e Gaskell (2008, p. 247), a análise do discurso tem a intenção de analisar "todas as formas de fala e textos, seja nas conversações de entrevistas ou textos escritos de todo o tipo". Para Bakhtin (1997, p. 280),

> a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 1997, p. 280).

Segundo Brait (2006), os enunciados são caracterizados por conterem a realidade do pensamento e da emoção, sendo únicos e irreprodutíveis. Ou seja, há uma dimensão do uso das palavras que é própria dos falantes em contextos específicos, carregada de sentidos próprios às experiências vividas. Para a autora, a AD sob a ótica de Bakhtin, constitui uma forma de compreender os discursos como modos de produção de sentido, e não como objetos a serem explicados por meio de conceitos para compreendê-los.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dessa forma, a AD foi utilizada para captar os sentidos atribuídos pelos alunos à temática de cada pergunta do questionário, bem como às discussões realizadas a partir dessas questões.

Resultados e discussão

Como a oficina foi realizada com dois grupos em tempos diferentes, os resultados apresentados referem-se ao contexto geral, pois não é o objetivo deste relato de experiência estabelecer comparações entre os grupos participantes.

A oficina 'Luz, Câmera e Ação no *Play*: o que está por trás da indústria cultural dos jogos de aposta esportiva' contou com a participação de 32 alunos, sendo 23 do gênero feminino, oito do gênero masculino e um não se identificava com nenhum dos dois gêneros. Os alunos tinham entre 15 e 19 anos, sendo que a maioria, 15 alunos, tinha 16 anos.

Na oficina, percebemos que poucos alunos se engajaram nas discussões a partir das perguntas do questionário. Todos haviam respondido previamente ao questionário, antes do início das discussões em grupo, com o objetivo de estimular uma reflexão individual. A baixa interação pode ser atribuída à timidez de alguns, especialmente devido à presença de alunos de diferentes turmas e de um professor externo que estava realizando a oficina. Apesar disso, foi possível identificar algumas trocas de opiniões sobre o tema das *bets*.

Apresentaremos, nas seções seguintes, a organização dos resultados a partir das perguntas do questionário, contemplando tanto as respostas do questionário quanto das discussões realizadas em grupo, além das observações da análise das propagandas.

1. Diferenças entre jogos de azar online e as *bets*

A pergunta teve como objetivo de verificar se os alunos compreendiam as diferenças entre os jogos de azar e as *bets*, com base ou não na Lei nº 3.688/1940, que classifica as *bets* como jogos de azar, além de informar sobre essa distinção após a pergunta.

Ao analisar o questionário e as discussões em grupo, observamos que a maioria dos alunos declarou que não havia diferenças entre os tipos de jogos. Segundo eles, ambos os jogos envolvem a possibilidade de ganhar ou perder dinheiro, risco de prejuízo financeiro, o ganho de dinheiro de forma ilícita, o envolvimento da sorte ou azar para ganhar ou perder dinheiro, e o potencial de causar vício.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Diante desses comentários, parte dos alunos acreditava que tanto as *bets* quanto outros jogos de azar estão associados com os mesmos aspectos, tanto positivos quanto negativos, e com isso fazem parte da mesma modalidade de jogo.

A diferenciação e não diferenciação das drogas pode ser observada através do referencial pedagógico da RD. Alguns indivíduos costumam diferenciar certos tipos de drogas com base na permissão em lei. Outros diferenciam as drogas por grau de dependência, onde as drogas ilícitas costumam causar mais dependência do que as lícitas. O que vai definir o grau de dependência é a relação que o indivíduo estabelece com a droga. Em outras palavras, para a RD, não existem drogas que tenham maior potencial de causar dependência. Os indivíduos também tendem a não compreender que certos consumos são drogas, como os medicamentos e alimentos.

Em contrapartida, alguns alunos mencionaram que há diferenças entre os dois tipos de jogos. A justificativa foi que os jogos de azar tendem a gerar perdas financeiras. Outros destacaram que os resultados nos jogos de azar dependem mais do sistema do que das habilidades do jogador, sendo baseados na sorte e sem exigir conhecimentos específicos. Diferentemente dos jogos de *bets*, que para ganhar é preciso ter conhecimentos sobre o esporte, times, jogadores e o desempenho dos times. Assim, para alguns, as apostas em *bets* são vistas como menos arriscadas, pois permitem o uso de informações e estratégias. Já os jogos de azar são mais imprevisíveis e arriscados.

Os comentários dos alunos demonstram que eles estão inclinados a acreditar que se trata de jogos diferentes pelo mecanismo de funcionamento de cada jogo e também pela fama negativa que a palavra ‘jogos de azar’ possui. Esse tipo de concepção pode ser atribuído a Indústria Cultural das *Bets* e do Futebol.

Esses resultados obtidos reforçam as discussões levantadas no referencial teórico da literatura de Han (2014). À Indústria Cultural do Futebol exerce forte influência cultural e econômica no Brasil. Uma das estratégias para ampliar esse império futebolístico foi a criação de uma lei que autoriza apostas no setor esportivo, o que leva a muitos a acreditar que essas apostas se diferenciam dos jogos de azar. Sob a ótica de Han (2014), esse mecanismo representa uma forma de coerção disfarçada de liberdade, ou seja, trata-se de um jogo de azar que se associa à temática esportiva para atrair aqueles que não participariam de outros tipos de jogos, como o tigrinho, aviãozinho, jogo do bicho, entre outros

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os resultados também indicam que algumas pessoas vivem em um contexto de submissão com as *bets*, pensando que para ganhar a aposta nas *bets* basta ter conhecimento sobre o esporte (futebol), desempenho dos times, dos jogadores e o posicionamento dos técnicos. Contudo, há variáveis que determinam se o resultado será aquele que foi apostado, como o desempenho de cada jogador, a percepção dos técnicos, o incentivo da torcida, além das variáveis não perceptíveis como o estado e controle mental e emocional dos jogadores e dos técnicos.

Nenhum aluno conseguiu diferenciar os dois tipos de jogos com base na Lei das Contravenções Penais.

2. Motivações para jogar as *bets*

Tendo em vista que o referencial teórico da RD menciona a existência de múltiplos motivos para consumir um determinado produto, foi perguntado aos alunos se existiam motivações para o consumo das *bets*, e caso afirmativo, quais seriam, em sua opinião, as razões que levam as pessoas a esse tipo de consumo.

A maioria respondeu afirmativamente. Entre as justificativas apresentadas pelos alunos, destacam-se: a necessidade de pagar dívidas, ganhar e gastar dinheiro, a falta de emprego, a ilusão de enriquecimento rápido, a competitividade de ganhar, a busca por diversão, prazer e adrenalina de apostar, a autoconfiança e questões emocionais.

Com esses comentários e entre outros realizados durante a oficina, identificamos que os alunos possuem a percepção de que a motivação para o consumo está vinculada a questões pessoais. As observações feitas também revelam a existência de múltiplos fatores que levam as pessoas a consumir os jogos de *bets*. A pesquisa de Parada e Coelho (2022) e o referencial pedagógico da RD contribuem para o entendimento de que o consumo de um determinado produto está intrinsecamente vinculado ao contexto histórico-cultural do indivíduo, sendo impulsionado por uma variedade de fatores e motivações, seja no caso de jogos, drogas ou alimentos. Além disso, é importante reconhecer que também existem fatores que levam o indivíduo a não consumir.

Uma parcela dos alunos mencionou também que as motivações estão relacionadas a diversas influências, como: os jogadores de futebol, influenciadores digitais, amigos, redes

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sociais, televisão, propagandas e o testemunho de outras pessoas ganhando. Diante dessas falas, entendemos que para esses alunos as motivações estão associadas às influências sociais promovidas pela Indústria Cultural para divulgar as suas mercadorias. Nesse sentido, Parada (2023) evidencia que a Indústria Cultural se apropria de culturas ou elementos culturais – como personagens de filmes, desenhos, celebridades – para promover a venda do seu produto.

Alguns alunos apontaram as propagandas como um dos motivos para o consumo. Este relato revela a consciência de que esses jovens têm sobre o poder persuasivo das propagandas na indução do consumo. Com base na discussão de Alcantara (2023), torna-se evidente o alcance das propagandas. O autor destaca que, dos 20 clubes de futebol da série A do futebol brasileiro, 19 são patrocinados por empresas de aposta esportiva. Além disso, como destaca Alcantara (2023), essas empresas expandem a sua propaganda ao patrocinar pequenos eventos nas cidades, shows e campeonatos municipais, naturalizando, de certa forma, o consumo entre diferentes públicos. Cabe mencionar também que as propagandas das *bets* são realizadas nos uniformes dos atletas, nos estádios e intervalos comerciais das partidas de esportes.

Diante das respostas dos alunos, é possível compreender que as intervenções da pedagogia da RD se apresentam como um caminho viável para minimizar os danos causados pelo consumo das *bets* entre os jovens em idade escolar. A pesquisa de Parada (2023) evidencia que a utilização das propagandas com a pedagogia da RD e a educação emancipatória de Adorno (1995) podem ser formas de sensibilizar jovens e adultos no ambiente escolar quanto a práticas de consumo excessivo.

O que realizamos na oficina do PEPCiências foi uma prática similar, ou seja, utilizamos propagandas e perguntas norteadoras para discutir a Indústria Cultural das *bets*. Assim, como não tínhamos o objetivo de saber o consumo desses jogos, não identificamos nem percebemos alunos que os utilizam. Embora nosso propósito tenha sido discutir a Indústria Cultural das *bets*, a oficina possivelmente proporcionou reflexões sobre o consumo a partir das discussões e análises das propagandas, sem recorrer a um discurso proibicionista ou amedrontador sobre o não consumo – conforme orienta o referencial pedagógico da RD.

Nesse relato de experiência, destaca-se o comentário de um aluno(a) que afirmou ser motivado(a) a apostar conforme o desempenho do time pelo qual torce. A mídia, como componente da Indústria Cultural, ao divulgar o bom ou mau desempenho de um determinado

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

time, acaba incentivando indiretamente nas apostas. Outro(a) aluno(a) destacou que, embora as *bets* não sejam ilegais, a prática revela uma falta de responsabilidade, pois a pessoa poderia estar dedicando seu tempo a atividades mais úteis e significativas.

3. Percepção sobre as propagandas audiovisuais de *bets*

Quando questionados sobre suas percepções em relação às propagandas das *bets,* a maioria mencionou aspectos negativos. Entre as principais críticas, destacam-se que as propagandas são ilusórias, enganosas e entediantes. Sua exibição excessiva causa perda de tempo e é considerada como irritante. Além disso, são vistas como desnecessárias e capazes de desencadear gatilhos em pessoas com histórico de dependência por jogos. Os alunos também observaram que as propagandas romantizam os jogos de azar e interferem no uso do celular. Segundo eles, as propagandas utilizam inteligência artificial simular celebridades, com o objetivo de influenciar os espectadores ao consumo. Foi mencionado que deveriam existir propagandas mais relevantes para a vida cotidiana, em vez das propagandas de *bets*.

Alguns alunos apontaram que as propagandas de *bets* têm o objetivo de atrair e influenciar a consumir um produto sem benefícios concretos, sendo, portanto, dispensáveis. Segundo eles, essas propagandas incentivam as apostas, e muitos, por falta de conhecimento sobre o assunto, acabam perdendo dinheiro que poderia ser destinado a outras necessidades, como o pagamento de contas.

Outros alunos destacaram que as propagandas são bem elaboradas, transmitem uma sensação de segurança aos espectadores e utilizam a imagem de personalidades públicas influentes para atrair apostadores. Essas estratégias ficaram evidentes nas propagandas assistidas pelos alunos durante a oficina, que contava com a participação de celebridades. Para alguns alunos, a presença desses famosos serve para iludir o público, levando-o acreditar que sua fortuna foi obtida através do consumo de jogos.

Pode-se observar, a partir desses comentários, que a sensação de segurança transmitida pelas propagandas tem o efeito de iludir o público, levando-o a acreditar que é possível apostar com segurança.

As falas dos alunos também revelam que eles reconhecem a falsa sensação de liberdade do regime neoliberal (Han, 2014) nas propagandas com a utilização de celebridades para

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

transmitir aos espectadores a sensação de liberdade para apostar (consumir). Essa estratégia leva os espectadores a acreditar que podem alcançar o seu sucesso financeiro através do dinheiro ganho nas *bets*. Essas figuras midiáticas transmitem uma sensação de qualidade e confiabilidade no produto anunciado, pois fazem com que os indivíduos acreditem que tais personalidades não se associariam a algo duvidoso.

Esse mecanismo de utilizar celebridades em propagandas para validar o produto que está sendo vendido ao espectador é discutido por Parada (2023). Na pesquisa do autor percebe-se que as propagandas recorrem a famosos – em destaque na Indústria Cultural – que, na prática, não consumiriam aquele tipo de produto. Um exemplo citado na pesquisa é o da Fátima Bernardes consumindo o presunto da Seara.

Curiosamente, os alunos apontaram a presença dos influenciadores Ney Silva, Deolane e Virginia Fonseca, nomes que eram desconhecidos pelo pesquisador mediador. A dinâmica da oficina revelou duas situações. A primeira é que as propagandas usam famosos para atrair públicos diferentes. E a segunda é que esse fenômeno exemplifica o conceito do capitalismo do curtir de Han (2014) – como discutido no referencial teórico –, no qual o curtir, comentar e compartilhar nas redes sociais são formas de consumo instantâneo, ou até mesmo para um consumo futuro.

4. Redução da quantidade de propagandas de *bets*

Levando em conta as observações pessoais da quantidade de propagandas de jogos de *bets* nos canais abertos da televisão e nas redes sociais, perguntamos aos alunos se, em sua opinião, essa quantidade deveria ser reduzida. A maioria respondeu afirmativamente, relatando que percebeu o aumento dessas propagandas. Entre as respostas, destacam-se as seguintes: as propagandas são enganosas, desnecessárias e exageradas; incentivam a vontade de apostar; alimentam o vício em jogar; e atrapalham o uso do celular. Observa-se, nesses comentários, uma ocorrência de opiniões negativas em relação às propagandas.

De acordo com Parada (2024), após as atividades de análise de propagandas de alimentos ultraprocessados, alguns alunos demonstraram-se sensibilizados quanto ao conteúdo das propagandas, mencionando que são enganosas e incentivam o consumo desses produtos. Outros já tinham essa percepção, mas ficaram ainda mais sensibilizados, não apenas em relação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

às propagandas, mas também quanto aos próprios hábitos de consumo de alimentos (ultra)processados.

Em nossa oficina, foi possível verificar nos comentários dos alunos que alguns acreditam que as propagandas induzem muitas pessoas, especialmente as socialmente vulneráveis, a acreditar que ficarão ricas. Essa vulnerabilidade das crianças e jovens foi relatada por Bittencourt (2024), como descrevemos anteriormente. Outros alunos destacaram que as propagandas deveriam ser mais regulamentadas ou haver uma diminuição das propagandas, considerando que crianças e adolescentes têm acesso facilitado aos jogos.

Mesmo que ocorra uma diminuição ou proibição das propagandas, através da pedagogia da RD, compreende-se que as ações de prevenção devem focar no sujeito. A regulamentação dos jogos de aposta, isoladamente, não inviabilizará o consumo, pois jogos clandestinos podem ser acessados. Entendemos pela RD que é preciso estabelecer um canal de comunicação com os jovens sobre sua prática excessiva de consumir jogos de aposta.

Percebemos, tanto nas discussões quanto nos questionários, a presença de um discurso predominantemente proibicionista por parte da maioria dos alunos em relação ao consumo das *bets*, desconsiderando o prazer que o consumo consciente pode proporcionar às pessoas maiores de idade. Essa perspectiva ignora que, assim como ocorre com a Mega-Sena da Virada ou outros jogos legalizados, é possível participar de forma moderada, sem exageros e excessos ou prejuízos, buscando também o entretenimento. Esse tipo de consumo prazeroso, sem exageros, é discutido pela pedagogia da RD como um consumo que proporciona bem-estar e saúde em diferentes contextos.

Em face dessa realidade observada na oficina, entendemos que o referencial pedagógico da RD se apresenta como um dos caminhos eficazes para a sensibilização de práticas de consumo excessivo. Essa abordagem tem como princípio o respeito à autonomia do indivíduo para decidir consumir ou não, bem como para decidir interromper ou manter o consumo. A RD busca compreender e promover uma discussão mais ampla do consumo, reconhecendo que o indivíduo está inserido em múltiplas dimensões – biológica, psicológica, social e cultural (biopsicossocioculturais).

Dessa forma, torna-se fundamental sensibilizar os jovens para o consumo consciente das drogas, não apenas no que diz respeito aos jogos de aposta, mas também a outros produtos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

digitais por meio de ações fundamentadas na abordagem da pedagogia da RD, conforme apresentado no referencial teórico. Acreditamos também que essas ações podem contribuir para a sensibilização daqueles que não consomem, permitindo a desconstrução de preconceitos ao reconhecerem que os consumidores experimentam prazeres intrínsecos e que o consumo está relacionado ao contexto histórico-cultural de cada indivíduo.

Dessa forma, a RD não se baseia em discursos proibicionistas para evitar o consumo ou combater o preconceito. Casos mencionados na reportagem de Bittencourt (2024), em que jovens são ridicularizados e ignorados por adultos cientes de seu envolvimento com apostas, ilustram como essas atitudes podem partir até mesmo de colegas da escola. A ridicularização e o silenciamento não são estratégias eficazes para enfrentar o problema, tampouco para promover a conscientização ou sensibilização sobre o consumo excessivo. A própria reportagem destaca que tais comportamentos criam barreiras ao diálogo, minimizando um problema que deveria ser compreendido como coletivo – não restrito apenas aos jovens e seus responsáveis.

A RD, enquanto uma prática pedagógica associada à educação emancipatória (Adorno, 1995), pode orientar ações e práticas educativas voltadas à promoção de um consumo mais consciente das *bets*. Parada (2023) observa que o diálogo, através da abordagem da pedagogia da RD e articulado à educação emancipatória de Adorno (1995), é essencial para sensibilizar sobre o consumo excessivo de diferentes drogas.

Parada (2023) defende a utilização de propagandas como um instrumento pedagógico, fundamentado na pedagogia da RD, para sensibilizar sobre o consumo excessivo. A partir da proposta do autor, as discussões realizadas por meio da análise crítica das propagandas – mediadas por perguntas norteadoras que estimulem o debate – podem ser utilizadas para dialogar e sensibilizar os jovens a perceberem as estratégias utilizadas pelas propagandas para influenciar no consumo excessivo, como a utilização de influenciadores e famosos que passam a imagem de riqueza a partir das apostas nas *bets*. Além do mais, tal atividade permitirá abrir canais de discussão sobre o próprio consumo.

Todavia, há diversas abordagens pedagógicas para promover a sensibilização quanto ao consumo excessivo das *bets* e de outros jogos de aposta, através da pedagogia da RD. Como mencionamos anteriormente, entre as cinco estratégias da RD para o ambiente escolar, destaca-

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

se que sua prática é versátil e singular, sem uma fórmula fixa. Além disso, o processo de sensibilização deve ser contínuo, construído ao longo do tempo e em diálogo com as realidades dos sujeitos envolvidos.

Considerações finais

Este relato de experiência teve como propósito apresentar as percepções dos alunos e promover uma reflexão crítica sobre as propagandas de bets e seu consumo, no contexto de uma oficina do PEPCiências realizada em uma escola pública.

Por meio das observações durante a oficina, por meio dos questionários e discussões em grupo, verificamos que a maioria dos alunos já possuía conhecimentos sobre os possíveis impactos negativos das *bets*, associando-as a algo prejudicial, capaz de gerar perdas financeiras e dependência. Por outro lado, alguns mencionaram aspectos positivos, como a possibilidade de ganhos financeiros, diversão e sensação de prazer. Para alguns, as motivações para o consumo das *bets* são diversas e estão relacionadas com a subjetividade e às intenções de cada indivíduo.

Durante a oficina, nenhum aluno mencionou ter consumido *bets* ou outro jogo de aposta. Optamos por não os questionar diretamente a fim de evitar constrangimentos, especialmente considerando que o mediador da oficina não possuía vínculo pedagógico com a escola.

No entanto, consideramos que, caso a atividade fosse conduzida por um(a) professor(a) regente, seria pertinente questionar os alunos sobre o consumo das *bets* – e outros jogos de aposta –, a fim de compreender suas motivações, sem julgamentos ou constrangimentos, que apenas criam barreiras ao diálogo e à prevenção.

Além disso, é importante considerar que alguns jovens sentem prazer ao jogar esses tipos de jogos, mesmo enfrentando mais perdas do que ganhos. Há também casos de alunos que não desejam ou não conseguem parar o hábito de jogar. Nesse sentido, apostamos na educação emancipatória e na Redução de Danos (RD), por respeitarem a autonomia do indivíduo e possibilitarem a sensibilização quanto ao consumo de *bets*, sem recorrer a discursos proibicionistas ou atos vexatórios.

É possível, então, centralizar as ações de sensibilização da pedagogia da RD para reconhecer as motivações que influenciam o consumo desses jogos. Isso significa compreender

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que os indivíduos estão inseridos em um contexto histórico-cultural complexo e em dimensões biopsicossocioculturais que contribuem para esse comportamento. Em outras palavras, a pedagogia da RD reconhece que o foco das discussões pedagógicas deve estar nos indivíduos que consomem, e não no produto.

Com esse reconhecimento dos múltiplos fatores do consumo de *bets* e dos cenários de prazer que os indivíduos possuem, torna-se mais assertivo traçar estratégias educativas voltadas à convivência digital. Essas estratégias visam sensibilizar tanto os jovens quanto os adultos sobre seus hábitos de consumo com base na abordagem pedagógica da RD, através de um diálogo emancipatório, acolhedor e livre de discursos proibicionistas. Dessa forma, torna-se possível estabelecer o diálogo que propomos com os alunos, utilizando, por exemplo, as propagandas para iniciar discussões críticas e reflexivas.

Portanto, é fundamental que o campo das Biociências e Saúde, assim como as diferentes áreas pedagógicas, adotem diálogos de sensibilização com os alunos sobre consumo de jogos de aposta. O objetivo é prevenir os possíveis danos à saúde biológica, social, mental, emocional e financeira, considerando também outros impactos e agravos, como discute o referencial da RD.

Como o uso das *bets* é uma prática recente, é necessário, portanto, realizar estudos para a compreensão aprofundada desse fenômeno e seus possíveis impactos na vida pedagógica e social de jovens em idade escolar. Assim, defendemos que essas ações sejam exploradas e desenvolvidas em estudos e estratégias fundamentadas na pedagogia da RD, com o objetivo de sensibilizar esses jovens por meio de práticas pedagógicas que estimulem um diálogo emancipador e acolhedor. Tais práticas devem promover uma convivência digital e midiática dos jogos de aposta, para que, no futuro, sejam adultos mais conscientes de seus consumos e que compreendam que práticas de abuso não são convenientes nem sustentáveis.

Agradecimentos

Como esta oficina é fruto do desdobramento da pesquisa do doutorado pelo PPGEBS/IOC/Fiocruz, agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradecemos também ao Grupo de Pesquisa Educação e Drogas (GPED/UERJ), cujas discussões contribuíram

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

significativamente para a construção do referencial teórico deste artigo. Agradecemos ao professor Vinicius Motta da Costa pelo convite para realizar a oficina no PEPCiências.

Referências bibliográficas

ADADE, Mariana; MONTEIRO, Simone Souza. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 40, p. 215-230, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000009. Acesso em: 09 dez. 2024.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra; [1971] 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 1 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1947.

ALCANTARA, Aurélio Cardoso. Um novo fenômeno esportivo: refletindo sobre apostas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 11, 28 de março de 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/11/um-novo-fenomeno-esportivo-refletindo-sobre-apostas. Acesso em: 24 mai. 2025.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 7 ed., Petrópolis, RJ: Vozes; 2008.

BITTENCOURT, Carla. Apostas on-line atraem crianças e adolescentes, apesar de ilegais. **Lunetas**; 2024. Disponível em: https://lunetas.com.br/apostas-on-line-atraem-criancas-e-adolescentes-apesar-de-ilegais/. Acesso em: 09 dez. 2024.

BRAIT, Beth. **Análise e teoria do discurso**. *In*: BRAIT, Beth. Bakhtin outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

BRANDÃO, Luiza Chagas. **Fatores associados ao uso problemático de vídeo games entre adolescentes brasileiros**. 2022. 115 f. Tese (Doutorado) – Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-15082022-133753/es.php. Acesso em: 24 mai. 2025.

BRASIL, **Decreto-lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941.** Lei das contravenções penais, 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm. Acesso em: 09 dez. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BRASIL, **Lei nº 13.756, de 12 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre o Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP), sobre a destinação do produto da arrecadação das loterias e sobre a promoção comercial e a modalidade lotérica denominada apostas de quota fixa, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13756.htm. Acesso em: 09 dez. 2024.

COELHO, Ana Cláudia. **Fatores determinantes de qualidade de vida física e mental em pacientes com doença pulmonar intersticial**: uma análise multifatorial. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16359/000695147.pdf?sequence=1. Acesso em: 4 set. 2009.

COELHO, Francisco José Figueiredo. **Educação sobre Drogas e Formação de professores**: uma proposta de ensino a distância centrada na redução de danos. 2019. Tese (Doutorado em Ciências) – Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: neoliberalismo e novas técnicas de poder**. 1 ed., Belo Horizonte, MG: Âyiné; 2014.

MARQUES, Michel Willian de Castro Marques; REICHERT, Richard Alecsander. **Vamos Falar Sobre**: redução de danos, direitos humanos, estigma e prevenção combinada. 1 ed., São Paulo, SP: É de Lei; 2014.

PARADA, João Paulo Cunha. Ensino para a Redução de Danos das Práticas Alimentares Excessivas por meio de Propagandas Audiovisuais. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2023.

PARADA, João Paulo Cunha; COELHO, Francisco José Figueiredo. Propagandas audiovisuais para a redução de danos do consumo abusivo na alimentação. In: Congresso Scientiarum História, 15, 2022, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 1, p. 500-509, 2022. Disponível em: http://146.164.248.81/hcte/downloads/sh/sh15/anais_SH_15.pdf. Acesso em: 09 dez. 2024.X

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola e, tempos de dispersão**. 1 ed., Rio de Janeiro, RJ: Contraponto; 2012.

SILVA, Eduardo dos Santos; COELHO, Francisco José Figueiredo; SILVA, Maria de Lourdes. Pepciências: uma proposta de ensino-aprendizagem baseada na permuta de saberes via educação popular. *In*: COELHO, Francisco José Figueiredo; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva, **Ensino-aprendizagem em biociências e saúde teoria e prática na pesquisa**. Curitiba: CRV, p. 33-44, 2023. Disponível em: https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37690-crv. Acesso em: 09 dez. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

VIANA, Theyse; CUSTÓDIO, Gabriela. ‘Jogo do Tigrinho’ e ‘bets’ chegam a escolas, viciam estudantes e se tornam desafio à educação no Ceará. **Diário do Nordeste**, Fortaleza/CE; 2024. Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/jogo-do-tigrinho-e-bets-chegam-a-escolas-viciam-estudantes-e-se-tornam-desafio-a-educacao-no-ceara-1.3559903. Acesso em: 09 dez. 2024.

Submissão em: 20/02/2025
Aceito em: 11/06/2025

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA

Luciana da Costa Oliveira[1]
Sônia Regina dos Santos Teixeira[2]

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar como uma professora de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia organizava o meio social educativo da turma, de modo a incorporar elementos da realidade social das crianças na sua prática docente. O estudo é parte de uma pesquisa empírica que originou uma dissertação de Mestrado em Educação, que teve como referência principal o sistema teórico-conceitual de Vigotski. A produção das informações constou de observação do cotidiano da turma, entrevista semiestruturada com a professora, reunião com os familiares das crianças, análise do projeto político pedagógico da escola e anotações em diário de campo. As análises seguiram as orientações da teoria histórico-cultural. Os resultados apontam que a professora organizava o meio social educativo ouvindo as crianças e levando em consideração suas condições de existência social, experiências e saberes. Conclui-se que a professora, participante da pesquisa, incluía elementos da realidade social das crianças ribeirinhas em sua prática docente ao organizar intencionalmente o meio social educativo. Essa prática se evidenciava nas rodas de conversa e nas aulas passeio, momentos em que valorizava os saberes e as experiências das crianças, promovendo a produção de conhecimentos ancorados na realidade ribeirinha. Tal prática favorecia a participação ativa das crianças, das famílias e demais pessoas da comunidade na escola contribuindo significativamente para o processo de formação das crianças como personalidades conscientes.

Palavras-chave: Prática docente. Educação Infantil. Infâncias ribeirinhas. Teoria histórico-cultural.

TEACHING PRACTICE OF A TEACHER OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION OF A RIVERSIDE SCHOOL OF THE AMAZON

Abstract: This article aims to analyze how a teacher of a riverside kindergarten class in the Amazon organized the social educational environment of the class, to incorporate elements of the children's social reality into her teaching practice. The study is part of empirical research that originated a Master's dissertation in Education, which had as its main reference Vygotsky's theoretical-conceptual system. The production of information consisted of observation of the class's daily life, semi-structured interviews with the teacher, meetings with the children's families, analysis of the school's political-pedagogical project and notes in a field diary. The analyses followed the guidelines of historical-cultural theory. The results indicate that the teacher organized the social educational environment by listening to the children and considering their conditions of social existence, experiences and knowledge. It is concluded that the teacher, who participated in the research, included elements of the social reality of the riverside children in her teaching practice by intentionally organizing the social educational environment. This practice was evident in conversation circles and field trips, moments in which the knowledge and experiences of children were valued, promoting the production of knowledge anchored

[1] Professora da Educação Infantil da Prefeitura de Belém do Pará (SEMEC). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED - 2019). E-mail: lucianames17@gmail.com
[2] Professora Associada do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Doutorado em Psicologia - Teoria e Pesquisa do Comportamento, pela Universidade Federal do Pará (2009). E-mail. sregina@ufpa.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

in the riverside reality. This practice favored the active participation of children, families and other people from the community in the school, contributing significantly to the process of forming children as conscious personalities.

Keywords: Teaching practice. Vygotsky's theory. Early childhood education. Riverside childhoods.

LA PRÁCTICA DOCENTE DE UNA DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL EN UNA ESCUELA DE RIVERLAND EN LA AMAZONIA

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar cómo una docente de una clase de Educación Infantil ribereña en la Amazonia organizó el ambiente social educativo de la clase, con el fin de incorporar elementos de la realidad social de los niños a su práctica docente. El estudio es parte de una investigación empírica que dio origen a una tesis de Maestría en Educación, que tuvo como referente principal el sistema teórico-conceptual de Vygotsky. La producción de información consistió en observación de la vida cotidiana de la clase, entrevistas semiestructuradas con la profesora, reuniones con las familias de los niños, análisis del proyecto político-pedagógico de la escuela y anotaciones en un diario de campo. Los análisis siguieron los lineamientos de la teoría histórico-cultural. Los resultados indican que el docente organizó el ambiente social educativo escuchando a los niños y tomando en cuenta sus condiciones sociales, experiencias y conocimientos. Se concluye que la docente participante de la investigación incluyó elementos de la realidad social de los niños ribereños en su práctica docente al organizar intencionalmente el ambiente social educativo. Esta práctica se evidenció en círculos de conversación y salidas de campo, momentos en los que se valoraron los conocimientos y experiencias de los niños, promoviendo la producción de conocimientos anclados en la realidad ribereña. Esta práctica fomentó la participación activa de los niños, las familias y otras personas de la comunidad en la escuela, contribuyendo significativamente al proceso de formación de los niños como personalidades conscientes.

Palabras clave: Práctica docente. La teoría de Vygotsky. Educación Infantil. Infancia a orillas del río.

Introdução

Atualmente, no Brasil, a Educação Infantil, ofertada em turmas de creches, para crianças de zero a três anos de idade e em turmas de pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade, é parte integrante da educação escolar brasileira, como a primeira etapa da Educação Básica, sendo um direito de todas as crianças de zero a cinco anos de idade e de suas famílias, cabendo ao Estado brasileiro o dever da efetivação desse direito, por meio da garantia da oferta de vagas e de uma Educação Infantil de qualidade, que cumpra a função de promover o desenvolvimento integral das crianças, conforme estabelecido no artigo 29 da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996).

No que diz respeito à garantia da oferta de vagas, os indicadores disponíveis mostram que o Brasil ainda não atingiu o estabelecido na Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2014 (Lei 13.005/2014), de até 2016, universalizar a pré-escola e garantir a oferta de vagas para 50% das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – Educação 2023, 2024, do IBGE (Brasil, 2024a), em 2023, o Brasil tinha cerca de 5,8 milhões de crianças de 4 a 5 anos matriculadas na pré-escola, o que corresponde a 92, 9% do universo de crianças brasileiras dessa faixa etária e cerca de 4,4, milhões de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches, o que corresponde a 38,7% do universo de crianças brasileiras dessa faixa etária. Apesar disso, nos últimos dois anos, tivemos progressos importantes com relação à garantia do direito ao acesso à Educação Infantil e caminhamos para a universalização da pré-escola e a ampliação da educação em creches. Por outro lado, no que se refere à oferta de uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada, temos muito mais desafios a serem enfrentados e um deles é, sem dúvida, a necessária promoção de práticas docentes que reconheçam e considerem a diversidade das infâncias vividas pelas crianças brasileiras.

Conforme observa Arroyo (2008), a formação de professores foi durante muito tempo pautada em concepções generalistas, únicas e abstratas do ser humano. Em decorrência disso, desde a Educação Infantil até o ensino superior operava-se e, em alguns casos, ainda se opera com a lógica de aplicar um padrão único para compreender os alunos, tanto individualmente, quanto coletivamente. A partir do momento, em que o campo específico da formação docente passou a pautar as diversidades, as diferenças e os processos históricos de produção das diversidades e desigualdades sociais, algumas questões ganharam destaque, tais como: como reeducar o olhar docente sobre a questão da diversidade e como organizar práticas docentes que reconheçam e considerem os coletivos diversos de estudantes?

No caso específico da Educação Infantil, a forte presença das teorias biológico-evolucionistas de desenvolvimento humano contribuiu para que os professores desenvolvessem concepções de criança e infância desvinculadas das relações sociais que as engendram, compreendendo, frequentemente, a criança como um organismo em formação que se desenvolve naturalmente de forma ordenada e progressiva rumo à maturidade adulta e a infância como uma fase de preparação ou prontidão para uma próxima fase evolutiva, até a criança alcançar a condição humana plena da vida adulta (Castro, 1992; Teixeira, 2009). Em contrapartida, nas últimas décadas, constatamos nos meios educacionais e, de modo especial, na Educação Infantil uma maior presença

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

das teorias da psicologia orientadas pela dialética materialista, como as teorias de Lev Vigotski (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962), que explicam o processo de formação humana como síntese das múltiplas relações sociais que a pessoa participa.

Na perspectiva de Vigotski (2000, 2020), o ser humano se constitui como uma personalidade humana consciente, em imanência com as relações sociais que participa. Nessa perspectiva, a criança é um ser histórico, participante do seu processo de formação humana, sendo marcada pelas contradições da sociedade em que está inserida. A infância, por sua vez, é um período crucial do processo de formação da criança, na qual, em imanência com as relações sociais que participa, forma a base de sua consciência e personalidade e inicia a formação de instâncias éticas internas e de uma visão de mundo e de sociedade (Bozhovich, 1976; Vigotski, 2000, 2020).

Na atualidade, os enfoques sobre a qualidade da Educação Infantil brasileira, convergem para a conceituação da criança como um ser histórico e social, como podemos constatar nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), que em seu artigo 4º, define a criança como "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]" e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b), que retoma e reitera tal conceito como um dos termos-chave das normativas legais da Educação Infantil em nosso país e enfatiza a necessidade da visibilidade das múltiplas infâncias como exigência de qualidade e na promoção da equidade.

Uma vez reconhecendo a criança como sujeito histórico e social, que se constitui em imanência com as relações sociais que participa, uma questão merece destaque: Como organizar práticas docentes que considerem as múltiplas e diversas infâncias e assumam o compromisso com as diversidades e especificidades dos diferentes grupos sociais, culturas e territórios do nosso país?

Dentre as múltiplas e diversas infâncias brasileiras, temos a infância ribeirinha da Amazônia, definida no artigo 8º das DCNEI (Brasil, 2009), como umas das infâncias do campo.

Em uma perspectiva histórico-cultural, compreendemos que as crianças da Amazônia vivem suas infâncias em imanência com realidades sociais particulares e distintas, logo, temos uma diversidade de infâncias da Amazônia. São crianças das cidades, ribeirinhas, indígenas, caiçaras, quilombolas, extrativistas, assentadas, acampadas da reforma agrária, dentre outras,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que se constituem como personalidades humanas conscientes em uma relação dialética com as condições concretas de vida na região. Crianças, que como disse o poeta, "sabem a vinda da chuva pelo estremecer dos verdes e sabem ler os recados que chegam na asa do vento, mas sabem também o tempo da febre e o gosto da fome" (Mello, 1984, p. 214).

As crianças ribeirinhas da Amazônia vivem relações sociais muito peculiares que caracterizam suas infâncias, dentre as quais destacamos: 1. uma profunda relação com o solo, os rios e a floresta; 2. um modo de vida integrado às atividades econômicas desenvolvidas pelos adultos das comunidades, sobretudo, a agricultura e o extrativismo vegetal e/ou animal (Harris, 2000); 3. Participação como membro da cultura tipicamente amazônica, ou seja, interação com elementos técnicos e simbólicos peculiares da região, que guardam as raízes indígenas (Loureiro, 2000); 4. uma intensa participação nas atividades desenvolvidas pelos adultos, na comunidade, no trabalho, lazer e atividades religiosas, dentre outras; 5. distanciamento dos vizinhos (Teixeira, 2009).

De acordo com as DCNEI (2009), o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que articula as experiências e os saberes das crianças com o patrimônio cultural da humanidade, tendo como eixos as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, torna-se indispensável que os docentes que educam as crianças da Amazônia, organizem práticas docentes que considerem e valorizem as experiências e os saberes construídos pelas crianças nas relações sociais que participam, articulando-os com o conhecimento acumulado pela humanidade, de modo a contribuir para os seus processos de desenvolvimento como personalidades humanas conscientes.

Em face dessa problemática, com base no sistema conceitual de Vigotski e em resultados de uma pesquisa de mestrado realizada pela primeira autora, este artigo tem por objetivo analisar como uma professora de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia organizava o meio social educativo da turma, de modo a incorporar elementos da realidade social das crianças na sua prática docente, destacando como as especificidades da infância ribeirinha são constitutivas e constituintes dos processos educativos organizados para as crianças da turma.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A prática docente na perspectiva de Vigotski

Tal como Freitas (2013), Freire (1967) e Mészaros (2008), Vigotski (1994) compreendia que a educação exerce papel central no processo de formação humana e na transformação da sociedade. Para o autor, a educação é inalienável ao processo de desenvolvimento do psiquismo propriamente humano – da consciência, da personalidade ou ainda da personalidade consciente, ou seja, sem a educação no seu sentido amplo, da qual todos nós, seres humanos, fazemos parte desde o momento em que nascemos e da educação no seu sentido restrito, a educação escolar, não há formação do psiquismo tipicamente humano (Delari Júnior, 2013). Nesse sentido, a questão da formação e da prática docente é imanente à discussão sobre as finalidades da educação. Somente entendendo essa vinculação é que o professor poderá realizar uma prática docente consciente.

O compromisso de Vigotski com a luta da classe trabalhadora pela construção de uma sociedade mais justa, fraterna e democrática, o impulsionou a discutir o papel da educação na transformação social e a elaborar um conjunto de conceitos críticos, organizados na forma de um sistema conceitual, para mostrar como a educação pode contribuir para a efetuação de tal processo.

Para Vigotski (2003), a educação é a "organização da vida" social. Se o que nos constitui como uma personalidade humana consciente são as nossas relações sociais e se almejamos a emancipação humana, não podemos deixar que a vida siga seu curso espontâneo, sem que a organizemos, sem que nos apropriemos das armas críticas que nos possibilitarão lidar com as contradições sociais. "Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida", disse Vigotski (2003, p. 77). A educação escolar assume, então, grande importância, por se constituir na possibilidade real de organização intencional das relações sociais vividas pelos alunos na escola. E se educar é organizar a vida, para o autor, o professor é "o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da interação deste meio com cada aluno" (Vygotski, 1991, p. 159 – Tradução nossa), um intelectual que precisa ser cientificamente formado e um profundo conhecedor da sua realidade social e a de seus alunos, para que possa organizar as relações sociais vividas na escola, de modo a torná-las potentes de formação e transformação para todos.

Além dos conceitos de educação e professor, Vigotski elaborou dois outros conceitos que contribuem para a compreensão e realização de práticas docentes conscientes – os conceitos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de processo educativo e meio social educativo. Para o autor (2003), em uma concepção dialética de educação, não há unilateralmente passivo ou ativo. O processo educativo "é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos (Vigotski, 2003, p. 79). Nessa perspectiva, o processo educativo é dinâmico, dialético, uma luta complexa, na qual estão envolvidos muitos contingentes, um processo que ocorre a saltos revolucionários, marcado por incessantes embates entre o ser humano em processo de educação e o mundo. Ao conceituar o processo educativo, visando potencializar a concepção de educação como organização da vida e contemplar as peculiaridades da educação escolar, Vigotski acrescentou um terceiro elemento a esse ato – o meio social educativo, compreendido como conjunto de todas as relações sociais vividas na escola (Teixeira; Barca, 2020). O acréscimo desse terceiro elemento, que realiza a síntese dialética, contemplando tanto as intenções do professor quanto as dos alunos, torna a concepção de processo educativo presente na teorização de Vigotski, uma opção teórica inédita e potente para uma concepção de formação e prática docente emancipadora.

A prática docente na educação infantil ribeirinha da Amazônia

Em uma recente revisão de literatura sobre a docência na Educação Infantil do campo, no Brasil, incluindo a docência na Educação Infantil ribeirinha, Araújo e Santos (2023) constataram que a produção científica sobre esse tema ainda é pequena e mostram-se preocupadas com a falta de um olhar específico para questões relacionadas à formação e à atuação dos docentes que atuam na realidade do campo brasileiro, recomendando a realização de novas pesquisas que evidenciem como os docentes que atuam na Educação Infantil do campo, em diferentes realidades, estão sendo formados e realizando os seus trabalhos e quais são seus desafios, questionamentos e experiências.

Além disso, a literatura aponta que as práticas docentes dos professores que educam as crianças da Amazônia, de modo especial, as crianças ribeirinhas de zero a cinco anos de idade, ainda é um tema incipiente nas pesquisas educacionais, portanto, estudos como este, conforme apresentado neste artigo, se fazem muito necessários.

Como dissemos anteriormente, as crianças ribeirinhas da Amazônia constituem uma das muitas infâncias da Amazônia, região mundialmente conhecida por seus ricos e exuberantes recursos naturais, por sua cultura ímpar, mas que contrariamente, vive inúmeros problemas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

advindos de um modelo de desenvolvimento que provoca grandes impactos ambientais e sociais, afetando diretamente as crianças e suas famílias. Ainda persistem na região problemas crônicos que envergonham o nosso país, como, por exemplo, o trabalho e a prostituição infantil e as altas taxas de mortalidade infantil.

Segundo Loureiro (2000), na Amazônia percebe-se muito claramente a presença de duas realidades sociais distintas. Por um lado, temos a realidade urbana, cuja cultura está expressa nos modos de vida das cidades de médio porte e das capitais. Nestas, as trocas simbólicas com outras culturas são mais intensas, os equipamentos culturais existem em maior número e são mais estruturados e as mudanças ocorrem muito mais rapidamente. Por outro lado, temos a realidade rural, caracterizada pela profunda relação do homem com a natureza e pela transmissão oral, cuja cultura é manifesta nos modos de vida típicos do que se convencionou chamar na região chamar, de "interior", principalmente no universo ribeirinho. Para o autor, como já afirmado anteriormente, a realidade ribeirinha é a expressão mais tradicional e a que melhor retrata e conserva os valores da história cultural da Amazônia.

Harris (2000) reafirma que os ribeirinhos da Amazônia construíram um modo de vida muito peculiar, marcado pela relação profunda com a natureza, vivendo em função da floresta e do rio, especialmente deste último, elemento marcante que cria, ao mesmo tempo, vínculos e isolamentos entre as pessoas da região.

Desse modo, partindo do conceito de educação formulado por Vigotski, de que educar é organizar a vida e do conceito de professor, como o organizador das relações sociais vividas pelos alunos na escola, somado ao conceito de currículo da Educação Infantil, conforme estabelecido nas DCNEI (2009), como o conjunto das práticas, que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte da cultura geral, produzida e sistematizada pela humanidade, consideramos que os docentes que educam as crianças de zero a cinco anos de idade das comunidades ribeirinhas da Amazônia precisam ter uma formação específica sobre como se dá a formação social do ser humano como uma personalidade humana consciente nesse período da vida, sobre como essas crianças aprendem e se desenvolvem. Além disso, precisam conhecer e reconhecer os modos de vida específicos dessas crianças, de modo a articular suas experiências e saberes com a riqueza da cultura humana mais ampla, a ser disponibilizada na escola.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para Souza e Freire (2017, p. 280), "[...] as populações ribeirinhas também têm reivindicado uma educação de qualidade nas ilhas que residem, com professores desse lugar ou que tenham sensibilidade e formação para trabalhar equiparadamente com sua cultura [...]", de modo que a escola seja parte da comunidade, um espaço que fortaleça os saberes a partir do chão que se pisa, do território em que se vive, da realidade concreta de vida das crianças e suas famílias.

Caminho metodológico

O estudo é oriundo de uma pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado da primeira autora, realizada sob a orientação da segunda autora, entre os anos de 2018 e 2019, com o objetivo de analisar como o meio social educativo contribui para o processo de formação humana das crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia, tendo a teoria histórico-cultural como principal fundamentação teórico-metodológica.

Para este artigo, valemo-nos de parte das informações produzidas durante a pesquisa empírica, de modo a contemplar o objetivo proposto, seguindo as orientações teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural.

Os participantes do estudo foram uma professora de uma turma de Educação Infantil, alguns funcionários da escola, moradores da comunidade e quinze crianças, sendo quatro crianças de quatro anos e onze de cinco anos, das quais, nove eram meninas e sete meninos. O local foi uma escola municipal de educação do campo, localizada na comunidade ribeirinha do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro, Belém/PA, e especificamente, em alguns ambientes como a sala de referência, os espaços internos da escola, os espaços externos como o campo e outras áreas.

A produção das informações foi realizada no período de janeiro a março de 2018, sempre no horário da manhã, uma vez que a única turma de educação infantil funcionava nesse turno. Os procedimentos metodológicos constaram de observações das relações sociais que se configuravam no meio social educativo da turma de educação infantil, realização de entrevista semiestruturada com a professora, reunião com os familiares das crianças para aprofundar conhecimentos sobre seus processos de existência social, análise do Projeto Político Pedagógico da escola e anotações no diário de campo. Além disso, o estudo contou com a realização de uma pequena intervenção, que consistiu na elaboração e execução de um trabalho colaborativo entre a pesquisadora, primeira autora do artigo e a professora da turma.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os dados obtidos foram organizados em três categorias de análise: 1. Existência social da professora; 2. Existência social das crianças; e, 3. Prática docente da professora. As análises foram realizadas de acordo com as formulações teórico-metodológicas de Vigotski, incluindo as proposições do autor sobre existência social e meio social educativo.

Resultados e discussão

A existência social da professora

Como afirmou Vigotski (1997), o que caracteriza a existência humana é que ela é social, ou seja, demanda necessariamente relações socialmente mediadas entre os seres e o modo pelo qual a nossa vida é conduzida determina a nossa consciência: "Por certo que a vida determina a consciência. Esta surge da vida e consiste apenas em um de seus momentos" (p. 269). Nesse sentido, compreender a gênese social do processo de constituição da professora de Educação Infantil como uma personalidade consciente é fundamental para compreender a sua prática docente.

A professora participante da pesquisa se chamava Eliana. Tinha 54 anos e morava na Ilha de Mosqueiro, distrito do município de Belém-Pará. Eliana teve uma infância marcada pelo trabalho desde muito cedo, o que comprometeu os seus tempos para a brincadeira. Precisava brincar às escondidas com os seus irmãos, pois o pai não permitia. Quanto aos brinquedos, Eliana ganhou na sua infância uma boneca que a marcou muito, dando a ela o nome de "Fátima". O seu primeiro contato com o meio escolar foi em um espaço de aula de reforço, marcado por práticas autoritárias da professora.

As vivências da infância de Eliana contribuíram para que ela se tornasse professora: "[...] eu sempre pensei em ser livre [...], porque aquelas pessoas não mudaram naquela época da minha história, então eu sempre pensei em agir diferente" (Diário de campo, 2018). A professora se refere ao trabalho que era obrigada a realizar na barraca de praia de seu pai, onde atendia várias pessoas que poderiam tê-la ajudado a não precisar fazê-lo, por ser uma criança.

Advinda de uma família de açougueiros, antes de se tornar professora, trabalhou em um açougue como "caixa" e depois tornou-se açougueira, passando, posteriormente, a trabalhar em comércio. Após concluir o Ensino médio – Magistério, aos 21 anos de idade, foi indicada por uma docente para trabalhar como professora de uma creche pública e, mesmo sem ter tido experiência na área, aceitou o desafio, ao perceber que o emprego era uma oportunidade para

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

melhorar de vida: “E aí fui viver uma nova experiência na creche, aí nasceu uma nova história, a creche também possibilitou muitas coisas para mim, muitos momentos de formação, nós tínhamos muitas formações” (Diário de campo, 2018). Ela iniciou, assim, a sua vida profissional como professora de Educação Infantil, apenas com o Magistério – nível médio, formação mínima exigida para atuar nessa etapa da Educação Básica.

Posteriormente, formou-se em Licenciatura em Pedagogia. Na época da realização da pesquisa era concursada da Secretaria Municipal de Educação de Belém. A sua carreira docente começou em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) que apresentava condições pedagógicas ruins e infraestrutura precária. Ela trabalhava sozinha com até 40 crianças, no horário de 8 às 18h. Em 2008, tornou-se professora da educação infantil e do ensino fundamental com classes multisseriadas na escola pesquisada. Dando prosseguimento à sua formação acadêmica, participou de um Curso de Especialização em Psicopedagogia, que a despertou e ajudou a organizar um trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão e mais tarde, de um curso de Aperfeiçoamento/Extensão em Educação Infantil, ofertado pela Universidade Federal do Pará, em convênio com o Ministério da Educação, que, segundo ela, possibilitou um redimensionamento da sua prática à luz da teoria de Vigotski.

As condições de trabalho da professora na escola eram desafiadoras. As observações nos permitiram constatar que não havia hora pedagógica organizada pela coordenação para apoiar o seu trabalho e essa era uma das reclamações da professora. Outra reinvindicação era a falta de formação voltada para a Educação Infantil, tanto na própria escola como nos órgãos municipais e/ou federais. Durante toda a sua trajetória na Educação Infantil participou de poucas formações voltadas para as especificidades das crianças e quando se tornou professora da escola ribeirinha não recebeu nenhuma formação que contemplasse essa modalidade: “A educação infantil aqui é esquecida” (Diário de campo, 2018), pois tudo na escola se voltava para os ciclos do Ensino Fundamental.

A chegada da professora em uma escola ribeirinha iniciou com muitos desafios, pois ainda não havia tido essa experiência, conforme podemos observar nesse trecho da entrevista:

> Eu fui trabalhar, cheguei lá na escola, outra realidade, diferente para mim, era bem mais distante da minha casa e também a realidade muda muito. Tinha medo de andar nos barcos, não sabia nem me equilibrar, cai daquela ponte, mas hoje não é mais assim. Outra situação tinha muita aranha, aí eu andava

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> com medo e as crianças lá conviviam normais com a aranha. Eles mesmos me encorajavam, diziam que não matavam as aranhas, ela não fazia mal. Então tem tudo isso lá, nós que temos que aprender a conviver. (Diário de campo, 2018).

Outro desafio enfrentado pela professora era a necessidade de adaptação às peculiaridades do meio social ribeirinho, como o transporte e o espaço físico da escola, que por ser muito aberto e próximo a muitas árvores, atraía animais como aranhas e outros insetos.

É possível perceber que a existência social da professora marcada por sua inserção em um território ribeirinho e por suas experiências de vida incide diretamente na sua atuação pedagógica na Educação Infantil ribeirinha. Tal contexto apresenta desafios singulares que demandam uma prática sensível às particularidades do meio social, cultural e as especificidades das infâncias que nele se constituem. Diante desses desafios cotidianos e da convivência com as crianças e com a comunidade local, a docente foi se constituindo como uma profissional historicamente situada e intelectualmente engajada.

Destaca-se ainda que a participação da docente em um curso de aperfeiçoamento voltado especificamente à Educação Infantil, fundamentado nos estudos de Vigotski, representou um ponto de reflexão em sua trajetória formativa. Segundo a professora, essa experiência de formação possibilitou o aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre as infâncias, contribuindo para que ela compreendesse e passasse a considerar as interações e as brincadeiras como estruturantes do currículo da Educação Infantil.

A existência social das crianças

Investigar alguns indícios da existência social das crianças da turma de educação infantil foi importante para captarmos elementos da realidade social vivida por elas e verificarmos se ao organizar o meio social educativo da turma, a professora procurava incorporar esses elementos na sua prática docente. Por meio da observação do cotidiano da turma e de reuniões com os familiares, podemos apreender indícios das relações sociais vividas pelas crianças. Também tivemos acesso às fichas de informações sobre as crianças, pelas quais podemos obter dados pessoais e a forma de transporte utilizada para o deslocamento até a escola e vice-versa.

A turma de Educação Infantil era composta por 16 crianças, das quais 15 participaram efetivamente da pesquisa. Dentre essas, nove residiam na própria comunidade e seis fora dela. A

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

partir dos diálogos estabelecidos com as crianças, a equipe gestora da escola, a professora responsável pela turma e os familiares, foi possível identificar que a maior parte das crianças utilizava o transporte fluvial (barco) para se deslocar até a escola. Esse trajeto, com duração aproximada de 30 a 40 minutos, configurava-se como um momento significativo de socialização das crianças. Nesse contexto, o deslocamento diário entre suas residências e a escola emerge como um aspecto relevante a ser considerado na compreensão de sua realidade socioeducativa.

Constatamos também que as condições de vida da maioria das crianças estavam estreitamente relacionadas à pesca e à agricultura familiar, atividades econômicas características das comunidades ribeirinhas da Amazônia, pelas quais os adultos garantem suas sobrevivências e de suas famílias.

Ao investigar a existência social das crianças ribeirinhas, compreendemos como as suas vivências, relações e condições materiais de vida incidem em seus processos de formação humana. No caso das crianças ribeirinhas, elementos como o deslocamento diário por transporte fluvial, a participação nas atividades familiares de pesca e agricultura, e a convivência estreita com a natureza e com a comunidade local são componentes essenciais da sua existência social. Esses aspectos precisam ser considerados na organização do meio social educativo, por constituírem a base das experiências e saberes que as crianças carregam consigo ao adentrarem nas instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, ao reconhecer o meio social educativo como elemento ativo do processo educativo, torna-se indispensável que as práticas pedagógicas estejam ancoradas na realidade concreta das infâncias com as quais se atua. Por isso, quanto mais o ambiente educativo for organizado de forma a dialogar com a existência social das crianças, respeitando seus tempos, modos de ser e saberes, mais significativo será para os seus processos de formação humana. Investigar essas existências sociais constitui, portanto, um caminho ético, político e pedagógico para a construção de uma educação infantil sensível às singularidades territoriais e culturalmente situadas.

A prática docente da professora da turma de Educação Infantil ribeirinha

Conforme mencionado anteriormente, Eliana trabalhava na escola ribeirinha havia 10 anos e por esse motivo era conhecedora dos saberes da comunidade do Caruaru. Na organização

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

do meio social educativo da turma de Educação Infantil, considerava as produções de conhecimento local e proporcionava às crianças a conscientização quanto ao cuidado com a natureza e o meio ambiente.

As famílias ribeirinhas geralmente moram distantes umas das outras, o que lhes circunscreve possibilidades e limites, gerando relações diferenciadas. Constatamos que a prática docente da professora Eliana era caracterizada por uma constante busca de interação com as famílias das crianças. Ela organizava momentos com a família, juntamente com a direção e/ou coordenação da escola para conversar sobre as crianças. Esses momentos consistiam em reuniões, conversas individuais ou momentos festivos.

Eliana também possibilitava às crianças o contato com os adultos da comunidade, tais como, moradores da comunidade e trabalhadores da escola. Ela organizava atividades que possibilitavam a colaboração das pessoas que trabalhavam na cozinha e nos serviços gerais e oportunizava que as crianças se relacionassem com tias e avós, que moravam perto da escola, possibilitando o alargamento de suas experiências por meio da exploração do espaço ao redor da escola. Tais interações ocorriam tanto no horário do intervalo, quando no de saída, tempos esses não direcionados pela professora.

A prática pedagógica desenvolvida pela professora Eliana incluía a organização de aulas passeio, momentos planejados com o objetivo de ampliar as experiências infantis para além dos limites físicos da escola. Essas atividades geralmente consistiam em deslocamentos de barco para outras comunidades ribeirinhas, proporcionando às crianças a possibilidade de conhecerem novos ambientes, interagirem com diferentes grupos sociais e observarem outras formas de organização da vida cotidiana no território amazônico.

Constatamos que a docente organizava o meio social educativo, levando em consideração o diálogo com as crianças sobre suas experiências e saberes para, posteriormente, articular os conhecimentos espontâneos, frutos da vida na comunidade, com os conhecimentos científicos. Tanto o Projeto Político Pedagógico da escola quanto a organização curricular da Secretaria Municipal de Educação estavam alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o que, de algum modo, orientava a professora a organizar o currículo por meio dos campos de experiências, tendo as brincadeiras e interações como os eixos estruturantes. Em vista disso, em alguns momentos, Eliana possibilitava às crianças

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

momentos de brincadeiras de faz de conta, porém, poucas vezes participava das atividades, o que revela uma fragilidade do processo educativo, pois quando o adulto não participa intencionalmente dessas atividades, perde-se a oportunidade de ampliar o potencial formativo dessas experiências. De acordo com Vigotski (2020), a brincadeira é atividade que guia o desenvolvimento das crianças na infância, especialmente, na fase pré-escolar, de 3 a 6 anos de idade. Desse modo, o papel ativo do professor na organização do meio social educativo não deve restringir-se apenas às rodas de conversa, aulas passeio ou outros momentos mais formais, mas estender-se também às brincadeiras de faz de conta, atividades que, segundo Vigotski (2021), formam a base da consciência e da personalidade na infância.

Embora a professora demonstrasse sensibilidade ao reconhecer os saberes das crianças e articular sua prática a referenciais teóricos consistentes, sua pouca participação nas brincadeiras aponta para a necessidade de aprofundamento na compreensão do papel do docente como organizador do meio social educativo. Nesse sentido, a formação continuada emerge como um instrumento essencial para que as professoras e os professores de Educação Infantil organizem práticas pedagógicas condizentes com as peculiaridades do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade.

A roda de conversa era a atividade que a professora organizava com maior frequência para articular as experiências e os saberes infantis com os conhecimentos sistematizados. Por meio do diálogo, Eliana investigava o conhecimento prévio das crianças sobre o assunto para depois realizar as atividades, como podemos constatar no episódio a seguir descrito.

Episódio: Plantando e conhecendo as variedades de frutas regionais e não regionais

Numa situação de roda de conversa, a professora combinou com as crianças discutirem sobre o desmatamento das florestas brasileiras. Várias crianças expuseram seus conhecimentos e vivências sobre o assunto. Nesse momento, uma criança relatou que na comunidade do Castanhal do Mari-Mari, próximo à comunidade do Caruaru, muitos homens estavam derrubando as árvores. Essa fala permitiu o diálogo com as demais crianças da turma sobre o desmatamento, que cresce cada vez mais na comunidade e nos seus arredores.

Após a roda de conversa, a professora e as crianças caminharam ao redor da escola para observar o meio ambiente. Ela organizou as crianças em pares para caminharem até o espaço

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

externo. No meio do caminho, as crianças pegavam as frutas caídas no chão. No quintal da escola passa o rio Caruaru e nesse momento o rio estava seco, o que permitiu que as crianças observassem dois barcos e o que ficava por debaixo dele, algo que é impossível de ver quando o rio enche:

> Suellem: Professora, esse barco é do Tio Beto e essa canoa é do meu avô.
> Professora: Ah, é do seu avô?
> Suellem: É.
> Nesse momento, as crianças foram até o rio, que estava seco, e entraram na canoa. A professora delimitou o espaço para que não se machucassem.
> Professora: Se vocês quiserem, podem sentar. Mas, deixa eu falar uma coisa pra vocês, o chão desse rio aqui não afunda e essas plantas que estão aqui, elas moram dentro do rio, vocês sabiam?
> As crianças saíram da canoa e foram caminhando com a professora pelo chão do rio. Em um determinado momento, uma criança falou:
> Lucas: Olha, uma água viva!
> Professora: Uma água viva?
> Lucas: Sim, uma água viva.
> Professora: Eu acho que não é uma água viva.
> A professora pega o objeto e mostra para as crianças, dizendo:
> Professora: Sabem o que é isso?
> Pedro: É uma tampa.
> Professora: Isso, é uma tampa, tipo um plástico que jogaram no rio e isso leva muito tempo para se decompor. É por isso que se vocês jogarem lixo no rio, quem vai sofrer são os peixinhos.
> Lucas: Tá sujo!
> Professora: Isso mesmo, isso aqui já é um ambiente sujo. Aqui podia jogar pneu dentro do rio?
> Todas as crianças: Não!
> André: Professora, olha aqui!
> Professora: Olhem o que os meninos descobriram...uma garrafa! Pode jogar isto dentro do rio?
> Todas as crianças: Não, os peixinhos vão morrer.
>
> No meio do caminho, a professora mostrava as plantas para as crianças, perguntando o nome delas, assim como as crianças mostravam tudo o que achavam no chão, tais como: plástico e pedaços de objetos descartados no ambiente.
> Professora: Vocês terão que orientar as pessoas para elas não jogarem essas coisas dentro do rio.
> Em seguida, retornaram para a sala de referência e conversaram sobre o que viram.

Outra prática docente que a professora costumava organizar para e com as crianças eram as aulas passeio, como podemos observar no episódio a seguir.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Episódio: Aula passeio a uma horta da comunidade

A professora e as crianças organizaram uma aula passeio, que consistiu numa viagem de barco até uma horta, com o objetivo de fortalecer a relação das crianças com a natureza por meio das discussões sobre o cuidado com o meio ambiente e a importância da agricultura familiar, tanto para os agricultores quanto para as pessoas da comunidade. A viagem durou cerca de 10 minutos do porto até a horta. Ao chegar ao local, uma agricultora conversou com as crianças sobre as suas atividades e mostrou toda a sua horta, enfatizando como fazia para cuidar do espaço:

> Professora: Olha a alegria deles! (Referindo-se às duas crianças filhas da agricultora).
> Lucas: Essa é a nossa casa!
> Professora: Eles vão apresentar a casa para nós.
> Neste momento, a agricultora leva todos até a horta.
> Carlos: Estamos dentro do mato!
> Professora: A agricultora vai falar um pouco pra nós sobre a horta.
> Agricultora: Aqui eu planto cheiro verde.
> Professora: Vamos contar quantos canteiros de cheiro verde ela tem aqui?
> TD: Um, dois, três.
> Professora: Têm três canteiros de cheiro verde.
> Agricultora: Faz poucos dias que eu plantei o cheiro verde.
> Professora: A senhora vai colher ele quando?
> Agricultora: Só dia 10.
> A professora aponta para um canteiro e pergunta para as crianças:
> Professora: Que canteiro é esse?
> Todos: É de alface.
> Agricultora: É, daqui a sessenta dias eu faço a colheita.
> Nesse momento, as crianças se aglomeram perto do canteiro e uma fala:
> Nilo: Olha, um bicho!
> Professora: É o bicho da horta. Na horta tem muitos bichos.
> Agricultora: Tem formiga, lagarta, besouro, minhoca.
> Professora: Olhem o canteiro da cebolinha e vão observando como ela fez.
> As crianças observam e a professora fala:
> Professora: Olhem, ela vai coletar esse cheiro verde para vender no mercado. Quando chegarem na escola quero ver quem sabe desenhar um canteiro igual a esse.
> Após esse momento, a professora e as crianças andam mais pelo espaço da horta.
> Agricultora: Aqui nessa parte estamos cerrando porque a areia está cansada. Aí deixamos criar mato para depois roçar para poder plantar depois.

Em seguida, a agricultora mostrou seus instrumentos de plantação e colheita e as crianças mostraram-se atentas. Após aproximadamente cinco minutos, a professora agradeceu a acolhida e todos retornaram para a escola.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Após a realização da aula passeio, a professora Eliana propôs uma atividade de linguagem oral e escrita que partia diretamente das experiências vividas pelas crianças. Atuando como escriba, ela registrava as falas das crianças à medida que elas reconstruíam, com entusiasmo, o percurso e os acontecimentos do passeio. Destacamos que apesar das crianças viverem num território ribeirinho, alguma delas nunca haviam viajado de barco ou visitado uma horta, o que conferiu caráter inédito e formativo à experiência. Esse momento pedagógico revelou o interesse genuíno das crianças em compartilhar suas percepções e vivências, mostrando que as diversas interações sociais contribuem para o processo de formação das crianças como personalidades humanas conscientes.

Os dois episódios nos permitem concluir que a professora Eliana era uma profunda conhecedora da realidade social em que estava situada a escola e as crianças. Talvez, por isso, ela valorizava a cultura das crianças ribeirinhas da Comunidade de Caruaru e procurava incorporar elementos da realidade social vivida por elas em sua prática docente, considerando-as ativas no processo de organização do meio social educativo. Em ambos os episódios, tal como propõe Vigotski (2003), a professora assumiu um papel ativo, como organizadora do meio social educativo, e as crianças também foram ativas no processo, o que nos permite inferir que ambos constituíram fontes para o desenvolvimento das crianças participantes como personalidades humanas conscientes.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo analisar como uma professora de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia organizava o meio social educativo da turma de modo a incorporar elementos da realidade social das crianças na sua prática docente, destacando como as especificidades da infância ribeirinha são constitutivas e constituintes dos processos educativos organizados para as crianças da turma. O estudo mostrou como uma professora, em que pese os hiatos de sua formação, tanto no que tange à área da Educação Infantil quanto às peculiaridades da educação ribeirinha, tinha consciência do seu papel como organizadora do meio social educativo e procurava incorporar elementos significativos da realidade vivida pelas crianças na sua prática docente, sempre considerando as crianças como participantes ativas do/no processo educativo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Por intermédio da entrevista semiestruturada, foi possível observar os significados da fala da professora quanto às relações sociais que a constituíram como uma personalidade humana consciente e que interferem no seu trabalho docente. Podemos perceber que a infância marcou a sua trajetória de vida e as dificuldades dessa fase lhe permitiram agir diferente na sua prática pedagógica. Na sua infância não lhe fora permitido brincar, somente trabalhar e, na compreensão dela, a criança precisa brincar; talvez, por isso, na organização do meio social educativo, ela possibilitava às crianças momentos de brincadeiras e não concordava com práticas que as colocavam em situação de subalternidade em relação ao adulto. Em muitos momentos, a professora dialogava com as crianças e na medida do possível, inseria suas falas no planejamento pedagógico.

Foi perceptível também a inserção das vozes da comunidade no espaço educativo, o que é primordial para a educação do campo, pois é nessa aproximação que a educação ribeirinha se concretiza. Ao inserir os anseios da comunidade, é possível contribuir, de fato, com o caráter ativo das crianças no meio social educativo, como, por exemplo, na aula-passeio, em que elas conheceram um outro espaço, entenderam por meio de uma agricultora, moradora da comunidade, como o alimento chega em suas casas e após essa experiência puderam registrar de forma oral e escrita o que vivenciaram. Essas vivências coletivas são essenciais para o processo de formação das crianças como personalidades humanas conscientes.

Nas conversas diárias com a professora tornou-se evidente que sua participação em um curso de formação continuada, em nível de aperfeiçoamento/extensão sobre a Educação Infantil, fundamentado na teoria histórico-cultural de Vigotski, contribuiu significativamente para o aprimoramento de sua prática pedagógica. A formação possibilitou-lhe repensar a organização do seu trabalho pedagógico, proporcionando às crianças experiências significativas.

Outro aspecto relevante evidenciado nas falas da professora refere-se à ausência de formação continuada específica para o contexto da educação infantil ribeirinha. Em diversos momentos, a docente expressou a sensação de esquecimento por parte da escola e da Secretaria Municipal de Educação, apontando a negligência institucional em relação às singularidades desse território. Essa constatação revela uma lacuna estrutural que impacta diretamente a qualidade do trabalho pedagógico e o reconhecimento das infâncias ribeirinhas em sua complexidade. Diante disso, reafirmamos a importância da realização de processos formativos – tanto iniciais quanto

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

continuados – que sejam capazes de orientar os professores na construção de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e intencionalmente fundamentadas. No caso das comunidades ribeirinhas, em que as infâncias são atravessadas por modo de vida singulares e por saberes tradicionais, a formação docente precisa valorizar esses elementos como constitutivos da existência social das crianças, conforme propõe a teoria histórico-cultural de Vigotski.

Constatamos também que a professora proporcionava momentos de brincadeiras às crianças, embora nem sempre participasse ativamente dessas atividades, utilizando o tempo para organizar materiais pedagógicas ou planejar outras atividades. No entanto, à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski, destacamos que a presença intencional do adulto durante a brincadeira é essencial para potencializar essa atividade, considerada pelo autor como atividade principal da idade pré-escolar.

Dessa forma, é necessário reafirmar a importância da formação continuada de professores da Educação Infantil. Essa formação deve considerar o papel ativo da criança, do professor e do meio social educativo como elementos indissociáveis no processo educativo. Ao compreender a brincadeira como a atividade principal da infância e não apenas recreativa, o professor amplia sua capacidade de atuação pedagógica, organizando práticas mais intencionais e culturalmente situadas. Nesse sentido, a formação docente deve contemplar as especificidades da infância e o processo de formação das crianças como sujeitos históricos, que se constituem em imanência com as relações sociais que participam.

Ao investigarmos a existência social das crianças da turma, constatamos que elas provinham de meios sociais diversos e as atividades econômicas das famílias também eram diversas, apesar de a maioria ter a pesca e a agricultura familiar como meios de subsistência. Essa constatação evidencia que os modos de vida ribeirinhos não se constituem exclusivamente pela relação com os rios mais também pelo contato com a terra, com artesanato, com o comércio e com outras formas de subsistência. Assim, conforme afirma Santos (2017) não há um único modo de ser ribeirinho. Ao contrário, há uma multiplicidade de experiências e trajetórias que configuram distintas infâncias e sociabilidades. Portanto, compreender essas especificidades é fundamental para que o processo educativo se torne potente para contribuir com a formação das crianças enquanto sujeitos históricos e ativos, constituinte e constituído em suas relações sociais.

De um modo geral, os dados analisados permitem concluir que a professora participante

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

da pesquisa incluía de maneira intencional elementos da realidade social das crianças ribeirinhas na organização do meio social educativo em sua prática docente. A intencionalidade da professora tornava-se evidente principalmente nas rodas de conversa e nas aulas passeio, momento em que os saberes e as experiências das crianças eram valorizados como ponto de partida para a construção de conhecimentos contextualizados no território ribeirinho. Tal prática favorecia a aproximação entre escola, comunidade e famílias, ampliando a participação coletiva no cotidiano escolar e contribuindo significativamente para o fortalecimento de uma educação mais dialógica, significativa e socialmente comprometida com a formação humana das crianças ribeirinhas da Amazônia.

Referências

ARAÚJO, Thaise Vieira de; SANTOS, Maria Walburga dos. Educação infantil do campo e formação docente.: diálogo com o estado do conhecimento das produções entre 2012 a 2020 na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD). **Revista humanidades e inovação**, v. 10, n. 02, 2023.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: DINIZ´PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

BOZHOVICH, Lidia Ilínichna. **La personalidad y su formación en la edad infantil.** Havana: Editorial pueblo y educación, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1,** de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao/30000-uncategorised/91211-resolucoes-ceb-2024b. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL IBGE. PNAD Educação 2023/2024 - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/baf49b4ab43ec70bcba5f01d7f512ffd.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

CASTRO, Lúcia Rabelo. Desenvolvimento humano: uma perspectiva paradigmática sobre a temporalidade. **Psicologia reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 5, pp. 99-110.

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A escola comuna.** 2 ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013. p. 9-101.

HARRIS, Mark. **Life on the Amazon**. The anthropology of a brazilian peasant village. New York: Oxford University Press, 2000.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: Uma poética do imaginário. São Paulo, SP: Escrituras, 2000.

MELLO, Thiago de. **Vento geral**: poesia 1951-1981. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: SP: Boitempo, 2008.

SANTOS, Jenijunio dos. A formação do povo ribeirinho no contexto da Amazônia brasileira. *In*: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (Orgs). **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. Formação de professores do campo: remando na experiência do curso de Pedagogia das águas. *In*: VASCONCELOS Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Orgs). **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma educação infantil ribeirinha da Amazônia. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. A organização do meio social educativo para a criação musical na Educação Infantil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 73-86, jan.-abr., 2019. https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213241. Acesso em: 19 ago. 2024.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01. Acesso em: 10 set. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Prólogo a la versión russa del libro de E. Thorndike: Principios enseñanza basados a la psicología. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas - Tomo I.** Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. p. 143-162.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. The socialist alteration of man. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The Vygotsky reader**. Edited by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge, UK: Blackwell, 1994. p. 175-184.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. El problema del retraso mental. **Obras Escogidas. To249-273mo V**. Madrid: Visor, 1997. p. 239-247.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. O manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, 2000. p. 21-44.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. [trad, do russo por Marina Darmaros e Pavel Golub]. **Cadernos RCC#21**. Volume 7. Nº 2, maio 2020, p. 144-160. Disponível em: http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882. Acesso em: 08 set. de 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021. p. 209-239.

Submissão em: 31/12/2024
Aceito em: 13/06/2025

Citações e referências conforme normas da: ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"*VAMOS BRINCAR DE ÍNDIO*? NÃO!": Reflexões e proposições sobre a cultura indígena na Educação Infantil

Lucineia Maria Lazaretti[1]
Lussuede Luciana de Sousa Ferro[2]
Michelle de Assis Golim[3]

Resumo: Em busca de possibilidades enriquecedoras sobre a cultura dos povos indígenas que contribuam na superação de práticas estereotipadas e sem sentido para professores e crianças, esta pesquisa tem como objetivo explicitar práticas educativas sobre a cultura indígena na Educação Infantil que favoreçam os processos de formação da criança, considerando a riqueza histórico-cultural que esse campo do conhecimento tem em si consubstanciado. Para isso, realizamos estudos bibliográficos e apresentamos uma proposta didática com ações de ensino que foram desenvolvidas com quatro turmas de crianças do Infantil I ao Infantil IV de um Centro de Educação Infantil localizado na região noroeste do estado do Paraná. Neste artigo, destacamos algumas práticas da cultura dos povos originários e que são comuns no cotidiano de alguns povos no decorrer da história humana, entre estas, a forma de cuidado dos bebês, a alimentação e o grafismo. Como resultado, evidenciamos que a organização intencional de ações de ensino e de aprendizagem sistematizadas pelo professor são condições necessárias para garantir o direito de todas as crianças se apropriarem dos conhecimentos sobre a cultura indígena como patrimônio da humanidade.

Palavras-chave: Cultura indígena. Educação Infantil. Organização do ensino. Teoria Histórico-Cultural. Atividade Orientadora de Ensino.

"LET'S PLAY INDIAN? NO!": Reflections and propositions about indigenous culture in early childhood education

Abstract: In search of enriching possibilities about the culture of indigenous peoples, which contribute to overcoming stereotypical and meaningless practices for teachers and children, this research aims to explain educational practices about indigenous culture in Early Childhood Education that favor the child's formation processes, considering the historical-cultural richness that this field of knowledge has embodied in itself. To this end, we carried out bibliographical studies and presented a didactic proposal with teaching actions that were developed with four classes of children from Kindergarten I to Kindergarten IV, from an Early Childhood Education Center, located in the northwest region of the state of Paraná. In this article, we highlight some practices from the culture of original peoples that are common in the daily lives of all people throughout human history, including the way in which babies are cared for, food and graphics. As a result, we evidence that the intentional organization of teaching and learning actions systematized by the teacher is a condition to guarantee the right of all children to appropriate knowledge about indigenous culture as a heritage of humanity, expanding their repertoires

[1] Professora da Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí). Doutora em Educação (UFSCAR) e Mestre em Psicologia (UNESP). Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e Especialista em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá. Integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização" (GENTEE/UEM-UNESPAR) E-mail: lucylazaretti@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná. E-mail: luciana.sferro@gmail.com
[3] Graduada em Pedagogia. Coordenadora do Centro de Educação Infantil Anibal Ajita. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil na Universidade Estadual do Paraná. E-mail: miparoquial@yahoo.com.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

and that of teachers, in an ethical, aesthetic, historical and cultural direction.

Keywords: Indigenous culture. Early Childhood Education. Organization of teaching. Historical-Cultural Theory. Teaching Guiding Activity.

"JUEGAMOS AL INDIO? NO!": Reflexiones y proposiciones sobre la cultura indígena en la educación infantil

Resumen: En busca de posibilidades enriquecedoras sobre la cultura de los pueblos indígenas, que contribuyan a superar prácticas estereotipadas y sin sentido para docentes y niños, esta investigación tiene como objetivo explicar prácticas educativas sobre la cultura indígena en la Educación Infantil que favorecen los procesos de formación del niño, considerando la riqueza histórico-cultural que en sí mismo ha plasmado este campo de conocimiento. Para ello, realizamos estudios bibliográficos y presentamos una propuesta didáctica con acciones didácticas que se desarrollaron con cuatro clases de niños del Jardín de Infantes I al Jardín de Infantes IV, de un Centro de Educación Infantil, ubicado en la región noroeste del estado de Paraná. En este artículo destacamos algunas prácticas de la cultura de los pueblos originarios que son comunes en la vida cotidiana de las personas a lo largo de la historia de la humanidad, incluida la forma en que se cuida a los bebés, la alimentación y la gráfica. Como resultado, evidenciamos que la organización intencional de las acciones de enseñanza y aprendizaje sistematizadas por el docente es una condición para garantizar el derecho de todos los niños a apropiarse de los conocimientos sobre la cultura indígena como patrimonio de la humanidad, ampliando sus repertorios y el de los docentes, en una dirección ética, estética, histórica y cultural.

Palavras-clave: Cultura indígena. Educación Infantil. Organización de la enseñanza. Teoría Histórico-Cultural. Actividad de Orientación Docente.

Introdução

Atualmente, nossa sociedade tem se debruçado sobre as questões da diversidade étnico-cultural brasileira, nossas origens e ancestralidade. No campo educacional, esse tema está sendo objeto de discussões e reflexões à medida que os profissionais que nele atuam (professores e pesquisadores) buscam conhecimentos para as inquietações e desafios referentes aos povos originários. Assumir o desconhecimento sobre a história, engajar-se a superar preconceitos sobre os modos estereotipados que aprendemos nas escolas até as recentes décadas deste século e conhecer como vivem os povos indígenas, buscando compreender suas origens, cultura e práticas sociais, pode ser um caminho para transformar as ações pedagógicas que consideram as especificidades histórico-cultural de um povo representado e compreendido de forma equivocada em muitos contextos sociais.

Mesmo com mais de uma década com a promulgação da Lei nº 11.645/2008 – que determina ensino da temática afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica – os desafios para sua efetivação nos contextos escolares ainda são latentes. Costa (2021) explica

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que essa lei representa uma conquista significativa dos movimentos sociais e acadêmicos para as transformações nas relações étnico-raciais no Brasil. No entanto, só teremos "[...] êxito na construção de uma sociedade justa, igualitária e baseada no respeito pelas diferenças socioculturais se as questões estiverem na base dos currículos e na estrutura formativa de crianças e adolescentes" (Costa, 2021, p. 10).

O desrespeito à referida lei e a todo esse debate sobre as diferenças socioculturais brasileiras ainda se faz presente no cotidiano das escolas. As questões sobre a temática indígena, especificamente, ainda são tratadas de uma forma pejorativa e preconceituosa, aprisionada em datas comemorativas. Ostetto (2000) afirma que as datas comemorativas no planejamento escolar baseia-se numa escolha a partir da visão do adulto que, a partir disso, aborda de maneira ideológica o tema, no qual a história ou a abordagem sobre a temática "privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade" (p. 182). Inquietações sobre as *Datas Comemorativas* na Educação Infantil tem atravessado as reflexões que aqui trazemos, em que ainda identificamos tarefas mecânicas e descontextualizadas envolvendo pinturas, recortes e colagens com ideias pré-concebidas e com estereótipos em comemorações que envolvem os povos indígenas. Observamos práticas fragmentadas, com "proposição de "trabalhinhos", 'lembrancinhas', dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do educador" (Ostetto, 2000, p. 182). As experiências vivenciadas como professoras que atuam na Educação Infantil revelam-nos que a cultura dos povos indígenas e sua história geralmente são desvalorizadas no ambiente escolar quando se propõe explorar as suas origens com as crianças. Esse modo de abordagem empobrece, fragmenta e não amplia o repertório histórico e cultural da criança sobre a temática indígena.

Pintar o rosto, usar cocar de papel na cabeça, construir ou modelar uma oca representada por um triângulo, apresentar indígenas no meio da mata empunhando flechas ou cantarolar músicas de domínio público como "*Vamos brincar de índio, mas sem mocinho pra me pegar*, *Venha pra minha tribo*..." ou *"...um, dois, três indiozinhos..."*, são algumas ações comumente propostas nas escolas para "comemorar" o "Dia do índio", assim erroneamente denominado ainda no seio da sociedade. Como afirmam Silva e Silva (2021, p. 77) "a temática indígena é abordada de forma folclórica, na maioria das vezes apenas no 19 de abril, o 'Dia do índio', com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a reprodução de muitos estereótipos".

A criação da Lei 14.402/2022 alterou o nome da data comemorativa de 19 de abril de Dia do Índio para Dia dos Povos Indígenas, mas tal alteração ainda precisa se materializar na prática social. A questão não está somente em mudar nomenclaturas. É preciso superar práticas educativas que ainda fantasiam crianças com representações empobrecidas e preconceituosas que reforçam estereótipos perpassando os séculos da história brasileira.

> […] a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é congelar a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização, e como tal acentuar as diferenças (Gusmão, 2003, p. 95).

Sabemos pobremente sobre essa história, e o pouco que aprendemos nos bancos escolares foi representações de livros didáticos, imagens e descrições que não revelam quem são esses povos que viveram aqui antes da chegada dos colonizadores portugueses. Como afirma Jesus (2013, p. 43), precisamos "desconstruir uma memória coletiva cuja atualização é feita constantemente, através da qual os não indígenas aprendem muito cedo a definir 'o que é um índio' e dessa forma qualificá-lo com os mais variados adjetivos, geralmente negativos". Significa que conhecer a história dos povos originários representa conhecer parte da nossa história, a constituição da nossa identidade e da cultura brasileira. Frente a essas considerações, questionamos: como propor experiências enriquecedoras sobre a cultura dos povos indígenas na Educação Infantil de modo a superar as práticas estereotipadas e sem sentido para professores e crianças?

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), Art. 26, os currículos de Educação Infantil ao Ensino Médio devem ter base nacional comum, considerando as características "[...] a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos". Dessa forma, fica evidente a importância do currículo, o comprometimento e as reflexões do professor de Educação Infantil para pensar em práticas norteadoras que assegurem experiências de criação, exploração, pertencimento, investigação, senso crítico e curiosidades em situações que façam parte do cotidiano e universo infantil.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Na direção de contribuir com práticas educativas mais favoráveis ao conhecimento histórico, cultural e científico dos povos originários, este texto tem por objetivo explicitar práticas educativas sobre a cultura indígena na Educação Infantil que favoreçam os processos de formação da criança, considerando a riqueza histórico-cultural que esse campo do conhecimento tem em si consubstanciado. Para isso, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico (Lima, 2016; Paredes; Kohle, 2020; Stolz; Silva; Costa, 2023; Velthem, 2000) e um experimento didático-formativo, com base nos princípios teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino (Moura, 2010). O experimento didático-formativo possibilita investigarmos a prática docente e estudarmos "[...] as potencialidades do desenvolvimento de crianças por meio da implementação de condições e formas de organização do ensino visando a mudanças qualitativas nos processos psíquicos [...]" (Silva; Libâneo, 2021, p. 713), das crianças e dos professores.

Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2001; Leontiev, 1972; Luria, 2006), a Atividade Orientadora de Ensino é um modo geral de organizar os processos de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos (científicos), com o objetivo de que as crianças se apropriem deles e desenvolvam as suas funções psíquicas em suas máximas potencialidades, considerando os sujeitos, o que precisam aprender e os modos adequados de ensinar os conteúdos escolares. Nesta pesquisa, o foco foi a cultura dos povos indígenas como conteúdo da humanidade, transformado em conhecimento escolar; e as ações pedagógicas organizadas de forma colaborativa e compartilhada, com uso de objetos manipuláveis, atividade lúdica e produtiva, relações dialógicas, ações investigativas e de afetos.

Alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), concebemos que as práticas educativas nesta etapa da educação básica precisam articular esses conhecimentos que estão objetivados como patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico com as experiências e conhecimentos das crianças, favorecendo assim seu pleno desenvolvimento.

Sustentadas por esses princípios, planejamos e desenvolvemos ações de ensino com quatro turmas de crianças do Infantil I ao Infantil IV, em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado na região noroeste do estado do Paraná. Para isso, exploramos e pesquisamos diferentes práticas culturais dos povos indígenas, das quais destacamos algumas que atravessam

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

o nosso cotidiano: o cuidado, a alimentação e o grafismo. A escolha para desenvolvermos essa investigação na Educação Infantil está atrelada aos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil (DOCEDI), na Universidade Estadual do Paraná, do qual participam professores formadores da Universidade e da rede básica de ensino, graduandos e egressos do curso de pedagogia.

O recorte deste artigo narra as práticas docentes desenvolvidas por professoras participantes no grupo de pesquisa e reflexões desenvolvidas de modo coletivo e colaborativo por meio de um projeto de extensão. Apoiando-nos nos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, os referidos estudos envolvem discussões sobre os processos de formação humana, desenvolvimento infantil, formação docente, ensino e aprendizagem, organização da prática pedagógica no ensino dos conteúdos escolares. E, nesta pesquisa, a diversidade ético-racial como produto da humanidade, especificamente a cultura indígena.

Com isso, buscamos evidenciar que a diversidade étnico-racial não é apenas um conteúdo curricular, mas um conhecimento necessário para a formação de novas gerações capazes de compreender, pensar e agir de modo mais consciente diante das diferenças sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira. Essa discussão e proposição aqui apresentada explicita o esforço no enfrentamento das práticas desrespeitosas sobre a temática indígena.

Diante do exposto, compreendemos a necessidade da discussão sobre os povos originários não apenas inserida como um tema sobre Datas Comemorativas mas como prática social que revele a riqueza cultural e étnica dessa temática.

Conhecer para ensinar: a cultura indígena na Educação Infantil

Com a intenção de enriquecer o trabalho educativo na Educação Infantil, com práticas desenvolvidas no decorrer de todo o ano letivo, objetivamos com as ações de ensino trilharmos com as crianças um caminho de experiências que proporcionasse reflexão, curiosidade, análise, compartilhamento de ideias, ações colaborativas e "[...] (re)conhecimento da diversidade étnica constituinte da nossa sociedade, para além da ideia da valorização e preservação de elementos" (Lima, 2016, p. 100) dos povos indígenas. Nessa direção, desenvolvemos ações de ensino sobre a temática no primeiro semestre de 2024, em um Centro de Educação Infantil localizado na

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

região Noroeste do Paraná, com quatro turmas de crianças de um a quatro anos de idade. Significa que essa proposta atravessou todas as turmas da instituição, por meio do desenvolvimento de um projeto coletivo e colaborativo, no qual as crianças e as professoras pesquisaram e compartilharam, entre as diferentes turmas, conhecimentos e experiências envolvendo a cultura dos povos indígenas.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um experimento didático-formativo, o que nos possibilitou estudar as relações entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores e das crianças, por isso, é formativo, já que pressupõe o desenvolvimento de novas e mais qualificadas formações psíquicas (Davidov, 1988). Sendo o experimento um instrumento de pesquisa, organizado para investigar a organização do ensino na escola, o que mobiliza esse processo são as ações de ensino, atividade principal do professor, por isso, consideramos que é um experimento didático (Ferro; Moraes, 2023). A organização das ações de ensino envolveu intervenções pedagógicas intencionalmente sistematizadas de leitura, análises, sínteses, planejamento, seleção de recursos didáticos, ações coletivas, ressignificação da prática, diálogo e compartilhamento de ideias no grupo de pesquisa.

Para avançarmos nos estudos desse objeto de conhecimento, pesquisamos sobre o termo *indígena* que, de acordo com o significado originário (Houaiss; Villar; Franco, 2008), alguém que está ali antes do outro, ou seja, nativo. Portanto, povos indígenas também é uma maneira de ressaltar a diversidade, afinal, há inúmeras etnias no Brasil. A palavra *indígena* diz muito mais a nosso respeito do que a palavra *índio*, pois valoriza a especificidade histórico-cultural de cada povo. Diante das ações de estudo, pesquisando e refletindo sobre leis e discursos teóricos sobre a temática no contexto escolar, identificamos a necessidade de produzir práticas educativas alinhadas a esses princípios. As DCNEI (Brasil, 2010) definem que as experiências das crianças devem possibilitar vivências éticas e estéticas que "[...] alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade" (p. 26).

A partir dessas primeiras considerações, abordar a cultura indígena na Educação Infantil precisa envolver experiências que devem ter como ponto de partida os eixos interações e brincadeiras, definidos nas DCNEI (Brasil, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), em que estas experiências se concretizam a partir dos direitos de aprendizagem e campos de experiências.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 35).

As ações propostas envolveram apresentar a cultura indígena articulada ao nosso cotidiano em situações que ressaltaram brincadeiras e confecção de brinquedos; preparação e degustação de alimentos (mandioca, tapioca, milho, ervas naturais), uso de utensílios (potes de barro, balaios, pilão); pintura corporal utilizando elementos da natureza (argila, terra, barro, cúrcuma e outros pigmentos de tintas naturais); rituais/marcos de vida (cerimônias, danças), música (representação de instrumentos musicais, confecção de instrumentos); repertório linguístico (conhecimento de algumas palavras que têm origem no tupi guarani); apresentação de lendas e animais; o cuidado e a preservação do meio ambiente, resgatando a ideia de *tempo* como forma de as pessoas se relacionarem com a natureza para sentir os cheiros, ouvir os sons, ver as cores e tocar as formas etc., desdobraram-se em ações de ensino que atravessaram as diferentes turmas do CEI, no qual envolveu pesquisa, planejamento, sistematização, produção, construção e análise de alguns elementos da cultura indígena. Dessa forma, também seguimos as orientações firmadas nas DCNEI (2010, p. 3), Art. 8°, que tecem sobre a educação para as relações étnico-raciais:

> Deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afrobrasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

Fundamentada nos princípios já discutidos e nas orientações oficiais, como primeira ação de ensino, pesquisamos e discutimos que as comunidades indígenas têm suas próprias práticas e crenças relacionadas ao cuidado com a primeira infância, que são as bases de suas tradições, valores e modos de vida. Com os estudos, compreendemos que essas práticas revelam os diversos modos que as comunidades indígenas educam e cuidam dos bebês e crianças, e que algumas delas estão em nosso cotidiano, das quais destacamos: a) o modo como

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

as mulheres indígenas carregam seus bebês, que variam de acordo com a cultura, a região geográfica, as tradições e as necessidades específicas de cada comunidade; b) a culinária, pela sua diversidade de alimentos que se faz presente em nosso cotidiano; e, c) o grafismo, que expressa a arte nas pinturas, construções e modelagens, também proposto nas escolas de Educação Infantil.

Sobre o carregamento dos bebês, Dreher (2020), ao entrevistar a antropóloga Daniela de Lima, explica que nas comunidades indígenas Tapayuna, por exemplo, as mães usam envoltórios ou faixas que são carregadores confeccionados com lã, fibras vegetais, algodão ou outro material para transportar seus bebês junto ao corpo. Já outras comunidades, como os povos Xavante, fazem uso de cestas ou redes de cipós, fibras vegetais ou madeira entrelaçada, projetadas para serem leves e respiráveis, conforme relata Eliadina Pedzadarutu'o, professora indígena xavante que leciona na aldeia Darcy Bethânia em Mato Grosso, em depoimento para a revista Crescer (Vieira, 2015). Há também carregadores de madeira que são esculpidos à mão, como as tradicionais "cradle boards" (berços de transporte) usados por muitas comunidades indígenas da América do Norte, como os apaches. Essas práticas de carregamento dos bebês permitem que as mães cuidem de seus filhos enquanto os amamentam e realizam suas atividades diárias. Compreendemos que essas formas de carregar as crianças promovem a criação de vínculo afetivo entre mãe e filho, isto é, as crianças são afetadas pelas suas mães não apenas fisicamente, mas também pelo conhecimento do cotidiano, desenvolvendo funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, linguagem, emoção, sentimentos) para a vida em sociedade (Mukhina, 1996).

Desses conhecimentos adquiridos, percebemos a importância do colo, não só na primeira infância, mas no decorrer da vida das crianças, proporcionado fisicamente, em palavras e/ou escuta. Paredes e Kohle (2020) afirmam que o modo como a criança é afetada pelo seu entorno (pessoas, situações, fenômenos e objetos) orienta e determina o seu desenvolvimento. Isso significa que, na escola, o professor deve sistematizar intencionalmente a atividade pedagógica e acolher a criança de diferentes formas, de acordo com as suas necessidades e especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento, afetando-a com as suas apropriações de mundo. "Nessa perspectiva o afeto integra as relações entre o sujeito e as objetivações humanas desde os primeiros momentos de vida, independentemente do gênero do

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ser que opera e que propõe suas mediações com a cultura" (Paredes; Kohle, 2020, p. 245).

Considerando essas informações sobre o cuidado entre mãe e bebê na cultura indígena, planejamos a contação da história *Quero Colo* (Barbieri; Vilela, 2016) e exploramos e discutimos com as crianças os seguintes aspectos: as imagens dos diversos modos de carregamento dos bebês e o cuidado com as crianças nas comunidades indígenas; o enredo e o vocabulário; as relações entre os adultos e as crianças. Na sequência, brincamos com as crianças propondo experiências de cuidado, formas de carregar, dialogar e dar colo para as bonecas. Para ampliar os vínculos cognitivo-afetivo das crianças, concomitante a essas ações, enriquecemos as descobertas delas, convidando as famílias para lerem, com elas, na escola, a história *Quero Colo* (Barbieri; Vilela, 2016) e, juntas, organizarem uma forma de carregar um boneco, utilizando tecidos.

Na continuidade das ações de estudo e de ensino, ao investigarmos a culinária indígena, identificamos que há uma diversidade de alimentos como plantas disponíveis no ambiente natural ou cultivadas (raízes, folhagens, frutas) e animais (peixes, insetos etc., caçados) e o uso de demais ingredientes no seu preparo (cúrcuma, pimenta, ervas etc.), que são originários da cultura indígena. Pesquisamos e discutimos com as crianças esses alimentos e a sua preparação, em que conhecemos técnicas de preparo que visam preservar os recursos naturais, como a prática da defumação, do cozimento em folhas de bananeira, da fermentação e uso de métodos de conservação natural como secagem ao sol de carnes, por exemplo. Stolz, Silva e Costa (2023, p. 62) asseveram que, historicamente, os indígenas possuíam "[...] uma cultura de plantio e caça, e com o avanço da violenta colonização perpetrada, não podiam mais comer as frutas e hortaliças que antes tinham de forma abundante à sua disposição na natureza". Esse destaque reafirma a luta pela dignidade e os direitos desses povos, uma vez que "[...] seu conhecimento originário, sua cultura alimentar e suas crenças foram sendo desvalorizadas, substituídas, subjugadas e, contemporaneamente, as mesmas imposições se repetem reiterando-se as violações" (Stolz; Silva; Costa, 2023, p. 62).

Abordar com as crianças a alimentação dos povos indígenas, o seu preparo e o significado cultural dessa prática social também trouxe para o grupo sentidos pessoais que foram sendo revelados nas experiências desenvolvidas e nos diálogos estabelecidos. À medida em que nas práticas pedagógicas vamos complexificando a existência humana,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(re)configuramos os processos educativos, tornando a educação escolar "[...] uma via específica e essencial para o processo de humanização [...]" (Moraes; Lazaretti; Arrais, 2018, p. 645) dos professores e das crianças. Como parte dessas experiências (Figura 1), utilizamos diferentes elementos da natureza e preparamos com as turmas algumas receitas que têm como base alimentos extraídos da herança indígena, como milho, batata doce e mandioca. Também exploramos outras plantas como açafrão e urucum para a preparação de pastas e tintas naturais; e também usamos a argila, material orgânico que também manipularam para modelar utensílios como potes, colheres, canecas, cumbucas etc.

Figura 1 – Alimentação e arte indígena.



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Com as tintas e pastas, as crianças coloriram os objetos que recriaram, produziram desenhos, reproduziram os grafismos típicos da arte indígena (expressão artística cultural que utiliza formas geométricas na representação de situações, ideias, vivências, posições sociais, rituais religiosos, lutas, celebrações, festejos ou decorações livres, marcados nos objetos, no corpo, nos espaços etc.), além de sentirem suas texturas e experimentarem seus sabores.

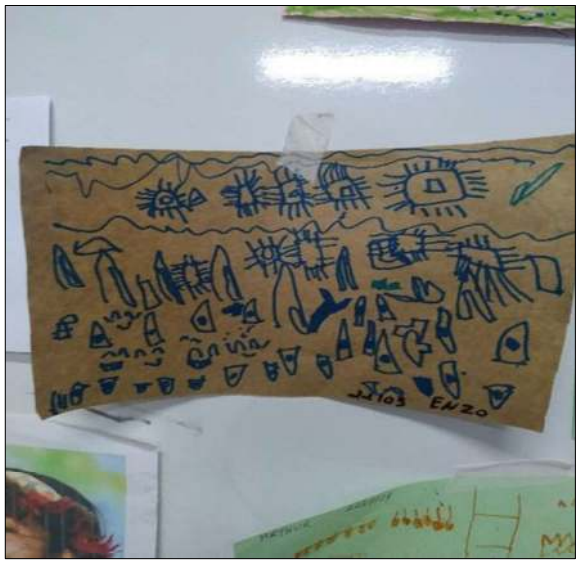
Ao apresentarmos o grafismo indígena, ampliamos as discussões e as formas de representações do mundo retratadas na perspectiva das crianças que incluem elementos da natureza e vivências cotidianas (Figura 2). Importante ressaltar que o grafismo indígena faz uso de padrões geométricos, como linhas, formas e motivos repetitivos para criar composições visuais complexas, como aponta Gallois (2000). De acordo com a autora e antropóloga belga,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

na arte iconográfica Waiãpi, por exemplo, as representações gráficas não informam momentos cotidianos ou rituais, mas "[...] motivos relacionados aos mortos e inimigos [...] se refere diretamente ao mundo dos outros" (Gallois, 2000, p. 210).

Figura 2 – Grafismo sob a perspectiva das crianças.



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Com isso, aprendemos que o grafismo indígena desempenha um papel importante na expressão da identidade cultural das comunidades, ajudando a preservar e transmitir tradições, conhecimentos e valores culturais de uma geração para outra. Por meio da arte, os indígenas afirmam sua conexão com sua terra, suas crenças espirituais e sua herança cultural ou beleza estética que "[...] simboliza a unidade e a diversidade de sua cultura" (Velthem, 2000, p. 64). De acordo com Gallois (2000) e Velthem (2000), embora as formas de grafismo indígena sejam enraizadas em tradições antigas, as comunidades indígenas também estão incorporando elementos contemporâneos em sua arte, refletindo suas realidades e experiências modernas (luta pela terra, preservação ambiental, resistência cultural e identidade indígena no contexto da sociedade contemporânea) ou nas expressões estéticas e decorativas.

Diante dos estudos realizados, constatamos que é direito de todas as crianças terem acesso a esses conhecimentos sobre a diversidade étnico-racial para avançarmos em uma sociedade mais justa, democrática, respeitosa e solidária. Para isso, incorporar conhecimentos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

históricos, culturais, estéticos e éticos como patrimônio da humanidade nas práticas educativas, desde a Educação Infantil, pode representar uma relação viva com a nossa história e revelar sua beleza nos diversos modos de vida que estão presentes em nossa sociedade.

Considerações finais

Vamos brincar de índio? **Não!** porque essa música carrega os estereótipos e preconceitos que favorecem a circulação de práticas pedagógicas desrespeitosas com os povos indígenas. A provocação do título deste artigo expressa o esforço de dialogar com as leis, as discussões teóricas e a sistematização de ações de ensino na direção de contribuir com práticas educativas sobre a cultura indígena na Educação Infantil. Esforço também realizado na direção de apresentar algumas possibilidades didático-pedagógicas que favoreçam tanto os processos de formação da criança, quanto ampliem os repertórios sobre a riqueza histórico-cultural presente em nossa sociedade brasileira.

Consideramos que essa tarefa ainda é um desafio, haja vista que, assim como essa música, *Vamos brincar de índio*, ainda circula no ideário pedagógico das escolas a persistente repetição de tradições nos modos de se fazer a docência na Educação Infantil. Isso porque ainda não materializamos os princípios preconizados na legislação brasileira e não nos apropriamos do legado histórico-social sobre os povos indígenas, que estão objetivados nas pesquisas, nas práticas sociais, na arte e em outros contextos.

Na tentativa de romper com esse imaginário estereotipado sobre os povos indígenas, precisamos colocar em circulação práticas de ensino nas escolas, desde a Educação Infantil, que abordam a temática de modo a aproximar as crianças do patrimônio desses povos em nossa sociedade, reconhecendo a diversidade nos modos de viver e ser da população indígena, no território brasileiro, como também na extensão da América Latina. Isso porque precisamos valorizar nossas raízes, mas também reconhecer a luta e a resistência dos povos indígenas sobre seus direitos, que ainda são ameaçados e estão constantemente em risco, dada as diferentes formas de exploração que atravessam o território nacional.

Na expectativa de contribuir com possibilidades educativas mais favoráveis ao (re)conhecimento da cultura indígena, especialmente, na Educação Infantil, esperamos que novos olhares sejam lançados sobre a temática e floresçam práticas pedagógicas inspiradoras

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para ampliar os repertórios de crianças e de professores, numa direção ética, estética, histórica e cultural sobre o legado dos povos originários.

Referências

BARBIERI, Stela; VILELA, Fernando. **Quero colo**. São Paulo: SM Educação, 2016.
BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

COSTA, João Paulo Peixoto. Ensino sobre a temática indígena: libertar do obscurantismo, fanatismos e racismos. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **Ensino da temática indígena e educação para as relações étnico-raciais**. Maceió: Editora Olyver, 2021. p. 10-13.

DAVÍDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psiquico**: investigacion psicológica teórica y experimental. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1988.

DREHER, Andressa. Maternidade indígena: como as indígenas vivenciam o parto, a amamentação e a criação dos filhos. **Revista AZMINA**, 28 de setembro de 2020. Disponível em: https://azmina.com.br/reportagens/maternidade-indigena/. Acesso em: 23 fev. 2025.

FERRO, Lussuede Luciana de Sousa; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de. O experimento didático-formativo como instrumento de pesquisa da atividade pedagógica. **Anais do XVI Seminário de Pesquisa do PPE**: impactos sociais da pesquisa em educação. Universidade Estadual de Maringá, 2023. Disponível em: https://ppe.uem.br/arquivos/2024/anais-xvi-seminario-de-pesquisa-ppe-2023-pdf.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Arte iconográfica Waiãpi. *In*: VIDA, Lux (org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel, FAPESP, Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 209-230. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Avidal-2000-grafismo/Vidal_2000_Grafismo_indigena_OCR.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

GUSMÃO, Neuza Maria M. de. Os desafios da diversidade na escola. *In*: GUSMÃO, Neuza Maria M. de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzado**s. São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-105.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de histórias indígenas. *In*: SILVA,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Edson; SILVA, Maria da Penha da Silva. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3.ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2020, p. 36-47.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. Identidades, diferenças e diversidade: entre discursos e práticas educacionais. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2016. p. 99-110.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1972.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MOURA, Silvia Pereira Gonzaga de; LAZARETTI, Lucinéia Maria; ARRAIS, Luciana Fgueiredo Lacanallo. Formar formando: o movimento de aprendizagem docente na Oficina Pedagógica de Matemática. **Obutchénie**: R. de Didat. e Psic. Pedag.,Uberlândia, MG, v. 2, n. 3, p. 643-668, set./dez. 2018. Disponível em; file:///C:/Users/User/Downloads/andrealongarezi,+T3+-+PARA+ROBERTO+-+Formar+formando+-+OK.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber Livro, 2010.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**s. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

PAREDES, Camila Godoy; KOHLE, Érika Christina. Implicações do afeto no desenvolvimento do psiquismo dos bebês no primeiro ano de vida. **Revista Teias**, v. 22, n. 64, Teias 20 anos, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n64/1518-5370-tei-22-64-0241.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

SILVA, Edson. SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). Educação Infantil e ensino da temática Indígena: abordagens a partir da Lei nº 11.645/2008. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **Ensino da temática indígena e educação para as relações étnico-raciais**. Maceió: Editora Olyver, 2021. p. 76-98.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SILVA, Eliane; LIBÂNEO, José Carlos. Atividade de estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino. **Obutchénie**: R. de Didat. e Psic. Pedag., Uberlândia, MG, v.5, n.3, p.700-725, set./dez., 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59160/32201. Acesso em: 26 fev. 2025.

STOLZ, Sheila; SILVA, Bianca Morais da; COSTA, Rafaela Isler da. O apagamento da cultura alimentar dos povos indígenas e a sistemática necropolítica dos yanomami. **Pol. Cult. Rev**., Salvador, v. 16, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/52833/31486. Acesso em: 24 fev. 2025.

VELTHEM, Lúcia Hussak Van. Das cobras e lagartas: a iconografia Wayana. *In*: VIDA, Lux (org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP, Editora da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Avidal-2000-grafismo/Vidal_2000_Grafismo_indigena_OCR.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

VIEIRA, Maria Clara. "O meu primeiro filho eu perdi. Era um menino, mas nasceu morto". **Revista Crescer.** Novembro de 2015. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/A-mortalidade-das-criancas-indigenas/noticia/2015/11/o-meu-primeiro-filho-eu-perdi-era-um-menino-mas-nasceu-morto.html. Acesso em 25 fev. 2025.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Machado Libros, S.A, 2001.

Submissão em: 27/02/2025
Aceito em: 15/06/2025

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A AUTONOMIA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Susana Soares Tozetto[1]
Jessica Aparecida Prestes[2]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar como as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental evidenciam a autonomia docente e identificar seus saberes. Os referenciais teóricos utilizados foram: Gimeno Sacristán (1999), que aborda a intencionalidade da prática docente e sua definição conceitual; Tardif (2010; 2011), que nos ajuda a compreender e elencar os saberes docentes específicos que compõem a prática docente. Para discutir sobre a autonomia docente e sua conceituação, apoiamo-nos na construção teórica de Contreras (2002). A fim de realizar uma reflexão a respeito da pesquisa científica e respaldar os dados coletados, buscou-se a contribuição de Bourdieu (1983; 2021) e sua conceituação sobre a construção do *habitus*, da violência simbólica e da reprodução no campo da educação. O tratamento e a análise dos dados foram realizados a partir da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). Os agentes da pesquisa foram os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do Município de Ponta Grossa/PR. Os resultados dessa pesquisa indicam que quando os professores estão em sua sala de aula, eles podem exercer uma autonomia maior, escolher métodos singulares e privilegiar uma prática condizente com seus alunos. Todavia, essa autonomia decresce quanto à padronização das avaliações em nível de rede municipal, no tocante às formações continuadas que não emergem do interesse docente nem do seu cotidiano escolar.

Palavras-chave: Prática docente. Autonomia docente. Formação de professores. Saberes docentes.

TEACHING PRACTICES AND TEACHER'S AUTONOMY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This article has two main aims, namely, to analyze how the teaching practices developed by teachers in the early years of elementary school reveal those professionals' autonomy and to identify their knowledge. The theoretical background includes Gimeno Sacristán (1999), who addresses the teacher's practice intention and its conceptual definition; Tardif (2010; 2011), who helps us to understand and list specific teacher's knowledge comprised in their practice, while the theoretical construction put forward by Contreras (2002) supports our discussion about teacher's autonomy and its concept. To carry out a reflection about scientific research and support the data collected, we referred to Bourdieu (1983; 2021) and his concept of habitus, symbolic violence, and reproduction in the education field. Data treatment and analysis was carried out based on content analysis, according to Bardin (2016). The research agents were teachers working in the early years of elementary school in the public education system of the municipality of Ponta Grossa/ PR. This study results indicate that when teachers are in their classrooms, they can exercise greater autonomy, choose singular methods, and privilege the kind of practice that caters for their students. However, this autonomy decreases due to the standardization of evaluations at the municipal level regarding continuous education that does not originate in the teachers' interest or their school routine.

Keywords: Teachers' practice. Teachers autonomy. Teachers' education. Teachers' knowledge.

[1] Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG. Docente do PPGE em Educação e do Departamento de Educação. Doutora em Educação pela UNESP de Araraquara. Pesquisa sobre Formação e Práticas Docentes. E-mail: tozettosusana@hotmail.com
[2] Doutoranda em Educação na UEPG. E-mail: jessica.prestesv@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y AUTONOMÍA DEL PROFESORADO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Resumen El objetivo de este artículo es analizar cómo las prácticas pedagógicas de los docentes de los primeros años de primaria evidencian la autonomía docente e identificar sus saberes. Los referentes teóricos utilizados fueron Gimeno Sacristán (1999), quien aborda la intencionalidad de la práctica docente y su definición conceptual; Tardif (2010; 2011), quien nos ayuda a comprender y enumerar los saberes pedagógicos específicos que conforman la práctica docente. Para hablar de la autonomía docente y su conceptualización, nos apoyamos en la construcción teórica de Contreras (2002). Para reflexionar sobre la investigación científica y apoyar los datos recolectados, buscamos el aporte de Bourdieu (1983; 2021) y su conceptualización sobre la construcción del habitus, la violencia simbólica y la reproducción en el campo de la educación. Los datos fueron procesados y analizados mediante análisis de contenido, según Bardin (2016). Los agentes de la investigación fueron profesores de los años iniciales de la enseñanza primaria del sistema público de enseñanza de la ciudad de Ponta Grossa, en Paraná, Brasil. Los resultados de esta investigación indican que cuando los profesores están en sus aulas, pueden ejercer una mayor autonomía, elegir métodos únicos y favorecer una práctica que se adapte a sus alumnos. Sin embargo, esta autonomía disminuye con respecto a la estandarización de las evaluaciones a nivel municipal y con respecto a la formación continua, que no surge de los intereses de los profesores ni de su día a día en la escuela.

Palabras-clave: Práctica docente. Autonomia del profesorado. Formación del profesorado. Conocimientos pedagógicos.

Introdução

A educação se constitui como um campo muito amplo de pesquisa e investigação. Isso se dá devido à multiplicidade de fatores que a permeiam, assim como sua estruturação no campo social e, principalmente, pela importância que exerce na vida de todas as pessoas, configurando-se, assim, direito de todos, garantido pelo artigo 205, da Constituição Federal (Brasil,1988). É nesse sentido que a presente pesquisa, que se caracteriza como um importante instrumento para a construção de conhecimento e de reflexão sobre a docência, que discutimos a complexidade com que se estrutura o trabalho docente. Sendo assim, expressamos a necessidade de chegar ao chão da escola, delimitando o campo de investigação para que de fato possamos compreender a prática pedagógica do professor e como ela se efetiva no cotidiano.

Ainda, consideramos como um reflexo da burocratização e da verticalização do ensino, um enorme distanciamento da esfera da gestão educacional com o cotidiano da escola. Essas demandas verticalizadas no ensino resultam em um enfraquecimento da autonomia do professor, visto que ele passa a precisar lidar com a ambiguidade de situações conflitantes, quer seja, controle *versus* autonomia. Parte desse controle sobre o trabalho

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

docente e a tendência de recuo da categoria na área de conhecimento profissional autônomo, assim como na participação efetiva na esfera social se evidenciou ainda mais em 1980, com a ascensão do neoliberalismo como projeto econômico, político e global na década, acarretando impactos na educação.

Assim, faz-se necessário, também, um olhar investigativo sobre a prática pedagógica, entendida como uma ação com finalidade educativa, que envolve o modo de proceder do docente, sua intencionalidade, crenças, saberes construídos durante sua trajetória e seu desdobramento na prática social (Gimeno Sacristán, 1999). O delineamento da finalidade e da intencionalidade da ação do docente no ato de ensinar deve se concretizar nos processos pedagógicos, a partir da realidade, expressando-se na necessidade de se chegar à realidade escolar. Por isso, a atuação do professor em varios contextos, evidenciando a diversidade de territórios, sujeitos e praticas educativas forjadas no contexto das diferenças, esta intemamente ligada a diversidade de situações na atuação do professor, como os que foram identificados pela presente pesquisa. Espaços nos quais, o docente, vai forjando sua identidade e a própria autonomia para construir praticas coerentes e consistentes.

Diante do exposto, compreendemos que o professor, no cenário atual, pode se sentir perdido, angustiado e desamparado, o que faz com que recaia sobre sua prática pedagógica o peso da reprodução[3] (Bourdieu, 1983). Entretanto, o docente desconsidera que a realidade na qual está inserido muda ao longo do tempo e que a produção acadêmica e tecnológica se fazem presentes em nosso cotidiano e devem ser ponderadas. A análise da prática pedagógica é uma importante estratégia de aprimoramento, quando vislumbra a própria superação, pautada na realidade e na necessidade que se faz presente, perante a necessidade do aluno.

Assim, investigar sobre o trabalho docente torna-se relevante, pela necessidade de compreensão das práticas de ensino e da realidade a qual os docentes estão submetidos. Dessa forma, a prática pedagógica autônoma, crítica e reflexiva do professor se caracteriza como um aspeto importante da atuação docente. Sendo assim, para melhor compreender a autonomia na prática pedagógica, enquanto ação do professor que se produz por meio de sua concepção ideológica e de sua trajetória, tornou-se necessário direcionar nossa atenção ao contexto em

[3] Nesse sentido, o sistema educacional se vincula a valores e padrões culturais das classes dominantes, pois os reproduz como "corretos" ou "legítimos", sem, no entanto, considerar as particularidades do meio social e capital.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que a prática ocorre, ou seja, à escola. Nesse sentido, buscou-se compreender a trajetória docente, sua relação com os saberes específicos da profissão, as condições de trabalho e como todas essas questões influenciam na construção de uma prática autônoma, compreendendo que na prática pedagógica incidem muitas outras, além do próprio discurso de educação (Gimeno Sacristán, 1999).

O artigo se estrutura em três momentos que se interrelacionam. O primeiro traz aspectos metodológicos da investigação; o segundo discute as categorias levantadas na pesquisa; e, por fim, as considerações finais são apresentadas.

Aspectos metodológicos da investigação

Como metodologia da investigação, utilizamos os pressupostos do método praxiológico bourdiesiano (Bourdieu, 1983), que tem como objeto o sistema das relações objetivas e as relações dialéticas entre estruturas e as disposições estruturadas. A teoria praxiológica pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, que se concretiza em uma relação de mão dupla entre o *habitus* e a estrutura de um campo, socialmente determinado (Bourdieu, 1983).

A praxiológica visa capturar o mundo social em sua existência dupla,como objetividade e subjetividade (com a objetividade como estrutura de relações entre agentes diferencialmente posicionados, mas também com sua subjetividade como conjunto dedisposições socialmente adquiridas). Para a percepção do mundo social, buscamos considerar, também, as visões dos agentes que contribuem para a construção desse mundo. Considerando que os pontos de vista são constructo que contêm a gênese daprópria estrutura, a perspectiva assumida pelo agente é definida a partir de sua posição nesse espaço social, o que resulta em interpretações antagônicas, possibilitando diferentes escolhas, a partir da posição de onde se interpreta (Bourdieu, 1983).

Portanto, o universo do mundo social não pode ser explicado somente em termos de condições objetivas ou subjetivas, mas como o encontro histórico dessas duas instâncias sob a forma de práticas sociais. Assim, é partindo da análise de origem do objeto de pesquisa que podemos compreender as razões e os meios que ela se mostra, buscando ultrapassar a análise superficial. Dessa forma, compreendendo as estruturas da escola, as relações que nela ocorrem e como o professor enquanto agente social, que organiza suas atividades docentes, parte da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

realidade e reflete sobre ela.

Nessa perspectiva, a coleta de dados foi realizada em quatro escolas públicas da rede municipal de Ponta Grossa, conforme os preceitos da ética em pesquisa. A escolha das escolas teve como critério as notas no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em que as escolas participantes da pesquisa obtiveram diferentes classificações, estando entre as notas mais altas e relativamente baixas da avaliação externa realizada em 2019. Compreendendo que notas do Saeb das diversas escolas de Ponta Grossa, são acompanhadas e fiscalizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com o objetivo de avaliar a qualidade das escolas.

A investigação dos dados empíricos foi realizada de acordo com os princípios e procedimentos da Análise de Conteúdo (AC), cujas diretrizes metodológicas são expostas por Bardin (2016). Assim, apresentamos e discutimos as categorias encontradas por meio da AC, assim como as subcategorias vinculadas. As categorias e subcategorias apresentadas foram: docência, a partir da percepção dos professores (trajetória como docente e o que é ser professor); carga de trabalho (condições de trabalho, importância da família no trabalho pedagógico, tamanho das turmas, número de alunos e diferença acentuadas entre alunos); formação continuada e trabalho com os professores (formação continuada e o papel do pedagogo no trabalho pedagógico do professor); saberes da experiência *versus* saberes da formação (saber técnico e exaltação da prática em detrimento da teoria); SME e sua relação com a autonomia docente (relações de poder na escola, jogos de interesse e autonomia docente).

Para preservar o anonimato das escolas e dos agentes da pesquisa, passamos a denominar as escolas de: Instituição A, Instituição B, Instituição C e Instituição D. De acordo com a Lei Orgânica do Município[4], a qual caracteriza, organiza e classifica as escolas do Município em: grande porte (as escolas com 501 ou mais alunos); médio porte (as escolas que têm matriculados de 201 a 500 alunos), e pequeno porte (as escolas que possuem até 200 alunos matriculados). Concluímos que a Instituição A é de pequeno porte, as Instituições B e D são de médio porte e a Instituição C é de grande porte.

Entregamos um total de cinquenta e três (53) questionários aos docentes das escolas de forma impressa e foram recolhidos trinta e dois (32) respondidos. O instrumento continha

[4] Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/decreto/2021/1938/19375/decreto-n- 19375-2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

perguntas fechadas de múltipla escolha sobre dados pessoais, indagações sobre a formação e quatro questões abertas sobre a prática pedagógica. Os professores receberam o codinome de P(nº), o número conferido vai de um (1) até trinta e dois (32), conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado.

Assim, ao analisar o perfil dos agentes, observamos que todo o corpo docente entrevistado possui graduação, sendo que a grande maioria (21) possui formação acadêmica no curso de Pedagogia. Ainda, um número significativo dos docentes (18) declarou ter realizado curso de pós-graduação *lato sensu*, sendo perceptível inclusive que alguns frisaram que possuem mais de um curso de pós-graduação, nomeando-os e quantificando, mesmo que o questionário não solicitasse essa informação. Inclusive, um docente relata sua formação em um programa *stricto sensu*. O que podemos evidenciar é que há a preocupação dos docentes em manterem sua formação continuada em um nível qualificado.

Os anos de atuação na docência se alteram significativamente entre os professores, ficando entre dois (2) e quarenta e três (43) anos de trabalho docente. Isso revela que temos, em nossa amostra de pesquisa, professores iniciantes e professores experientes. Quanto à idade, da mesma forma, temos professores entre vinte e seis (26) e setenta (70) anos, abarcando, então, desde professores jovens até professores maduros. Quanto ao sexo, temos somente um professor, as demais são todas mulheres.

Depois de analisar o questionário, realizamos uma entrevista semi-estruturada com oito (8) professoras, na escola, em horario de formação continuada, com duração média de quarenta minutos cada. Os temas das entrevistas versaram sobre sua trajetória pessoal na docência, saberes necessários para a realização do ofício, formas de aprendizagem do aluno, como os docentes tratam as orientações vindas da secretaria municipal, o quanto isso é benéfico para a sua prática pedagógica e quais são os possíveis prejuízos para a autonomia docente. Também discutimos sobre condições do trabalho docente e formação continuada. As questões mais importantes, na entrevista, foram relacionadas ao entendimento das docentes sobre autonomia na prática pedagógica e suas consequências.

Assim, por meio da entrevista, buscamos compreender a experiência,a vivência e, por consequência, a memória dos participantes, que se fazem necessárias para completar a análise de nosso objeto de pesquisa, posto que a oralidade pode revelar peculiaridades sobre a prática

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pedagógica. A escolha das professoras entrevistadas se deu pelo destaque de duas professoras disponíveis de cada escola. As primeiras que se propuseram a tarefa foram selecionadas.

Assim, a partir do exposto e da análise dos dados coletados, procuramos apresentar e discutir as categorias encontradas, por meio da análise de conteúdo. As categorias foram levantadas posteriormente às aplicações dos questionários e da entrevista semiestruturada. Buscamos, assim, responder à questão central da pesquisa, quer seja, compreender de que forma as práticas pedagógicas evidenciam a autonomia docente. Para isso, as categorias apresentadas estão intimamente relacionadas ao referencial teórico estudado nesta pesquisa, dentre eles: Gimeno Sacristán (1999); Contreras (2002); Tardif (2010); Freire (1996) e Bourdieu (1983). A seguir, procuramos evidenciar cada uma das categorias levantadas, analisar e refletir sobre a prática pedagógica docente e sua diversidade em diferentes contextos.

A docência a partir da percepção dos docentes

Compreender a trajetória dos professores e como se constituiu sua prática pedagógica nos permite vislumbrar sua história de vida com um olhar mais sensível e, assim, conceber os participantes da pesquisa como sujeitos singulares. Em determinados momentos, os docentes tiveram sua trajetória de vida cruzada com a profissão e sua escolha como educadora não se deu ao acaso, mas as experiências anteriores corroboram para que ela acontecesse, pois

> [...] uma história individual, de uma Educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias do juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais (Bourdieu, 2009, p. 58).

Desta forma, a história de vida dos participantes demonstra que a educação sempre teve um papel importante em sua vida, seja pela valorização dos familiares, ou pelo sentimento de bem-estar advindo do sucesso escolar. Assim, o reforço positivo do meio social exercido na escola ou no ambiente familiar influenciou de forma significativa na escolha da profissão. Ainda, as experiências construídas enquanto alunos também permeiam a percepção que os participantes têm da educação e da escola, ou seja, é um organismo social, pois foi construído coletivamente, ao longo dos anos; mas também individual, pois é formado a partir da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

incorporação de valores e esquemas de percepção. Como pode ser observado nos relatos:

> [...] de primeira à quarta, na minha época era assim, sempre era uma das melhores alunas da sala, sempre dedicada, eu lembro que quando estava na quarta série a professora pedia para eu passar conteúdos no quadro, ela sempre pedia textinhos, então era bem interessante e acho que isso foi me despertando (P 31 - Entrevista).
>
> [...] gostava muito de estudar, gostava de ler, aprendi a ler muito cedo. A minha educação sempre foi iniciativa minha, eu gostava de estudar, era, em modéstia parte, estudiosa. Sempre gostei de estudar (P19 - Entrevista).
>
> [...] teve muita gente grande, gente boa que me colocou sentado na cadeira e me ensinou, eu ouvi muito, escrevi muito, anotei muito, desde muito cedo, para chegar até aqui (P14 - Entrevista).
>
> [...] eu já entrei sabendo escrever meu nome, já sabendo o alfabeto, porque a minha mãe me ensinou, então eu ia muito bem na escola, eu gostava de estudar. [...] daí é aquele caso, você faz tudo, porque, ama a sua professora, você vai bem nas atividades, você estuda (P12 - Entrevista).

Assim, também foi possível verificar a partir dos instrumentos de pesquisa que há aspectos que se assemelham, em alguns momentos, à trajetória docente, tornando evidente a necessidade de estabelecer uma união da classe docente, em que as angústias e dificuldades possam ser partilhadas em um processo de reflexão crítica coletiva, envolvendo todas as instâncias que fazem parte do cotidiano e da cultura escolar.

Assim, partindo do princípio de que a especificidade da docência é ensinar, é necessária a compreensão de que ensinar não é apenas passar informação, mas trabalhar, ou seja, oportunizar a construção da capacidade de síntese, de crítica e de estabelecimento de relações. Como abordado por Gimeno Sacristán e Gomez (2000), o processo educativo deve ser compreendido na relação entre a atividade realizada pelo docente, o conteúdo a ser ensinado aos alunos e os elementos contextuais que prescreveram as atividades docentes e o conteúdo proposto. Portanto, essa atividade está intimamente ligada à função social da escola, compreendida como uma instância social que, entre outras, possui o papel de mediador em um projeto de sociedade. Esse projeto pode ser conservador ou transformador a depender das concepções e dos trabalhos realizados na instituição.

Bourdieu e Passeron (2013) observam que o caráter de conservação das desigualdades

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sociais, no qual a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário é imposto à cultura escolar, é encoberto. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe de dominação, a cultura escolar precisaria, para se dizer legítima, ser apresentada como uma cultura neutra. Uma vez reconhecida com um poder legítimo e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2013), livre de suspeitas, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, evidenciando-se por meio da igualdade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Segundo Bourdieu e Passeron (2013, p. 235):

> [...] a tendência para a conservação encontra uma exigência externa de conservação social. É com efeito a sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe.

Assim, a prática pedagógica do professor pode servir como conservação das desigualdades, quando empenhada apenas em reproduzir as práticas, os costumes e os valores da classe dominante, ou transformadora. Entretanto, para que seja transformadora, o profissional docente deve estar consciente para estabelecer os imperativos de forma crítica. Assim, a prática do profissional docente é constituída por conjuntos de conhecimentos, valores e finalidades advindos de um período histórico, cultural, político, econômico e social, que abrange também a trajetória pessoal e as experiências construídas enquanto profissional, atuante em determinados contextos. Ao analisarmos os dados obtidos nessa categoria, foi possível observar que há predominância de uma concepção romantizada sobre a docência. Essa visão de educação remete ao conformismo, dando a ideia de que ser professor é um dom, uma missão e que, portanto, os esforços para realizar essa atividade devem ser elevados.

Observamos a ambivalência em descrever a profissão docente, pois, ao passo que minimiza sua profissionalidade, caracterizando-a como dom, apresenta aspectos da desprofissionalização como uma dificuldade em ser professor. Também há uma romantização da educação, deixando ausente a crítica à sua própria realidade docente, concepção ignorada por meio do esvaziamento de momentos que oportunizem ao professor se aperfeiçoar e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

estabelecer relações de coletividade profissional.

Todavia, os professores se mostram esgotados devido à carga de trabalho, tanto que não conseguem refletir criticamente sobre a realidade de sua profissão e do contexto social e político. Dessa forma, a carga de trabalho se mostrou uma categoria a ser levantada nessa pesquisa.

Carga de trabalho

As condições de estrutura física da escola são um dos elementos de extrema importância para que o professor realize seu trabalho, pois ele depende dos espaços e de sua organização para realizar suas aulas de forma autônoma. Quanto mais espaços distintos a escola tiver, mais opções haverá para o professor promover aulas exploratórias, que sejam interessantes para seus alunos.

Assim, destacamos que a conceituação do termo autonomia possui diversas abordagens e definições, porém, quase sempre é associada à ideia de liberdade, independência ou autossuficiência, em que o indivíduo é o autor de suas vivências no mundo. Sendo assim, a autonomia é considerada primordial para o desenvolvimento humano, alicerçada sobretudo ao ato de cuidar de si, ser independente e ter capacidade na tomada de decisões. Quando se fala do trabalho docente, a autonomia se torna muito relevante, pois o professor deve desenvolver sua própria compreensão e, caso necessário, pode criar novos saberes capazes de transformá-lo enquanto docente, posto que procuramos discutir uma prática pedagógica dinâmica, interessada e consciente de que o professor deve ser capaz de refletir, criticamente, sobre ela e sobre seu trabalho. Desta forma, compreendemos que a autonomia é relativa e que é construída e desenvolvida a partir do repertorio adquirido pelo individuo, por meio dos conhecimentos, experiências e destreza para atuar em determinadas situações. Entretanto, a autonomia sempre será transpassada por outros fatores, sejam de âmbito social, político, cultural, ou de condicionantes presentes nas instituições das quais o indivíduo participa (Contreras, 2002).

Assim, buscamos também discutir a respeito dos aspectos físicos da escola em que os professores estão inseridos e a disponibilização dos materiais didáticos evidenciaram que os professores acabam trazendo seu próprio material para fazer atividades pontuais com os alunos,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tendo que lidar com a falta de internet ou com problemas decorrentes de eventos climáticos.

> Alguns materiais eu tento me adaptar com o que tem na escola, mas eu costumo trazer o que eu preciso. Semana retrasada eu inventei uma maquete de relevo, o que eu fiz: eu trabalhei a escrita, fiz registro no caderno, trouxe vídeo, e a gente viu principalmente o relevo de Ponta Grossa. Eu usei o multimídia da escola, mas também só tem um para a escola inteira com trinta e oito salas de aula. Eu trouxe o meu computador também, sem problemas, mas esse tempo de planejamento eu faço em casa, aqui eu não consigo (P31 – Entrevista).
> Eu me cobro muito. [...] Só que tem coisa que não depende só de você e eu sou uma pessoa que tem esse defeito eu me culpo pela criança não estar aprendendo (P15 – entrevista).

Foi possível observar que, mesmo com condições desfavoráveis, a participante P31 e P15 realizam práticas pedagógicas preocupadas em estabelecer relações entre o que o aluno já conhece em sua prática social, associando o conteúdo e construindo a representação do que aprendeu na aula. Todavia, há um desgaste em realizar parte do planejamento em casa e ter que trazer de casa seu próprio material, intensificando a carga de trabalho do professor, que tem que lidar com situações que fogem do seu ambiente laboral. Toda essa situação contribui para inibir a autonomia e a criatividade profissional dos docentes (Gimeno Sacristan; Gomez, 2000).

Desta forma, compreendemos que o professor, ainda que tenha uma boa formação inicial e continuada, tenha construído os saberes necessários específicos da profissão e tenha vivenciado experiências de uma prática consciente e crítica, tem sua prática condicionada aos aspectos físicos e materiais da escola. Assim, percebemos na fala das professoras:

> No congresso tivemos um curso que como eu falei para você, viemos com um monte de material, e eu vou ter que pesquisar ir atrás para desenvolver esse material em sala de aula. Porque o que veio da formação continuada não agregou em nada para mim (P.15 – entrevista).

> Então, teve dois anos de pandemia, esse ano voltamos. O que aconteceu? Fizeram a greve, a maioria das professoras participaram da greve. O que a secretaria fez? Ela não descontou o dia de trabalho, mas nos dias de formação continuada as professoras fizeram reposição das aulas perdidas durante a greve, então não teve formação esse ano, foi usado para repor o dia da greve (P29 – entrevista).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Atuando a partir do que que é possível ser feito diante da realidade, ou seja, sua autonomia está condicionada também às questões estruturais da escola, entretanto, um outro aspecto que se encontra diretamente relacionado às condições do trabalho docente é o tamanho das turmas, o número de alunos com os quais os professores realizam seu trabalho. O número de alunos, por si só, já ocasiona uma sobrecarga ao trabalho docente que se vê dividido, tendo que escolher para qual aluno vai dar atenção e qual irá conscientemente negligenciar naquele dia, pois não consegue atender de forma efetiva a todos.

> [...] 32 alunos é bem complicado, não é que seja impossível, mas é muito difícil de você conseguir trabalhar com 32 crianças, você tem que dar um baile, ali, fazer uma dança para você conseguir. Sempre vai ter uma criança ali que você não vai conseguir atender, seria necessário uma auxiliar junto (P15 – entrevista).
> Eu já trabalhei com 32, 33, alunos, é o ideal? Não. O ideal mesmo, é um sonho de 20 alunos. Porque com 20 alunos você consegue dar atenção todos os dias, você não consegue dar atenção para os 30, e aqueles 10 que você não consegue dar atenção vão dispersar, não adianta (P.31 – entrevista).
> Encontramos dificuldade no número de alunos, porque tem um número que poderemos atingir para que o professor tivesse tempo hábil para atender todos. Só que hoje não é assim que trabalhamos, não é o que está acontecendo (P.14 – entrevista).
> Tem pouco espaço para ser explorado nas aulas, sim, porque são 500 alunos nessa escola. A quantidade de alunos em sala de aula, realmente, se fosse menor seria mais acessível para o professor estar atendendo. Mas fazer o que, nos estamos em uma escola que atende três vilas e dois condomínios, então não tem como fazer né. Não tem como ser menos alunos em sala, porque tem que atender a demanda. Mas eu acho que seria muito bom ter menos alunos na sala, ter menos aluno para cada professor, porque daria mais tempo, para atender individualmente seus alunos (P.12 – entrevista).

Ainda tem que trabalhar considerando uma acentuada diferença entre os alunos, algo inerente ao ser humano. Assim, o professor diante dessa expressiva variedade de dificuldades tem que assumir e responder a exigências que estão além de sua formação, ou seja, o professor, mais uma vez, acaba se sentindo angustiado e incapaz de realizar o seu trabalho com qualidade. Nesse contexto, temos a fala das professoras:

> [...] mas eu tenho criança com dislexia, tenho criança com TDAH, com x, com y fatores que impedem que elas consigam o aprendizado, e eu me cobro muito (P15 – entrevista).

> [...] nessa sala, tem um menino com deficiência, outro com autismo e retardo,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> tem tutora, mas a turma é grande, eu entrei lá e me desesperei, não sei se vai, é difícil, tinha que ser pelo menos 20, 25 alunos (P29 – entrevista).
>
> [...] estar mais preparada para trabalhar com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e alunos de inclusão (P15 – questionário).

Os relatos evidenciam a dificuldade encontrada pelas professoras e a falta de conhecimento para conseguir realizar um trabalho de qualidade com os alunos, até mesmo por não conseguir desenvolver um perfil polivalente que se espera dos professores nas atribuições cotidianas. Assim, a formação inicial se apresenta como uma oportunidade por meio da qual o professor pode aprimorar seus conhecimentos e adquirir novos saberes para atuar em diferentes contextos no qual está inserido, da mesma forma, a formação continuada exerce um importante papel na construção e desenvolvimento da autonomia docente.

A formação continuada

A formação do professor deve ser contínua e sistemática, devido às complexidades das relações que se estabelecem no exercício dessa atividade, assim como às contínuas mudanças políticas e sociais. Sendo assim, tornar-se professor é um longo processo de (re)construção consciente diante da realidade que se apresenta. Consideramos também que o saber específico da profissão docente não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Nesse sentido, a unificação e a recomposição dos saberes docentes no e pelo trabalho (Tardif; Lessard, 2011), apresentam a necessidade constante de formação, unificando-se ao cotidiano do trabalho que o professor realiza.

Sendo assim, o lócus da formação continuada do professor deve ser a própria escola, em que realiza suas atividades docentes, pois é por meio da contínua formação que vivencia suas experiências como docente, refletindo criticamente sobre ela. Ainda, considerando o contexto educacional e sua constante adaptação às mudanças, aos limites e às possibilidades, o professor assume um caráter essencialmente dinâmico e formativo, buscando se desenvolver enquanto profissional para atuar em diferentes situações. Gimeno Sacristán (1999, p. 123) declara serem necessários professores cultos, dotados de sensibilidade e bom senso pedagógico, adequadamente selecionados e em contínuo desenvolvimento. Além disso, profissionais

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

motivados que possam viver com dignidade sua profissão e que se sintam apoiados pela política, pela família e sociedade, para poder alcançar sistemas educativos de qualidade. Muito se ouve falar em educação de qualidade, mas a retórica se torna incoerente quando refletimos o quanto há realmente de investimento público para o desenvolvimento direto dos profissionais da educação. Assim, a formação continuada caracteriza-se como um importante elemento para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, quando o docente toma sua prática como ponto de partida, procurando romper com o pragmatismo, assumindo uma atuação autônoma e consciente, pois passa a também ser autor do seu desenvolvimento profissional.

As professoras com as suas falas demonstram como compreendem a formação continuada e como esta tem sido realizada na rede.

> Olha, eu vou falar bem a verdade, ultimamente eu não tenho feito a formação continuada não é que a gente já saiba de tudo, nunca, jamais, mas o que a gente vê na formação continuada é uma repetição do que a gente já sabe, já viu lá atrás, não vai me acrescentar, eu quero coisas que me acrescente (P19 – entrevista).
> Então, atualmente a gente não senta e não faz uma formação continuada, não está tendo, né. Seria a HTPC (O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), mas esse ano a gente não teve, por causa da greve foi reposição, então a gente não teve direito (P31 – entrevista).

Quando a formação continuada não parte da realidade do professor, condizente com o que se apresenta em sala de aula, ou na instituição educacional como limite a ser superado pelo professor, este não vê sentido no que aprendeu, pois não consegue alinhar a teoria e a prática. Considerando que o exposto na formação continuada massificada não é condizente com sua prática, muito menos com sua realidade, fazendo com que as formações nesse contexto se estabeleçam de forma desarticulada da escola, não tenha sentido ou significado para o professor.

A escola é um espaço privilegiado para a propagação do conhecimento e, por consequência, também é o local onde as práticas pedagógicas dos professores se efetivam, sendo assim, a formação continuada deve estar de acordo com as especificidades desse espaço. Porém, por meio das falas dos professores, podemos observar que hoje as formações continuadas das escolas municipais de Ponta Grossa não se realizam dessa forma.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Saberes da experiência *versus* saberes da formação

O ser humano é, por essência, um ser social, que já ao nascer é imerso em um mundo repleto de símbolos e signos. Ao ingressarmos nesse mundo, somos invadidos por novos desafios e exigências contínuas, que nos forçam a aprender e nos adaptar, diariamente. A incorporação das imposições do meio visa a inculcação de conteúdos crenças e valores que pertencem a um grupo dominante, que passam a fazer parte da prática social do agente, ao ponto de reproduzi-la na socialização da subjetividade do habitus.

O termo "habitus", apresentado por Bourdieu (2009), constitui-se em sua praxiologia. O autor o define da seguinte forma:

> Princípio gerador duravelmente acrescido de improvisações reguladas, o habitus como sentido prático opera a reativação do sentido objetivado nas instituições: produto do trabalho de inculcação e apropriação que é necessário para que esses produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas consigam se reproduzir sob a forma das disposições duráveis e ajustadas que são a condição de seu funcionamento (Bourdieu, 2009, p.131).

Podemos compreender, então, o habitus como produto do condicionamento social e histórico e da apropriação da cultura dominante, absorvido pelos agentes que circundam os ambientes de socialização. A partir das relações que vamos estabelecendo com nós mesmos, com o mundo e com o outro, adquirimos nossas próprias interpretações e repertórios, passando então a compor nossos saberes e nossas aprendizagens, que são marcados pelo local (casa, hospital, instituições escolares), por pessoas (mãe, pai, médico, professores) e por momentos (da vida individual e da história). É, portanto, nessas relações de aprendizagem e relações com o saber que o sujeito vai interagindo com o mundo, com os outros e compondo sua própria trajetória de ser e agir. A partir disso, podemos entender o indivíduo como um ser inacabado, que se constrói por meio da apropriação do patrimônio humano, na mediação com o outro, no modo como interpreta o mundo e o significa (Charlot, 2000).

Segundo Charlot (2000, p. 78), "a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significado, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo". Desse modo, o saber é constituído de elementos simbólicos e de linguagens, compreendido por uma perspectiva dinâmica, composta principalmente pelas relações e pelo habitus. O autor referenciado afirma

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que ao se adquirir o saber, assegura-se ao sujeito um certo domínio do mundo em que vive algumas experiências, tornando-se, assim, maior, mais seguro de si e mais independente. O sujeito de saber amplia uma atividade que lhe é própria, pautada na argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar e validar. Além disso, sob a perspectiva de Charlot (2000), procuramos distinguir saber de conhecimento, no campo conceitual da educação. Portanto, concebemos conhecimento como sendo aquisição organizada de informação, ligada a uma atividade realizada pelo sujeito, na qual esse se apropria da informação de forma intencional. A informação internalizada pelo sujeito passa, então, a compor seu capital cultural, caracterizando-se assim como pessoal e intransferível. Logo, o saber pode ser compreendido como a integração desses conhecimentos pautados na experiência, abarcado por um conjunto de relações, sendo assim, compõe-se de forma dialética, podendo ser compartilhado, validado e controlado (Charlot, 2000).

Dessa forma, a prática pedagógica docente, assim como toda profissão, exige a apropriação de saberes específicos, devido à complexidade e às características ímpares do seu objeto de trabalho. O ensino, o conhecimento e os saberes decorrem dos diferentes tipos de relação que permeiam o ambiente escolar. Tardif (2010, p.18) define "o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Os saberes adquiridos pelo docente podem ser originados na experiência pessoal, na formação inicial recebida e nas trocas realizadas com os professores mais experientes. Nesse sentido, Tozetto (2010, p. 41) coloca:

> Os professores não são teóricos, mas se apoiam na racionalidade, pois sua ação exige racionalidade, conhecimentos e práticas. [...] o professor é um profissional dotado de razão, que necessita de certas exigências da racionalidade para fazer julgamentos na urgência das situações de sala de aula.

Isso posto, compreendemos que os saberes que servem como base da profissão docente não são apenas os saberes construídos dentro das faculdades e institutos, mas são decorrentes também do próprio cotidiano escolar, sendo assim, são tanto de ordem individual quanto social.

Ressaltamos que o exercício da profissão docente demanda de uma formação para além das associadas a domínios de técnicas e metodologias, mas, sobretudo, às que favoreçam

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

situações de aprendizagem que mobilizem os saberes e os conhecimentos, proporcionando o pensar, o criticar e o repensar sobre a prática docente. Para tanto, é necessária a mobilização de saberes específicos. Segundo Tardif (2010), os saberes docentes envolvem questões de ordem pessoal; possuem abrangência social; surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características culturais e heterogêneas e são amplamente personalizados e situados no docente, pois,

> é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos "artificialmente", por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa (Tardif, 2010, p. 287-288).

Sendo assim, o professor iniciante pode encontrar dificuldades para o exercício da profissão docente, devido ao fato de que durante a sua formação são submetidos a atividades que não exerceram ainda, pois o habitus professoral só pode ser desenvolvido no exercício da docência. A teoria é apreendida no curso de formação inicial, mas a prática só pode ser apreendida no exercício da profissão, a partir disso, o professor passa a incorporar o habitus professoral. Desta forma, "podemos dizer que o habitus professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática" (Silva, 2005, p.161). Portanto, resulta das atividades cotidianas desenvolvidas pelo professor em sua sala de aula, de sua relação com os outros funcionários da escola, com os coordenadores e gestores, e da relação pedagógica que desenvolve com os alunos e com os outros professores, pois a escola é um campo constituído de diferentes agentes sociais e com diferentes habitus.

Portanto, é possível afirmar que os conhecimentos adquiridos e acumulados, de ordem teórica ou prática, são produto de nossas experiências vividas. Todavia, compreende-se que "a experiência vivida nessa situação contribui para a formação de uma cultura sobre os modos dos professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula das escolas, que se manifestam por intermédio de um habitus profissional" (Silva, 2005, p. 93).

Assim, apreendemos por meio dos instrumentos de coleta de dados que a prática é compreendida como simples aplicação de técnicas pré-programadas, negligenciando-se a sua complexidade, sua singularidade, e seu dinamismo, inerentes à prática pedagógica. Assim, é

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

possível controlar os resultados em uma sequência de causas e efeitos, sendo aceitável replicá-los em diferentes realidades, devido à sua previsibilidade e linearidade estável. Essa realidade pode ser observada em alguns discursos das participantes, quando perguntamos sobre os saberes construídos no curso de formação inicial, quando ressaltam o nível básico de formação:

> O magistério fez toda a diferença na minha formação como docente (P7 – questionário).
> Sem dúvida nenhuma o magistério que me deu a base para me tornar uma professora de fato (P20 – questionário).
> [...] o que me deu base mesmo, que me ensinou, foi o magistério. A pedagogia não, é muita teoria, o que me deu base foi o magistério. No magistério você aprende a didática, aprende a trabalhar com a criança, tem muitas aulas práticas, o estágio é diferente, a gente era muito cobrada, não sei se era só nessa época em que eu fazia magistério, não sei agora (P19 – entrevista).

Verificamos que as professoras valorizam o curso de formação no nível médio, justamente por fornecer técnicas oriundas de suas aulas de metodologias. Dessa forma, o profissional técnico é aquele que tem domínio dos meios para alcançar os fins previstos (Contreras, 2002). O maior problema está quando, nessa concepção tecnicista da atuação docente, ignoram-se as individualidades dos alunos e as problemáticas originárias do contexto de atuação, numa visão tecnicista da atuação.

A Secretaria Municipal de Educação e sua relação com a autonomia dos professores

A escola se apresenta como um espaço de contradição e luta, pois, para além das diferentes concepções de educação, escola e aluno, esboçadas pelos agentes que nela atuam, ainda sofre forte influência do capital econômico, social e político. Assim, as políticas que adentram as escolas são produzidas em várias instâncias, ou seja, pelas autoridades locais, nacionais e internacionais. Sendo que algumas são obrigatórias, outras são sugestões, outras prescritivas/legíveis e outras ainda orientações/escrevíveis, ou simplesmente viram artefatos da moda que nem sempre têm sua trajetória clara. Devemos considerar que "as políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas" (Ball, 2016, p. 19). Todavia, as políticas limitam a atuação criativa do professor, ou seja, reduz sua autonomia diante das tomadas de decisão, pois não diz explicitamente o que fazer, mas delimita implicitamente o caminho que deve ser

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

seguido. Assim, a escola, a atuação do professor e sua autonomia estão diretamente ligadas aos órgãos de controle e pela forma como essas políticas chegam à escola. Dessa forma, compreender como a Secretaria Municipal de Educação (SME) delimita as ações educativas e se apresenta aos professores, enquanto órgão de controle, torna-se imprescindível para compreender o impacto que causam na autonomia do professor.

Nessa esteira, identificamos que o ponto de intercessão entre as escolas e a SME são as assessoras pedagógicas (AP), que visitam as escolas e que mantêm contato direto com a equipe gestora. Há ainda as coordenadoras de áreas e as responsáveis por orientar as AP, que permanecem, na maioria do tempo, na própria SME, e realizam o trabalho voltado mais para as áreas de conhecimento, desenvolvendo cursos e palestras. Ressaltamos que a SME também estabelece uma parceria técnica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, com o Programa Formar, da Fundação Lemann, justificando a parceria pela preposição de realizar o "[...] desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos" (Fundação Lemann, 2019, p. 15).

Consideramos que a autoridade exercida pela SME é um poder simbólico assumido pela posição que ocupa como representante do Estado, e que se evidencia por meio de uma cultura de controle, consequência de uma gestão gerencialista, que concebe, implanta, controla e verifica. Essa relação de poder ganha destaque no discurso do P29:

> Aquilo que eu falei, eu tenho a minha autonomia dentro da minha sala de aula, mas não é total, porque essa prática tem direcionamento da Secretaria de Educação. Se eles mandam fazer tal coisa, tem que fazer, então, não temos autonomia total. O que eles mandam fazer, tem que fazer, tem que fazer a avaliação da prova Paraná, horrível, conteúdo de maluco, porque [da onde] que essas crianças estavam preparadas para fazer uma prova daquelas, de tão difícil que foi. Texto, texto, texto, sendo que os alunos não estavam nem lendo, como iriam interpretar? (P29 - entrevista).

E também observada no relato da P19:

> Não vir de fora coisa pronta, a prefeitura ultimamente tem feito isso, eu falei que não tinha ponto negativo, mas tem. Tem aqueles projetos prontos, aqueles negócios da prefeitura, aí eles vêm com aquele planejamento pronto, para você aplicar. Planejamentos prontos para você aplicar no 1º,2º, 3º, 4º e 5º ano. Não é assim, cada escola tem uma realidade, cada turma é diferente (P19 - entrevista).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Portanto, a autonomia docente é relativa, pois o Estado tem domínio sobre as práticas que ocorrem dentro da escola, ao considerar que o mundo social é constituído por diversos campos, estruturados com base nas distâncias sociais que separam os agentes, assim, o poder está diretamente relacionado ao campo, ou seja, a uma sociedade local, um microcosmos, ou uma organização própria, detentores de uma autonomia relativa (Bourdieu, 1989). Assim, a teoria dos campos diz respeito à pluralidade dos aspectos que constituem a realidade do mundo social. Bourdieu (1989, p.69) considera que para

> Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas.

Assim, enquanto espaço social, a escola reproduz, em suas relações, o modo como está organizada estruturalmente na sociedade, o que representa compreender as crenças, o jogo da linguagem e as trocas simbólicas que nela ocorrem. O docente, em sua prática, na maioria das vezes, age aliciado por suas crenças, convicções, visões de homem e religião. O real problema está quando as imposições são desvinculadas da realidade educacional, pelos órgãos de controle, impactando diretamente no sentimento de desprofissionalização e trazendo danos emocionais para o professor e para o aluno, no processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que ambos se sentem incapazes diante da imposição descabida, gerando a culpabilização dos docentes pelos resultados insuficientes dos alunos. Dessa forma, os professores vão assumindo toda a responsabilidade pelos problemas ligados ao seu trabalho (Santos, 2017).

Com o ciclo de imposições e de poder simbólico, a SME consegue manter seu monopólio de domínio nas diferentes instancias na escola, bem como mantém o privilégio exclusivo da representação do trabalho docente. Ou seja, o poder simbólico está presente nas escolas, nas disputas por espaço e na imposição de ideias. Isso impacta diretamente nas atividades das pessoas que estão inseridas no espaço escolar, assim como na prática pedagógica e na autonomia docente.

Todavia, os professores consideram que algumas orientações por parte da SME são necessárias, e que quando não são impostas de forma diretiva, como as avaliações e os projetos,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

não são feitas, assim, consideram-nas benéficas em certo ponto. Isso não impede a leitura do fenômeno como uma violência simbólica suave, impassível, que se efetiva pelos acessos simbólicos da comunicação entre a escola e a SME. Assim, o poder simbólico se estrutura como um poder "[...] quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário" (Bourdieu, 1989, p.14). Dessa forma, todos conseguem o que querem, os docentes cumprem com suas obrigações, certos de quem originalmente possui uma certa autonomia sobre sua prática; os gestores fazem o que lhes é proposto e a SME consegue manter a rede andando sob os mesmos parâmetros. Percebemos na fala das professoras esses aspectos:

> Aquilo que eu falei, eu tenho a minha autonomia dentro da minha sala de aula, mas não é total, porque essa prática tem direcionamento da Secretaria de Educação. Se eles mandam fazer tal coisa, tem que fazer, então, não temos autonomia total. O que eles mandam fazer, tem que fazer, tem que fazer a avaliação da prova Paraná, horrível, conteúdo de maluco, porque de onde que essas crianças estavam preparadas para fazer uma prova daquelas, de tão difícil que foi. Texto, texto, texto, sendo que os alunos não estavam nem lendo, como iriam interpretar? (P29 - entrevista).
> As instruções que eles passam, são muito bem-vindas né, e se não for, assim, se eu achar que não são necessárias, é muito difícil não ser necessário, mas se não for, não serão usadas, ou serão adaptadas (P22 – entrevista).
> A pedagoga que me acompanha já sabe, que tem coisas que eu não vou fazer, e ela me deixa livre, porque ela sabe que no final das contas o que eu faço dá resultado, porque eu percebo que eles só querem resultados, eles querem números. Se eles querem que eu faça tal coisa do jeito que está ali, se eu ver que não vai dar certo, eu vou mudar (P31 – entrevista).

Os docentes, de certa forma, reconhecem o poder que é estabelecido sobre seu trabalho e adaptam modos de seguir o que está sendo proposto, por medo, por ambição ou até mesmo por comodidade. Naturaliza-se e se evidencia fazer aquilo que deve ser feito, do seu jeito, segundo os seus anseios, mas de modo a produzir os mesmos resultados e atender às exigências da SME.

Considerações finais

Foi possível compreender, a partir da pesquisa e do estudo teórico e exploratório realizado, que a profissão docente possui condicionantes da esfera política, que se expressa nos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

programas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Estes programas buscam direcioná-las para a padronização do que dá certo, excluindo-se, assim, o professor como idealizador de sua ação e minimizando a sua autonomia.

No que tange à autonomia de suas práticas pedagógicas, compreendemos que os professores possuem, em alguns momentos, maior autonomia e, em outros, são tolhidos de toda ela. Quando estão em sua sala de aula, podem exercer uma autonomia maior, não absoluta, porém, é possível mudar a sequência de conteúdo, adaptar as aulas, escolher métodos singulares e privilegiar uma prática condizente com seus alunos. Todavia, sentem-se pressionados, exibindo uma menor autonomia, quando algumas ações, com as quais não concordam, são impostas, um exemplo é a padronização das avaliações em nível de rede municipal e as formações continuadas que não emergem do seu interesse nem do seu cotidiano escolar.

Ainda, o professor possui um habitus oriundo de suas experiências e incorporado por sua trajetória, na família e nos meios sociais que circula, que faz parte da prática pedagógica que impacta na ação enquanto docente. Desta forma, a trajetória dos indivíduos impacta de forma significativa na compreensão da docência, pois a grande maioria dos professores entrevistados ressaltam que tiveram, em sua trajetória, desejo de aprender e ser estimado por seus professores. Ainda ressaltam que o percurso que os trouxe até as salas de aula, não foram fáceis, exigindo muito esforço e dedicação. Observamos que essas situações direcionam os professores a assumirem um papel vocacional frente ao seu exercício docente, dotados de uma visão romântica da educação, podendo dificultar na luta da classe por reivindicações e na concepção de profissionalidade.

Também verificamos que a carga de trabalho à qual o professor é submetido é grande, sendo que desenvolve diversas atividades que transcendem a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem. O professor participa e organiza muitas atividades na escola e realiza ações burocráticas relacionadas ao seu trabalho, o que muitas vezes acarreta uma sobrecarga, que compromete o tempo que dispõe para planejar e para se desenvolver profissionalmente. Ainda, as formações continuadas que estão ocorrendo nas escolas participantes apresentam um caráter prescritivo, normativo e circunscrito em competências técnicas, não privilegiando a escola como lócus de formação, o que faz com que as formações sejam vistas distantes da realidade do professor e não como um momento de construção de conhecimento e autonomia.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Frente a todos esses apontamentos e discussões, torna-se claro que o sistema escolar necessita sempre de uma análise estrutural e relacional, acerca do trabalho docente, com vistas a compreender o real objetivo de todas as ações despendidas, na tentativa de não cair nas preconcepções ingênuas de responsabilização ora docente, ora discente, o que impede de compreender as condições simbólicas e materiais do trabalho docente. Assim, foi possível perceber que são vários aspectos desse trabalho que impactam na estruturação da prática pedagógica e na construção da autonomia. Dentre eles, e, os que foram discutidos nesse artigo, destacam-se: a necessidade do apoio coletivo entre os professores; a construção da experiência e do habitus professoral; a trajetória pessoal dos docentes; a formação específica; a relação teórico/prática; a análise crítica e reflexiva sobre as ações docentes; as condições de trabalho e a construção de saberes individuais e coletivos.

Entretanto, a educação é feita de resistência, sobretudo de resistência inteligente e analisada. Compreende-se que, às vezes, recuar em determinados momentos pode nos abrir campo para travar a próxima luta. Assim, tem-se que a autonomia e a prática pedagógica docente são dois conceitos amplamente discutidos, porém, que nunca se esvaziam de questionamentos e de desdobramentos para novas pesquisas. Por fim, ressalta-se que construir a autonomia docente passa a ser recorrente, importante e necessária para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, comprometida e articulada com a realidade, bem como para a edificação da profissionalidade docente.

Referências

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: **atuação em escolas secundárias**. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 332p.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm . Acesso em: 1 jan. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CHARLOT, Bernard**. Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual 2019**. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002. Acesso em: 10 dez. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José; GÓMEZ, Angel Pérez. **Compreender e transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PRESTES, Jéssica Aparecida. As práticas pedagógicas e a autonomia docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2023.136 f.

SANTOS, Jane Darley Alves. Aspectos relevantes das políticas públicas de formação de professores. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 320-344. Maio, 2017.

SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio-ago, p. 152-163, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2011.

TOZETTO, S.S. **Trabalho docente:** saberes e práticas. Curitiba, CRV, 2010.

Submissão em: 18/12/2024
Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ESCOLA, MIGRAÇÃO E INCLUSÃO: novas realidades, velhos desafios

Luciane Maria Schlindwein[1]
Maria Luiza de Souza e Souza[2]
Deborah Grajzer[3]

Resumo: A migração internacional permanece crescendo nos últimos anos. Compreender suas dinâmicas e impactos é essencial para tomada de decisões políticas efetivas. Dentre os grupos deslocados de seus países de nascimento estão as crianças. A recepção e o acolhimento nos países de destino têm impacto direto no acesso à educação e na matrícula escolar. No caso do Brasil, a chegada de crianças haitianas, ucranianas, russas, colombianas, venezuelanas, entre outras nacionalidades, nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sido um elemento desafiador e de reflexão. Esta nova realidade vem se somando aos desafios dos professores no cotidiano escolar. Nosso objetivo, neste artigo, é discutir a inclusão de modo mais amplo, incluindo os desafios da diversidade étnica das crianças, a partir dos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, especialmente nos estudos realizados por Vigotski entre 1929 e 1934. As discussões aqui empreendidas se apoiam em duas teses de doutorado concluídas em 2022 (Souza) e 2024 (Grajzer). As relações de ensino em uma escola pública são problematizadas a partir de novas configurações de matrícula, incluindo crianças migrantes e refugiadas, com o intuito de compreender possibilidades de superação de desafios em relação à língua, costumes e culturas.

Palavras-chave: Infância. Migração. Inclusão Educacional. Psicologia Cultural.

SCHOOL, MIGRATION AND INCLUSION: New Realities, Old Challenges

Abstract: International migration has continued to grow in recent years. Understanding its dynamics and impacts is essential for making effective political decisions. Among the groups displaced from their countries of birth are children. Reception and reception in destination countries has a direct impact on access to education and school enrolment. In the case of Brazil, the arrival of Haitian, Ukrainian, Russian, Colombian and Venezuelan children, among other nationalities, in the early years of primary school has been a challenge and an area for reflection. This new reality has added to teachers' challenges in everyday school life. Our aim in this article is to discuss inclusion in a broader sense, including the challenges of children's ethnic diversity, based on the theoretical contributions of cultural-historical psychology, especially the studies carried out by Vygotsky between 1929 and 1934. The discussions undertaken here are based on two doctoral theses completed in 2022 (Souza) and 2024 (Grajzer). Teaching relationships in a public school are problematised based on new enrolment configurations, including migrant and refugee children, in order to understand possibilities for overcoming challenges in relation to language, customs and cultures.

Keywords: Childhood. Migration. Educational Inclusion. Cultural Psychology.

[1] Doutorado em Psicologia da Educação PUC/SP. Professor pesquisado do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: lucianeschlindwein@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2022), membro do GRUPO DE PESQUISAS E ESTUDOS VIGOTSKIANO, ARTE, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (GECRIARP - UFSC) e professora na rede municipal de Reykjavik (Reykjavikurborg - Iceland). E-mail: souzasmarialuiza@gmail.com

[3] Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga e bacharel em Relações Internacionais. Membra do GECRIARP: Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de professores. E-mail: deborahgrajzer@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ESCUELA, MIGRACIÓN E INCLUSIÓN: nuevas realidades, viejos retos

Resumen: La migración internacional no ha dejado de crecer en los últimos años. Comprender su dinámica y sus repercusiones es esencial para tomar decisiones políticas eficaces. Entre los grupos desplazados de sus países de nacimiento se encuentran los niños. La acogida y recepción en los países de destino tiene un impacto directo en el acceso a la educación y la escolarización. En el caso de Brasil, la llegada de niños haitianos, ucranianos, rusos, colombianos y venezolanos, entre otras nacionalidades, en los primeros años de la escuela primaria ha supuesto un reto y un ámbito de reflexión. Esta nueva realidad se ha sumado a los retos de los profesores en el día a día de la escuela. Nuestro objetivo en este artículo es discutir la inclusión en un sentido más amplio, incluyendo los desafíos de la diversidad étnica de los niños, a partir de los aportes teóricos de la psicología histórico-cultural, especialmente de los estudios realizados por Vygotsky entre 1929 y 1934. Las discusiones aquí emprendidas se basan en dos tesis doctorales concluidas en 2022 (Souza) y 2024 (Grajzer). Se problematizan las relaciones pedagógicas en una escuela pública a partir de nuevas configuraciones de matrícula, incluyendo niños inmigrantes y refugiados, con el fin de comprender las posibilidades de superar los desafíos en relación con el idioma, las costumbres y las culturas.

Palavras-clave: Infancia. Migración. Inclusión educativa. Psicología Cultural.

Introdução

A mobilidade de grupos humanos em contextos adversos e a necessidade de migração entre países têm sido fenômenos recorrentes ao longo da história. No mundo ocidental, esse fenômeno se intensificou após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o que levou os países a se reorganizarem e a buscar alternativas para regulamentar os fluxos migratórios. Como resultado, foram estabelecidos, por meio de instrumentos jurídicos internacionais, conceitos como o refúgio.

A Convenção de Genebra, relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, define os refugiados como pessoas que foram obrigadas a deixar seu país de origem ou eventual residência devido perseguições sistemáticas, seja de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas (ONU, 1951). Posteriormente, o termo foi extendido àquelas pessoas obrigadas a deixarem seus países por conflitos armados, violência generalizada, dominação estrangeira ou graves violações de direitos humanos.

Em acordo com o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (2018), migrantes e refugiados são grupos distintos, regidos por estruturas legais separadas. É importante destacar que somente os refugiados têm direito à proteção internacional específica. Ao contrário dos refugiados, migrantes podem optar por voltar para casa e continuarão a receber proteção de seu governo (Grajzer, 2024). Logo, o refúgio se configura como uma situação particularizada que envolve uma modalidade específica dos movimentos migratórios.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A preocupação com a situação das crianças migrantes e refugiadas é algo recente e pouco investigado, sobretudo no Brasil. A migração nem sempre é um ato voluntário e diversos são os fatores que levam as crianças a migrarem, sejam conflitos armados, desastres naturais, crises humanitárias, violações de direitos, tráfico de pessoas, ou mesmo a venda da criança pelos próprios pais ou responsáveis.

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, se configura como o marco legal mais importante na defesa dos direitos humanos da criança, consolidando o pressuposto da criança como um sujeito de direitos. Por ter força de lei internacional, os Estados não poderiam violar seus preceitos, como também deveriam tomar as medidas positivas para promovê-los (Veronese, 1999). Destaca-se, sobretudo, o princípio do superior interesse da criança e a Doutrina da Proteção Integral como novos paradigmas à comunidade internacional.

Em 2015, aproximadamente 50 milhões de crianças em todo o mundo viviam como migrantes, refugiadas ou deslocadas internas (em seus próprios países). Estima-se que, dentre estas, 28 milhões migraram em virtude da violência e de conflitos armados, representando o dobro de crianças refugiadas em comparação com a última década. Outras 20 milhões deixaram suas casas em virtude da extrema pobreza ou devido à violência por parte de grupos criminosos (UNICEF, 2016).

O Relatório O *Global Trends* indica que das 82,4 milhões de pessoas deslocadas de maneira forçada em 2020, 5,7 milhões representavam refugiados palestinos sob o mandato da UNRWA, seguido por 3,9 milhões de venezuelanos deslocados (este dado não inclui refugiados e solicitantes de refúgio). Esses dados indicam que 1% da população mundial encontra-se em deslocamento. Embora as crianças representem 30% da população mundial, correspondiam a 42%18 de pessoas deslocadas de maneira forçada em 2020 (ACNUR, 2021).

O aumento no fluxo de crianças migrantes impacta o posicionamento dos Estados em relação ao acolhimento, integração local e acesso a saúde e à educação dessa população no país de recebimento (Grajzer, 2024). De acordo com Bhabha (2014), o problema da migração infantil não seria sua invisibilidade, mas a ambivalência com que os Estados lidam com a questão, ora pautados pelo compromisso internacional de proteger as crianças e seus direitos, ora pelo direito estatal soberano em realizar o controle migratório, expulsando e abandonando esses sujeitos.

De acordo com Grajzer (2024), os movimentos migratórios se intensificaram no Brasil

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

nos últimos cinco anos e a problemática a respeito do acesso a direitos fundamentais acabou por originar a elaboração de legislação própria, políticas públicas, programas e relatórios capazes de orientar essa população a respeito de direitos, regularização migratória, mecanismos de proteção e integração. Por isso, a importância em se discutir e pesquisar o fluxo migratório infantil no Brasil, a partir da Doutrina da Proteção Integral e da inclusão escolar.

Outro ponto de discussão, refere-se às concepções de criança e infância que se desenvolveram no Ocidente, as quais refletiram determinadas formas de perceber e compreender essas categorias. Ao longo da história, as representações e o papel da criança também passaram por transformações nas diversas culturas. Nesse processo, a família e a escola foram se estabelecendo e se institucionalizando como espaços fundamentais para a educação e o cuidado das crianças.

A escola passa a se configurar, portanto, como local privilegiado de socialização das novas gerações. Nesse espaço, a criança depara-se com parte do legado cultural sistematizado ao qual tem direito (Grajzer, 2024). O ingresso das crianças na escola é um momento de grande significado e, em muitos casos, configura-se como o primeiro ambiente de socialização dos pequenos fora do seio familiar.

O início do século XX é marcado por uma ampliação dos estudos sobre a criança e a Psicologia se consolida como campo de conhecimento. Logo, pesquisadores desta área, tais como Piaget (1896-1980), na Suíça e Wallon (1879-1962), na França, irão empreender estudos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil, refletindo indelevelmente nas compreensões de ensino e de aprendizagem escolar.

Na Rússia, Vigotski (1896-1934) e colaboradores buscavam compreender o processo de desenvolvimento do homem por meio de uma abordagem genética, que busca compreender o processo de humanização do homem a partir de suas relações sociais, culturais e históricas. O aprendizado influencia os modos de ser e agir da criança, transformando suas bases de origem biológica em funções superiores, como a atenção voluntária, a memória, a linguagem, por exemplo. A partir dessa perspectiva teórica e metodológica o processo de escolarização é fundamental para o desenvolvimento humano, principalmente por tratar da aprendizagem de um modo sistemático, hierárquico, organizado. Os conhecimentos aprendidos no dia a dia são impactados e confrontados na escola, produzindo crises, problemas questões, que transformam a existência.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

Vigotski explicita a ideia de *reelaboração, de transformação* (conversão para Pino, 2005) do que a criança significa para si a partir dos significados indicados ou mobilizados pelo grupo social e cultural no qual está inserida. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada sujeito, elementos essenciais para o desenvolvimento humano, são forjados pelas relações sociais, culturais e históricas de acordo com o meio no qual a criança está inserida.

Em nossos estudos, a infância é uma construção social e cultural que se forja em espaços e tempos passíveis de vivências e experiências para as crianças. A infância é compreendida como uma categoria social. As condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e categoria social (Grajzer, 2024).

Neste sentido, os estudos sociais da infância inserem-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social, contribuindo para a interpretação e discussão das condições de vida impostas às crianças refugiadas e migrantes. Apesar da migração infantil ser um fenômeno social crescente e presente tanto na literatura, no cinema, quanto na fotografia e meios midiáticos, poucas são as histórias que tem como foco a experiência vivida pela própria criança que migra, as razões que a levam a migrar, as travessias e jornadas que percorrem, bem como sua integração no país de recebimento. E, menos ainda, se discute a presença destas crianças nas escolas.

Em pesquisa realizada entre os anos 2019 e 2023, Grajzer acompanhou os fluxos migratórios na fronteira norte do Brasil (no município de Pacaraima/RR). As condições de vida das crianças migrantes e refugiadas venezuelanas no Brasil, por exemplo, indicam que o acesso à educação se constitui em medida protetiva para estas crianças. Nota-se que a integração e o acolhimento perpassam tanto as organizações governamentais; sociedade civil (ongs), quanto as organizações internacionais do Sistema ONU e independentes, como o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) e o Médicos Sem Fronteiras (MSF) (Grajzer, 2024).

É a partir deste contexto que problematizamos a inserção e permanência de crianças migrantes no sistema de educação brasileiro. A migração passa a ser um fenômeno constante em nosso país e, com isso, a chegada frequente de crianças de outras nacionalidades nas escolas,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

exige que esta discussão seja ampliada, incluindo-se a formação, sensibilização e o trabalho docente dos professores da educação básica para com essa temática.

Compreendemos que problematizar a organização do trabalho de docência, seus desafios e possibilidades diante da diversidade cultural que chega em suas classes escolares, é fundamental para a garantia de vivências (Vigotski, 2018) positivas da criança em idade escolar.

Conforme a Lei 9474 de 22 de julho de 1997, o refugiado é uma pessoa que deixou seu país de origem ou habitual residência por temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas ou por motivo de grave e generalizada violação de direitos humanos. Essa classificação contempla tanto a definição presente na Convenção relativa ao Estatuto do Refugiado de 1951 e seu Protocolo Adicional de 1967, quanto a extensão do conceito presente na Declaração de Cartagena de 1984, no âmbito da América Latina.

Segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), o Brasil reconheceu até o final de 2020, 50.099 pessoas refugiadas de diversas nacionalidades. Somente em 2020, foram realizadas 28.899 solicitações da condição de refugiado. A nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas, entre 2011 e 2020, é a venezuelana, com 46.412, seguida pelos sírios com 3.594 e os congoleses com 1.050. Nota-se que houve uma diminuição considerável de solicitações, apresentando uma variação negativa de -65% se comparado com 2019, quando as solicitações chegaram a 82.552, maior quantidade já registrada em um único ano.

Entre de 2019 e 2020, em decorrência da pandemia pelo Covid-19, aumentaram as restrições à circulação de pessoas e um maior aumento de controle de fronteiras, o que gerou uma diminuição dos percentuais de mobilidade de pessoas no mundo.

Para Milesi (2008), os refugiados chegam ao país de destino muitas vezes sem a perspectiva de reestruturar suas vidas. Assim, a formação de redes de assistência passa a ser fundamental para acolher e receber essa população. Esse fato também se dá porque no caso de migrações forçadas, ainda há muitas pessoas que desejam retornar ao país de origem.

Apesar do Brasil apresentar uma legislação considerada avançada e que contempla a permanência desse contingente populacional, faz-se necessário, estudos que distingam as características e especificidades dos diferentes fluxos migratórios. A integração local também se faz fundamental já que no contexto do refúgio além de chegarem ao país com uma situação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

jurídica específica, muitos acabam passando por dificuldades financeiras, psicológicas, linguísticas e culturais.

Educação como um direito

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece pela primeira vez na história do Brasil a educação como um direito humano, portanto, um direito de todos – um direito universal. Tal documento objetiva o combate às desigualdades educacionais e defende a garantia aos direitos à educação para todos os brasileiros. Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). É também a Constituição Brasileira (Brasil, 1988) que define a igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola. O Artigo 206 (Brasil, 1988) indica os princípios que norteiam o ensino no Brasil e consideramos importante destacar o inciso primeiro, que define: "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Recebe destaque também o Artigo 206, em seu inciso IV, que regulamenta a: "... IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais". Este mesmo artigo, em uma inclusão pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020, define um novo princípio da educação brasileira, a: "... IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida". Consideramos importante mencionar, ainda, o Artigo 211, em seu inciso segundo, ao definir que: "... § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996) é outro documento importante para a educação brasileira. Trata-se de um documento normativo que regulariza a organização da educação nacional a partir dos indicativos da constituição brasileira (Brasil, 1988). A LDBen 9394/96 (Brasil, 1996) reafirma os princípios de oferta da Educação Básica expostos na Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

A LDBen, no Artigo 4º regulamenta que é dever do Estado oferecer a educação pública escolar. Este mesmo artigo define que a educação básica é obrigatória para toda população brasileira de 4 aos 17 anos de idade. A educação básica, portanto, contempla três etapas: a) pré-escola; 2) ensino fundamental e c) ensino médio. No que compete à etapa do Ensino Fundamental, o documento regulamenta que: 147 Art. 32. O ensino fundamental obrigatório,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), constitui-se em documento fundamental na história da infância no Brasil (Faleiros, 2011), uma vez que determina e reforça a responsabilidade do Estado e da sociedade para com a proteção integral e a garantia dos direitos humanos básicos a todas crianças e adolescentes até os 18 anos de idade.

Neste documento (Brasil, 1996) é o Artigo 4º que enfatiza a educação como um direito humano: “Art. 4o - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Mencionar o ECA (Brasil, 1990) inspira uma discussão sobre os direitos das crianças e as implicações desta política pública para a infância, e isto inclui a infância da criança imigrante.

Dialogar com a legislação da educação brasileira na atualidade requer a menção, também, à Lei nº 13.005, promulgada no ano de 2014 e intitulada de Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014). Neste documento define-se uma política pública que planeja a educação brasileira por uma década, portanto, está em vigência até o presente ano. O documento organiza 20 metas para a educação, a serem atingidas no período e prevê-se diminuir ou eliminar as desigualdades educacionais. Sobre o PNE (BRASIL, 2014), consideramos importante citar a Meta 2, em que se atribui o objetivo de universalizar o ensino fundamental de 9 anos, garantindo que 95% das crianças concluam esta etapa da educação básica na idade adequada. As metas 15, 16, 17 e 18 do PNE preocupam-se com a formação dos professores que atuam na educação básica. A meta 15 objetiva garantir que todos os professores da educação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

básica obtenham formação específica em nível superior, isto é, nos cursos de licenciatura. A meta 16 define a formação continuada docente e indica o objetivo de formar em nível de pós-graduação pelo menos 50% dos professores da educação básica. A meta 17 discute a valorização da carreira docente e, a meta 18 objetiva a implementação de planos de carreira docente e indica que: "para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal" (Brasil, 2014).

Os documentos de políticas públicas que orientam a educação básica no Estado de Santa Catarina estão disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado (SED). O Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015) foi aprovado para o decênio de 2015-2024 e, no Artigo 2, elenca doze diretrizes para a educação estadual: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; educação pública; do Estado; VI – promoção do princípio da gestão democrática da VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos profissionais da educação; X – promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; XI – priorizar a instituição do ensino integral na rede educacional pública catarinense; e XII – priorizar os investimentos educacionais nos Municípios e regiões com níveis baixos de IDH e IDH-E.

Embora o documento da Proposta Curricular do Estado esteja em uma terceira versão de atualização, desde a década de 90 investe-se na perspectiva histórico-cultural como fundamento teórico e metodológico para o ensino no Estado. É preciso destacar que o estado de Santa Catarina foi um dos primeiros estados brasileiros a citar o referencial teórico da perspectiva histórico-cultural nos documentos de política pública para a educação.

O diálogo sobre a oferta da educação pública brasileira pode ser ampliado mediante aos dados publicados no Portal do Observatório do PNE, um serviço que monitora o avanço das

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

metas do PNE para além dos dados do senso escolar publicados pelo INEP anualmente. Esta é uma referência importante para interpretarmos os números em diálogo com os objetivos da educação brasileira. É possível dialogarmos com os dados relacionados a Meta 2 do PNE (BRASIL, 2014) que é de universalizar até 2024 o Ensino Fundamental de 9 anos, matriculando 100% das crianças em idade entre 6 e 14 anos nas escolas de educação básica. Acompanhamentos a evolução desta meta a partir de o ano de 2012, em que 96,7 % das crianças de 6 a 14 anos de idade tinham matrículas na educação básica. No ano de 2020, 53 https://observatoriodopne.org.br 155 o número de crianças matriculadas subiu para 98%. Apesar de estarmos diante de um dado positivo, afinal, mais crianças acessam a educação básica, nos preocupa o fato de 2% das crianças entre 6 e 14 anos ainda não estarem matriculadas nesta etapa do ensino brasileiro. Resta-nos questionar: onde estão estas crianças? É preciso destacar que vivemos, em 2020 e 2021, situações de afastamento e retorno gradual ao ensino presencial no período pós pandemia da COVID-19.

A breve informação sobre a realidade da educação brasileira conduz-nos a ideia de Vigotski (1996) na qual afirma que "... as leis gerais da pedagogia só podem ser leis científicas quando são igualmente aplicáveis a todo campo da educação" (p. 430). Afinal, esse primeiro dado permite-nos concluir que 2% da população de 6 a 14 anos de idade não está na escola e, portanto, não têm o seu direito humano à educação assegurado. Tal fato corrobora para a importância de enfocarmos e criticarmos as desigualdades educacionais de modo a superá-las. É importante citarmos outro dado referente a Meta 2 do PNE, que diz respeito ao objetivo de, até 2024, garantir que 95% dos estudantes concluam o ensino fundamental até os 16 anos de idade. Como resultado parcial, o Observatório do PNE publica que, em 2020, apenas 82,4% dos estudantes matriculados nas escolas concluíram o ensino básico na idade indicada (entre 14 e 16 anos de idade). O número apresenta-se como positivo, afinal a meta demonstra estar sendo atingida. No entanto, chama-nos atenção a parcela de 17,6% dos estudantes que não concluíram o ensino fundamental no tempo previsto. Restar-nos questionar e compreender o que, de fato, ainda nos escapa para garantirmos igualdade de acesso e permanência de todos os estudantes na escola.

Para problematizar o trabalho da docência e as relações de ensino como o um direito universal na e com a infância, parece-nos acertado recorrer aos estudos de Vigotski no campo da ciência da Pedologia. Afinal, se o objeto de estudo da Pedologia é o desenvolvimento da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

criança (Vigotski, 2018), consideramos importante mapear quais as indicações do autor para que a professora da infância assuma a autoria do seu método de trabalho e de análise da realidade em que se insere junto as crianças. Os indicativos de Vigotski (2018) nos levam a compreender que a premissa para a professora elaborar o seu método de trabalho é, por sua vez, considerar o método pedológico, em que compreende o ser um humano como uma unidade em suas esferas biológicas, social, cultural, psicológica. O método de estudo da ciência da pedologia é um método de estudo da unidade do desenvolvimento humano (Vigotski, 2018, p. 37). Para o autor, apesar de o desenvolvimento humano se configurar como um processo complexo, diferente para cada criança e cheio de irregularidades, não deve ser estudado fragmentado, dividido ou por partes. É preciso estudá-lo em sua unidade, afinal o ser humano é um todo indivisível – físico, psicológico, social: [...] "Afirma-se que o método pedológico é o da unidade" (p. 38), grifo do autor. No método de estudo do desenvolvimento humano defendido por Vigotski, a consciência humana precisa ser estudada em seu funcionamento, ou seja, de modo processual e não como produto, de modo cristalizado. Parece-nos promissor problematizar o método pedológico indicado por Vigotski (2018) junto ao trabalho de docência de professoras da infância. Afinal, ao exercer a docência estamos diante não apenas de um estudante prestes a aprender, mas de um ser humano criança, que se encontra na fase geracional infância, que deve ser compreendido em sua totalidade, a partir da unidade dos seus sistemas físico, psicológico e social.

A partir dos princípios da Psicologia Histórico-cultural o papel da professora consiste em participar e colaborar no processo de desenvolvimento do pensamento consciente, potencializando os conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, de modo marcante, interessante, significativo para as crianças. Ao inserir-se na escola a criança está diante da possibilidade de transformação dos conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, que favorecem o desenvolvimento das funções elementares em funções superiores. Em outras palavras, a escola, o professor, em suas relações de ensino podem promover a transformação revolucionária, perspectivando a promoção do novo homem, no projeto de humanização do homem. Na escola, as relações de ensino empreendidas pela professora, podem viabilizar que a criança se transforme, pelos conhecimentos, pela cultura, pela via da ciência. O processo de instrução é mobilizador de mudanças no pensamento da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

criança (Vigotski, 2021). Ao ingressar na escola, a crianca não esta diante apenas da aprendizagem de conceitos científicos sistematizamos, mas da oportunidade de se posicionar frente a estes conceitos, operando, conceitualmente de modo diferente ao pensamento anterior, revolucionando os modos de pensar e agir no mundo. A aprendizagem de conceitos científicos promove novas formas de pensamento e organização da consciência e, por esse motivo, é fundamental que a professora da infância se reconheça como partícipe do processo de desenvolvimento do pensamento consciente dos estudantes.

Desse modo, compreende-se que o trabalho de docência consiste em organizar relações de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa e vinculada com a realidade em que vive cada criança (Vigotski, 2009; 2010), com possiblidade de transformação. De acordo com Vigotski (2009), na escola a criança aprende a cultura humana no grupo social e histórico em que se insere de maneira científica. O espaço da escola é privilegiado por conta de que em nenhuma outra instituição social os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade são ensinados de forma sistematizada. Na concepção vigotskiana, o ensino escolar mobiliza os estudantes a avançarem em seus processos de desenvolvimento, uma vez que oferece as crianças acessarem além dos conhecimentos já consolidados. A aprendizagem do novo move o desenvolvimento humano. Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda a matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar.

É, então, com orientação na concepção monista de ser humano e do método pedológico (Vigotski, 2018) que destacamos que que a finalidade do trabalho de docência consiste na organização das relações de ensino na escola, em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Ao estudar esse referencial teórico mapeamos conceitos que são recorrentes e, ao nosso ver, fundamentais para compreender o pensamento do autor. Este caminho nos permitiu refletir sobre suas indicações para o trabalho de docência na infância. Embora seja importante compreendê-los em sua especificidade, nossa interpretação dos estudos de Vigotski (1986 – 1934), permite-nos defender que os conceitos de método; história; cultura; aprendizagem; socialização e individualização; desenvolvimento humano; linguagem; mediação; hereditariedade; meio; arte;

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

vivência; conhecimentos científicos como possibilidade de desenvolver as funções psíquicas superiores, vão muito além de inspiração ou apoio para a professora da infância organizar o trabalho de docência. Afinal, Vigotski (1996) vai de encontro a uma interpretação de método como prescrição. Portanto, esses conceitos se traduzem em elementos que constituem a unidade do trabalho de docência na infância. Ao serem compreendidos como a unidade prática, teórica e metodológica que orienta o trabalho de docência na escola, favorece que a professora se reconheça como autora do seu método de trabalho. Em nossa percepção, o trabalho docente quando problematizado e organizado a partir dos estudos vigotskianos permite que a professora atribua a sua função o objetivo e compromisso de transformação social. A professora é, portanto, reconhecida como agente de transformação social. A defesa de um trabalho de docência pautado nos princípios da perspectiva histórico-cultural reconhece que a finalidade o trabalho de docência é a de organizar as relações de ensino na promoção dos estudantes (Vigotski, 2009; 2010). No entanto, o desafio que impõe é o de reconhecer que a organização do trabalho de docência não é uma fácil tarefa, mas sim um trabalho que requer uma triangulação constante entre teoria, método e prática. É, ainda, um exercício de reelaboração constante na vida laboral dos docentes (Rausch; Schlindwein, 2020).

O trabalho de docência se configura como uma prática social (Carvalho, 2020), em que a atividade de encontrar modos para ensinar se configura como um ato criador do professor, para mobilizar a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. É possível compreender a atividade de ensino como uma prática social, criativa e viva, pois o professor pode tornar-se aquele que provoca situações em que as crianças possam inspirar-se, nas diferentes vivências. Observar, planejar, avaliar a prática de ensino são atividades fundamentais para o exercício de compreensão da docência (Schlindwein; Laterman; Castro; 2018, p. 81). Vigotski (2017) chama-nos atenção ao fato de que a professora da infância, aquela que, de acordo com a organização do sistema de educação brasileira (Brasil, 1996), atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa reconhecer se como partícipe do processo de desenvolvimento psicológico da criança em idade escolar. Para o autor, o desenvolvimento psicológico da criança em idade escolar tem especificidades que devem ser conhecidas pela professora da infância e que são fundamentais para a organização do trabalho de docência.

Reconhecer que as diferentes condições de vida material influenciam na aprendizagem e formas de elaborar o pensamento consciente exige que a escola possa reconhecer as diferenças

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

culturais como possibilidade. Reconhecer e valorizar a diversidade se constitui no processo mesmo de humanização. E problematizar de maneira crítica as contradições da vida social são fundamentais para uma vida coletiva e democrática.

Parece ser fundamental que a escola, como um corpo coletivo organizado, reconheça que a maneira de aprender e significar um mesmo conhecimento científico será diferente para cada criança, o que resulta em novas e diferentes forma de relacionamento no e com o mundo.

Desse modo, uma das premissas do trabalho de docência é a de conhecer os estudantes para quem será ofertado o ensino, isto é, para quem serão planejadas as relações de ensino. É fundamental conhecer quem são; o que sabem; o que desejam conhecer. Um programa de ensino atinge sua potência máxima quando as características dos estudantes são levadas em consideração durante a organização do trabalho de docência.

Ao nosso ver, a discussão empreendida reúne conceitos e ideias fundamentais para que a professora da infância constitua a autoria de método do trabalho docente. São orientações que auxiliam a professora a refletir, do ponto de vista da sua função profissional, sobre as relações de ensino que constituem a unidade de análise do processo de desenvolvimento da criança na escola. Trata-se de a professora compreender a importância e centralidade de seu papel, de ela própria ter consciência (tomada de consciência) de que as relações de ensino envolvem um processo de desenvolvimento do pensamento, que é a forma mais elaborada da consciência (da criança, do estudante, da própria professora). Esse é o papel político e social do professor, que deve ser realizado não pautado na moral, mas sim na ética. Ao refletirmos sobre as contribuições da perspectiva histórico-cultural concluímos, de acordo com Moura (2018), que: "[...] a contribuição da Teoria Histórico-cultural enquanto referencial humanizador, capaz de instrumentalizar os professores para a organização da Educação e das relações de ensino, oferecendo respostas aos anseios e desafios que vivenciamos diariamente na Educação Infantil, possibilitando a busca de uma educação plena a todas as crianças" (p. 122). Também vamos ao encontro das ideias de Rausch e Schlindwein (2020), que compreendem que o trabalho de docência é um processo que está em constante construção.

Compreendemos que a prática pedagógica alicerçada nas ideias de Vigotski representa uma tentativa possível e consistente na busca de um caminho que leve a um melhor processo pedagógico (Rausch e Schlindwein, 2020, p. 107). Em diálogo com os estudos de Vigotski

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(1996), Moura (2018) e Rausch e Schlindwein (2020), compreendemos que mapear os conceitos e ideias de Vigotski para o trabalho de docência da infância não se trata de um exercício de busca por um caminho pronto a ser seguido. Tampouco o diálogo sobre a perspectiva histórico-cultural com os professores da educação se constituiu em uma tentativa de encontra ou formar um professor ideal. Objetivamos, portanto, por meio desse trabalho, problematizar o espaço da escola e repensar as relações de ensino. A escolha teórica e metodológica pela perspectiva histórico-cultural se deu por acreditarmos que oferece elementos para o professor reconhecer-se como autor do seu método de trabalho.

É a partir dessas considerações que elaboramos a tese de que os estudos de Vigotski (1896-1934) indicam conceitos e ideias que se configuram como uma unidade prática, teórica e metodológica do trabalho de docência na infância. Prática, teoria e método configuram-se como um tríptico orgânico das relações de ensino na escola, que não podem ser estudadas, nem pelo professor, nem pelo pesquisador, como elementos distintos, mas problematizadas na unidade do funcionamento das relações de ensino.

Migração, diversidade étnica e cultural e o papel da escola: alguns apontamentos

A transformação social a ser forjada na escola exige um comprometimento profissional a partir do trabalho consciente e crítico da realidade. A educação formal, as práticas escolares podem potencializar a criança, engajá-las enquanto atores, partícipes de seu processo de desenvolvimento humano. Pessoas que leem e escrevem, que são encorajadas a refletir sobre o mundo e a sociedade de forma ativa, podem vislumbrar uma transformação da realidade. Em outras palavras, consideramos que a educação pode constituir-se em propulsor de mudanças da realidade social brasileira, especialmente do ponto de vista das desigualdades. No entanto, é preciso investimento na educação, o que incluiu, por exemplo, a preocupação com as propostas de formação de professores; com as condições estruturais das escolas; com o reconhecimento e condições de trabalho da profissão docente.

O idioma é um dos maiores desafios para a consolidação das relações sociais na escola: entre professoras e estudantes; estudantes e estudantes; entre familias da comunidade escolar. E isso acaba por gerar a exclusão e a falta de pertencimento ao espaço escolar. Um investimento coletivo na aprendizagem de modos de vida dos migrantes e refugiados, sua cultura pode

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

favorecer a inclusão das crianças. O ensino do idioma local, a partir de um programa organizado para cada criança (Vigotski, 2024), deve ser um dos pilares da organização do trabalho de docência da professora que recebe crianças imigrantes em sua classe.

A perspectiva histórico-cultural contribui para um olhar mais atento e cuidadoso sobre o processo de acolhimento, integração e inclusão escolar das crianças em situação de migração e descolamento. É fundamental para práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam o conhecimento prévio destas crianças e que possam compreender os diferentes idiomas, culturas, costumes, religiões como elementos agregadores do processo de ensino aprendizagem e não como uma barreira ou dificuldade.

A escola pode dimensionar os desafios da inclusão de crianças migrantes como uma possibilidade de transformação da sua própria prática, como uma maneira de vivenciar o trabalho de docência como um processo coletivo e constante de novas aprendizagens e como uma potência para o desenvolvimento da consciência humana social em uma perspectiva revolucionaria.

Referências

ACNUR (ed). Número de refugiados e migrantes da Venezuela ultrapassa 4 milhões, segundo o ACNUR e a OIM. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2019/06/07/numero-de-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-ultrapassa-4-milhoes-segundo-o-acnur-e-a-oim/. Acesso em: 04 jan. 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS (ACNUR). **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951**. United Nations: Geneva, 1951-1967.

BHABHA, Jacqueline. **Child Migration and Human Rights in a Global** *Age*. Princeton: Princeton University Press, 2014.

BHABHA, Jacqueline. **Arendt's Children**: do today's migrant children have a right to have rights? Human Rights Quarterly 31: The Johns Hopkings University Press 2009, p. 412. Disponível em: <www.corteidh.or.cr/tablas/r22419.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2024.

CIDH. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Parecer Consultivo OC-21/14** de 19 de Agosto de 2014.

CONARE. **Refúgio**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <www.justica.gov.br/seus-direitos/estrangeiros/refugio/conare>. Acesso em: 05 jul. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CONARE. **Refúgio no Brasil**. Estatísticas - 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em <http://pt.slideshare.net/justicagovbr/refgio-no-brasil-51820929>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Disponível em: < https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf >. Acesso em: 20 abr. 2019.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas:** um olhar para a infância e seus direitos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas e migrantes na fronteira norte do Brasil**: a educação como espaço de proteção. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2024.

Inter-American Commission On Human Rights (IACHR), Annual Report 2000 Chapter IV Colombia, 2001, p. 79, tradução nossa).

MILESI, Rosita. (Org.). **Refugiados***:* realidades e perspectivas. Brasília, DF: Edições Loyola, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1. Acesso em: 05 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Glosario sobre Migración**. Derecho Internacional sobre Migración, n.7. Genebra/Suíça, 2006.

PINO, Angel Sirgado. (2005). **As marcas do humano**: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

RAUSCH, R.B; SCHLINDWEIN, L.M. FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA NA ESCOLA: A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO. REVISTA FAEEBA, v. 29, p. 95 108, 2020. Relatório da Organização das Nações Unidas, para Migração Internacional e Desenvolvimento, 2013, p.04. Disponível em: http://www.un.org/esa/population/migration/ga/SG_Report_A_68_190.pdf. Acesso em: 01 abr. de 2022.

SCHLINDWEIN, Luciane M.; LATERMAN, Ilana.; CASTRO, Joselma. S. NUPEDOC: Formação Humana, Arte, Infância e Pesquisa, **Formação Docente**, *s/l,* v. 10, p. 67-84, 2018.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNICEF. **Uprooted:** The growing crisis for refugee and migrant children. ISBN: 978-92-806-4847-8, 2016. Disponível em: <http://www.unicef.org/publications/files/Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR).. **Global Trends**, Forced Displacement in 2020. Disponível em: https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/. Acesso em: 21 dez. 2024.

URIBE, Maria Teresa. **Nación, ciudadano y soberano**. Medellín: Corporación región, 2001.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e adolescente**. São Paulo: LTr, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semionovich **Psicologia, educação e desenvolvimento.** Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas. Tomo III*. Madri: Visor/MEC, 1996.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Sete aulas de L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **O essencial de Vigotski.** São Paulo: Editora Vozes, 2024.

Submissão em: 09/01/2025
Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ANSIEDADE MATEMÁTICA E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA

Leandro Fideles Rocha[1]
Rodiney Marcelo Braga dos Santos[2]

Resumo: Ao longo de décadas, instituições escolares vêm sendo marcadas por um grande número de estudantes que enfrentam dificuldades no aprendizado da Matemática. Tais percepções e comportamentos levam-nos a discutir sobre o fenômeno da ansiedade, um fator que exerce uma influência significativa na relação e desempenho dos estudantes na aprendizagem. Este estudo teve como objetivo principal verificar os níveis de ansiedade dos alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Poço Dantas, no alto sertão paraibano, em relação ao componente curricular Matemática. Para tal, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica (Damiani *et al.,* 2013) estruturada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) – versão 3.0 (CAST, 2024), a partir da aplicação das diretivas metodológicas e avaliativas propostas por Fernandes *et al.* (2025), e aplicou-se uma escala de ansiedade matemática (EAM) na medição dos níveis de ansiedade (Carmo, 2008). Os resultados indicaram uma redução geral nos níveis de ansiedade matemática das turmas analisadas, expondo as diretivas metodológicas e avaliativas como um repertório promissor na construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Além disso, confirmou o DUA como abordagem estratégica para a promoção de um ensino, aprendizagem e avaliação mais equitativo. Conclui-se que o processo de mitigação da ansiedade matemática é contínuo na formação acadêmica dos estudantes e exige esforços tanto dos professores quanto das instituições escolares na adoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que favoreçam o desenvolvimento de uma relação de aprendizado efetivo e emocionalmente saudável com a Matemática.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ansiedade matemática. Desenho Universal para Aprendizagem.

MATH ANXIETY AND THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN PRACTICE

Abstract: Over the decades, school institutions have been marked by a large number of students who face difficulties in learning Mathematics. Such perceptions and behaviors lead us to discuss the phenomenon of anxiety, a factor that has a significant influence on students' relationships and performance. This study's main objective was to verify the anxiety levels of students in the 6th year of elementary school at a public school in the city of Poço Dantas, in the high backlands of Paraíba, in relation to the Mathematics curricular component. the. To this end, a pedagogical intervention was developed (Damiani *et al.,* 2013) structured on the principles of Universal Design for Learning (UDL) – version 3.0 (CAST, 2024), based on the application of the methodological and evaluative guidelines proposed by Fernandes *et al.* (2025), and a mathematical anxiety scale (SMA) was applied to measure anxiety levels (Carmo, 2008). The results indicated a general reduction in mathematical anxiety levels in the classes analyzed, exposing methodological and evaluative guidelines as a promising repertoire in

[1] Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Membro do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT/CNPq). E-mail: leandro.fideles@academico.ifpb.edu.br.
[2] Doutorado em Rede Bionorte, com ênfase em Logística, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Mestre em Logística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual da Paraíba (PROFEI/UEPB). Professor do Curso de Licenciatura em Matemática (IFPB) e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Coordenador do GPLIT/CNPq. E-mail: rodiney.santos@ifpb.edu.br.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

the construction of inclusive and effective pedagogical practices, in addition, confirming UDL as a strategic approach for promoting a more equitable teaching, learning and assessment. It is concluded that the process of mitigating mathematical anxiety is continuous in the academic training of students and requires efforts from both teachers and school institutions to adopt innovative and inclusive pedagogical practices that favor the development of an effective and emotionally healthy learning relationship with Mathematics.

Keywords: Inclusive education. Mathematical anxiety. Universal Design for Learning.

LA ANSIEDAD MATEMÁTICA Y EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA

Resumen: A lo largo de las décadas, las instituciones escolares se han visto marcadas por un gran número de estudiantes que enfrentan dificultades para aprender Matemáticas. Tales percepciones y comportamientos nos llevan a discutir el fenómeno de la ansiedad, factor que influye significativamente en las relaciones y el desempeño de los estudiantes. El principal objetivo de este estudio fue verificar los niveles de ansiedad de los estudiantes del 6º año de la enseñanza primaria de una escuela pública de la ciudad de Poço Dantas, en el Alto Paraíba, en relación al componente curricular de Matemáticas. Para ello, se desarrolló una intervención pedagógica (Damiani *et al.,* 2013) estructurada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) – versión 3.0 (CAST, 2024), basada en la aplicación de los lineamientos metodológicos y evaluativos propuestos por Fernandes *et al.* (2025), y se aplicó una escala matemática de ansiedad (EMA) para medir los niveles de ansiedad (Carmo, 2008). Los resultados indican una reducción generalizada en los niveles de ansiedad matemática en las clases analizadas, exponiendo lineamientos metodológicos y evaluativos como un repertorio prometedor en la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas y efectivas, además, confirman la DUA como un enfoque estratégico para promover la enseñanza, el aprendizaje y la posterior evaluación. equitativo. Se concluye que el proceso de mitigación de la ansiedad matemática es continuo en la formación académica de los estudiantes y requiere esfuerzo tanto de docentes como de instituciones escolares para adoptar prácticas pedagógicas innovadoras e inclusivas que favorezcan el desarrollo de una relación de aprendizaje efectiva y emocionalmente saludable con las Matemáticas.

Palavras-clave: Educación inclusiva. Matemática de ansiedad. Diseño Universal para el Aprendizaje.

Introdução

Ao longo de décadas, instituições escolares vêm sendo marcadas por um grande número de estudantes que enfrentam dificuldades no aprendizado da Matemática, um componente central no currículo escolar e fundamental para diversas áreas do conhecimento. É fácil perceber que, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, a Matemática é considerada complexa e desafiadora, pois envolve a compreensão de conceitos, a articulação do pensamento lógico e a aplicação do conhecimento em diferentes situações. Tais percepções e comportamentos, nos levam a discutir sobre o fenômeno da ansiedade, um fator que exerce uma influência significativa na relação e desempenho dos estudantes.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Segundo Carmo (2011), experiências negativas em sala de aula podem gerar nos estudantes sentimentos de aversão à Matemática, expectativas negativas e concepções equivocadas. A respeito disso, Mendes e Carmo (2014, p. 1368) revelam que "esse conjunto de reações emocionais negativas, percepções que certos alunos apresentam durante a aprendizagem da Matemática, denominou-se de ansiedade ante a Matemática". Carmo, Mendes e Comin (2019) caracterizam a ansiedade matemática (AM) como tensão, apreensão e até medo em situações que envolvem tarefas matemáticas, comprometendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a atitude em relação à área ao longo da vida.

Considerando a importância do desenvolvimento de pesquisas acerca dessa temática no contexto escolar, este estudo teve como objetivo principal verificar os níveis de ansiedade dos alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Poço Dantas, no alto sertão paraibano, em relação à disciplina de Matemática. Algumas pesquisas relatam que a transição do 5º para o 6º ano representa uma etapa importante na vida dos alunos, pois é nesse momento que eles enfrentam um aumento na complexidade das disciplinas e na cobrança por resultados acadêmicos (Vulkovic *et al*., 2013; Young; Wu; Menon, 2012).

Para tal, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica (Damiani *et al.,* 2013) estruturada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem – versão 3.0 (CAST, 2024), a partir da aplicação das diretivas metodológicas e avaliativas propostas por Fernandes *et al.* (2025)[3], e aplicou-se uma escala de AM na medição dos níveis de ansiedade. Vale destacar que, a partir da literatura nacional, são raras as investigações acerca da AM. Entretanto, mesmo com a baixa frequência de estudos e publicações relativos ao tema destaca-se o uso comum da Escala de Ansiedade à Matemática (EAM) proposta por Carmo (2008).

Ansiedade Matemática: conceitos, fatores intervenientes e efeitos no desempenho acadêmico

Considerada por muitos como a "doença do século", a ansiedade apresenta-se como uma reação emocional caracterizada pela antecipação de uma ameaça futura a uma conduta de incerteza, apresentando como reações, entre outros aspectos, comportamentos de fuga ou esquiva, podendo ser um obstáculo para o desenvolvimento de tarefas tanto de domínio pessoal,

[3] Diretivas revisadas de Fernandes *et al.* (2024).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

como também, profissional e acadêmico (Crippa, 2023).

No âmbito educacional, essa reação emocional tem-se manifestado no campo da Matemática, sendo denominada de AM, que segundo Ashcraft (2002), é um sentimento de tensão, apreensão ou medo, que interfere no desempenho matemático tanto na vida acadêmica quanto pessoal. Freedman (2003) a descreve como sendo uma reação emocional à disciplina de Matemática, baseada em experiências negativas desagradáveis do passado, o que acaba por prejudicar, assim, a aprendizagem futura. Luttenberger *et al.* (2018) afirmam que é um conjunto de sentimentos de apreensão e maior reatividade fisiológica quando indivíduos lidam com Matemática, como manipulação de números, resolvendo problemas numéricos ou quando expostos a situações avaliativas relacionadas ao seu desempenho matemático.

Ademais, Carmo (2011) corrobora quando sintetizou a definição de AM como um conjunto de reações autonômicas, cognitivas e comportamentais diante de situações que envolvem a Matemática. Chevallard (2013) enfatiza que além de um fenômeno cognitivo comportamental, tem vestígios de um fenômeno didático, no contexto escolar. Em consonância com Chevallard (2013), Mendes (2016, p. 15) diz que "o fenômeno da AM é consequência de metodologias inadequadas de ensino, influência familiar, influência cultural da sociedade e hábitos pouco adequados de estudos por parte dos alunos".

Em um estudo realizado com estudantes de Singapura, Keow Ng (2012) aponta que outro aspecto relevante que desponta como causa do fenômeno da AM é a transmissão do medo, que pode vir da família ou do professor, caso esse não tenha uma boa relação pessoal com os saberes matemáticos, os quais tem que lecionar. Além disso, diz que o ambiente escolar, mais amplamente, também tem um papel significativo, uma vez que um ambiente que promove a competição acirrada em vez da colaboração e do entendimento mútuo pode ampliar a pressão sobre os alunos, especialmente aqueles que já se sentem desafiados pela Matemática.

Conforme Feio *et al.* (2018) é crucial reconhecer que a interação entre esses fatores individuais e contextuais pode amplificar a AM. Os efeitos negativos da AM no desempenho dos alunos têm recebido uma atenção notável por parte de investigadores há vários anos. Estes efeitos negativos têm sido estudados em diversos contextos, destacando-se, entre eles, a área do ensino da Matemática, onde se estuda o impacto dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem (Gómez Chacón, 2000).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nessa direção, Sorvo *et al*. (2017) enfatizam que os sentimentos negativos relacionados à AM devem ser identificados e tratados desde os primeiros anos na escola, pois quando a AM não é identificada precocemente, isso pode se tornar uma bola de neve, levando estudantes a evitarem cursos de Matemática e opções de carreira relacionadas à Matemática. Pries e Bigss (2001), na tentativa de explicar os efeitos da AM no desempenho em Matemática, produziram o modelo do ciclo de evitação. Essa teoria se concentra em explicar o ciclo de evitação da Matemática.

Em outra direção, Macher *et al*. (2012) propõem que para melhor compreendermos a influência da AM na aprendizagem esta deve ser considerada como uma variável dentro de um conjunto de variáveis que, por sua vez, tem relações diretas para com o ensino e aprendizagem da Matemática. A exemplos de variáveis e suas implicações no seu processo de ensino e aprendizagem, conforme Beilock *et al.,* (2010), tem-se perda de memória, respostas fisiológicas, perda de autoconfiança, perda de produtividade e perda de oportunidades.

Na pesquisa realizada por Young, Wu e Menon (2012), os autores reforçam que as consequências relacionadas a AM são distintas, porém apresentam-se de forma única em cada pessoa. Uma dessas consequências é a limitação da memória de trabalho fundamental no aprendizado de procedimentos, conceitos e técnicas da Matemática. Diante do exposto salienta-se, com base em Vulkovic *et al.,* (2013) que entender as fontes, sejam elas pessoais, sociais, educacionais da AM dos estudantes, faz-se necessário, de modo que possa se realizar uma intervenção antes que eles experimentem as consequências negativas associadas a sentimentos consistentes e repetidos de tensão, medo e preocupação com a Matemática.

Tipologia da pesquisa: intervenção pedagógica

A tipologia da pesquisa utilizada no estudo com o intuito de alcançar os objetivos propostos compreende uma abordagem quali-quantitativa do tipo descritiva e exploratória (Fiorentini; Lorenzato, 2012) e com procedimento de intervenção pedagógica que envolveu planejamento e implementação de interferências (mudanças, inovações), com a finalidade de produzir avanços e/ou melhorias nos processos educacionais dos sujeitos que dela participam (Damiani *et al.*, 2013).

Quanto ao método qualitativo, segue as diretivas metodológicas e avaliativas propostas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

por Fernandes *et al.* (2025), pois apresentam um conjunto de práticas pedagógicas que visam promover a construção de um ambiente de aprendizagem mais acessível, inclusivo e adaptado às particularidades dos estudantes (Quadro 1). Também adota a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que compreende uma abordagem inovadora e eficiente para a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. De acordo com o *Center for Applied Special Technology* (CAST), o DUA pode ser definido como "uma estrutura para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todos, baseada em pesquisas científicas sobre como aprendemos" (CAST, 2018, s/p.).

Quadro 1 – Diretivas metodológicas e avaliativas.

DIRETIVAS METODOLÓGICAS	
Diretiva 1 – sala de aula interativa e criativa	
Como aplicar?	Propor trabalhos em grupos e escuta sobre os conteúdos abordados, além de promover cenários de acompanhamento para conhecimento da singularidade de cada aluno.
No que isso ajudaria?	Na condução do acompanhamento personalizado e na promoção do diálogo, facilitando a identificação de dificuldades e possíveis formas de contorná-las.
Diretiva 2 – prática docente inclusiva	
Como aplicar?	Tornar os conteúdos tangíveis, relacionando-os com o contexto real; usar estratégias e materiais didáticos diversificados, no sentido de atender a singularidade dos alunos.
No que isso ajudaria?	Na acessibilidade, na diversificação pedagógica em detrimento da mecanicidade do ensino.
Diretiva 3 – respeito às subjetividades dos alunos	
Como aplicar?	Respeitar a subjetividade; aplicar práticas interdisciplinares contextualizadas, o trabalho colaborativo e possibilidades que motivem e despertem a curiosidade.
No que isso ajudaria?	No de humanização, sendo os caminhos pedagógicos atualizados permanentemente, já que as capacidades e necessidades dos estudantes são respeitadas e valorizadas.
DIRETIVAS AVALIATIVAS	
Diretiva 1 – método formativo	
Como aplicar?	Valorizar o esforço gradativo e ampliar as possibilidades de motivação na participação das ações propostas.
No que isso ajudaria?	No aumento da motivação dos discentes e do engajamento dos estudantes, já que o seu conhecimento e esforço serão considerados durante todo o processo de aprendizagem.
Diretiva 2 – *feedbacks* cumulativos	
Como aplicar?	Proporcionar a aprendizagem colaborativa; estabelecer periodicamente momento de escuta compartilhada sobre aspectos do processo formativo.
No que isso ajudaria?	Na assertividade avaliativa, frente ao contorno de eventuais erros e caminhos para melhorá-los, bem como os pontos fortes na perspectiva da prática colaborativa.
Diretiva 3 – resolução de problemas com moldes atualizados	
Como aplicar?	Resolver problemas que desafiem o estudante, instigue sua criatividade e que possibilite em seu processo de resolução identificar percursos para se alcançar metas previamente definidas.
No que isso ajudaria?	Na transposição didática; na autonomia e criatividade durante o processo de planejamento para resolução de problemas cotidianos.

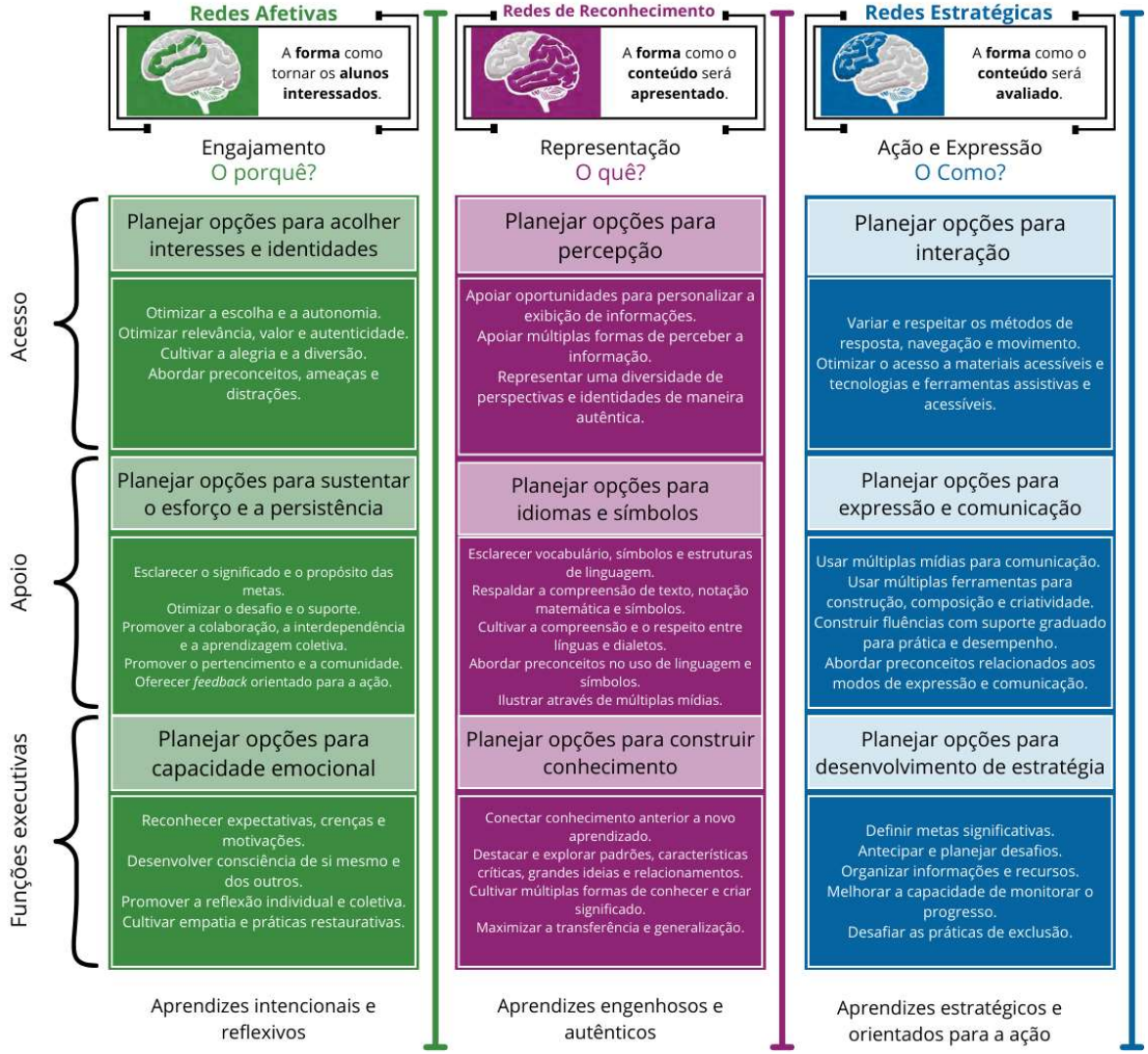
Fonte: Autores (2025), de Fernandes *et al.* (2025).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O DUA é composto por três princípios – engajamento, representação, ação e expressão – que estão organizados em diretrizes que contém considerações estratégicas. Isso permite oferecer diversas maneiras para acessar as aulas, múltiplas formas para expressar o conhecimento adquirido e diferentes métodos para incentivar e aumentar a motivação dos alunos (Meyer; Rose; Gordon, 2014). A Figura 1 apresenta seus princípios, diretrizes e considerações alinhados às redes cerebrais de aprendizagem.

Figura 1 – Considerações do DUA 3.0 alinhadas às redes cerebrais de aprendizagem.



Fonte: Santos (2024), de CAST (2024, tradução do autor).

Quanto ao método quantitativo, por sua vez, incorpora a EAM, desenvolvida por Carmo (2008), como instrumento para aferir variáveis específicas, como níveis de ansiedade e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dificuldades relacionadas ao aprendizado matemático. Trata-se de uma escala tipo Likert, composta por 24 itens. Essa escala é estruturada para explorar diversos momentos da experiência do aluno com a disciplina, capturando reações de ansiedade antes, durante e após as aulas de Matemática. Cada item da escala representa uma situação ou afirmação relacionada ao ensino de Matemática e os estudantes devem indicar o nível de ansiedade que sentem em relação a cada caso. A padronização de pontuação sugerida pelo autor da escala é categorizada da seguinte forma: "NA" (nenhuma ansiedade), para aqueles que obtém pontuação até 24 pontos; de 25 a 48 pontos, a classificação é de "BA" (baixa ansiedade); de 49 a 72, "AM" (ansiedade moderada); de 73 a 96, "AA" (alta ansiedade); e de 97 a 120, a classificação é de "EA" (extrema ansiedade).

A sequência de atividades previstas na intervenção pedagógica foi organizada em três etapas, sendo desenvolvidas durante as aulas de Matemática no quarto bimestre do ano de 2024. Optou-se por desenvolver a intervenção em turmas dos 6º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Poço Dantas, logo contou-se com o apoio do único professor regente de Matemática dos 6º anos na mediação das atividades, essas descritas na sequência, e da participação[4] de 30 estudantes, distribuídos em 3 turmas (A, B e C), sendo 10 estudantes em cada turma.

A primeira etapa foi dedicada à ambientação inicial com as turmas participantes. Inicialmente, foi apresentado ao professor regente um planejamento de intervenção detalhando o objetivo, seus efeitos e cada fase da intervenção. Em seguida, em sala de aula apresentou-se aos participantes cada etapa da intervenção e alguns procedimentos adotados durante a ação pedagógica, dentre eles: sigilo e/ou anonimato, isto é, que suas respostas seriam utilizadas apenas para fins de pesquisa e análise; participação voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento sem que isso traga consequências negativas e que a pesquisa não se destina à avaliação de seu desempenho, mas sim à promoção de uma melhor relação com a Matemática. Após o primeiro contato com as turmas, realizou-se uma avaliação inicial dos níveis de AM dos alunos por meio da aplicação da EAM (formulário impresso).

A segunda etapa foi destinada ao desenvolvimento das atividades planejadas com base no conteúdo programático do componente curricular. A primeira atividade foi intitulada

[4] Aprovado pelo CAAE sob o número 82941024.6.0000.5185 (Parecer nº 7.280.420).

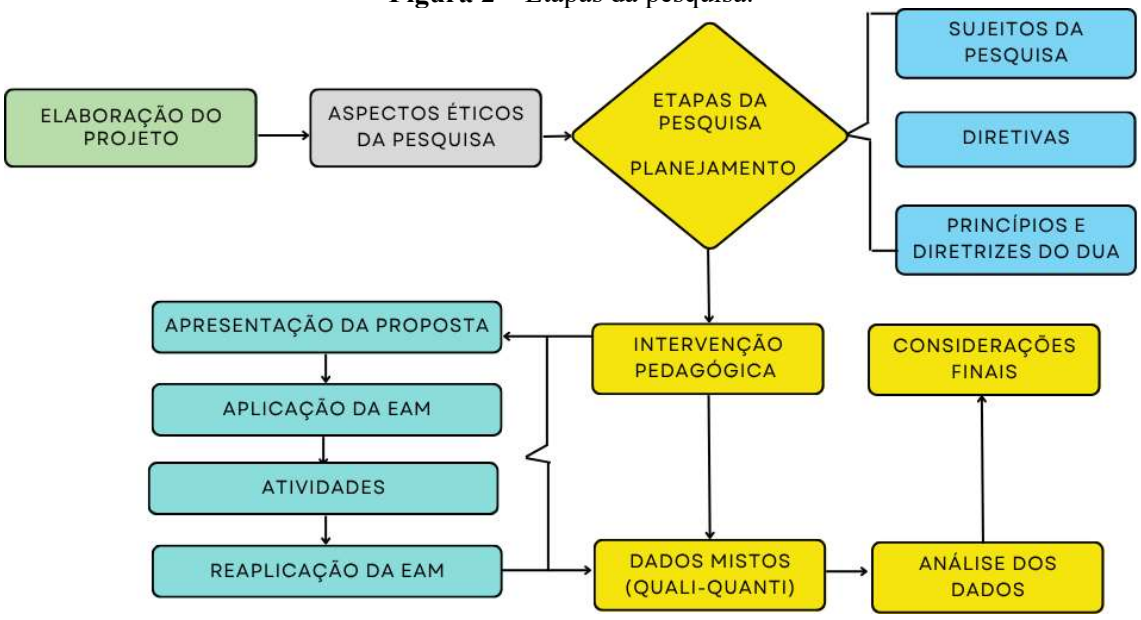
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"Tabuleiro da Multiplicação" e tinha como objetivo revisar o conteúdo de multiplicação. A segunda atividade denominada de "Construindo Formas", uma vez que essa atividade se estruturava no conteúdo de geometria. Por fim, a terceira atividade teve como base o conteúdo de frações, qualificada como "Jogo da Velha de Frações". A terceira etapa foi pautada na reaplicação da EAM.

Em síntese, a Figura 2 ilustra o percurso metodológico implementado nesta pesquisa, apresentando uma visão integrada e sequencial das etapas desde a concepção inicial até a análise dos dados. Essa representação visual destaca o fluxo do trabalho e as conexões entre as etapas, como a elaboração, aspectos éticos, intervenção, coleta e análise, evidenciando a coerência entre as fases do estudo.

Figura 2 – Etapas da pesquisa.



Fonte: Autores (2025).

DUA na prática

Para a primeira atividade, elaborou-se um jogo de tabuleiro que, de acordo com Lacerda (2019, p. 27), é "aplicado com o uso dos conceitos, desperta nos alunos a vontade de participar em suas aulas, além de auxiliar na revisão desses conceitos, como também havendo maior interação entre eles durante a atividade na qual foi aplicada". Para confecção do jogo utilizou-se materiais como: folhas A4; duas tampinhas, para demarcar a posição de cada jogador; um dado; fichas nas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

cores verde e vermelha, para marcar a resposta de cada multiplicação e a plataforma *online* canva. A atividade foi denominada de "Tabuleiro da multiplicação" (Figura 3).

Figura 3 – Atividade 1 – "Tabuleiro da multiplicação".



Fonte: Autores (2025).

Esta atividade solicitava a participação de dois participantes por jogo, por exemplo, A1 *versus* A2 e funcionava da seguinte forma: o jogo iniciara com a escolha do jogador responsável pelo primeiro movimento. Para isso, os participantes deveriam realizar a clássica dinâmica "ímpar ou par". Aquele que vencesse esta etapa seria o primeiro a jogar. Cada jogador começa escolhendo uma das duas peças disponíveis para movimentação pelo tabuleiro, a peça em formato de triângulo ou a peça em formato de hexágono. Para início da sua jogada, o jogador lança o dado. O número que ficar voltado para cima no dado determinará a quantidade de casas que o marcador deve avançar a partir da casa inicial com a palavra "INÍCIO". Conforme a casa (posição), o jogador deve responder a operação de multiplicação indicada. Caso a resposta fornecida esteja correta, ele poderá marcar a respectiva resposta no quadrado menor de respostas no tabuleiro, identificando-se pela sua cor. Se o jogador fornecer a resposta correta à operação, ele finaliza sua jogada e repete o processo. No caso de erro ou não contendo a resposta da operação indicada em seu quadro de respostas, o jogador passará a vez para o

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

adversário, que então irá refazer o mesmo procedimento. Por exemplo, se no quadro de respostas do jogador 1 não conter a solução da operação indicada ele passa a vez para o jogador 2, ou seja, caso o jogador 1 estacione na operação 3 x 2 ele não teria em seu quadro de respostas o resultado dessa operação, logo passaria a vez para o jogador 2, que consequentemente marcaria em seu quadro de respostas a solução da respectiva operação. O vencedor nesta atividade seria aquele que conseguisse preencher completamente a área correspondente ao seu quadrado de respostas.

A implementação da diretiva "sala de aula interativa e criativa" foi crucial para o desenvolvimento da atividade, uma vez que permitiu a participação colaborativa dos alunos em um contexto lúdico. Ainda dentro da perspectiva metodológica, observa-se que essa diretiva está vinculada a dois princípios do DUA: o princípio do "engajamento" e a diretriz "planejar opções para acolher interesses e diversidades" que preconiza a necessidade de motivar diferentes perfis de estudantes por meio de estímulos variados e o princípio da "representação" e a diretriz "planejar opções para percepção", pois oferecem diferentes formas de interação com o conteúdo matemático, não se limitando apenas à exposição oral ou textual, mas inserindo desafios práticos e representações visuais que auxiliam na internalização do conhecimento.

De acordo com Kishimoto (2010), jogos educativos são eficazes para promover situações de desafio, tomada de decisão e resolução de problemas pois não tem caráter punitivo como nas atividades tradicionais. Nesse alinhamento, Rose e Meyer (2014) reforçam que a personalização do ensino dentro da abordagem do DUA melhora significativamente a participação de alunos, com diferentes estilos cognitivos, considerando suas preferências e limitações, o que parece estar presente na proposta do tabuleiro.

O perfil lúdico e competitivo da atividade funcionou como um elemento motivador para execução da atividade, reforçando assim a diretiva "resolução de problemas com moldes atualizados" e o princípio do "engajamento" e a diretriz "planejar opções para sustentar o esforço e a persistência". Ao longo do jogo, observava-se que os alunos conseguiam compartilhar conhecimentos entre si com mais facilidade e sem a pressão típica das avaliações tradicionais. Isso, alinha-se ao princípio da "ação e expressão" e à diretriz "planejar opções para interação" e, ao que diz Vygotsky (2008, p. 10), ao destacar que a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo, "as interações entre pares possibilitam uma construção de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

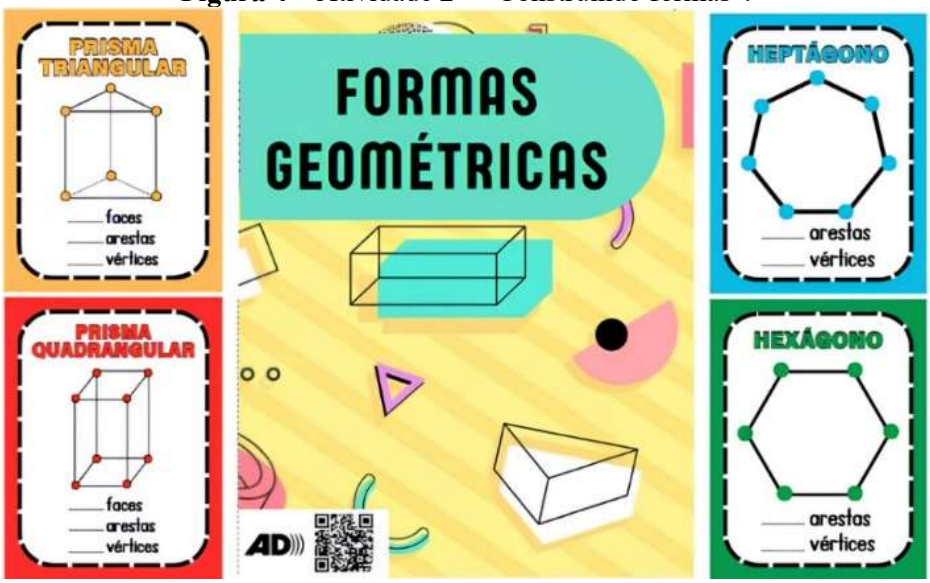
conhecimento mais estruturada e menos intimidadora".

Para a segunda atividade, partiu-se da ideia de que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue visualizar e manipular os conceitos matemáticos, aproximando-se da diretiva metodológica "prática docente inclusiva" e ao mesmo tempo dos princípios da "representação" e da diretriz "planejar opções para construir conhecimento" e o da "ação e expressão" e da diretriz "planejar opções para expressão e comunicação". Como argumenta Meyer, Rose e Gordon (2014) apresentar um conceito de forma variada favorece a acessibilidade e amplia as possibilidades de compreensão essencial para inclusão de todos os alunos.

Para construção e execução desta atividade utilizou-se materiais concretos, como: papel cartão, EVA, tesoura, cola, palitos de fósforo, lápis coloridos e a plataforma *online* canva. Conforme Pais (2006), o uso de materiais concretos promove aulas mais dinâmicas e expande o pensamento abstrato através de um processo contínuo de correções, permitindo a construção em diferentes níveis da elaboração do conceito.

Tal afirmação foi verificada ao longo da aplicação da atividade, pois alunos que, em um contexto tradicional de ensino, apresentavam dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, demonstraram uma compreensão muito mais clara quando puderam construir as formas de maneira prática contemplando o princípio da "representação" e a diretriz "planejar opções para idiomas e símbolos". Esta atividade foi intitulada de "Construindo formas" (Figura 4).

Figura 4 – Atividade 2 – "Construindo formas".



Fonte: Autores (2025).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A atividade exigia a participação de um grupo de três pessoas (A1, A2 e A3), ou seja, como cada turma possuía 10 alunos, dividiu-se em dois grupos de três alunos e um grupo de quatro alunos. Nesta dinâmica, cada trio seria responsável por um conjunto de cartas, que pode ser de uma das cores: vermelha, verde, azul ou amarela. Essas cartas indicam quais formas geométricas devem ser trabalhadas pelo grupo utilizando os materiais mencionados. Para essa atividade, não se definiu vencedores ou perdedores, pois o objetivo era a construção conjunta do conhecimento e o fortalecimento do aprendizado em um ambiente de trabalho em equipe.

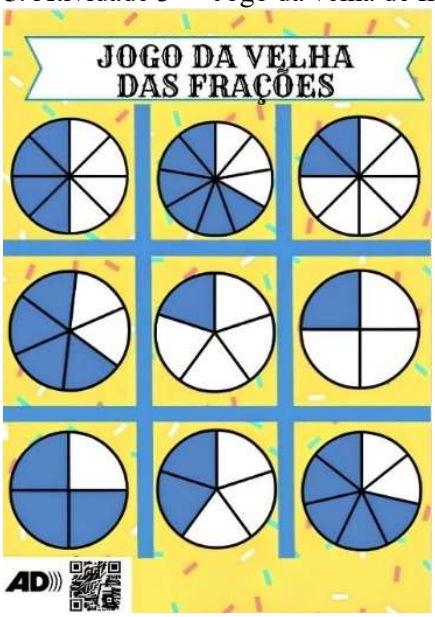
A forma concreta como essa atividade foi apresentada vincula-se à diretiva metodológica "respeito às subjetividades dos alunos" e ao princípio do "engajamento" e à diretriz "planejar opções para percepção". Isso se dá porque a inclusão de ambos, diretiva e princípio, favoreceu a participação ativa dos estudantes que, em dinâmicas mais tradicionais, evitavam participar por receio de errar a identificação e a construção de algumas figuras geométricas. A respeito disso, Lorenzato (2006, p. 7) pontua que a "ausência de um caráter competitivo e o trabalho com materiais concretos especialmente na disciplina de Matemática faz com que se compreenda a teoria na prática".

O planejamento da terceira atividade contemplou a diretiva metodológica "sala de aula interativa e criativa" e o princípio da "representação" e a diretriz "planejar opções para percepção", visto que tal proposta visava proporcionar aos alunos uma maneira interativa e envolvente de aprender sobre frações. Construiu-se esta atividade com base no jogo da velha, intitulada por "Jogo da velha de frações" (Figura 5). Embora seja um jogo com regras bem simples e fácil de ser jogado, ele é de grande valia para estimular o raciocínio lógico, a paciência, a atenção e para se criar estratégias de jogabilidade (Mendes; Silva, 2022).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 5: Atividade 3 – "Jogo da velha de frações".



Fonte: Autores (2025).

A confecção desta terceira atividade, dispôs da utilização da plataforma *online* canva e de papéis cartão e processava-se da seguinte forma: para cada jogo exigia-se a participação de dois estudantes, por exemplo, A1 e A2. Considerando o modelo de divisão da primeira atividade que também exigia a participação de dois alunos, formou-se em cada turma cinco duplas. O início do jogo deu-se com a entrega de um conjunto de nove peças para cada jogador. Em seguida, foi decidido por meio de um sorteio de "ímpar ou par" quem deveria realizar a primeira jogada. O jogador que vencesse o sorteio receberia o direito de realizar a primeira jogada e escolher a célula inicial do tabuleiro livremente. Para posicionar uma peça no tabuleiro, o jogador deveria reconhecer corretamente a fração correspondente presente na célula escolhida. Caso o mesmo não conseguisse identificar ou interpretar a fração, ele não poderia inserir sua peça naquela posição e deveria tentar identificar outra fração, mesmo que isso implicasse em alterar sua estratégia para a vitória.

A dinâmica seguia até que um dos jogadores conseguisse formar uma linha, coluna, horizontal ou diagonal com três peças de sua cor consecutiva no tabuleiro, conforme a regra clássica do jogo da velha. No caso de todas as células do tabuleiro serem preenchidas sem que nenhuma das condições de vitória fosse atendida, considera-se empate (velha); e o jogo deveria ser reiniciado do zero, com os mesmos jogadores. Em cada partida um dos participantes é

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

declarado vencedor, desse modo, a dupla de jogadores deveria reorganizar-se, permitindo que novos competidores enfrentem o vencedor.

Ao estruturar essa atividade sob a dinâmica do jogo da velha, amplamente conhecido pelos alunos, a complexidade do conteúdo foi gradualmente absorvida pelos participantes de maneira intuitiva e sem a pressão das metodologias tradicionais de ensino. Isso evidencia a importância da diretiva metodológica "respeito às subjetividades dos alunos" alinhada ao princípio do "engajamento" e a diretriz "planejar opções para capacidade emocional", pois ao oferecer um modelo alternativo de exposição ao conteúdo matemático, respeitou-se a diversidade de formas de aprendizado entre os estudantes.

Destaca-se ainda que a configuração da atividade enquadra-se na diretiva avaliativa "*feedback* cumulativo" e no princípio da "ação e expressão" e na diretriz "planejar opções para desenvolvimento de estratégia", visto que os estudantes recebiam um retorno imediato sobre suas respostas, seja ao posicionar sua peça corretamente no tabuleiro ou ao precisar reformular sua estratégia para a rodada seguinte.

Com base no atendimento às diretivas, aos princípios do DUA e às considerações dos autores supracitados infere-se que a intervenção pedagógica, estruturada nas três atividades – "Tabuleiro da multiplicação", "Construindo formas" e "Jogo da velha de frações – trata-se de uma estratégia pedagógica inclusiva e eficaz na mitigação da AM. Inclusiva, porque permitiu que todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades cognitivas ou emocionais, pudessem compreender e aplicar os conceitos matemáticos de maneira concreta por meio de atividades dinâmicas e colaborativas, não se restringindo a abordagens padronizadas. A eficácia, por sua vez, se evidencia na forma como a Matemática passa a ser experienciada como um conhecimento dinâmico, interativo e contextualizado, promovendo assim uma nova perspectiva a respeito desse componente curricular.

Escala de Ansiedade Matemática

Por comtemplar situações específicas antes, durante e após as aulas, a escala de ansiedade matemática (EAM) permite não apenas uma avaliação pontual, mas também um diagnóstico específico e contextualizado importantíssimo para professores e pesquisadores. A efeito de verificação da confiabilidade do instrumento usado foi feito por meio do coeficiente

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Alfa de Cronbach, método amplamente utilizado para avaliar a consistência interna de escalas psicométricas. Para calcular o coeficiente do *alfa* utilizou-se o *software* IBM-SPSS. Tendo em conta a população escolar de 560 alunos, total de itens 24 e uma amostra de 30 participantes, sendo 56,00% do sexo feminino e 44% do sexo masculino. O coeficiente α (*alfa*) obtido a partir da aplicação da escala indicou um nível de confiabilidade alto, estimado em 0,85, superando o mínimo aceitável de 0,60 para pesquisas dessa natureza.

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos resultados obtidos a partir da aplicação da EAM nas turmas investigadas.

Tabela 1 – Medidas EAM 6º anos (A, B e C) pré e pós intervenção.

Categoria (intervalo)	Estatística	6º ano A		6º ano B		6º ano C	
		pré	pós	pré	pós	pré	pós
Nenhuma Ansiedade (0-24)	Mediana	19,00	23,00	20,00	24,00	17,00	25,00
	Média	18,40	22,30	18,70	23,90	16,60	24,30
	Desvio Padrão	3,20	2,60	3,30	2,80	3,80	1,90
Baixa Ansiedade (25-48)	Mediana	37,00	41,00	38,00	45,00	34,00	46,00
	Média	36,80	40,50	36,80	44,80	33,90	45,10
	Desvio Padrão	5,10	4,50	5,20	3,50	6,00	4,10
Ansiedade Moderada (49-72)	Mediana	61,00	56,00	59,00	55,00	60,00	53,00
	Média	60,50	55,80	58,40	58,30	58,80	52,50
	Desvio Padrão	6,70	5,90	6,80	4,60	5,60	3,90
Alta Ansiedade (73-96)	Mediana	83,00	76,00	84,00	78,00	82,00	73,90
	Média	82,10	75,90	81,20	75,50	80,40	73,50
	Desvio Padrão	7,30	6,50	7,40	5,10	6,90	4,70
Extrema Ansiedade (97-120)	Mediana	106,00	99,00	106,00	105,20	103,00	100,00
	Média	105,30	99,20	105,60	101.10	101,70	98,90
	Desvio Padrão	8,50	7,20	5,90	4,70	7,10	5,20

Fonte: Autores (2025).

Analisando os resultados, percebe-se que há uma redução significativa nos níveis de ansiedade dos alunos do 6º ano A perante ao componente Matemática. Aspectos positivos como "NA" e "BA" tiveram avanços significativos após a realização da intervenção pedagógica. Antes da intervenção pedagógica, a média de "NA" que era de 18,4 subiu para 22,3 (aumento

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de 3,9 pontos), já "BA" que era de 36,8 subiu para 40,5 (aumento de 3,7 pontos). A respeito dos aspectos negativos (AM, AA e EA), observa-se resultados ainda mais relevantes. A média da "AM" caiu de 60,5 para 55,8 (diminuição de 4,7 pontos). A média da "AA" caiu de 82,1 para 75,9 (diminuição de 6,2 pontos). A média da "EA" caiu de 105,3 para 99,2 (diminuição de 6,1 pontos). Além disso, em cada categoria os desvios padrão reduziram indicando que há menos variação extrema, ou seja, menos alunos enfrentando níveis muito altos de AM. Embora as reduções não sejam extremamente grandes, esses resultados nos mostram uma melhoria geral nos níveis de ansiedade dos alunos após a intervenção pedagógica, permitindo um ambiente mais favorável ao aprendizado da Matemática.

Os dados apresentados permitem-nos enxergar uma diminuição geral nos níveis de ansiedade dos alunos do 6º ano B em relação ao componente Matemática. Aspectos positivos como "NA" e "BA" tiveram avanços significativos após a realização da intervenção pedagógica. Antes da intervenção pedagógica, a média de "NA" que era de 18,7 subiu para 23,9 (aumento de 5,2 pontos), já "BA" que era de 36,8 subiu para 44,8 (aumento de 8,0 pontos). A respeito dos aspectos negativos (AM, AA e EA), verificam-se resultados ainda mais expressivos. A média da "AM" caiu de 58,4 para 48,3 (diminuição de 10,1 pontos). A média da "AA" caiu de 81,2 para 75,5 (diminuição de 5,7 pontos). A média da "EA" caiu de 105,2 para 101,1 (diminuição de 4,1 pontos). Além disso, observa-se que em cada categoria os desvios padrão reduziram, isto é, que há menos variação extrema, ou seja, menos alunos enfrentando níveis muito altos de AM. Esses resultados nos mostram que alunos que continham níveis de ansiedade mais acentuados em relação à Matemática, agora sentem menos ansiedade em comparação ao momento em que a intervenção pedagógica ainda tinha sido desenvolvida.

Em decorrência dos dados apresentados, observa-se uma melhoria considerável nos níveis de ansiedade dos alunos do 6º ano C em relação ao componente Matemática. Aspectos positivos como "NA" e "BA" tiveram avanços relevantes após realização intervenção pedagógica. Antes da intervenção pedagógica, a média de "NA" que era de 16,6 subiu para 24,3 (aumento de 7,7 pontos), já "BA" que era de 33,9 subiu para 45,1 (aumento de 11,2 pontos). A respeito dos aspectos negativos (AM, AA e EA), verifica-se resultados ainda mais expressivos. A média da "AM" caiu de 58,8 para 42,5 (diminuição de 16,3 pontos). A média da "AA" caiu de 80,4 para 71,5 (diminuição de 8,9 pontos). A média da "EA" caiu de 101,7 para 98,1

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(diminuição de 3,6 pontos). Além disso, nota-se em cada categoria a redução dos desvios padrão, isto é, indicando uma menor variabilidade nos níveis de AM. Em vista disso, compreende-se que a intervenção pedagógica desenvolvida teve um impacto positivo na redução dos níveis de ansiedade dos alunos e na promoção de uma melhor relação com a Matemática.

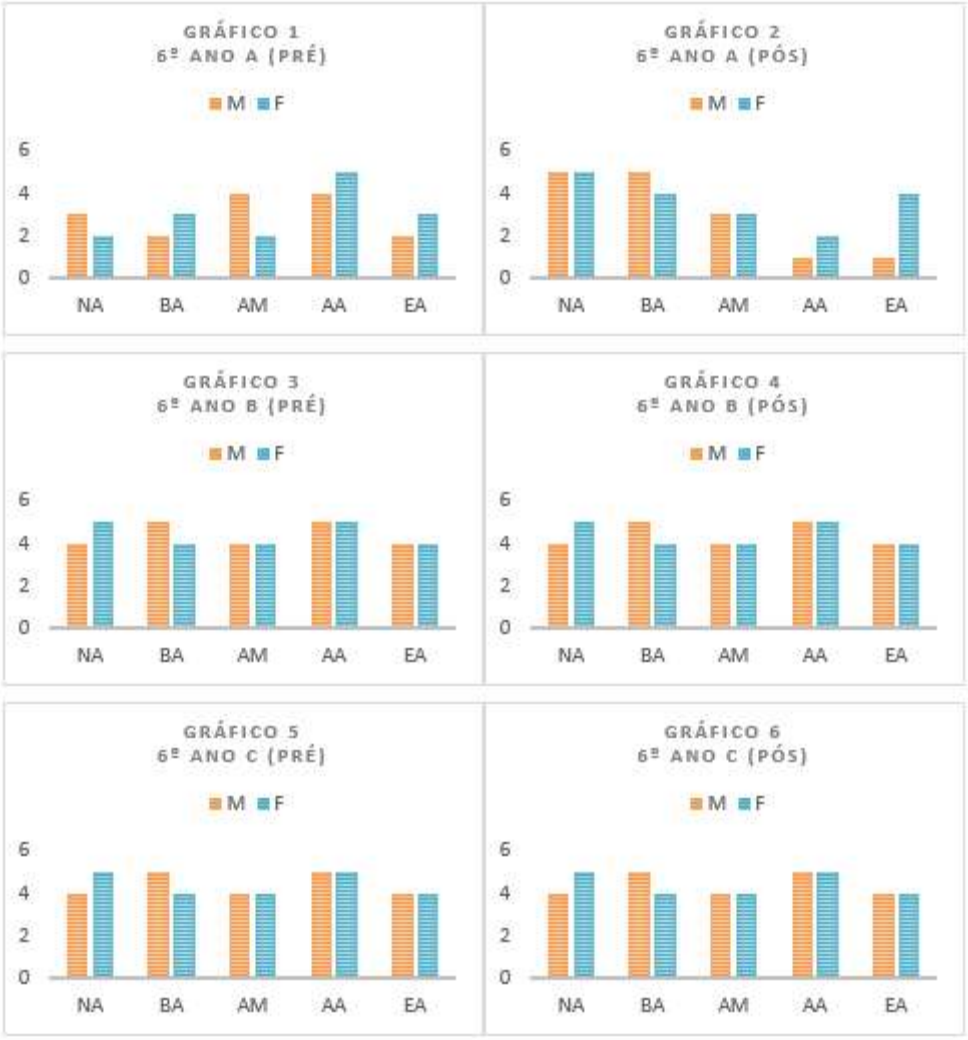
Com o intuito de verificar em que turma a intervenção pedagógica mostrou-se mais eficiente, fez-se uma análise comparativa dos novos índices de ansiedade de cada turma em cada categoria após a intervenção pedagógica. Mediante os dados apresentados, observa-se que a turma do 6º ano C teve uma predominância em relação as outras duas turmas em termos de melhores índices após a intervenção pedagógica. Nos aspectos negativos, por exemplo, embora o 6º ano B tenha apresentado melhor desvio padrão 4,70 na "EA" nota-se que tanto as médias quanto os desvios padrão do 6º ano C teve melhor índice, em outras palavras, teve uma maior queda nos níveis de ansiedade em comparação ao 6º anos A e B. Vale ressaltar, no entanto, que apesar do 6º ano C conter melhores resultados com a intervenção pedagógica, isso não anula o avanço considerável que as outras turmas tiveram em relação ao níveis de ansiedade dos alunos após a intervenção pedagógica.

Além dos dados estatísticos, a variável sexo também foi considerada nesse processo de análise dos dados. Inicialmente, na Figura 6 são elucidadas a frequência absoluta dos respondentes em gráficos (1-6) por turma/aplicação/categoria/sexo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 6 – Gráficos da frequência absoluta dos respondentes.



Fonte: Autores (2025).

Analisando na Figura 6, os gráficos 1 e 2, observa-se no 6º ano A em cada categoria, uma alternância na frequência dos respondentes. Na categoria "NA" o sexo masculino apresenta um aumento de 3 para 5, enquanto no sexo feminino também houve crescimento (de 2 para 5). Na categoria "BA", houve um leve aumento no total, com o sexo masculino saindo de 2 para 5 alunos e o sexo feminino mantendo-se em 4. Na categoria "AM", o sexo masculino permaneceu na marca de 4 estudantes, enquanto o sexo feminino registrou um aumento de 2 para 3, demonstrando uma leve alta nessa categoria. Já na categoria de "AA", ambos os sexos apresentaram uma significativa queda, passando de 4 para 1 no masculino e de 5 para 2 no feminino. Em "EA", o sexo masculino caiu de 2 para 1, enquanto o sexo feminino

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

subiu de 2 para 4, apresentando uma variação oposta nessa categoria.

Nos gráficos 3 e 4 (Figura 6), observa-se no 6º ano B em cada categoria, um certo equilíbrio na frequência dos respondentes. Na categoria "NA", verifica-se uma certa consistência entre os sexos com o sexo masculino com um total de 4 estudantes e, o sexo feminino aproximadamente com 5 estudantes. Na categoria "BA", houve um leve aumento no total, com o sexo masculino saindo de 2 para 5 estudantes e o sexo feminino de 3 para 5 estudantes. Na categoria "AM", tanto o sexo masculino quanto o sexo feminino permaneceram com aproximadamente 4 estudantes nessa categoria. Já na categoria de "AA", observa-se equilíbrio em ambos sexos com um total de 5 estudantes cada. Na quinta categoria "EA", constata-se que nessa categoria também houve equilíbrio entre os sexos masculino e feminino com 4 estudantes cada.

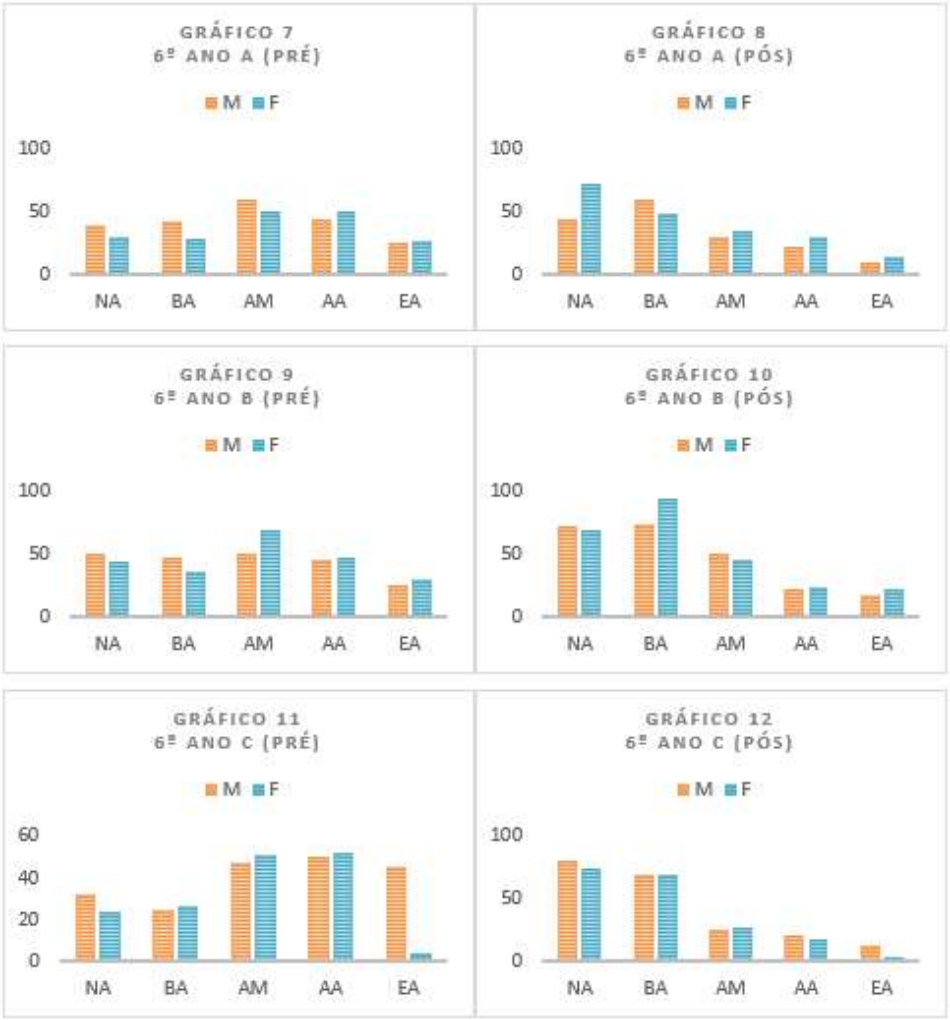
A partir dos gráficos 5 e 6 (Figura 6), observa-se no 6º ano C, em cada categoria, uma certa variação na frequência dos respondentes. Na categoria "NA", constata-se que o sexo masculino sai de 3 para 4 estudantes, o sexo feminino por sua vez de 5 para 6. Na categoria "BA", verifica-se um leve aumento no sexo masculino saindo da marca de 5 para 6 estudantes, por outro lado o sexo feminino se mantém em 4 estudantes. Na categoria "AM", tanto o sexo masculino quanto o sexo feminino permaneceram com aproximadamente 4 estudantes. Já na categoria de "AA", observa-se um leve aumento em ambos sexos com o sexo masculino partindo de 5 para 6 estudantes e o sexo feminino com o mesmo número, de 5 para 6 estudantes. Na quinta categoria "EA", percebe-se que o sexo feminino teve um leve aumento nessa categoria deixando a marca de 3 para 4 estudantes. O sexo masculino nessa categoria permaneceu em 4 alunos.

Na sequência, avaliou-se o efeito da intervenção pedagógica comparando os níveis de ansiedade. A Figura 7 elucida os escores em gráficos (7-12) por turma/aplicação/categoria/sexo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 7 – Níveis de ansiedade (escores).



Fonte: Autores (2025).

Analisando na Figura 7, os gráficos 7 e 8, observa-se que na categoria "NA", o sexo feminino apresenta um índice inferior ao do sexo masculino. No eixo numérico analisado, os valores aproximados mostram que, antes da intervenção, os meninos registravam um valor próximo a 40,00 pontos, enquanto as meninas ficavam abaixo, em torno de 30,00 pontos demonstrando que menos alunas se sentiam completamente confortáveis com a Matemática em relação aos alunos. Na pós-intervenção, conforme evidenciado no segundo gráfico, nota-se uma melhora significativa nos índices das estudantes do sexo feminino saindo de 30,00 pontos para 73,00 (aumento de 43,00 pontos) demonstrando que mais alunas passaram a sentir pouca ou nenhuma ansiedade em diferentes contextos na disciplina. O sexo masculino, por sua vez, embora mínimo o avanço, saiu de 40,00 para 45,00 pontos (aumento de 5,00 pontos).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nos gráficos 9 e 10 (Figura 7), observa-se que na categoria "BA", o número de alunos do sexo masculino com uma ansiedade mais baixa em relação à Matemática é superior ao feminino, com valores próximos a 48,00 pontos no eixo numérico, enquanto o sexo feminino apresenta algo em torno de 36,00 pontos. Após a implementação da intervenção pedagógica houve um crescimento considerável no sexo feminino, alcançando a marca de 94,00 pontos (aumento de 58,00 pontos). O sexo masculino nessa categoria também apresentou aumento, chegando à marca de 74,00 pontos (aumento de 26,00 pontos).

A partir dos gráficos 11 e 12 (Figura 7), observa-se que na quarta categoria "AA", antes da intervenção pedagógica, o sexo feminino possuía um nível de ansiedade com valor próximo a 52,00 pontos, enquanto o sexo masculino registrava um índice levemente menor, acentuando-se nos 50,50 pontos. Concluída a intervenção pedagógica, com a redução geral da categoria, nota-se uma redução geral em ambas partes nessa categoria: o sexo feminino com aproximadamente 18,00 pontos e o sexo masculino com 21,00 pontos. No sexo feminino a diminuição foi de 34,00 pontos e no sexo masculino a diminuição foi de 29,50 pontos. Na quinta categoria "EA", os níveis iniciais (pré) nessa categoria apresentam no sexo feminino um grau um pouco maior de ansiedade com um total de 48,40 pontos, por sua vez, no sexo masculino apresenta um índice menor, em torno de 45,30 pontos. Finalizada a intervenção pedagógica, verifica-se uma queda considerável em ambas partes com o sexo feminino assentando-se em 14,90 pontos (diminuição de 33,50 pontos) e o sexo masculino com 13,10 pontos (diminuição de 32,20 pontos).

Com base nos resultados apresentados, constatamos a respeito dessa variável um equilíbrio geral em relação aos índices de ansiedade. Contudo, aprofundando a análise em cada categoria, observa-se que embora o sexo feminino tenha apresentado índices significativos de redução, o sexo masculino ainda apresenta níveis melhores de ansiedade no quesito "grau" de intensidade e redução após intervenção pedagógica. Este achado é relevante, pois algumas pesquisas (Devine *et al*., 2012) indicam que meninas frequentemente apresentam níveis mais elevados de AM, independentemente do desempenho acadêmico.

A respeito disso, Beilock *et al*. (2010) e Maloney e Beilock (2012) inferem que níveis mais altos de AM por parte de estudantes do sexo feminino podem estar relacionados à forma como elas internalizam a pressão social, expectativas acadêmicas, metodologia e pressão dos pais. Em contrapartida, estudantes do sexo masculino frequentemente reportam menor impacto

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

emocional ao lidar com desafios na Matemática, o que pode explicar sua leve redução. No entanto, os autores destacam que isso não necessariamente significa que estudantes do sexo masculino enfrentam menos dificuldades com a AM, mas aponta para a possibilidade de diferentes mecanismos emocionais e cognitivos entre os gêneros.

Conforme dito anteriormente, a AM tem um impacto considerável no desempenho acadêmico e na motivação dos estudantes em relação à Matemática. Diante desse cenário, diversas abordagens metodológicas têm sido exploradas para minimizar seus efeitos. Isso inclui estratégias pedagógicas baseadas em metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e ambientes menos aversivos ao erro (Ramirez *et al*., 2013).

Sob a ótica metodológica desta pesquisa, os resultados demonstram um declínio, isto é, uma redução significativa nos níveis de AM dos alunos nas três turmas investigadas pela intervenção pedagógica desenvolvida. Destaca-se, no entanto, em termos comparativos que, embora todas tenham apresentado uma diminuição dos níveis de AM, houve variações na magnitude desse efeito.

Essa diferença pode ser atribuída a fatores como dinâmica específica das salas de aula, engajamento dos alunos e interações sociais durante atividades lúdicas e colaborativas, fatores essenciais na superação desse tipo de ansiedade. Além disso, Ashcraft e Krause (2007) argumentam que a AM não é um fenômeno uniforme e pode ser influenciada por diferenças no grau de confiança Matemática individual de cada aluno, ambiente de sala de aula, métodos de ensino e experiências prévias com a disciplina.

O fato de todas as turmas terem apresentado redução nos índices de ansiedade reforça a efetividade das estratégias pedagógicas na perspectiva do DUA. De acordo com Maloney e Beilock (2012), uma intervenção pedagógica que integra aspectos lúdicos e colaborativos, pensando no desenvolvimento cognitivo e emocional, ajuda a reduzir significativamente o impacto da ansiedade no desempenho acadêmico.

Contudo, os resultados deste estudo evidenciam que a redução da AM pode ser promovida de maneira equitativa entre estudantes de ambos sexos desde que estratégias educacionais sejam planejadas considerando a realidade das turmas e as necessidades de cada estudante, a exemplo da abordagem do DUA, a partir da aplicação das diretivas metodológicas e avaliativas propostas por Fernandes *et al.* (2025), utilizadas neste estudo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo central a investigação dos níveis de AM entre alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Poço Dantas, no alto sertão paraibano e, mediante essa investigação, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica fundamentada nas diretivas metodológicas e avaliativas de Fernandes *et al*. (2025) e nos princípios do DUA. A intervenção pedagógica estruturada nesta perspectiva foi essencial para a condução do trabalho, pois possibilitou um planejamento pedagógico mais dinâmico, inclusivo e voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A convergência dessas abordagens favoreceu a construção de um espaço educativo mais plural no qual os alunos puderam se expressar e aprender de maneiras variadas, sem a rigidez dos métodos tradicionais que frequentemente reforçam a ansiedade em torno da Matemática. Os resultados, tanto qualitativos quanto quantitativos, demonstraram importantes avanços. Na análise qualitativa, observou-se que as diretrizes do DUA foram atendidas de forma eficaz, refletindo em um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante. Já na análise quantitativa, os dados estatísticos indicaram uma redução consistente dos níveis de ansiedade nas três turmas envolvidas na pesquisa, indicando a eficácia da intervenção proposta.

Nesse viés, a implementação de práticas educativas alinhadas às diretivas utilizadas e aos princípios do DUA materializada em atividades lúdicas e colaborativas que incentivam tanto a autonomia quanto o pensamento crítico dos alunos, ao passo que promovem um ambiente seguro e motivador para aprender Matemática, apresenta-se como uma estratégia promissora na mitigação da AM.

Conclui-se que, entender os desafios emocionais que os alunos enfrentam na relação com a Matemática é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e para a promoção de um aprendizado significativo e emocionalmente saudável. Além disso, que o processo de mitigação da AM é contínuo dentro da formação acadêmica dos estudantes e exige esforços tanto dos professores quanto das instituições escolares na adoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que favoreçam o desenvolvimento de uma relação mais positiva com a Matemática.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Referências

ASHCRAFT Mark Howard. Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. **Current Directions in Psychological Science**, v. 11, p. 181-185, 2002. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/1467-8721.00196. Acesso em: 14 nov. 2024.

ASHCRAFT Mark Howard.; KRAUSE, Jeremy Alan. Working memory, math performance, and math anxiety. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 14, n. 2, p. 243-248, 2007. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.3758/BF03194059. Acesso em: 14 nov. 2024.

BEILOCK Sian Leah.; GUNDERSON Elizabeth Ann.; RAMIREZ Gerardo.; LEVINE Susan Carol. Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 107, n. 5, p. 1860–1863, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1073/pnas.0910967107. Acesso em: 14 out. 2024.

CARMO João Santos.; MENDES, Alessandra Campinini.; COMIN Beatriz. Marcas emocionais do ensino: O caso da ansiedade relacionada à matemática. *In*: BARBOZA, Pedro Lúcio (Org.). **Pesquisas em educação matemática**. Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2019. p. 87-103.

CARMO, João Santos. **Ansiedade à matemática: identificação, descrição operacional e estratégias de reversão.** *In*: CAPOVILLA, Fernando César (Org.). Transtornos de aprendizagem: progressos em avaliação preventiva e remediativa. São Paulo: Memnon, 2011. p. 175-181.

CARMO, João Santos. **Escala de Ansiedade à Matemática (EAM).** Laboratório de Estudos Aplicados à Aprendizagem e Cognição (LEAAC). Universidade Federal de São Carlos, Brasil, 2008.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). About CAST. 2018. Disponível em: https://www.cast.org/. Acesso em: 01 jun. 2024.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). Diretrizes de *Design* Universal para Aprendizagem versão 3.0. 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 01 jun. 2024.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n.2, p.1-14, 2013. Disponível em: https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/2338. Acesso em: 15 dez. 2024.

CRIPPA, José Alexandre Souza (Coord.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM -5 -TR. 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de.; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, n. 45. p. 57-67, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822. Acesso em: 01 jun. 2024.

DEVINE Amy.; FAWCETT, Kayleigh.; SZŰCS Dénes.; DOWKER Ann. Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. **Behavioral and Brain Functions,** v. 8, n. 1, p. 1-9, 2012. Disponível em: https://behavioralandbrainfunctions.biomedcentral.com/articles/10.1186/1744-9081-8-33. Acesso em: 15 dez. 2024.

FEIO, Leila Socorro Rodrigues; BORGES, Edijane Gomes; SILVA, Dilene Kátia Costa da. Ansiedade matemática e gênero no ensino fundamental. **Science and Knowledge in Focus**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 5–18, 2025. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/scienceinfocus/article/view/602. Acesso em: 5 jan. 2025.

FERNANDES, Luan Batistuta Brito.; SANTOS, Rodiney Marcelo Braga dos.; VASCONCELOS, Tatiana Cristina.; GONZAGA, Antônia Edivaneide Sousa. Matofobia e uma proposta de um conjunto de diretivas metodológicas e avaliativas no ensino de Matemática. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, *[S. l.]*, v. 16, n. 7, p. e4964, 2024. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4964.Acesso em: 30 nov. 2024.

FERNANDES Luan Batistuta Brito.; SANTOS, Rodiney Marcelo Braga dos.; VASCONCELOS, Tatiana Cristina.; GONZAGA Antônia Edivaneide Sousa. Ansiedade Matemática: conceitos, fatores intervenientes, efeitos no desempenho acadêmico. *In*: SANTOS, Rodiney Marcelo Braga dos. **Perspectivas didático-pedagógicas inclusivas em Educação Matemática.** São Paulo: Editora Científica Digital, 2025. p. 72-89.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FREEDMAN Eric. **Professor Freedman's Math Help Website**. 2003. Disponível em: http://www.mathpower.com/. Acesso em: 18 dez. 2024.

GÓMEZ CHACÓN, Inés María. La alfabetización emocional en educación matemática: actitudes, emociones y creencias. **Uno**, v. 13, p. 7-22, 2000. Disponível em: https://docta.ucm.es/entities/publication/985e5134-733b-4f63-a731-57bac5e47e22. Acesso em: 14 out. 2024.

KEOW NG, Lay. Mathematics anxiety in secondary school students. *In*: JAGUTHSING, Dindyal; LU, Pien Cheng; NG, Swee Fong. (Orgs.). **Mathematics education: Expanding horizons: Proceedings of the 35th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia**. Mathematics Education Research Group of Australasia,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

2012. p. 570-577.

KISHIMOTO, Tizuro Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LACERDA, Vitor Hugo Bonfim**. O jogo de tabuleiro como recurso didático para o ensino do conceito de proporcionalidade.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

LORENZATO, Sérgio Apparecido. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos. In: LORENZATO, Sérgio. **Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores.** Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-38.

LUTTENBERGER Silke.; WIMMER Sigrid.; PAECHTER Manuela. Spotlight on math anxiety. **Psychology Research and Behavior Management,** v. 11, p. 311-322, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.2147/PRBM.S141421. Acesso em: 14 out. 2024.

MACHER Daniela.; PAECHTER Manuela.; PAPOUSEK IIona.; RUGGERI Kai. Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance. **European Journal of Psychology of Education,** v. 27, n. 4, p. 483-498, 2012. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2012-31059-003. Acesso em: 14 out. 2024.

MALONEY Erin Allison.; BEILOCK Sian Leah. Math anxiety: who has it, why it develops, and how to guard against it. **Trends in Cognitive Sciences,** Oxford, v. 16, n. 8, p. 404-406, ago. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.06.008. Acesso em: 08 out. 2024.

MENDES, Alessandra Campinini. **Ansiedade à Matemática: evidências de validade de ferramentas de avaliação e intervenção.** Tese (Doutorado em Psicologia). – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

MENDES, Alessandra Campinini; CARMO, João Santos. Atribuições dadas à Matemática e Ansiedade ante a Matemática: o Relato de alguns Estudantes do Ensino Fundamental. **Revista Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 50, p. 1368-1385, dez. 2014. ISSN 1980-4415. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/CWcxRySXHwbw6CgrwfK5GHx/?lang=pt. Acesso em: 09 nov. 2024.

MEYER, Anner; ROSE, David; GORDON David. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e Aprender Matemática.** São Paulo: Autêntica, 1. ed. 2006.

PREIS, Christy; BIGGS, Bobbie. Can instructors help learners overcome math anxiety? **ATEA Journal,** v. 28, n. 4, p. 6-10, 2001. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ627573. Acesso em: 14 out. 2024.

RAMIREZ, Gerardo; GUNDERSON, Elizabeth; LEVINE, Susan Cohen; BEILOCK,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Sian Leah. Ansiedade matemática, memória de trabalho e desempenho em matemática no ensino fundamental. **Journal of Cognition and Development**, v. 14, n. 2, p. 187–202, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1080/15248372.2012.664593. Acesso em: 23 out. 2024.

ROSE, David Howard; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age:** Universal design for learning. Alexandria: ASCD, 2014.

SANTOS, Rodiney Marcelo Braga dos. **"Formar para incluir" Educação Matemática em interface com o Desenho Universal para Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

SORVO, Riikka; KOPONEN, Tuire; VIHOLAINEN, Helena; ARO, Tuija; RÄIKKÖNEN, Eija; PEURA, Pilvi; DOWKER, Ann; ARO, Mikko. Math anxiety and its relationship with basic arithmetic skills among primary school children. **British Journal of Educational Psychology**, United Kingdom, v. 87, n. 3, p. 309-327, 2017. Disponível em: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjep.12151. Acesso em: 14 out. 2024.

VUKOVIC, Rose; KIEFFER, Michael; BAILEY, Sean; HARARI, Rachel. Mathematics anxiety inyoung children: concurrent and longitudinal associations with mathematical performance. **Contemporary Educational Psychology**, v. 38, n. 1, p. 1–10, 2013. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X12000471. Acesso em: 14 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YOUNG, Christina; WU, Sarah; MENON, Vinod. The neurodevelopmental basis of math anxiety. **Psychological Science**, v. 23, n. 5, p. 492-501, 2012. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797611429134. Acesso em: 14 out. 2024.

Submissão em: 01/03/2025
Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO RIBEIRINHA AMAZÔNICA E ESCOLARIZAÇÃO: abordagens sobre os saberes locais em práticas pedagógicas em uma escola na Ilha de Santana/AP

Ediléa Moraisde Oliveira[1]
Eliana do Socorro de Brito Paixão[2]

Resumo: Este artigo é parte de uma Dissertação de Mestrado e apresenta a análise de como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes no processo de escolarização na Ilha de Santana/AP. A Amazônia, a despeito de ser considerada a região mais preservada do Brasil, carrega um histórico perverso de incursões capitalistas; porém, há diversos grupos populacionais que vivem às margens de rios com saberes locais intergeracionais. A pesquisa foi realizada no Distrito Ilha de Santana, estado do Amapá, caracterizada como área rural e ribeirinha, e como tal é reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que preconiza que sua escolarização deve considerar esta especificidade. Na metodologia, o método utilizado foi o Hermenêutico (Gadamer, 2002), com abordagem qualitativa (Minayo, 1993), e como procedimento técnico, o estudo de caso (Yin, 2005). Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Manzini, 2004) com 10 docentes que atuavam no Ensino Fundamental II na Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, além da observação participante (Laville; Dionne, 1999) na comunidade e na referida escola. Os dados foram analisados com o suporte da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Dentre os principais resultados, a pesquisa revelou que os docentes são conscientes da importância de integrar, em suas práticas pedagógicas, conteúdos associados à realidade de seus alunos, mas ainda esbarram em alguns desafios para atuar em sintonia com o contexto de escolas situadas em comunidades ribeirinhas como a Ilha de Santana.

Palavras-chave: Saberes locais. Educação ribeirinha. Escolarização. Educação Básica.

AMAZON RIVERSIDE EDUCATION AND SCHOOLIZATION: approaches to local knowledge in pedagogical practices at a school on Ilha de Santana/AP

Abstract: This article is part of a Master's Thesis and presents an analysis of how local Amazonian riverine knowledge is addressed in the pedagogical practices of teachers during the schooling process on the Island of Santana/AP. Despite being considered the most preserved region of Brazil, the Amazon carries a sinister history of capitalist incursions; however, there are various population groups living along the banks of rivers with intergenerational local knowledge. The research was conducted in the Island of Santana District, in the state of Amapá, characterized as a rural and riverine area, and as such is recognized by the Ministry of Education (MEC), which stipulates that its schooling must take this specificity into account. The methodology employed the Hermeneutic method (Gadamer, 2002), with a qualitative approach (Minayo, 1993) and the technical procedure of the case study (Yin, 2005). Data collection involved semi-structured interviews (Manzini, 2004) with 10 teachers working in Elementary Education II at the Osvaldina Ferreira da Silva State School, as well as participant observation (Laville; Dionne, 1999) in the community and at the school in question. The data were analyzed with the support of Content Analysis (Bardin, 2016). Among the main results, the research revealed that the teachers are

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amapá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá. Professora da rede estadual de ensino no estado do Amapá. E-mail: proflea.oliveira@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora associada na Universidade Federal do Amapá e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: elianapaixao0101@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aware of the importance of integrating content related to their students' reality into their pedagogical practices, but they still face some challenges to act in harmony with the context of schools located in riverside communities like Ilha de Santana.

Keywords: Local knowledge. Riverside education. Schooling. Basic education.

EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN AMAZÓNICA RIBEREÑA: aproximaciones al conocimiento local en las prácticas pedagógicas de una escuela de Ilha de Santana/ AP

Resumen: Este artículo es parte de una Tesis de Maestría y presenta el análisis de cómo los saberes locales ribereños amazónicos son abordados en las prácticas pedagógicas de los docentes en el proceso de escolarización en la Isla de Santana/AP. La Amazonia, a pesar de ser considerada la región más preservada de Brasil, carga con un historial perverso de incursiones capitalistas; sin embargo, hay diversos grupos poblacionales que viven a la orilla de ríos con saberes locales intergeneracionales. La investigación se realizó en el Distrito Isla de Santana, estado de Amapá, caracterizado como área rural y ribereña, y como tal es reconocida por el Ministerio de Educación (MEC), que establece que su escolarización debe considerar esta especificidad. En la metodología, el método utilizado fue el Hermenéutico (Gadamer, 2002), con enfoque cualitativo (Minayo, 1993) y como procedimiento técnico el estudio de caso (Yin, 2005). Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Manzini, 2004) con 10 docentes que trabajaban en la Educación Básica II en la Escuela Estatal Osvaldina Ferreira da Silva, además de la observación participante (Laville; Dionne, 1999) en la comunidad y en dicha escuela. Los datos fueron analizados con el apoyo del Análisis de Contenido (Bardin, 2016). Entre los principales resultados, la investigación reveló que los docentes son conscientes de la importancia de integrar, en sus prácticas pedagógicas, contenidos asociados a la realidad de sus alumnos, pero aún enfrentan algunos desafíos para actuar en sintonía con el contexto de escuelas situadas en comunidades ribereñas como la Isla de Santana.

Palabras-clave: Conocimiento local. Educación ribereña. Escolarización. Educación básica.

Introdução

Este artigo é parte de uma Dissertação de Mestrado, cujo tema de pesquisa foi “saberes locais e escolarização”. O objetivo é apresentar a análise de como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes no processo de escolarização na Ilha de Santana, estado do Amapá. A educação em área ribeirinha requer o conhecimento e a compreensão das características de uma comunidade, com formas particulares de viver, ver o mundo, de se organizar e de se relacionar com os recursos naturais da região e com os conhecimentos advindos da escola. Para Geertz (2014), o saber local é a representação das especificidades de uma comunidade.

A compreensão de educação ribeirinha está ancorada na concepção de Vasconcelos e Albarado (2015) como um espaço de construção de conhecimentos, a partir dos saberes locais dos ribeirinhos, tais como marcas da identidade cultural dessa população que contribuem para a

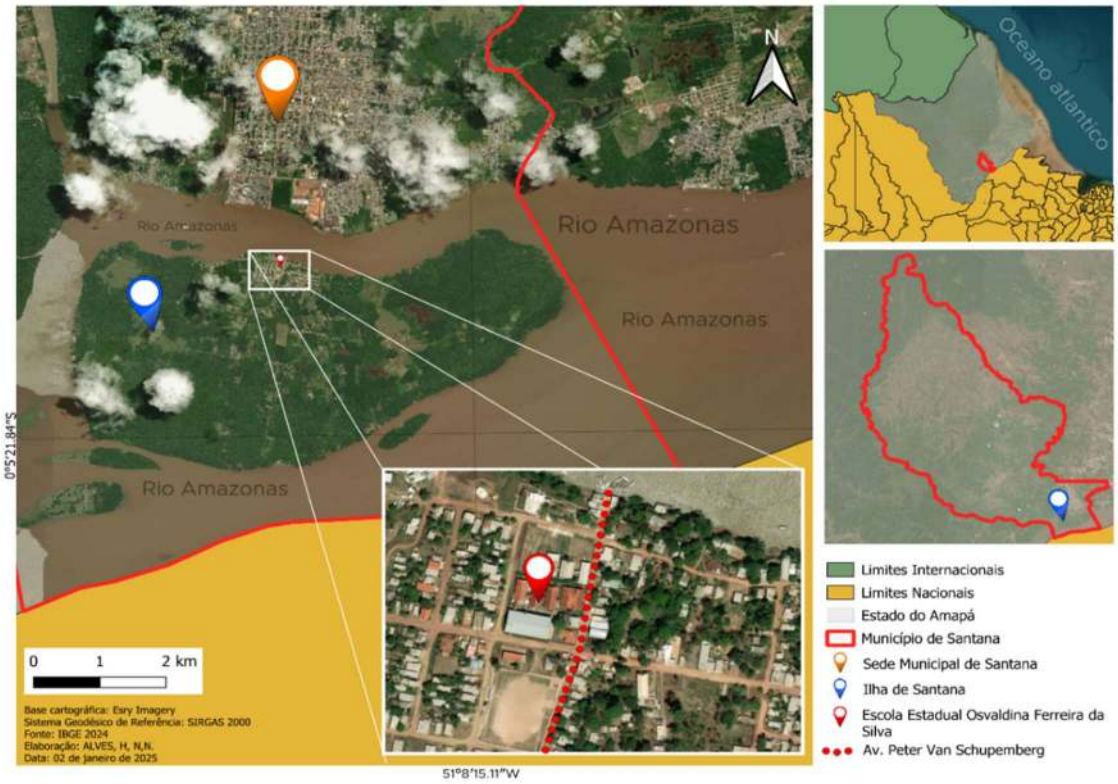
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

formação social e política. O conceito de cultura adotado é aquele cunhado, também, por Geertz (2008), o qual recomenda que para conhecer a cultura de uma população é necessário ater-se aos detalhes pormenorizados, presentes no seu contexto de vivência e no modo de ser e de viver.

O estado do Amapá, contornado por rios e igarapés e integrante da região amazônica, também se insere em contextos constituídos por regiões ribeirinhas, com suas especificidades. Grande parte dessas especificidades são oriundas de um processo pedagógico intergeracional que caracteriza uma educação que vem do povo e que não pode ser desconsiderada no processo educacional escolar. Esse estado tem comunidades tipicamente ribeirinhas com características peculiares. Assim é o Distrito Ilha de Santana (Figura 1), vinculado ao município de Santana, estado do Amapá, norte amazônico, onde a pesquisa foi realizada.

Figura 1 – Ilha de Santana



Fonte: IBGE (2025).

O Distrito Ilha de Santana está situado, aproximadamente, a 500 metros do município de Santana, separado do citado município por uma faixa do Rio Amazonas. O acesso é realizado

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

via fluvial, por meio de embarcações, denominadas pela população local de "catraias"[3], que ficam ancoradas em uma rampa utlizada para o embarque e desembarque de pessoas, gêneros alimentícios, dentre outras utilidades.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), a população local, no ano de 2022, era de 3.917 habitantes, com um total de 1.256 domicílios particulares. Esse é o último dado oficial de contagem populacional para aquele distrito. Entre os saberes locais estão a produção da farinha e polpas e o artesanato, por serem mais utilizados na área de terra firme. Ademais, há a construção de embarcações de forma artesanal, a pesca e a colheita do açaí, que são comuns na área de várzea, devido à localização na ponta da ilha, dentre outros.

Nesse distrito há quatro escolas, sendo uma municipal e três estaduais. Dentre elas, está a Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, *lócus* da pesquisa realizada. Essa escola está localizada na Avenida Peter Van Schupemberg nº 90, cadastrada no Ministério da Educação (MEC) com o código de nº 16004469, com tipologia de escola de zona rural e atende aos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quanto à metodologia, optou-se pelo método Hermenêutico (Gadamer, 2002) para interpretar as práticas pedagógicas dos docentes participantes e a interrelação com os saberes locais. A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa (Minayo, 1993) por possibilitar o acesso ao universo de significados existente no âmbito mais profundo das relações sociais. O procedimento técnico utilizado foi o estudo de caso (Yin, 2005) visando assim abarcar contextos escolar e comunitário. O *lócus* foi a Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, cujos participantes são 10 docentes que atuam há mais de oito anos na referida escola, realizando suas atividades pedagógicas no Ensino Fundamental II.

Para a geração de dados adotou-se a entrevista semiestruturada (Manzini, 2004), por permitir maior interação com os participantes da pesquisa, com o intuito de alcançar reflexões dos docentes sobre suas práticas pedagógicas. Além disso, utilizou-se a observação participante (Laville; Dionne, 1999), realizada tanto no *lócus* da pesquisa quanto na comunidade Ilha de Santana. Estes foram momentos de imersão que visaram a obtenção de informações que pudessem complementar a geração de dados da pesquisa. Todos os participantes foram

[3] Pequenos barcos movidos a motor que fazem o transporte de pessoas e pequenas cargas nos rios da Amazônia (Almeida, 2010).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

identificados por letras maiúsculas.

A análise de dados foi realizada com o suporte da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e o apoio do método hermenêutico (Gadamer, 2002). Bardin (2016) propõe etapas que incluem a organização dos dados das entrevistas e a possibilidade do pesquisador tecer inferências no decorrer das análises em relação ao campo de investigação. O apoio da hermenêutica (Gadamer, 2002) foi fundamental, na medida em que, diante do confronto de ideias, possibilitou a interpretação e a compreensão de forma consistente e contextualizada. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá e aprovado mediante ao Parecer nº 7.205.243.

A relevância da pesquisa está no fato de evidenciar questões educacionais estruturais históricas em contextos ribeirinhos amazônicos que devem ser equacionadas (aspecto educacional); e também, na medida em que evidencia que os saberes locais são inerentes às populações e devem ser tratados em qualquer contexto, inclusive no educacional (aspecto sociocultural).

Quanto à estrutura, o artigo apresenta a seguinte configuração: após esta primeira seção, a introdução, traz-se uma reflexão sobre os saberes locais e sua relação com as práticas docentes; a seguir, trata-se da educação ribeirinha e do fazer docente: desafios enfrentados nas práticas pedagógicas e dos saberes locais da Ilha de Santana/AP e a inter-relação com as práticas pedagógicas dos docentes.

Saberes locais e sua relação com as práticas docentes

A heterogeneidade amazônica pode ser representada e caracterizada por meio da cultura e de suas diversas populações, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, entre outros. Nessa diversidade, as políticas educacionais materializam-se por meio das instituições escolares a partir dos saberes e da vivência dessas populações com a água, o solo e as florestas. Esses saberes devem ser trabalhados no cotidiano das escolas para reforçar a riqueza popular, uma vez que a educação para as comunidades ribeirinhas na Amazônia, assim como para as outras populações, seja rural ou urbana, podem auxiliar na formação humana e na melhoria de vida.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, em seu Art. 28 (Brasil, 1996), prescreve que a educação escolar deverá estar

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

acessível à sociedade, estabelece a necessidade de ofertar uma educação própria ao espaço rural e considera as características e as necessidades da escola, com base no contexto em que o aluno vive e está inserido. No entanto, os conteúdos oficiais ainda prevalecem, o que fortifica a ideia de uma educação homogênea e urbanocêntrica.

Não se trata de considerar que somente em atenção à lei é possível praticar uma educação heterogênea. É fundamental que os docentes adotem conhecimentos locais em suas práticas, dada a diversidade sociocultural prevalente, para, dessa forma, ser possível mostrar que a educação ribeirinha, de fato, pode ser heterogênea (Hage, 2005). As práticas dos docentes devem dialogar com os saberes que os alunos trazem de suas vivências, com sua cultura e o seu jeito de ser e, assim, fortalecer a formação identitária e o sentimento de pertencimento na região em que vivem.

Para Hage (2005, p. 61, grifos no original), "[...] a 'heterogeneidade', se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam [...]". Porém, quando se observa o contexto ribeirinho amazônico, percebe-se que "[...] os currículos escolares reproduzem uma lógica de uniformidade, onde as individualidades culturais dos alunos são negadas, por meio de uma seleção cultural" (Abreu *et al*., 2013, p. 77). O currículo deveria fazer uma ponte entre os sujeitos, suas crenças, seus valores e seus saberes, com vistas às suas necessidades e individualidades, pois o conhecimento precisa fazer sentido para eles.

A educação para as comunidades ribeirinhas é fundamental na formação intelectual de seus habitantes, pois permite que eles tenham acesso ao conhecimento sistematizado e, por meio desse, à produção de novos conhecimentos, sem se distanciarem de seus saberes. A educação deve manter a interligação entre a família, os saberes locais e o aprendizado escolar. Cabe, portanto, à escola viabilizar e proporcionar aos alunos ribeirinhos essa inter-relação de conhecimentos, uma vez que "[...] os ribeirinhos possuem uma dinâmica própria, permeada por um arcabouço cultural variado de saberes e linguagens que não podem estar afastados dos processos de escolarização [...]" (Abreu *et al*., 2013, p. 81).

Ao refletir sobre as abordagens desse autor, é perceptível a evidente desigualdade no tratamento com populações ribeirinhas da Amazônia. Essas são vítimas de um modelo histórico de desenvolvimento que beneficia somente os detentores do poder, empresas nacionais e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

multinacionais, que se apropriam de suas riquezas culturais, florestais e minerais, sob o discurso de que suas ações se desdobram "[...] em benefício do crescimento econômico do país", porém, pouco se tem feito por essas comunidades que vivem à margem da sociedade (Abreu *et al*., 2013, p. 81).

Nas palavras de Moreira e Silva (2002), essa nova concepção de uma sociedade baseada em práticas e valores derivados do mundo industrial foi amplamente difundida, de modo que à escola cabia a função de transformar as novas gerações conforme os seus moldes econômicos, sociais e culturais. Nesse caso, o currículo tornava-se a peça indispensável para conferir-lhe esta disciplinaridade de atender a ordem vigente, e isso permanece, pois "[...] o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais" (Moreira; Silva, 2002, p. 32).

Entretanto, a educação ribeirinha precisa se evadir dessa lógica para ser vista a partir da concepção de uma educação contextualizada. Ou seja, uma educação para além do que é perpetuado pelo sistema, que tenha como princípio a inclusão dos diversos atores que vivem nas regiões ribeirinhas, de maneira que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e como protagonistas de seus processos educacionais.

> A educação ribeirinha precisa ser valorizada enquanto espaço de construção do conhecimento; a partir da valorização dos saberes culturais ribeirinhos; despertando-os para uma leitura de mundo e para construção de novos sujeitos políticos e sociais sintonizados com a sua territorialidade e identidade cultural (Vasconcelos; Albarado, 2015, p. 60).

Nesse sentido, entende-se que a educação não se concretiza apenas no chão da escola. Ela está presente na igreja, no lazer à beira do rio, nas festividades da comunidade, na caça, na pesca, no plantio, enfim, em todos os espaços da comunidade. É preciso trazer esses conhecimentos e saberes locais para dentro da sala de aula. Toma-se, assim, as palavras de Loureiro (2015, p. 104) para afirmar que "[...] na sociedade amazônica, é pelos sentidos atentos à natureza magnífica e exuberante, que os envolve, que o homem se afirma no mundo objetivo e é por meio deles que aprofunda o conhecimento de si mesmo". Então, é mediante a vivência, a contemplação da natureza, a observação, o contato diário e as narrativas deixadas pelos antepassados e vivenciadas por eles que esses povos podem conhecer-se melhor e perceber o quão rica é a sua história.

Moreira e Silva (2013) ainda explicam que os saberes contidos no currículo "oficial" são os que prevalecem na construção do conhecimento dentro da escola e ignoram os saberes

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

construídos historicamente pelas populações ribeirinhas. Os currículos planejados pelas instituições de ensino apresentam-se como importantes espaços de legitimação de conhecimento e de ideologias. Por meio de conteúdos e formas culturais voltadas às classes dominantes, os currículos influenciam ou determinam quais culturas devem ser estudadas e trabalhadas nas escolas, impedindo os alunos de refletirem sobre a importância de seus saberes, suas culturas e seus modos de vida, além de impor uma visão global, sem considerar as particularidades e especificidades dessas populações.

Para Freire (2011), deve ser estabelecida uma relação de "intimidade" entre os saberes do currículo oficial e os saberes das comunidades locais, visando assim compartilhar suas experiências sociais no ensinar em sala de aula. Entretanto, a diversidade, quando analisada no âmbito das políticas públicas, é desconsiderada. Isso é constatado quando se observa a realidade da educação que é ofertada para o meio rural, com um único modelo pedagógico, uma única forma de entender e trabalhar os processos formativos, o que descola o currículo da realidade dos alunos.

Dessa forma, inserir na educação das comunidades ribeirinhas os conteúdos curriculares e englobar o contexto local, sem que se perca de vista as peculiaridades e as particularidades do modo de vida, faz com que a aprendizagem ocorra com a mediação integradora entre o docente e o aluno. Essa forma de interação favorece o processo de ensino-aprendizagem dialeticamente. Desse modo, o currículo torna-se mais atrativo e o sentimento de pertencimento passa a ser fortalecido, posto que, nessas comunidades, existem saberes populares que são passados de geração em geração.

Nesse sentido, o currículo e as práticas pedagógicas precisam ir muito além dos livros didáticos, os quais destacam temas por vezes distantes e fora do contexto comunitário, ou seja, um material pensado e elaborado em uma perspectiva global, homogênea, padronizada e direcionada ao espaço urbano. Assim, para que se promova uma aprendizagem significativa, é necessário aproximar o currículo oficial escolar aos saberes locais dos povos ribeirinhos.

Paixão e Nascimento (2024) reforçam a ideia de que deve haver uma coadunação entre a educação escolar e a educação popular, pois é a educação que representa os saberes informais, educacionais pedagógicos e culturais de uma região, e que podem ser incluídos e praticados na escola de forma transversal e coletiva, pois envolvem as diversas áreas do conhecimento e podem servir de base para projetos de vida das gerações futuras de uma comunidade.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Assim, por meio dessa relação entre saberes locais e educacionais, a escola deve trabalhar seu currículo adentrando nos espaços da comunidade. A escola não pode se ausentar de tal responsabilidade e agir como se estivesse em um espaço urbano, pois a educação ribeirinha tem as suas especificidades e particularidades. Nesse sentido, devem ser considerados os saberes empíricos da comunidade e o saber científico, representado pela escola, de forma que ambos estejam interligados.

Nessa concepção, ignorar os saberes das populações ribeirinhas ou não os considerar dignos de atenção ou merecedores de um olhar diferenciado, com vistas a aplicação do conhecimento dito científico, significa silenciar a identidade cultural, por meio de um tratamento legitimado via instrumentos oficiais como os livros didáticos e as práticas pedagógicas e curriculares efetivadas nas instituições escolares, sem considerar o contexto amazônico (Lima, 2013).

Para Sacristán (2013), essa concepção de um projeto cultural e educacional, que procura legitimar o desenvolvimento da educação adequada, expressando forças, interesses ou valores e preferências de determinados setores e grupos políticos da sociedade, não condiz com a realidade educacional de ampla possibilidade para que todos adquiram conhecimentos, pois demonstra uma distinta e desigual medida que só atende aos setores privilegiados.

A visão hegemônica, que tende a moldar o aluno a um padrão elitista, que o distancia de suas raízes e de sua realidade, precisa ser combatida. Ainda que seja um desafio interconectar os saberes trazidos pelos alunos com os conteúdos curriculares praticados nas escolas, é necessário que estas invistam em projetos voltados para as comunidades nas quais estão inseridas e os docentes envolvam os saberes locais em suas práticas pedagógicas (Paixão; Nascimento, 2024).

A educação ribeirinha e o fazer docente: desafios enfrentados nas práticas pedagógicas

Para Vasconcelos e Albarado (2015), a prática pedagógica docente está associada ao saber pedagógico e é constituída por uma concepção crítica e dialógica que vai além de uma visão uniforme e monocultural do processo educativo. É uma dimensão da prática social por traduzir elementos socioculturais e éticos de determinada sociedade e que, portanto, pode ser articulada ao contexto sociocultural de uma determinada região. Para eles,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Toda prática pedagógica docente carrega em si, ainda que implicitamente, uma concepção de conhecimento e de aprendizagem, de mundo e de educação, os quais servem de princípios norteadores para as escolhas pedagógicas sejam elas relacionadas aos conteúdos e objetivos, sejam à avaliação e à metodologia adotada (Vasconcelos; Albarado, 2015, p. 44).

Nesse sentido, são muitos os saberes necessários à prática docente. Mas, não adianta apenas conhecê-los, é necessário que o docente os utilize e considere o conhecimento que o aluno traz em sua bagagem e, dessa forma, respeite, valorize e contribua para que esses saberes inerentes a sua vivência sejam preservados.

Desse modo, surge a necessidade de compreender melhor os desafios que eles enfrentam para promover uma educação que proporcione maior aprendizado e desenvolvimento educacional dos alunos das comunidades ribeirinhas. Dentre esses desafios, está o acesso limitado à infraestrutura, com instalações inadequadas, espaços pequenos para realizar atividades práticas, salas de aulas precárias e ausência de recursos tecnológicos, tais como computadores e internet, o que certamente restringe o alcance de novos métodos de aprendizagem dos alunos das comunidades ribeirinhas.

Dentre esses problemas de infraestrutura está a falta de energia elétrica, do fornecimento de água e de saneamento básico, o que compromete a qualidade de vida e saúde dos moradores, que dificulta o acesso a condições mínimas de higiene e saneamento, aumenta significativamente os riscos de doenças nas comunidades ribeirinhas (Lima; Coutinho, 2024). Consequentemente, isso afeta a saúde dos alunos e compromete o seu desenvolvimento escolar.

Associado a essa falta de estrutura física está a carência de recursos financeiros e as restrições para a aquisição de materiais educacionais. Isso inviabiliza a atuação do docente, por meio de suas práticas pedagógicas, de promover qualidade de ensino nas comunidades ribeirinhas, visto que a carência de materiais didáticos e pedagógicos adequados dificulta que se explore novas formas de aprendizado e com conteúdo atualizado.

Outro fator que dificulta a prática docente nas comunidades ribeirinhas diz respeito aos problemas familiares dos alunos que, na maioria das vezes, são identificados por suas dificuldades e incômodos em realizar as atividades escolares, e os leva a pensar que não conseguem realizar determinadas atividades e se julgam incapazes de cumprirem as tarefas escolares. Fatores observados pelos docentes por meio de suas atividades mostram o baixo desenvolvimento escolar dos alunos, autoestima e humor durante as atividades.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Da mesma forma, a participação dos pais na escola é limitada, revelando pouca integração família – escola – comunidade. Entre os aspectos que envolvem e justificam essa situação, os estudos que realizamos revelaram que os professores acusam os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos; os pais por sua vez, afirmam que trabalham e não têm tempo para ajudar os filhos nas situações que envolvem a escola, porém, sempre que podem, estimulam e cobram dos filhos a realização das tarefas de casa. Em geral, eles não se sentem preparados para ajudar seus filhos em face do baixo nível de escolaridade que possuem, ainda que não deixem de reconhecer a importância de sua participação na escola (Hage, 2011, p. 05).

A aproximação dos pais com o docente de seus filhos é um fator de suma importância no processo educativo dos alunos, uma vez que é o docente que tem seus olhos voltados para eles durante parte do dia. O conhecimento da vida familiar, a forma como se relacionam com os filhos, como contribuem para as suas tarefas escolares e os relatos dos pais sobre as angústias e as aspirações de seus filhos quanto ao seu aprendizado contribuem de forma positiva para o desenvolvimento educacional do aluno.

Essa integração entre pais e docentes torna-se ainda mais efetiva quando envolve toda a comunidade, que deve se unir para reivindicar ao poder público políticas educacionais e programas de desenvolvimento social específicos para a comunidade, que vinculem a sua identidade local, valorizem suas práticas e saberes regionais e, principalmente, aportem os recursos necessários para suprir os problemas de infraestrutura das escolas ribeirinhas. Ademais, deve-se fornecer materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos para minimizar os impactos negativos no processo de aprendizagem dos alunos, a fim de proporcionar condições para que o docente possa promover uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, é fundamental que haja integração entre gestores, docentes e toda a comunidade para que, juntos, possam lutar por uma educação que tenha como finalidade ser desenvolvida, pensada e construída nos alicerces do lugar do aluno, e perpasse por sua história de vida e valorize sua identidade e seu meio sociocultural, uma vez que a história dos alunos é contada a partir da sua realidade e do meio em que vivem e vivenciam.

Portanto, uma integração solidária entre docentes, pais, alunos e comunidade permite criar condições para uma experiência rica em aprendizagem, estabelece uma rede de apoio e incentivos, colabora com a construção de um projeto educativo mais eficiente para as escolas ribeirinhas e fomenta a formação de vínculos assentados na confiança conjunta e no respeito

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mútuo, com solidariedade e responsabilidade social de toda a comunidade escolar.

É importante ressaltar que as comunidades ribeirinhas também estão sujeitas a escolas com classes multisseriadas que, em sua maioria, não têm condições mínimas de infraestrutura para funcionar como escola. As condições desfavoráveis desestimulam docentes e alunos a permanecerem na escola, fortalecem o estigma da escolarização empobrecida dessas comunidades, incentivam a população estudantil a buscar alternativas de estudar na cidade ou mesmo deixar de estudar, como solução dos problemas enfrentados (Hage, 2011).

Para Hage (2011), o trabalho docente nas escolas multisseriadas já apresenta dificuldades por parte do acompanhamento da Secretaria de Educação e do próprio gestor da escola, visto que eles não dão a devida atenção às escolas – por exemplo, o acompanhamento pedagógico e a formação dos professores. Isto constitui desafios na elaboração do planejamento escolar e na organização do trabalho pedagógico, uma vez que trabalham com muitas séries, ao mesmo tempo, e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos alunos são variados. Tudo isso acarreta o acúmulo de funções e tarefas do docente, dificulta um atendimento adequado aos alunos, que não dominam a leitura e a escrita, o que implica na elevada taxa de reprovação e defasagem idade-série nas turmas.

> A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (Hage, 2011, p. 3).

Note-se que são vários os fatores que levam a uma baixa qualidade de ensino nas escolas ribeirinhas, sobretudo quando não há um comprometimento dos atores envolvidos no processo educativo. Então, surge outro problema, a falta de compromisso do docente para com a comunidade ribeirinha, uma vez que grande parte desses docentes que atuam não são oriundos da região ou não estão preparados para atuar com a realidade local. Ou não têm formação docente para desenvolver atividades que envolvam as especificidades dos saberes locais.

Para Lima e Coutinho (2024), o professor na educação ribeirinha precisa trabalhar em conjunto com a comunidade, promover ações que envolvam todos os agentes locais, respeitar as diversidades de ideias, diferenças culturais e saberes locais, e aproveitar isso na sala de aula, isto é, planejar e desenvolver suas práticas pedagógicas para valorizar os saberes regionais e,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com isso, fortalecer o aprendizado e contribuir para o processo de formação desses alunos. Para os autores:

> É necessário valorizar o conhecimento dos alunos, promovendo a interação e troca de saberes, com o professor atuando como mediador. Isso é especialmente importante nas escolas ribeirinhas, onde o educador também está em constante aprendizado, principalmente se ele vem de fora da comunidade. Assim, além de ensinar, o professor também aprende com os alunos, adquirindo conhecimentos sobre os hábitos, costumes, formas de produção, cultura e linguagem da comunidade local (Lima; Coutinho, 2024, p. 10).

Portanto, o docente, em sua prática, deve dedicar-se a promover um ensino em que se tenha a interação entre os saberes, bem como uma prática voltada para a uma educação refletida no diálogo e na troca de conhecimentos. No entanto, o que se percebe é que, em geral, as comunidades recebem docentes formados, em sua maioria, nos centros urbanos, e que vão para as localidades e se deparam com outra realidade, para a qual não foram preparados, ou seja, não têm uma formação adequada. Por vezes, encontram escolas com condições precárias tanto físicas quanto pedagógicas; dificuldades no acesso e continuidade nos estudos, provocados pela distância, acesso e deslocamento até os lugares das aulas; constante rotatividade dos docentes; falta de professores; e organização pedagógica em classes multisseriadas.

Essas questões refletem os desafios enfrentados por docentes em comunidade ribeirinha na Amazônia. Por vezes, é preciso ousar para permanecer por longo tempo nessas condições. Ainda assim, a prática docente precisa ser refletida de maneira que considere o ambiente em que se atua, de modo a construir um planejamento condizente com a realidade dos alunos, pois é um lugar diferenciado, o que traduz a necessidade de uma educação distinta, que absorva a vivência e a realidade cultural dos ribeirinhos.

Para Freire (2011) é importante que o professor, desde o início de sua formação, tenha a compreensão de que, por ser um sujeito da produção do conhecimento, deve ter em mente e estar convencido de que ensinar não é transferir conhecimento e conteúdo, e sim criar possibilidades para a produção ou construção de novos conhecimentos, ou seja, "[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa" (Freire, 2011, p. 25).

De acordo com Freire (1996), a educação formal não deve ser dissociada da realidade social do aluno, de sua cultura. A escola deve considerar que ele carrega consigo para o ambiente escolar uma cultura própria; portanto, deve articular os saberes locais com os

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conteúdos oficiais, em uma relação de aprendizado mútuo, especialmente em comunidades com as especificidades semelhantes às da Ilha de Santana. Portanto, o contexto amazônico, em especial o ribeirinho, necessita de docentes preparados e conhecedores dessa realidade para que possam enfrentar a diversidade e os desafios específicos da região.

Saberes locais da ilha de Santana/AP e a inter-relação com as práticas pedagógicas dos docentes

Os resultados da pesquisa relacionam os saberes locais existentes no contexto da Ilha de Santana e as práticas pedagógicas de professores da Escola estadual Osvaldina Ferreira da Silva. Na concepção dos docentes, sobre saberes locais, a D5 afirmou que "[...] os alunos estão mais ligados na urbanização da cidade", o que pressupõe que essa participante quis dizer que o aluno não está interessado em temas voltados para a sua realidade. Entretanto, pode-se pensar em elaborar práticas que sejam atrativas e estimulem o aluno a olhar o seu contexto com maior interesse.

O participante D2 expressou em suas falas "[...] Experiências vividas, práticas relacionadas ao trabalho, modo de subsistência, religião, lazer, conhecimento popular, empírico, sua cultura, conhecimentos medicinais, algo que eles vivem, participam, especificidades da comunidade" que exemplificam respostas verbalizadas pela maioria dos docentes e que estão relacionadas às atitudes e experiências vivenciadas no cotidiano da comunidade da Ilha de Santana e as especificidades de sua cultura.

Para Geertz (2014), há necessidade de conhecer o contexto em suas particularidades. No entanto, D7 afirmou: "[...] no geral, eu não sei passar essa informação [...]". Ficou a impressão de que parece inexistir a sua identificação com essa comunidade, o que pode ensejar um distanciamento com a realidade cultural e identitária de seus alunos. Porém, os demais docentes sugestionaram saberes locais a partir de seus relatos:

> [...] utilizam o transporte de pessoas, em pequenas embarcações, como meio de sobrevivência; as festividades religiosas; o artesanato; as plantas medicinais como cura das enfermidades (D1).
> [...] Destacam-se a pesca, a colheita de frutos como o açaí, laranja, acerola etc. Outra prática bastante usual é o uso de catraia no transporte entre a área rural e urbana (D4).
> [...] O transporte de barco e a utilização da natureza para fazer medicamentos caseiros (D5).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Essas falas retratam a confecção artesanal de embarcações como meio de transporte importante para eles em suas formas típicas de locomoção; o vínculo com o sagrado; a coleta de frutas e pescado para a subsistência; a confecção de artefatos artesanais; e o contato com a natureza. Estes são elementos que integram o modo de criar, saber e fazer dos ribeirinhos.

É importante que o docente tenha a percepção de que conhecer os saberes locais da comunidade da Ilha de Santana vai permitir que ele possa compreender melhor de que maneira poderá desenvolver suas atividades em sala de aula. Isso porque o saber construído pelos ribeirinhos envolve a história da comunidade e suas singularidades. Além disso, certamente cabe ao docente ter a curiosidade para poder ensinar e aprender, como anuncia Freire (2011).

Sobre a sensibilização dos alunos da importância de se preservar os saberes locais, a maioria disse ser consciente de que utilizar, em suas práticas pedagógicas, os conteúdos que tratam dos saberes locais sensibilizará os alunos para a preservação, e que isso é fundamental para o desenvolvimento de seu aprendizado, uma vez que é uma forma de preservar a formação identitária dos alunos e o sentimento de pertencimento. Disseram inserir em suas práticas "[...] assuntos que envolvam o conceito de cultura, como tradição, geração, família, hábitos, costumes, herança, afetividade, espiritualidade" (D2); ou, como destaca D4, a importância de conhecer o ambiente onde eles convivem, assim como a importância em preservá-lo.

É imprescindível que o docente tenha proatividade em sensibilizar seus alunos da necessidade de se preservar os saberes locais, desmistificando a ideia de que para que seus conhecimentos sejam reconhecidos os conteúdos curriculares que lhe são oferecidos devem ser os científicos e não os oriundos de seu contexto.

Indagados os docentes sobre como os saberes locais são integrados em suas atividades curriculares em sala de aula, a maioria relatou:

> [...] Dialogando, fazendo eles compreenderem, valorizando e respeitando as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências (D1).
> [...] Eu procuro muito associar o meu conteúdo com o que tem dentro da Ilha (D3).
> [...] É colocado, adaptado a disciplina, de acordo com cada realidade do aluno (D8).
> [...] Eu gosto de trazer a vivência deles para sala de aula, mostrando a realidade de fora, mas resgatando sempre a cultura deles (D10).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Foi possível perceber que os docentes procuram trabalhar os conteúdos relacionados aos saberes locais, como a valorização e o respeito às manifestações culturais e religiosas, os problemas do meio ambiente, a vivência na Ilha, a utilização dos rios e florestas, dentre outros; ou seja, consideram tudo que envolve a realidade local, o que torna a aprendizagem relevante, significativa e atrativa. Assim, também influencia-se a consciência crítica dos alunos, com vistas à preservação desses saberes locais para as atuais e futuras gerações.

Dessa forma, entende-se que nas atividades curriculares praticadas no processo de escolarização, os sujeitos detentores de saberes culturais devem ser envolvidos, não podem ser dissociados do processo de ensino-aprendizagem. Esses saberes "[...] consistem em um processo de ensino-aprendizagem entre membros de grupos, socialmente constituídos, com o objetivo de sobrevivência, resolução e superação de problemas do cotidiano" (Paixão; Nascimento, 2024, p. 3) em diálogo com os saberes científicos, como forma de superar a negação dos conhecimentos ribeirinhos na construção do conhecimento.

A adoção de temas relacionados aos saberes locais em práticas pedagógicas está implícita nas seguintes falas: "[...] Os alunos associam a sua realidade, os saberes locais e os conhecimentos abordados em sala de aula" (D1); "[...] a escola promove feiras culturais com festa junina, dia do folclore, atividades esportivas e recreativas, sempre objetivando os saberes locais" (D4). Esses relatos apontam que a escola e os docentes desenvolvem atividades correlacionadas aos conteúdos que valorizam e dão visibilidade aos saberes locais dos ribeirinhos, de maneira que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e protagonistas de seus processos educacionais.

Sobre o currículo oficial utilizado na escola, D1 assim explica: [...] "o currículo norteia as práticas docentes na escola, informando a importância de compreender que os saberes são essenciais para a identidade cultural e os saberes locais". Essa fala pressupõe que o currículo oficial é adaptado por alguns docentes para contemplar os saberes e as experiências vivenciadas pelos alunos ribeirinhos. Essa visão permite compreender que não se pode aceitar o currículo oficial como pronto e acabado, uma vez que:

> Isto colabora para a exclusão dos alunos que não se adaptam ao processo de transmissão de conhecimento sem sentido e significado para eles. [...]. Nesta perspectiva, os conteúdos exercem a função de inculcação dos valores, hábitos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> e costumes da cultura urbana, o que contribui para a baixa autoestima dos alunos, que não veem os saberes de sua cultura contemplados na escola (Almeida, 2010, p. 164).

Ao seguir essa linha, o docente D6 afirma: "[...] Todo currículo tem que ser flexível à realidade da comunidade, mas não deixar de cumprir os conteúdos de cada disciplina". Isto significa não descartar os conhecimentos escolares estabelecidos pelo sistema. Portanto, cabe aos docentes selecionarem e incluírem o que consideram relevante de acordo com a realidade dos alunos (Almeida, 2010). No relato do docente D9 está expresso que o currículo trabalhado em sala de aula "[...] demonstra sim valorização, essa questão de a escola ter esse interesse de estar junto com a comunidade, a questão dos pais na escola, sempre presentes".

Nas falas das docentes D5 e D10, saber se o currículo oficial valoriza os saberes locais parece não ser de grande importância, uma vez que foram bastante diretas em seus relatos ao afirmarem "[...] Nenhum" (D5) e "[...] Não lembro agora" (D10). Essa postura pode indicar a dissociação da prática desses docentes em relação aos saberes locais, por suas ideias ligadas a um modelo de ensino que é repassado pelo sistema educacional, com uma visão desconectada das experiências e vivências da comunidade ribeirinha da Ilha de Santana, o que pode favorecer a exclusão deste grupo.

Freire (2011) assevera que ensinar exige respeito aos saberes dos alunos, saberes socialmente construídos na prática de suas comunidades, ao aproveitar as experiências que eles têm, nos conteúdos curriculares. Porém, por vezes, o docente não tem autonomia para decidir se apenas transfere os conteúdos curriculares que a ele foram atribuídos, se aborda ou se adapta aos conteúdos às realidades cotidianas dos alunos ribeirinhos.

Indagado se a escola promove estas adaptações no currículo, D1 disse que elas são importantes, "[...] garantindo o direito a toda a população de ter acesso à educação de qualidade, dando apoio logístico, seja fluvial, terrestre, materiais didáticos, merenda de qualidade e professores qualificados". O otimismo da docente demonstra a sua expectativa e esperança por uma educação de qualidade para seus alunos. Para a docente D3: "[...] isso fica mais a cargo do professor, [...] mas falta o recurso, e tem que cumprir o horário na sala de aula, isso impede muitas vezes a gente trabalhar, mesmo na prática, como devia". Este relato também é trazido por outros docentes.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> [...] Muitos livros não estão adequados com a realidade da comunidade, devendo o professor junto com a escola adequar (D6).
> [...] Sim, a gente teve muitos cursos, palestras aqui, que são direcionados para nós professores, de aperfeiçoamento nosso e para a gente praticar isso com nossos alunos (D9).
> [...] Sim, a gente consegue sim adaptar parte do conteúdo, eu tento o máximo possível aproximar eles de suas realidades (D10).

De acordo com as falas desses docentes, a adequação dos conteúdos aos saberes comunitários é uma tarefa que alguns deles têm empreendido, a despeito de materiais didáticos sem a devida vinculação com a realidade dos alunos, como dito por D6. Porém, esse tipo de "[...] ação pedagógica dos professores ultrapassa os limites de uma tarefa, simplesmente docente. Eles identificam os desafios e partem à luta. [...]. O professor, então, passa a ser o sujeito que cuida e olha para o educando" (Gerone Junior; Hage, 2013, p. 30). Todavia, essas adaptações dos saberes locais no currículo oficial são indispensáveis para a construção de uma escolarização que valorize seus conhecimentos e que vão compor a prática educativa dos docentes; porém, é necessário o envolvimento de todo corpo docente nessa construção educacional.

Para Loureiro (2007, p. 41), "[...] a escola precisa voltar-se para o aluno, enxergando-o como pessoa inserida numa sociedade viva, dinâmica e exigente. E ensinar esse aluno, tomando como ponto de vista os requisitos que a sociedade exige dele". Dessa feita, é preciso considerar a sua bagagem cultural, programando atividades que visem à manutenção dos saberes e a preservação da cultura das comunidades ribeirinhas. Nessa linha, Almeida (2010) reforça que não há como desenvolver práticas pedagógicas baseadas em um único modelo de educação. O docente, dadas as singularidades e particularidades da região, deve orientar o seu fazer pedagógico para produzir saberes, de acordo com as experiências do cotidiano de seus alunos.

Ficou demonstrado que a maioria dos participantes da pesquisa busca integrar os saberes locais aos conteúdos trabalhados no currículo oficial, com ressaltos à importância de se considerar o contexto em que esses alunos estão inseridos. Assim relataram os docentes:

> [...] É importante integrar o contexto ribeirinho, além de reunir as disciplinas e os conteúdos a serem implementados e cumprido pelas escolas (D1).
> [...] É imprescindível implementar um currículo cultural que preserve e amplie, no sentido de valorizar a cultura local, porque senão, isso só fomenta um currículo hegemônico que enaltece um certo tipo de sociedade em detrimento de outra (D2).
> [...] Bom, importante seria integrar porque a gente trabalha isso aqui, visando as especificidades da região (D9).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Essas falas indicam que interligar os saberes empíricos das comunidades e o saber científico ministrado na escola significa proporcionar aos alunos ribeirinhos essa inter-relação de conhecimentos. Todavia, a prática de um currículo homogêneo, que impõe uma visão distorcida da realidade ribeirinha, ainda transita na Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, como afirmou o docente D6 ao relatar que o "[...] currículo da zona rural deve ser homogêneo, pois o próprio Enem cobra muitos assuntos que não são da realidade da zona rural". De fato, esse docente tem razão. Os conteúdos exigidos no Enem não contemplam as especificidades regionais. Mas, é importante considerar no processo pedagógico que "[...] os ribeirinhos possuem uma dinâmica própria, permeada por um arcabouço cultural variado de saberes e linguagens que não podem estar afastados dos processos de escolarização, visto que refletem a identidade destes sujeitos" (Abreu *et al*., 2013, p. 81).

Conforme entendimento de Vasconcelos e Albarado (2015), as discussões sobre as questões que ainda prevalecem na perspectiva de um currículo escolar uniformizado implicam o debate contra a hegemonia de determinados conteúdos escolares que foram selecionados e legitimados, sobretudo quando se trata de contextos diferenciados de aprendizagens, como é o caso da educação das comunidades rurais ribeirinhas da região amazônica, onde está inserido o Distrito Ilha de Santana.

Paixão e Nascimento (2024) reforçam que deve haver uma coadunação entre a educação escolar e a educação popular, que é a educação que representa os saberes informais, educacionais pedagógicos e culturais de uma região, e que podem ser incluídos e praticados na escola de forma transversal e coletiva, o que envolve as diversas áreas do conhecimento e serve de balizador para formulação de projetos de vida das gerações futuras de uma comunidade.

Entretanto, não há como desprezar que as angústias dos docentes em buscar um maior comprometimento com a educação ribeirinha são marcadas pela "[...] ausência do poder público em suprir a demanda mínima necessária para a ação pedagógica se concretizar" (Gerone Junior; Hage, 2013, p. 31), que deveria referenciar os processos de formulação de políticas públicas e propostas educacionais necessárias para valorizar e afirmar as identidades culturais das comunidades ribeirinhas. Nesse sentido, "[...] é inadmissível que as políticas e práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de nossa região" (Hage, 2005, p. 67).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Embora para superar essas dificuldades e iniciar um processo de inclusão dos saberes locais nas práticas pedagógicas dos docentes ainda haja um longo caminho a ser percorrido, o Art. 28 da LDB (Brasil, 1996) pode ser um instrumento de luta social na medida que dispõe sobre a possibilidade de adaptação do currículo oficial em diálogo com as especificidades de comunidade rurais ribeirinhas, de forma que a aprendizagem torne-se mais atrativa e influencie no desenvolvimento educacional dos ribeirinhos.

Considerações finais

Ao retomar o objetivo do artigo que é apresentar a análise de como os saberes locais ribeirinhos amazônicos são abordados nas práticas pedagógicas de docentes, no processo de escolarização, em específico, na Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, na comunidade da Ilha de Santana/AP, é necessário tecer algumas considerações sobre os resultados apresentados. Ao longo da pesquisa foi possível detectar que os saberes locais dos ribeirinhos são vivenciados nas experiências cotidianas, e incluem modos de vida na terra, na floresta e nos rios, que constroem seus costumes, valores, práticas e linguagens, saberes que marcam os contextos socioculturais nos quais se inserem e traduzem a forma de ser e de viver em sua comunidade.

Entretanto, percebeu-se nos relatos de alguns participantes da pesquisa que a utilização dos saberes locais nas atividades escolares ainda ocorre por meio de uma lógica transmissiva de conteúdos, que não privilegia práticas integrativas, dialogadas e com o reforço de materiais didáticos adaptados. Além disso, o incipiente acesso aos recursos materiais e disponibilidade de tempo também foi verbalizado, bem como que o futuro educacional dos alunos, principalmente o acesso ao Ensino Superior, depende de um currículo oficial hierarquizado. Essa forma pedagógica caracteriza uma aprendizagem de caráter instrumental, em que o docente utiliza-se dos conteúdos disponíveis na escola para aplicá-los como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, mas desconsidera e não reconhece que a educação ribeirinha merece um olhar diferenciado.

Constatou-se, também, que eles ainda enfrentam uma série de dificuldades para utilizar os conteúdos locais no currículo. Essas dificuldades que não são exclusividade dessa escola, envolvem a incipiente habilidade do docente para lidar com conhecimentos diferenciados; os parcos investimentos na aquisição de materiais educacionais e na infraestrutura; a escassez de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

materiais didáticos; e o escasso apoio dos gestores e dos pais dos alunos. O que se busca na atuação do docente é que desenvolva uma formação que resulte em cidadãos informados, esclarecidos e conscientes da sua realidade, o que perpassa pela sua capacidade em ter conhecimento específico sobre as especificidades da comunidade onde atua, e que tenha um capital cultural capaz de dialogar com seus alunos e promover a integração dos saberes.

Somente a integração dos currículos oficiais com os saberes locais, constituídos de vivências e experiências cotidianas, pode proporcionar aos alunos ribeirinhos o despertar para o caminho de um ensino-aprendizagem mais atrativo que reverbere no seu modo de pensar, refletir e analisar os conceitos e, dessa forma, desenvolver o senso crítico relativo aos conteúdos apresentados em relação à sua realidade.

Referências

ABREU, Waldir F. *et al.* (org.). **Educação ribeirinha**: saberes, vivências e formação no campo. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Educação ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

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

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

GADAMER, Hans G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 4. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Joscelyne. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Antropologia).

GERONE JUNIOR, Acyr de; HAGE, Salomão A. M. Ser professor ribeirinho Os desafios que emergem da educação e da ação pedagógica em escolas ribeirinhas da Amazônia. *In*:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (org.). **Educação ribeirinha**: saberes, vivências e formação no campo. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013. p. 19-41.

HAGE, Salomão. A importância da articulação da identidade e da luta pela educação do campo na construção da identidade. *In*: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO DO NORDESTE PARAENSE, 1., 2005, Bragança. **Anais** [...]. Bragança, 2005.

HAGE, Salomão A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *In*: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sonia; CONDE, Soraya; PEIXER Zilma (org.). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p. 123-144. v. 1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Coleção de mapas municipais**: Santana/AP, 2025. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/colecao_de_mapas_municipais/2022/AP/santana/A0_1600600_MM. Acesso em: 2 jan. 2025.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Adriano Guimarães; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Desafios e perspectivas: a educação básica nas comunidades ribeirinhas como agente transformador. **Revista Ft**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 130, jan. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10501030. Disponível em: https://revistaft.com.br/desafios-e-perspectivas-a-educacao-basica-nas-comunidades-ribeirinhas-como-agente-transformador/. Acesso em: 23 out. 2024.

LIMA, Natamias Lopes de. Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos: a relação com o currículo em ação. *In*: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (org.). **Educação ribeirinha**: saberes, vivências e formação no campo. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013. p. 91-117.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. 4. ed. Belém: Cultural Brasil, 2015.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Educação e Sociedade na Amazônia em mais de meio Século. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 1, jan./ jun. 2007.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004. Bauru. **Anais** [...]. Bauru: Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos, 2004.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tadeu Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tadeu Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAIXÃO, Eliana do Socorro de Brito; NASCIMENTO, Ivany Pinto. Saberes tradicionais e educação: Representações Sociais de jovens do Maruanum-AP e as implicações em seus projetos de vida. **Dialogia**, São Paulo, n. 49, p. 1-19, e25504, maio/ago. 2024. DOI: https://doi.org/10.5585/49.2024.25504. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/25504/11107. Acesso em: 2 out. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Valência: Penso, 2013. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. **Identidade cultural ribeirinha e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Submissão em: 07/02/2025
Aceito em: 13/06/2025

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

RESENHA

Nadja Regina Sousa Magalhães[1]

VAZ. Lívia Sant'Anna. **Cotas Raciais**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2022. Coleção Feminismo Plurais.

A obra Cotas Raciais apresenta uma análise sobre como a sociedade brasileira convive, desde sua formação cultural, política e histórica, com profundas desigualdades raciais estruturais, que se manifestam especialmente nos campos da educação, do trabalho e do acesso a espaços de poder. Com base nesse contexto, a promotora de justiça Lívia Sant'Anna Vaz, no livro Cotas Raciais, da Coleção Feminismos Plurais, propõe uma reflexão crítica sobre o papel das ações afirmativas no Brasil contemporâneo, sobretudo das cotas raciais. A autora alia sua experiência como jurista negra e intelectual a uma análise consistente do racismo institucional, traçando um panorama histórico, jurídico e político da implementação das cotas no país. A obra está dividida em três capítulos, que articulam passado, presente e futuro das ações afirmativas no Brasil.

Na apresentação, a autora destaca o motivo de escrever o livro: um momento traumático vivido durante uma entrevista sobre cotas raciais, em que os demais debatedores apresentavam concepções que tratavam o tema como uma forma de privilégio. Segundo a autora, a entrevista, realizada em 2017, ainda ressoa de forma impactante para a comunidade negra de Salvador e, especialmente, contribui para a reflexão sobre o tema no Brasil.

A publicação da obra ocorreu em um ano marcado por um período pandêmico, em meio a discussões sobre questões econômicas e políticas entrelaçadas a ideias racistas e práticas ultraconservadoras – ideologias que atacaram diretamente as políticas afirmativas voltadas aos sujeitos mais vulneráveis.

Em Cota não é Esmola! Cotas Raciais como medidas de reparação Histórica, primeiro capítulo da obra, a autora demonstra que o acesso à educação formal no Brasil sempre foi um

[1] Doutora em Educação (UFPEL). Docente de Educação Especial no Instituto Federal de Santa Catarina - campus Canoinhas. E-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

privilégio reservado às elites brancas. Mesmo após a abolição da escravatura, em 1888, não houve qualquer política de integração da população negra à cidadania plena; pelo contrário, houve um projeto de branqueamento da sociedade que excluiu os negros dos direitos sociais básicos, como educação e saúde.

A autora argumenta que a chamada "meritocracia" é um dos maiores mitos do discurso liberal brasileiro. Ao exigir desempenho igual de grupos historicamente desiguais, a meritocracia opera como um instrumento de exclusão, já que ignora os fatores estruturais que limitam o acesso da população negra à educação de qualidade. A autora questiona: como falar em igualdade de oportunidades se partimos de pontos de largada tão distintos?

O capítulo também discute como o racismo se manifesta de forma institucional, ou seja, por meio de normas, práticas e tradições aparentemente neutras, mas que perpetuam desigualdades raciais. Essa discussão fundamenta a necessidade de políticas de ação afirmativa como forma de reparação histórica e justiça distributiva. Defende que as cotas raciais não são um privilégio, mas uma medida compensatória que busca corrigir distorções estruturais e garantir diversidade em espaços antes inacessíveis à população negra.

Portanto, as cotas para estudantes nas universidades representam pequenas reparações históricas, culturalmente esquecidas ao longo do tempo. Historicamente, a comunidade negra sempre teve seus direitos negligenciados, inclusive no que se refere à educação. Embora a Constituição do Império do Brasil, no século XIX, garantisse o direito à educação para todos os cidadãos, os negros não eram considerados cidadãos, nem mesmo seres humanos plenos. Durante o período da escravidão, pessoas negras eram proibidas, por lei, de serem alfabetizadas ou matriculadas em escolas. Em alguns lugares, até podiam frequentar ambientes escolares, mas apenas para aprender afazeres domésticos, sem matrícula oficial. Os professores eram coagidos a não alfabetizar essas pessoas, sob ameaça de perderem sua remuneração. O contexto apresentado nos mostra que, mesmo com tantas barreiras, a população negra demonstrava grande potencial, e alguns ainda conseguiram se alfabetizar.

Contudo, muitos movimentos surgiram em defesa dos direitos das pessoas negras, pois, mesmo após a libertação dos escravizados em 1888, ainda houve grande resistência à inserção dessa população na sociedade. Um desses movimentos foi a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, com o objetivo de unir a população negra e instrumentalizá-la por meio

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

da educação.

A partir da década de 1970, com o surgimento do Movimento Negro Unificado, houve diversas conquistas, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial das redes de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a implementação das cotas raciais, já mencionadas pela autora como forma de reparação à comunidade negra.

Embora muitos sejam levados a acreditar que a comunidade negra conquistou plenamente seus direitos, o texto retoma o mito da meritocracia, um paradigma construído com base na ideia de igualdade para todos, no qual as conquistas seriam frutos apenas de méritos individuais, e não das condições herdadas ao longo da história.

A meritocracia é desmascarada por diversos pontos, sendo o primeiro deles a falsa premissa de que um indivíduo possa conquistar, sozinho, sua ascensão social. Se isso fosse verdade, existiria uma mobilidade social significativa no país. No entanto, dados comprovam que essa mobilidade é extremamente limitada. No Brasil, pode-se levar, em média, nove gerações para que uma pessoa consiga mudar de classe social. Ou seja, as posições e as recompensas sociais não dependem apenas do esforço individual, mas da forma como a hegemonia dominante determina os espaços de poder na hierarquia social.

Outro obstáculo à ideia de uma sociedade meritocrática é o fato de a etnia ser um fator determinante na desigualdade. Estatísticas mencionadas no livro mostram que pessoas negras apresentam maiores taxas de desemprego, maior índice de analfabetismo e recebem salários inferiores. Sendo assim, como se pode defender que o indivíduo é o único responsável por seu sucesso ou fracasso se os direitos e oportunidades não são iguais para todos?

Portanto, é evidente a necessidade de revisão dos princípios da meritocracia, pois não se pode ignorar o contexto histórico de opressão e privilégios desiguais entre os grupos sociais. Atribuir exclusivamente ao mérito individual a posição social de uma pessoa é uma forma de perpetuar as desigualdades. Temos uma dívida histórica com a população negra, e conquistas como as cotas raciais representam pequenas, mas fundamentais, reparações históricas: ações afirmativas caminham em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

As cotas raciais no Brasil: um pequeno (porém firme) passo rumo ao nosso sonho de liberdade, foco do segundo capítulo, explora uma linha do tempo da construção e consolidação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

das cotas raciais no Brasil, com ênfase no ensino superior público e nos concursos públicos. Lívia Vaz destaca o pioneirismo de universidades como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que, em 2003, implementou um sistema de cotas para negros e pardos. A autora analisa e mostra como essas iniciativas locais influenciaram a formulação da Lei nº 12.711/2012, que instituiu a política de cotas nas instituições federais.

Além do marco legal, destaca-se o papel decisivo do movimento negro na formulação e defesa dessas políticas. As ações afirmativas foram conquistas da luta social e da mobilização coletiva, e não um "presente" do Estado. Ainda se analisa a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, com destaque para a ADPF 186, que declarou a constitucionalidade das cotas raciais na Universidade de Brasília (UnB), consolidando o entendimento de que tais medidas não violam o princípio da igualdade; pelo contrário, o realizam de forma substancial. A UnB foi pioneira, em 2004, ao implementar a reserva de 20% das vagas de ingresso para estudantes da população negra.

Ainda são apresentados dados empíricos que demonstram o sucesso da política de cotas: o aumento significativo da presença de estudantes negros e negras nas universidades públicas, seu desempenho acadêmico satisfatório e o impacto transformador em termos de representatividade e inclusão. Lívia Vaz combate o argumento de que as cotas diminuem o nível acadêmico, mostrando que essa visão ignora os múltiplos talentos e potências anteriormente excluídas por barreiras raciais invisíveis, porém eficazes no processo de manutenção de práticas excludentes.

O conceito, as características e os fundamentos das cotas raciais enquanto política pública também são explorados. As cotas raciais vão além da simples reserva de vagas para um grupo historicamente marginalizado: são ações afirmativas que buscam, por meio da reserva de vagas, garantir a presença negra em espaços de poder. A comunidade negra, considerada um grupo vulnerável e em situação de desvantagem social, poderia não conquistar os espaços almejados. No entanto, as ações afirmativas têm garantido a construção de narrativas potentes em defesa do direito à promoção da igualdade racial.

O Brasil foi um país escravocrata por mais de 300 anos e, mesmo após a abolição, a população negra continuou sendo excluída de muitos espaços, especialmente da educação. Por isso, pessoas negras ainda permanecem em situação de desvantagem social. As cotas raciais

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

surgem como resposta a esse cenário, buscando garantir que, mesmo diante de tantas desigualdades, negros, indígenas e quilombolas tenham a oportunidade de acessar o ensino superior.

Lívia Vaz também apresenta dados que mostram que, antes das cotas, a maioria dos estudantes universitários era composta por pessoas brancas e de classe média. Atualmente, com a política de cotas, percebe-se uma maior diversidade nas universidades, refletindo grupos historicamente marginalizados e aproximando mais a realidade universitária da verdadeira composição do povo brasileiro. E, ao contrário do que muitos pensam, esses estudantes têm bom desempenho e se destacam nos cursos que frequentam. Isso demonstra que a falta de acesso não se deve à falta de capacidade, mas sim à ausência de oportunidades.

Além disso, na realidade brasileira, a raça, especialmente quando fundamentada na antinegritude, atua como elemento estigmatizante, capaz de produzir hierarquias sociais que inferiorizam a população negra. Diante disso, a autora reforça que o Estado tem o dever de se posicionar como agente transformador, adotando políticas que promovam a igualdade racial de forma concreta, e não apenas formal. Outro ponto importante é que as cotas não são permanentes: foram concebidas como medida transitória, pensada para vigorar enquanto se fizerem necessárias. Se um dia desaparecer o cenário discriminatório que motivou sua criação, será legítimo repensar sua continuidade. Até lá, a intervenção do Estado não é apenas válida, mas essencial.

As ações afirmativas assim como os concursos públicos e as vagas nas instituições de ensino superior têm um papel que vai além do acesso. Elas contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, além de promoverem a ascensão social dos sujeitos. Como o texto aponta, igualdade só é possível quando as desigualdades são enfrentadas. Tratar todos da mesma forma, em uma sociedade desigual, apenas reforça a exclusão. Mais do que garantir igualdade material, essas políticas ampliam a autonomia de grupos historicamente excluídos, permitindo que ocupem os espaços que sempre lhes foram negados.

Em Cotas é esmola! A gente quer inteiro e não pela metade! a autora se debruça sobre os entraves à efetivação plena das cotas raciais, isto é, os limites e desafios das políticas públicas de ações afirmativas. Um dos principais problemas identificados é a fraude nas autodeclarações. Muitas pessoas brancas passaram a se autodeclarar negras para se beneficiar das cotas,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

especialmente em concursos públicos, o que gerou uma demanda por mecanismos mais eficazes de controle, como as comissões de heteroidentificação.

Lívia Vaz defende esses mecanismos como instrumentos legítimos e necessários, desde que conduzidos com responsabilidade e critérios técnicos claros. Outro desafio apontado é a insuficiência de políticas de permanência estudantil. A entrada nas universidades, embora fundamental, não garante, por si só, a permanência e o sucesso dos estudantes cotistas. A ausência de suporte financeiro, psicológico e pedagógico compromete o potencial transformador da política. A autora sugere que as ações afirmativas devem ser pensadas de forma interseccional, levando em conta também gênero, classe social, deficiência e outros marcadores de desigualdade.

Além disso, alerta para o risco de retrocessos, especialmente diante de discursos que afirmam que "as cotas já cumpriram seu papel". A autora sustenta que a desigualdade racial no Brasil continua latente e que o fim das cotas, antes de se alcançar a equidade real, seria um erro estratégico. E propõe, como alternativa, a ampliação da política para outros campos, como o setor privado, a mídia e o Judiciário, além da consolidação de mecanismos institucionais que garantam sua continuidade com transparência e legitimidade na implementação da política de cotas raciais.

Deste modo, podemos dizer que as cotas precisam ser utilizadas como ferramenta de democracia substantiva. Cotas Raciais é uma obra que combina densidade teórica, clareza argumentativa e compromisso ético com a justiça racial. Lívia Sant'Anna Vaz consegue, por meio de diversos pensamentos, análises e argumentos, mobilizar saberes do Direito, das Ciências Sociais e da militância antirracista para construir uma defesa sólida das cotas raciais como instrumento legítimo e necessário de transformação social. A autora ainda desmonta os principais argumentos contrários às cotas – o mérito, a "inversão do racismo", a suposta vitimização – e mostra que a equidade racial não se alcança apenas com leis universais, mas com políticas focadas nas desigualdades específicas de grupos historicamente excluídos. Em vez de dividir a sociedade, as cotas buscam ampliar os horizontes de pertencimento e participação, contribuindo para uma democracia mais real e para a construção de sujeitos de direito.

Este livro é leitura indispensável para educadores, estudantes, juristas, gestores públicos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e todo cidadão comprometido com um Brasil plural, inclusivo e pautado pela justiça social, no sentido de garantir educação e oportunidades a todos como sujeitos de direito.

Referências

VAZ, Lívia Sant'Anna. **Cotas raciais**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2022. (Coleção Feminismos Plurais).

Submissão em: 02/02/25
Aceito em: 12/06/25

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

GAMIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO LÚDICO NEOLIBERAL: Elementos hegemônicos e processos de resistência

Márcia Mineiro[1]
Lúcia Gracia Ferreira[2]

Resumo: O artigo objetivou discutir gamificação à luz da ludicidade e do neoliberalismo. Abordagem metodológica qualitativa, exploratória, com pesquisa bibliográfica sistemática de obras de Byung-Chul Han analisada em três categorias temáticas. Discutiu-se a lógica gamificada, seus reflexos na manutenção da hegemonia, reprodução de ideologias dominantes e o que subjaz ao engajamento trazido pelos jogos que tem mantido pessoas afastadas da autotelia presente na arte, na poesia, na ludicidade etc. Caracterizaram-se paradigmas e concepções de ludicidade que aportam diferentes formas de compreendê-la, desde a subjetividade ao utilitarismo o qual é enaltecido pelo neoliberalismo. Inferiu-se que gamificação não enseja emancipação, crítica ou reflexão, mas sim, transborda dominação, exploração, adaptação e submissão.

Palavras-chave: Gamificação. Ludicidade. Neoliberalismo.

GAMIFICATION AS A NEOLIBERAL LUDIC INSTRUMENT: Hegemonic elements and resistance processes

Abstract: The article aimed to discuss gamification based on ludicity and neoliberalism. Qualitative methodological approach, exploratory, with systematic bibliographic research upon Byun-Chul Han's opus analysed in three thematic categories. It discussed gamified logic, its reflexes in the maintenance of hegemony, reproduction of dominant ideologies and what underlies the engagement brought by games that kept people away from the autothelia present in art, poetry, ludicity etc. Paradigms and conceptions were categorized to support different ways of understanding ludicity, from subjectivity to utilitarianism, which is acclaimed by neoliberalism. It was inferred that gamification does not lead to emancipation, criticism, or reflection, but rather domination, exploitation, adaptation, and submission.

Keywords: Gamification. Ludicity. Neoliberalism.

GAMIFICACIÓN COMO INSTRUMENTO LÚDICO NEOLIBERAL: Elementos hegemónicos y procesos de resistencia

Resumen: El artículo objetivó discutir gamificación a la luz de la ludicidad y neoliberalismo. Abordaje metodológico cualitativo y exploratorio, con investigación bibliográfica sistemática de obras de Byung-Chul Han analizada en tres categorías temáticas. Se discutió la lógica gamificada, sus reflejos en el mantenimiento de la hegemonía, reproducción de ideologías dominantes y lo que subyace al

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar e Crítico (GEPIC). E-mail de contato: marcia@uesb.edu.br

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da UFBA e da UESB, Itapetinga e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP/CNPq/UESB). E-mail de contato: lucia.trindade@uesb.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

compromiso aportado por los juegos que mantiene las personas alejadas de la autotelía presente en el arte, poesía, ludicidad etc. Se caracterizaron paradigmas y concepciones de ludicidad que aportan diferentes formas de comprender la ludicidad, desde la subjetividad hacia el utilitarismo, lo cual es alabado por el neoliberalismo. Se infirió que gamificación no conduce a emancipación, crítica o reflexión, sino que desborda dominación, explotación, adaptación y sumisión.

Palavras-clave: Gamificación. Ludicidad. Neoliberalismo.

Introdução

Este artigo não se propõe a ensinar/debater como se *gamifica* uma atividade, não tem intenção de revisar a fundo conceitos ligados à gamificação, pois que já existem muitos materiais com esse fito, muito menos se pretende defender ingênua e deslumbradamente o emprego da gamificação descolada de uma reflexão socioeconômico-lúdica. Aliás, é justamente esse o objetivo geral: discutir a gamificação à luz da ludicidade e do neoliberalismo.

A criação de processos de resistências às políticas e práticas hegemônicas perpassa pela compreensão do que compõe a ideologia, os propósitos, os invisibilizados e os invisíveis, as ações e "ferramentas" (aqui o enfoque recai sobre a gamificação) que concretizam as opressões. O ideário, ou a ética, neoliberal se comporta globalmente, não se restringindo ao mundo corporativo, transporta para as escolas, igrejas, famílias e quaisquer espaços sociais propugnando a fusão do sucesso na vida profissional e na vida pessoal, mesclando vida privada e profissional. (As redes sociais colaboram para isso e o *home office* pandêmico terminou por exacerbar essa prática). O discurso gerencial, propugna um "eu ideal" que concreta a ideologia neoliberal em um "eu empresarial", minando subjetividades em prol do utilitarismo para estabelecer definitivamente um envolvimento completo, um "engajamento total".

Para Pierre Dardot e Christian Laval (2016) a exigência se dissemina para que os indivíduos se tornem a alma e o corpo da sua atividade profissional, a partir de saberes que só se efetivam e são valorizados quando postos em ciclo no "mercado", aliás "todos os saberes que não trazem lucro são considerados inúteis" (Ordine, 2016, p. 7).

É ainda Nuccio Ordine (2016, p. 12) quem adverte que "somente o saber pode ainda desafiar as leis do mercado", posto que o conhecimento pode ser partilhado sem empobrecer ninguém, ao contrário, justamente pode enriquecer quem oferta e quem acolhe. Entristece ver indivíduos em uma corrida desenfreada em busca de milagrosos ganhos rápidos, enquanto a imensidão da natureza não lhes desperta interesse algum. Ao manter o foco na produtividade,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

no lucro, nos números dos *rankings*, no consumismo, na agilidade e na ubiquidade, muitas vezes, deixa-se de apreciar os pequenos gestos cotidianos e de perceber a riqueza que existe na vida. Aparta-se da arte, da subjetividade, da poesia, da estética e perde-se a grandeza que pode ser encontrada nas coisas mais simples, por isso "se não se compreende a utilidade do inútil e a inutilidade do útil, não se compreende a arte" (Ionesco, s.d. apud Ordine, 2016, p. 13).

Cada vez mais, carece-se valorizar os elementos da vida que têm motivo de existir em si mesmo, os elementos autotélicos, ou nas palavras do poeta Paulo Leminski (1986, p. 58) faz falta o inutensílio: "O amor. A amizade. [...] A poesia. A rebeldia. [...] Estas coisas não precisam de justificação nem de justificativas. Todos sabemos que elas são a própria finalidade da vida". Trazem em si a autotelia, não precisam de objetivos e finalidades que justifiquem sua existência. Infelizmente, o que mais se escuta é: "para que isso serve? Qual é a finalidade? O que se ganha com isso?". Essa é a lógica mercadológica que impera no mundo, na sociedade do cansaço (Han, 2017).

Justamente por ter ciência disso, os operadores do "mercado" usam de diversos "subterfúgios para a dominação" com o rótulo de "motivação" (programas de recompensas, "ambiente ludificado", "ambiente *gamificado*" e mais um arsenal de nomes criativos típicos dos *coaches*). A lógica para o ambiente educacional e para os consumidores vem se mantendo a mesma: "para tentar motivar as pessoas a realizarem uma tarefa enfadonha (como exercícios repetitivos para a fixação de um conteúdo), ou desempenhar um determinado comportamento (como fidelizar-se à marca)" (Pimentel; Carvalho, 2022, p. 193). Ou ainda para forçar o indivíduo a perseguir um ideal inalcançável, impulsionar garantias de formação continuada ("perpétua") para o futuro que nunca chega e que é delineado em bases inatingíveis.

Essa é a tônica da discussão neste artigo que é mostra parcial da pesquisa de pós-doutorado realizada por uma autora e supervisionada pela outra. Metodologicamente teve abordagem qualitativa, com paradigma crítico, para procedimento de Pesquisa Bibliográfica, apoiada em fichamento e *check list* digital sistemático e com interpretação dos dados pela análise de conteúdo temática.

Após o percurso metodológico, abordam-se a *gamificação*, ludicidade e neoliberalismo em seções separadas, sem a intenção de concluir a discussão, e termina-se com considerações finais.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Percurso Metodológico

Assume-se a abordagem paradigmática qualitativa, amparada pela criticidade (Mineiro; Silva; Ferreira, 2022). Com cunho exploratório, empreendeu-se pesquisa bibliográfica (desobrigada a passar pelo comitê de ética), cujo *corpus* é composto por 753 citações – extraídas sistematicamente por *check list* digital (Mineiro; Ferreira; Silva, 2022) de palavras criado com base nas Concepções de Ludicidade de (Mineiro, 2021) – de 15 obras de Byung-Chul Han, em português e espanhol – com temas centrais ligados à Globalização, Digitalização, Neoliberalismo, Sociedade e Dimensões Autotélicas – publicadas entre 2015 e 2023. Também foi feito fichamento de citação, resumo e crítico analógicos e digitais (Mineiro; Ferreira; Silva, 2022) *software* livre Zotero dessas obras e de outros autores para apoiar a análise.

A análise de conteúdo temática, com categorias *a posteriori*, foi realizada com apoio dos *softwares* livres Blumind, AntConc e QualCoder (Curtain, 2023). Nele as citações foram clivadas (resultando em 1.536 trechos) e codificadas (43 códigos) para posterior categorização. Este artigo aborda a análise de: 118 citações, 179 trechos e 3 códigos (Gamificação, Reflexos da Ludicidade e Elementos de Psicopoder), pertencentes a 2 diferentes categorias: Concepções (2 subcategorias: Utilitarista e Subjetiva) e Dimensões (1 subcategoria: Neoliberal).

Gamificação: desvelando conceitos

O conceito de gamificação aponta que se trata da utilização da lógica dos jogos e técnicas de design de jogos em contextos que não são jogos. O universo do jogo é usado como meio (ferramenta) em outros universos. Assim, uma tarefa *gamificada* não é um jogo. Este é uma ação humana autotélica "sob o pano de fundo do universo imaginário [...] atividade voluntária, sujeita a regras, que se desenvolve dentro de uma relação espacial e temporal definida, e que promove a evasão momentânea da realidade" (Retondar, 2007, p. 10 e 37).

Já a *gamificação* possui amplitude maior e mais inquietante, pois funciona não só como uma transposição dos elementos de jogo a uma atividade educativa ou empresarial, mas também "trata-se de um fenômeno cultural global, potencializado pelos jogos digitais, mas não restrito a eles, pois os jogos têm em suas raízes profundas em nosso contexto histórico e social" (Pimentel; Carvalho, 2022, p. 196) e cultural (Huizinga, 1971).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 1 – Gamificação: nuvem de palavras



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração própria no *software* AntConc,

Do *corpus* da pesquisa se extraiu uma nuvem de palavras na subcategoria gamificação pela frequência de repetição e da análise das citações, em espanhol e português, foi possível elaborar um mapa de ideias (*vide*

Figura 1) que relaciona a gamificação o neoliberalismo e a ludicidade.

Embora diferencie-se do jogo, cujo propósito não é outro além de promover o prazer justificado em si mesmo (autotélico), a gamificação busca propositadamente a maior semelhança possível com os aspectos típicos e características formais do jogo – voluntariedade, autonomia, não literalidade, frivolidade, flexibilidade, evasão temporal e da vida real, caráter simbólico, sentido de liberdade, entre outras (Mineiro, 2021; Retondar, 2007) – e guarda como objetivo: estimular ("motivar") as pessoas a realizar uma demanda ou desempenhar um comportamento predeterminado.

Tal lógica gamificadora está bastante difundida, ainda que nem sempre leve esse nome. Ocorre, por exemplo, quando há a inserção de jogos "quase imperceptivelmente" para estimular a fidelização (adição/dependência/sujeição) do indivíduo a algum propósito, ampliação do uso de algo, "motivação" para superar desafios (mantendo-se em produção, sem cansaço e sem parar), fazer-se mais competitivo (e individualista, ainda que se apregoe o "trabalho em equipe" – para lucro de um só) e pronto para mudanças intermitentes (sem buscar "zona de conforto" ou bem-estar, apenas naturalizando e aceitando um crescente mundo manipulador e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(auto)explorador).

Dessarte, usa-se a mecânica dos jogos para alcançar resultados (geralmente ligados ao lucro e à produtividade) e mudar comportamentos (adestrar e moldar pessoas para não questionar/refletir e atender ingenuamente a algum interesse). É essa a acepção do termo gamificação: "conjunto de estratégias utilizadas por gurus de marketing, consultores e designers [... para] promover vendas e fidelizar consumidores utilizando mecanismos advindos do universo dos jogos [...] usada no competitivo ambiente de negócios" (Poltroniere, 2018, p. 83) e no ambiente educacional. Em suma, é "a implementação de estratégias de jogos e programas de fidelidade para cativar usuários[3]" (Zichermann; Linder, 2013 apud Poltroniere, 2018).

Jogo, nessa perspectiva é um sistema em que os jogadores estão empenhados em desafios definidos por regras, interatividade, *feedback* que resultam em produtos quantificáveis e suscitam reações emocionais. Nesse contexto, jogos com objetivo de aprendizagem são chamados de "jogos sérios" (termo esdrúxulo, pois todo jogo é sério para seus participantes, dispõe de regras e objetivos). Por esses motivos, se o intuito é dizer que o fito da seriedade é a aprendizagem e ela é objetivo da educação, defende-se a terminologia de "jogo educativo" para aqueles jogos cujo alvo tenham relação com a aprendizagem.

Cabendo, ainda a ressalva de que a "didatização" dos jogos para ensinar assuntos, que não guardem relação com a vivência dos indivíduos pode ser tão autoritária e manipuladora quanto o criticado ensino tradicional e tecnicista hegemônico, porque transformam professores e alunos em executores de projetos externos autoritários, tornam o ensino diretivo, memorista e o aluno passivo; "tudo isto em um jogo que "engana" o aluno, ensinando, sem que ele "nem note", conteúdos sem sentido" (Fortuna, 2000, p. 6, grifo no original) descolados da realidade socioeconômica dos envolvidos. Isso pode se remeter perfeitamente à gamificação, não?!

Esta, por sua vez, traz princípios dos jogos, por vezes eletrônicos, para o ensino, o que não seria problema dependendo do paradigma e da concepção lastreadora de ludicidade (Mineiro, 2021; Mineiro; Ferreira, 2024) que sustenta e permeia esse "jogo eletrônico com fins educativos". Então, qual é o problema? É que a "gamificação" busca o "engajamento" (auto exploração e envolvimento), em vez de buscar a "dialogicidade". Erigindo-se em fortes aspectos behavioristas

[3] Pequena-grande observação sobre a palavra usuário: remete a alguém que usa algo (ou alguém?) e em face da sociedade contemporânea após o uso descarta o usado. Geralmente, ligada àquela pessoa que usa entorpecentes. "Cativar o usuário" suscita prender o dependente... Apenas uma digressão subjacente.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(com reforço positivo – em formato de pontos, medalhas etc. e reforço negativo tirando pontos e chamando a atenção do usuário ao menor sinal de desvio do padrão), diretivos e condutivos, para além da anestesia e alheamento do entretenimento e da diversão acrítica.

A propósito, "engajar" vem do francês "*engager"* cujo significado original remete ao ato de penhorar um bem em troca de empréstimo e está relacionado ao termo "*gage"* (caixa de penhores). A pessoa que penhorava o bem ficava "presa" por vontade própria, dedicando-se a pagar o empréstimo e os juros para recuperar o bem. Ao longo do tempo, a palavra passou a ser usada figurativamente, referindo-se ao envolvimento e dedicação voluntária. No entanto, esse envolvimento "voluntário", muitas vezes, é resultado da "necessidade" e é incentivado pelas instituições dominantes, pois permite maior exploração e atribuição de culpa à pessoa, em caso de problemas, que se vê presa em uma "caixa de penhor", acreditando estar exercendo sua liberdade de escolha. Logo, o engajamento é incentivado por instâncias hegemônicas como forma disfarçada de exploração e controle, utilizando recompensas que interferem na psique humana.

Ou seja, "para gerar mais produtividade o capitalismo da emoção também se apropria do jogo [...] ele *"gamifica"* o mundo, o trabalho e a vida o jogo emocionaliza e até dramatiza o trabalho criando assim mais motivação" (Han, 2023a, p. 69, grifo no original). A pesquisa mostrou que, para Han, alguns dos "fins" da gamificação são produtividade e motivação.

Há muitas teorias relacionadas à motivação (Schwartz, 2014). Depreende-se que por conveniência de aumento de produtividade e rendimento, os operadores do mercado de trabalho se utilizam delas e são capazes de diversos patrocínios e malabarismos conceituais, suscitando confusão entre os termos estimulação (algo externo, proposital e intencional) e motivação (algo interno e inerente), criando até a figura da "motivação extrínseca" e "motivação intrínseca" (Luz, 2018). Assim, consegue-se sutilmente transferir responsabilidades pela linguagem, pois o natural é que o indivíduo seja "naturalmente" motivado, e caso as estratégias de estimulação (chamadas inadvertidamente(?!) de "motivação") não funcionem, o problema (a culpa) recai sobre o indivíduo que não possui o que deveria possuir: uma inabalável força de vontade que o anima a resignar-se, a não se deixar aniquilar em meio a qualquer situação de exploração, de humilhação, de sujeição e ainda "vestir a camisa" do lugar.

Segundo Han (2017) as pessoas estão expostas a tantos estímulos que atrair e manter sua atenção é muito difícil. Isto é fruto da overdose de informações, novidades e estímulos, em

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

especial, aqueles de fonte digital, como os jogos de computador. Esse conjunto gera "uma atenção ampla, mas rasa" (Han, 2017, p. 32).

Não se fala em resistência, mas sim em resiliência. Por isso usam o jogo (a gamificação) para quebrar resistências, facilitando a aceitação das regras do mercado, por estar sendo habituado a aceitar as regras das gamificações empresariais. Em outras palavras o neoliberalismo se apossa dos elementos lúdicos, precipuamente, dos elementos do jogo, em especial das "regras", para que se estabeleça a relação de familiaridade na aceitação, cumprimento delas voluntariamente, sem resistência e da forma mais "engajada" possível – para tanto, os elementos de prazer precisam ser avivados – bem como, é preciso recompensar essa "livre-submissão".

A gamificação é ferramenta neoliberal nas empresas, um "meio de produção" (Han, 2023a, p. 77) e na grande maioria dos ambientes educacionais. A Figura 2 representa o que foi obtido nos dados analisados relativos à interrelação entre gamificação, ludicidade e neoliberalismo.

Depreendeu-se que:

I) Os objetivos da gamificação, independentemente do local de aplicação, são otimização de desempenho, produção, rendimento (lucro ou notas) e engajamento (auto exploração e envolvimento);

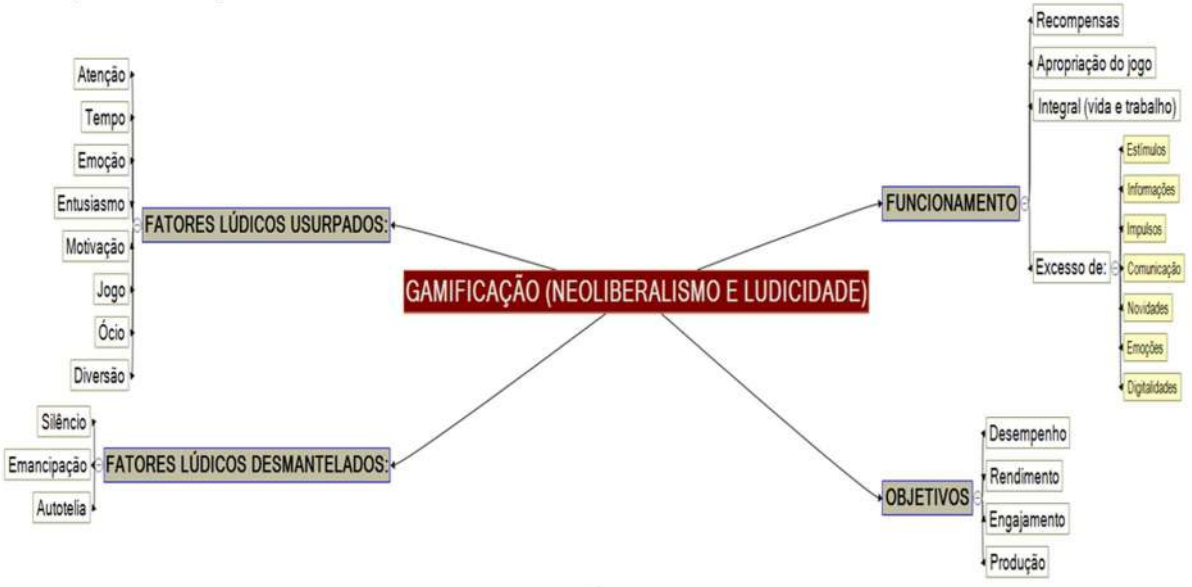
II) O funcionamento da gamificação implica em recompensas para incentivar ("indenizar") a pessoa para se engajar na atividade/demanda que imita um jogo, em especial no que se refere à submissão das regras, submissão essa que seja integral, a vida laboral e pessoal estão à serviço daquela meta que se processa em meio a uma série de excessos: estímulos, informações, impulsos, comunicação, novidades, emoções e "digitalidades[4]";

[4] Termo propositalmente generalizante para englobar tecnologia, universo digital, virtual, computacional etc. tudo que estiver relacionado a isso, já que a proposta digital vigente e impulsionada pelo neoliberalismo é totalizadora.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 2 – Mapa de ideias sobre a Gamificação e a relação entre Neoliberalismo e Ludicidade



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração própria no *software* Blumind.

III) A ludicidade é usurpada na gamificação neoliberal em seus aspectos eutrapélicos (diversão, motivação, entusiasmo, emoção) cognitivos (atenção), temporais (tempo lúdico ou ócio, a ideia é fazer parecer que o trabalho é uma diversão, então já é "ócio" não precisa mais ter um tempo a parte para isso! Sem contar que tudo deve ser feito em pouquíssimo tempo, acelerado!); e

IV) por último, alguns fatores lúdicos precisam ser desmantelados, pois são opostos à proposta neoliberal, os quais persistindo invalidam todo mecanismo: a autotelia (não ter finalidade anula o objetivo de rendimento, por exemplo), a emancipação (não estar no meio do turbilhão de excessos daria condições à pessoa refletir, compreender o que está acontecendo e oferecer resistência à hegemonia. "A gamificação como meio de produção destrói o potencial emancipatório do jogo" (Han, 2023a, p. 77) e o silêncio (faz parte da estratégia de tumulto de pensamento, cansaço[5] e não amadurecimento/profundidade reflexiva, logo não pode haver silêncio ele deve ser desmantelado). "As atividades de um agricultor, dependentes

[5]Faz parte das estratégias de grupos de negociação com sequestradores colocar barulhos initerruptamente para esgotá-los mentalmente, cansando-os em busca de sua rendição.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> do amadurecimento lento e do crescimento silencioso, escapam à gamificação" (Han, 2023a, p. 73).

A lógica *gamificada* fomenta uma rede e uma indústria consumista voltada ao produtivismo, ao engajamento em causas dominantes e individualistas, à "motivação" para se deixar explorar e moldar para a manutenção da hegemonia e à reprodução de ideologias dominantes. Por isso, recebe tanto marketing, tanta defesa, tantos trabalhos lisonjeiros e quem mostra seu lado escamoteado é tido, no mínimo, como ultrapassado ou desatualizado.

Como demonstram Mariano Pimentel e Felipe Carvalho (2022) a palavra inglesa *"gamification*" rapidamente se tornou popular ("modismo praticamente instantâneo"), muito procurada e debatida em trabalhos acadêmicos a partir de 2010, tendo o artigo seminal de Sebastian Deterding *et al* (2011 apud Pimentel; Carvalho, 2022) alcançando mais de oito mil citações em meados do ano de 2021. Vale lembrar-se de que o novo nem sempre é bom! A tudo deve-se analisar e guardar cautela, há prós e contras em tudo, por esse motivo não há que se demonizar, nem endeusar nada, muito menos a gamificação. É preciso enxergá-la em seus aspectos positivos e negativos, para que não se enverede pelo caminho *gamificado* com ingenuidades típicas de quem não se aprofunda em um assunto ou de quem reproduz discursos sem refletir.

Gamificar é palavra fácil no contexto educativo e corporativo, seja com fins comerciais ou pedagógicos o que se depreende é que é apenas uma ferramenta, das mais contemporâneas, adequada aos propósitos neoliberais de engajamento, recompensa behaviorista, produtividade, alheamento, aceitabilidade, positividade, auto esforço, autocobrança, de capacitação e desenvolvimento de habilidades (nunca se fala em desenvolvimento de reflexão crítica! Apenas capacidades e habilidades, processos muito mais "mecânicos" do que "cognitivos"). A linguagem empregada denota que é o indivíduo que "deve" se adaptar, se moldar, se deixar treinar, "adestrar" para atender aos interesses supra. Não se propõe a municiar a pessoa para romper com os produtos, serviços ou processos que o coisifiquem e o explorem.

Ou seja, a gamificação *per si* não enseja "emancipação", não aporta elementos de crítica, muito menos de reflexão, mas sim, transborda elementos de dominação, de exploração, de adaptação e de submissão.

Promover a gamificação é propiciar complexas e bem-sucedidas estratégias de modelagem behavioristas de comportamentos, memorização, tecnicismo e produtividade. A

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

terminologia de referência enuncia também "o mercado da gamificação". É uma lógica mercadológica e de consumo que alcança supostas cifras estratosféricas estimadas em: U$ 100 milhões em 2011, U$ 421,3 milhões em 2013, U$2,8 bilhões em 2016 e U$5,502 bilhões em 2018(Fava, 2018). Grandes montantes despertam grandes interesses!

O fato é que a gamificação não se restringe a ações voltadas para a aprendizagem como poderiam *ingenuamente* supor aqueles que estudam a ludicidade e identificam a diminuição dos estudos e pesquisas nessa área temática em detrimento de uma ascensão meteórica dos estudos, pesquisas, livros, palestras etc. na área da *gamificação* (Fava, 2018). Enquanto alguns continuam deslumbrados com a gamificação ou mesmo estão prontos a disfarçá-la com outras nomenclaturas[6] (aqui acende-se um sinal de alerta para a ludicidade – de modo que ela não seja elemento estruturante desse engodo), outros, a exemplo de Jesse Schell (2010 apud Fava, 2018), já perceberam os danos da gamificação que ignora a realidade cotidiana, deslumbra-se em fantasias e alertam que a integração de tecnologia dos jogos com a vida das pessoas pode levar a um fenômeno que ele chamou de *Gamepocalypse*, reduzindo a experiência de jogo à um mero transcurso de estímulo-resposta, à "promoção de experiência lúdica como via de transformação de comportamentos e hábitos humanos"(Fava, 2018, p. 63).

Experiência lúdica, atividade lúdica, lúdico, ludicidade... palavras repetidas à exaustão, muitas vezes se esvaziam de significado levando a conceitos e concepções lacunares, reducionistas e simplórias.

A ludicidade sem ingenuidades

Com ou sem controle metodológico, uma mínima enquete empírica em busca de respostas para a pergunta: "o que é ludicidade?" encontraria uma variedade ampla de respostas díspares. Foi o que observou (Mineiro, 2021) sobre suas pesquisas em ludicidade junto a discentes universitários categorizando recorrências nas simbologias e vocábulos que permitiram levantar concepções que canalizam paradigmas e desaguam nas tendências de mediações didáticas dos docentes universitários. Os "conceitos", ou melhor, as "concepções" (ideia prévia, mais simples e imediata que o conceito) que encontrou trazem subjacentes

[6] "*productivity games, surveillance entertainment, funware, playful design, behavioral games, game layer, applied gaming*" (Fava, 2018, p. 56).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

diferentes leituras de mundo, interesses econômico-sociais e locais de fala. Os quais revelam velados paradigmas sobre a ludicidade e o lúdico, levando a inferir que o emprego frequente e popular dessas palavras acaba por esvaziá-las de sentido.

A ludicidade "é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo" (d'Ávila; Leal, 2012, p. 200). Luckesi que desde a década de 90 constrói um vasto referencial teórico-científico sobre a ludicidade, em sua coletânea sintetiza dizendo que ludicidade "é um estado interno de cada pessoa, que pode advir, de modo socialmente responsável das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas" (Luckesi, 2022, p. 23), em suma a ludicidade é o fruto da conexão entre autotelia, eutrapelia, ataraxia, cognição e (inter)relação experiencial consigo, com os outros e com o mundo. A ludicidade é o prazer de sentir-se inteiro (razão e emoção), encorajado, equilibrado, eutrapélico, autocentrado, leve, pleno, contente, entusiasmado, sereno, em brilho interior, em silente diálogo subjetivo.

Por essa subjetividade, aquilo que para um indivíduo é gerador de plenitude, prazer e contentamento para outro pode ser fonte de insegurança, tédio ou raiva, daí que nada "é" lúdico, apenas "pode vir a ser" lúdico. Há sempre um caráter de "potencialidade" no lúdico. Deste ponto de vista, falar em aula, atividades ou qualquer coisa lúdica é impreciso, para não dizer equivocado do ponto de vista conceitual. Numa mesma vivência – uma atividade qualquer, num lugar qualquer – duas pessoas podem sentir-se de maneira distinta: enquanto um deleita-se e sente-se em fluxo positivo de emoções outro entristece-se, experimentando uma espécie de fluxo negativo de emoções e passa a desejar o fim daquele momento. A atividade para um foi lúdica e para o outro não. As atividades são, portanto, potencialmente lúdicas (Mineiro, 2021). Distintas também são as concepções dos indivíduos sobre a ludicidade, as quais revelam diferentes formas de enxergar o mundo (paradigmas).

O *Paradigma do Lúdico Real* contrapõe-se ao *Paradigma do Lúdico Total*; aquele adota um olhar relativo que respeita subjetividades, embasa mediações lúdicas pela média lúdica dos participantes, pondera potencialidades equilibrando, na plenitude do possível, o fluxo positivo de emoções com as negatividades inerentes e inevitáveis da vida, pereniza-se por ser linguagem estrutural em seus contextos. Esse adota um olhar hedonista de inexorabilidade do prazer e da diversão a todo custo e em máximo nível, baseando a mediação lúdica pela totalidade dos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

participantes, na mesma intensidade e em momentos estanques (Mineiro, 2021; Mineiro; Ferreira, 2024).

O Paradigma do Lúdico Total é aquele cujo pressuposto é trazer a ludicidade para 100% do ambiente – seja ele áulico ou não – como um recurso extra contra o cansaço, assume como tarefa ser/estar e proporcionar o lúdico em tudo. Já o Paradigma do Lúdico Real é aquele cujo pressuposto é compreender que há elementos alegradores (elementos positivos) e entristecedores (elementos negativos) na vida, no ambiente – seja ele áulico ou não – mas que o "saldo" entre eles precisa ser positivo, assume como tarefa maximizar o lúdico na justa medida do possível praticável, sabendo que a ludicidade não atingirá a todos, mas sim à maioria ou a média dos indivíduos, sem a pretensão de atingir o auge do hedonismo, aceitando o que não se pode mudar, trabalhando para modificar o que é possível e buscando em seu arcabouço de saberes sensíveis a "sabedoria lúdica" de distinguir entre o que pode/deve-se ser modificado do que não pode.

Pelo Paradigma do Lúdico Total não há espaço para a autotelia da ludicidade! Ele exige que tudo tenha uma aplicação, um motivo, nesse caso, a ludicidade só ganha respaldo se é "aplicada" para servir de "adestramento", padronização, prisão(engajamento) e/ou de entorpecimento (diversão hedonista). Em maior ou menor grau os dois paradigmas convivem e subsistem alicerçando as concepções de ludicidade. As "linhas divisórias" que os separam e as concepções são meramente didáticas, pois na prática acabam se entrecruzando, posto que a realidade é complexa e multivariada.

A Concepção Utilitarista da ludicidade é caracterizada por entender que ela está a serviço de um intuito maior (seja ele didático, de modelagem empresarial, de engajamento, de fomento direto ou indireto ao lucro/produtividade), ou seja, trata-se da ideia de uma exploração velada de características lúdicas para benefício de *outros objetivos*. Entende que a ludicidade precisa ter um objetivo/motivo (o oposto de ser autotélica!), é recurso, uma "ferramenta"[7], um meio para atingir algum objetivo externo e se apresenta, basicamente, sob a forma de dois vieses:

I) *Didático* – ludicidade como ferramenta atender um objetivo didático (geralmente a aprendizagem ("memorização") de um tópico) em que se escamoteia (ou não)

[7] O termo aqui está empregado de forma pejorativa e com aspas para indicar ironia.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

atitudes diretivas e comportamentalistas: por trás da descontração há intenção de moldar, adestrar, padronizar, manter realidades inalteradas, contando para isso com a vontade própria do indivíduo ("engajamento"), com o mínimo de esforço e o máximo de diversão (a "aprendizagem seria rápida e mágica"!). Estimula-se a competição, agitação, euforia (artificialmente criadas – mas, muitas vezes vividas "com verdade" por parte do discente) "recebem" os conteúdos "passados" e os incorporam mnemonicamente sem atitude de criticidade (afinal, nem há tempo para isso). Os modismos atuais, como a "gamificação" e as "metodologias ativas"[8] exemplificam claramente a Concepção Utilitarista com viés didático;

II) *Mercadológico* - nele o objetivo da ludicidade é facilitar processos de modelagem empresarial, no sentido de que gestores/funcionários/colaboradores rendam mais, se "capacitem[9]" e aprendam processos, ações e comportamentos que "alavanquem" vendas/serviços, tragam eficiência e lucratividade. Ou ainda, proporcionam "ferramentas" para recrutamento e seleção de futuros funcionários que apresentem comportamentos e atitudes compatíveis com as metas/perfil da empresa. Subjazem fortemente ideias competitivas e da psicologia behaviorista-organizacional – sob múltiplos disfarces[10], alguns manifestados sob a forma de "dinâmicas de grupo" e "atividades lúdicas". Nas quais "todos" sentirão prazer e, uma vez, "felizes" – nem que seja artificialmente, afinal a positividade é uma demanda atual (Han, 2017) – estarão anestesiados para críticas, devendo "vencer" o cansaço ou qualquer coisa negativa, em prol da produtividade e do alto rendimento individual. Daí, depreende-se a inserção dessa concepção no Paradigma do Lúdico Total.

A *Concepção Subjetiva* é caracterizada pela ideia de que a ludicidade é ontológica (nasce com o indivíduo) (Huizinga, 1971), relacional (d'Ávila, 2016), autotélica (tem razão de

[8] Diferente epistemologicamente das metodologias participativas e colaborativas.
[9] Esse termo revela que o indivíduo antes era "incapaz". O discurso subjacente é que fragilizar o indivíduo, fazendo-o crer que é dependente de determinados "cursos de capacitação" que nada mais fazem do que "doutrinar" indivíduos.
[10] Caráter cruel disfarçado, pois usam-se pressupostos lúdicos para promover segregações entre as pessoas fazendo com que todo o processo seletivo pareça uma "divertida brincadeira" e passe despercebida a insensibilidade do mercado excludente.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ser em si mesma) (Fortuna, 2000; Holzapfel, 2003), subjetivo-potencial (varia de pessoa para pessoa, não é inexorável que todos se sintam lúdicos da mesma forma simultaneamente, na mesma intensidade) e interna (é sentimento e emoção íntima) (Luckesi, 2022), um fluxo positivo de emoções (Csikszentmihalyi, 1999) que fomenta a evasão da realidade e do tempo (o indivíduo perde a noção do tempo e do local em que se encontra por sentir-se plenamente envolvido (Retondar, 2007) – aporta uma espécie de alheamento relativo, com uma alteração da percepção sensorial), sem hedonismo, desvelando inteireza (cognitiva e afetiva), singularidade, bem estar individual que podem chegar a contagiar coletivamente, dentro da lógica cooperativa. Identifica toda uma cultura lúdica de construção histórico-social (Huizinga, 1971), bem como, podem chegar a exprimir materialmente o fluxo interno de emoções positivas em variadas manifestações (jogos, músicas, brincadeira, festa etc). Sua natureza (ontologia) é ser autotélica, não precisar ter objetivo, ter fim em si mesma! Está no continente dos saberes que não geram lucro e são tidos como "inúteis" pela sociedade neoliberal contemporânea, tais como a arte, a poesia, esses que são vitais para desenvolver ideias de liberdade real, democracia, emancipação, respeito e bem comum (Ordine, 2016).

Em termos educacionais, depreendeu-se pela Mediação Didática Lúdica (Mineiro, 2021) a possibilidade de uma dimensão "Didática". Nela a linguagem lúdica é estruturante em todo o processo pedagógico e emerge a partir de suas manifestações mais comuns no ambiente educativo – as mais adequadamente chamadas "Atividades Potencialmente Lúdico-Pedagógicas[11] (APLP)" (Mineiro, 2021) (sob a forma de jogos educativos, dinâmicas, vivências, metáforas lúdicas, etc.) – como auxiliares/facilitadores intermediários de mediações – pedagógicas, didáticas e cognitivas – e aprendizagens. Não há contradição autotélica, pois, o objetivo de aprendizagem é da didática, não é da ludicidade. No âmbito educativo subjetivo a ludicidade é elemento constitutivo, estruturante e eixo subjacente, já no viés "educativo utilitarista" a ludicidade é um elemento "estrangeiro" para momentos pontuais, em que se quer dar "engajamento" e uma "nova roupagem" ao "transmissionismo" tradicional.

A *Concepção Infantil* é caracterizada pela difusão das ideias de que a ludicidade é sinônimo de brincadeira e jogo referindo-se ao universo infantil, ocioso, não-útil, fantasioso, colorido, não-sério e com finalidade em si mesmo (Fortuna, 2000; Huizinga, 1971; Luckesi,

[11] "Pedagógica" significa aqui que pertence a todo o processo educativo, não só as etapas didáticas e/ou cognitivas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2022; Retondar, 2007). Volta a ludicidade para crianças e diz respeito ao seu desenvolvimento, é reconhecida e legitimada socialmente como relativa à infância com naturalidade; ou ainda traz subjacente o pressuposto de que a ludicidade é inerente ao mundo infantil tendo o condão de infantilizar quem com ela se envolva; e

E a Concepção Divertida é caracterizada pela ideia de que a ludicidade tem como fim proporcionar prazer, evasão da realidade e do tempo, descompromissadamente, garantindo alegria, euforia e diversão hedonisticamente. Identifica a ludicidade como prazer, fuga, lazer, bem ao gosto de quem quer fruir a vida ao máximo sem responsabilizações, apenas para entreter-se (ou "ter-se-entre[12]" por vontade própria) ao máximo pelo maior tempo possível, instala repulsa ao rotineiro, tedioso, monótono, e por isso, uma contínua busca por inovação, tal busca no fundo reflete um vício nas substâncias de prazer (dopamina, endorfina, adrenalina etc.) que a excitação da novidade aporta. A ludicidade é, pois, nesta concepção, também sinônimo de novidade e diversão, fomento ao descanso, refazimento, de modo que o indivíduo relaxe das tensões e fadigas e consiga render mais socialmente, é reflexo do dito popular: "é preciso se divertir para aguentar a vida". Vem ganhando proporções graças ao apelo virtual de "games" e outros artefatos cibernéticos, levantando e corroborando os estudos sobre "*gamificação*" e indústria do entretenimento.

Aliás, a ludicidade (pelas concepções Infantil e Divertida) tem sido usurpada utilitariamente pela indústria do entretenimento (videojogos, cinema, esportes etc.) com finalidade ulterior de movimentação financeira (um ciclo vicioso e perigoso que os estudos sobre ludicidade ainda não estão dando conta) é o que a pesquisa desvelou ao mostrar os reflexos da ludicidade no indivíduo e como o neoliberalismo vem atuando sobre eles. Tanto na ontologia autotélica, quanto nas quatro grandes facetas da ludicidade (eutrapelia, ataraxia, cognição e relação) o utilitarismo neoliberal tenta, se não usurpar/subverter/desmantelar, pelo menos arregimentar por ter interesse em usar em favor da produtividade e do consumo (*vide Figura 3*).

Justamente o entretenimento que atua cognitivamente através de imagens e histórias podendo fomentar esclarecimento e resistência ativa, segundo Han (2018), estabiliza a vida em

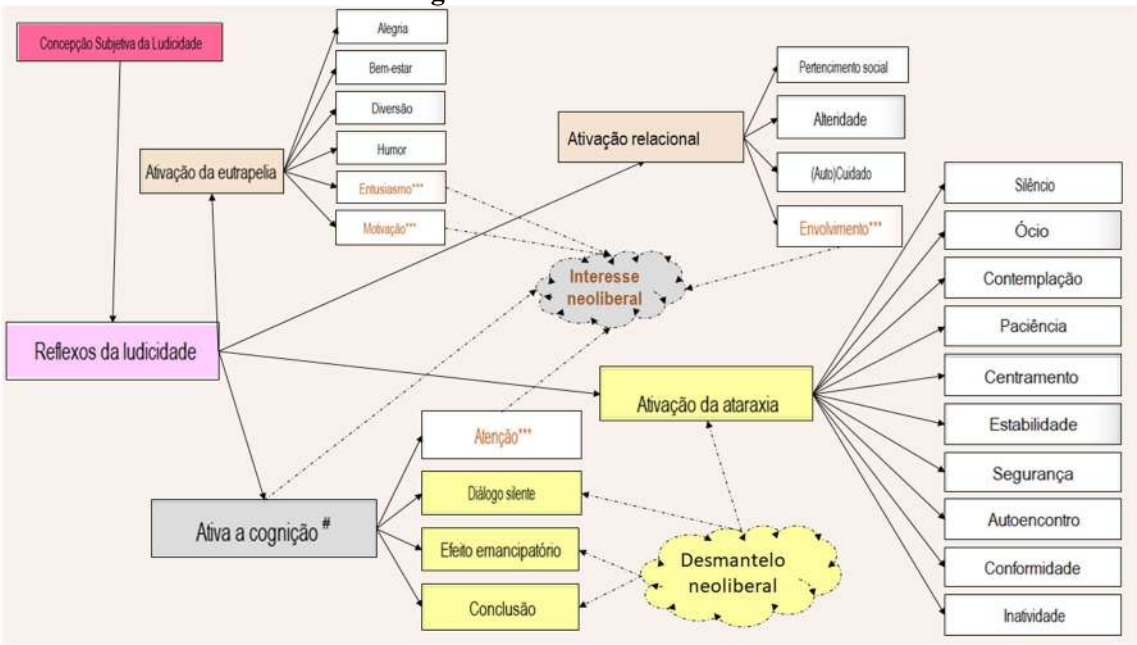
[12] não só no sentido de distração, mas principalmente no sentido de aprisionamento, pois entreter está ligado com ter entre, ter dentro, mantido dentro, mantido entre, ou aprisionado... São os mais diversos tipos de aprisionamentos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sociedade e estabelece "o que é, e o que tem que ser. Assim, favorece à assimilação das normas.[…] A eficácia do entretenimento consiste em que penetra no substrato cognoscitivo" (Han, 2018, p. 62, tradução própria). Então, pode ser útil ao capital como elemento de conformação e inculcação cultural e normativa, como por exemplo: adotar o estilo de vida de determinado país, o consumo de determinados itens etc.

Figura 3 – Reflexos da ludicidade



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração própria

A condição emancipatória, efetivamente libertária, da ludicidade, urdida na amálgama de suas quatro facetas: É a poderosa alegria subversiva, autotélica, transgressora e esperançosa. A segurança, estabilidade, equilíbrio, paciência, fortaleza, imperturbabilidade persistente e confiante no bem. É a assustadora clareza de pensamento e foco que enxerga onde os outros somente veem, que escuta onde os outros somente ouvem, que depreende e arquiteta como agir. É o destemido colaborar, unir, encaixar, complementar, fortalecer-se na força do outro, é dar a mão e construir/cultivar imparável e incansavelmente junto ou sozinho, mas em comum, pelo justo e pelo bem comum.

A depender do paradigma e da concepção de ludicidade em que se busque fundamento, faz muito sentido o conselho de que "em vez de mais gamificação se pudéssemos recomendar algo para a educação seria mais ludicidade" (Pimentel; Carvalho, 2022, p. 201). Destarte, o

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Paradigma do Lúdico Real expresso na concepção subjetiva da ludicidade pode se configurar como uma reação ao capital, pelo potencial emancipador, pela inteireza e criticidade que proporciona, pela integração da razão e emoção, englobando os seres humanos (crianças, adultos e idosos) tem, portanto, um potencial libertário coletivo da subjugação neoliberal.

O neoliberalismo sustenta a gamificação que é uma de suas ferramentas

O neoliberalismo é o modelo socioeconômico-político do tempo atual que consiste em "um conjunto de políticas e processos que permitem há um número relativamente pequeno de interesses particulares controlar a maior parte possível da vida social com o objetivo de maximizar seus benefícios individuais" (Chomsky, 1999, p. 3). Um agrupamento complexo, por vezes incoerente, de práticas que são estruturadas em torno do fantasioso "mercado" com repercussão em quase todos os aspectos da vida (relações materiais e sociais), na mercantilização de discursos e ações, tudo se converte num grande negócio para o acúmulo de capital e a produção do lucro (Ball, 2022), mas levando em conta um ardiloso elemento, segundo Han (2023a): a liberdade! O sujeito do desempenho (Han, 2017) – a pessoa que introjeta e persegue o ideário neoliberal – está enredada na psicopolítica, pois acredita-se livre, isento de coações.

O psicopoder é um mecanismo de dominação neoliberal e a Psicopolítica é o conjunto desses mecanismos conjunturalmente (Han, 2023b). O prefixo "Psi" indica que essa dominação é feita na mente, interna e subjetivamente – embora venha de fora para dentro, é um fenômeno que se processa internamente, não se visualiza, nem se identifica com facilidade. Eis um argumento forte para o neoliberalismo arregimentar a ludicidade: É que ela é interna e subjetiva, como a psicopolítica também é.

O objetivo ulterior da Psicopolítica é o aumento da produção /rendimento/ desempenho e o consumo. Mas possui também objetivos intermediários ligados à geração de vulnerabilidades, tais como o embotamento da consciência, da cognição, a agudização do individualismo, do hedonismo, a desestabilização emocional, psicológica e cognitiva, a insegurança emocional, o engajamento, a distração, o desvio e a fragmentação da atenção, a diversão constante, o encurtamento da durabilidade (das relações, dos produtos, dos acessos), a transparência... Estando vulnerável em algum ponto, o indivíduo está desguarnecido e,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

portanto, sujeito a manipulações e coações. Reuniu-se na pesquisa alguns desses Psicopoderes, organizados em 4 agrupamentos (*vide* **Figura *4***).

Figura 4 – Psicopolítica: os psicopoderes



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração própria com o *software* Blumind.

Os vários psicopoderes da Psicopolítica extraídos das obras investigadas foram agrupados em: I) *Cognição* – aqueles que visam desmantelar a cognição dos indivíduos mexendo na clareza do pensamento. Provocam a falta referências às quais o indivíduo possa se "agarrar", se estabilizar e raciocinar sobre o que está acontecendo e como deve agir (*e.g.*: Excesso de informações, impulsos, barulho e estímulos); II) *Psique*(ego) – aqueles que distorcem o ego e as autorreferências, (auto)estima, emoções, identidade, acentuam paixões, iras, positividade ("gratiluz"), sentimentalismo, sensacionalismo, exibicionismo, hedonismo, egoísmo, individualismo... Levam a pessoa a fazer qualquer coisa pela atenção, validação ou em palavras atuais: pelo "*like*" (*e.g.:* superexposição de positividade nas redes); III) *"Relação"* aqueles que distorcem as relações com as pessoas e coisas, desmaterializando o mundo, não criando vínculos, mudando o jeito de perceber a liberdade, a posse/acesso e o valor de coisas e pessoas. Alteram a concretude da vida – virtualizando e digitalizando tudo – sem nenhuma barreira (*e.g.:* a hiperdisponibilidade ubíqua por dispositivos móveis); IV) *Cognitivo-Psico-Relacional* – aqueles psicopoderes mais deletérios, pois reúnem de uma só vez a ação dos três primeiros agrupamentos. Simultaneamente interferem na cognição, na psique (ego) e nas relações (e.g.: a *gamificação* do trabalho e da escola submetendo relações à exploração de desempenho enquanto se está "jogando").

A *gamificação* como prática de negócios[...] aplicada para manipular e explorar pessoas[...] é uma técnica de gerenciamento para modificar o comportamento por meio de um sistema simplista de recompensa para beneficiar interesses comerciais de curto prazo e estritamente econômicos: pontos, medalhas, *ranking* de classificação, níveis e assim por diante" (Klabbers, 2018, p. 231 apud Pimentel; Carvalho, 2022, p. 191).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Isso também vale para o ambiente escolar, para além de usar os elementos bonificadores típicos dos jogos (medalhas, pontos, *podium* etc.) diversos outros (*feedback* imediato, aleatoriedade, desafios, competitividade, bloqueio, missões etc.) também podem ser empregados para conseguir prender a pessoa e mantê-la por vontade própria executando as tarefas requisitadas pelo organizador do caminho *gamificado.* Entretanto, "pontos-prêmios-medalhas, justamente os elementos mais comumente utilizados na *gamificação* podem estragar o prazer *autotélico* que a pessoa sente em realizar uma atividade" (Pimentel; Carvalho, 2022, p. 198, grifo nosso).

Esse elemento autotélico é o núcleo das relações entre ludicidade, *gamificação* e neoliberalismo. Pois, o *modus operandi* e o fulcro da cooptação neoliberal é reontologizar – mudar a natureza/ a ontologia – dos elementos da vida, em especial subvertendo aqueles com potencial emancipador, com potencial de resistência e transformação a partir de premissas iniciais verdadeiras, que se esvaziam de sentido pela massificação, seguidas de premissas que desnaturam as essências desses elementos, mas que passam despercebidas em meio à massificação e ao proposital tumulto informativo-cognitivo-socio-digital contemporâneo.

Divulgando positividade, empenho próprio, liberdade de ser e escolher, no fundo, o que se quer no mundo corporativo é rendimento, produtividade, desempenho e consumo. De igual forma procura-se ranquear, classificar e excluir alunos pelo seu "rendimento" – notas, com o discurso de que é preciso desenvolver as "competências e habilidades" que o mercado "exige". É estratagema neoliberal buscar dispositivos e formas que façam o indivíduo sentir-se livre, mas voluntariamente preso/engajado, sob constante autocobrança e transparência que permita controle digital (Han, 2022, 2023a), nem que para isso ele precise mudar a natureza das coisas, como vem fazendo com a ludicidade, cuja essência é não ter objetivos e é reontologizada para ter "serventia" ao aumento da produtividade, do rendimento (financeiro e notas) e desempenho.

Parece que quanto mais apartada de sua natureza, mais incensada e difundida passa a ser a iniciativa, a exemplo da ludicidade sob manifestação da *gamificação*. Há um silenciamento nas vozes que alertam e ofertam ideias e ações contra hegemônicas. Com base na pesquisa empreendida, defende-se, então, um percurso que promova uma formação humana integral, autoconsciente, emancipadora que não despreza nem aliena a subjetividade e as relações humanas, que reconecta o silêncio, a contemplação, os rituais socioculturais genuínos,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

todos estabilizadores da vida – externa e interna – dos indivíduos (Han, 2020, 2023a, 2023b)

Enquanto a ludicidade fomenta a integralidade, união entre razão e emoção, cognição e afeição. O neoliberalismo, como leciona Han (2023a) propõe a desconexão voltando tudo para a emoção de modo a manipular a psique humana. Enfatiza-se a emoção, ansiedade o orgulho (o ego) para vender ver produzir e lucrar. Infere-se, pois que a *gamificação* não enseja emancipação, crítica ou reflexão, mas sim, transborda dominação, exploração, adaptação e submissão.

Considerações finais

Com o objetivo de discutir a *gamificação* à luz da ludicidade e do neoliberalismo, tendo empregado abordagem metodológica qualitativa, exploratória, com pesquisa bibliográfica sistemática em 15 obras de Byung-Chul Han, analisada em três categorias temáticas, foi possível discutir a lógica *gamificada*, seus reflexos na manutenção da hegemonia, reprodução de ideologias dominantes e o que subjaz ao engajamento trazido pelos jogos que têm mantido pessoas afastadas da autotelia presente na arte, na poesia, na ludicidade etc.

Foram apontadas diferentes formas de compreender a ludicidade, da subjetividade ao utilitarismo, enaltecido pelo neoliberalismo, passando pelo prisma infantil e da diversão. Aduziu-se ainda paradigmas que enraízam essas concepções de ludicidade: o Paradigma do Lúdico Total e da Ludicidade Real. Analisou-se que há a possibilidade real de uma educação benfazeja, crítica e emancipadora pela promoção autotélica, salutar, subjetiva de um fluxo positivo de emoções que aporta inteireza (cognitiva e afetiva), centramento, ataraxia, prazer e eutrapelia, consciente de um papel ético, cidadão e coletivo.

Entretanto, o que a pesquisa sustentou é que se vive a mais nítida concepção utilitarista da ludicidade concretizada pelas vias da *gamificação*, seja em empresas ou instituições de ensino. Empresas que desejam estimular e padronizar o fazer de seus funcionários e instituições de ensino almejam alunos mais engajados e com alto rendimento nos exames, em ambos os casos as atividades *gamificadas* são recursos que disfarçam instrução programada, tecnicista, voltados para a aprendizagem/memorização e o treinamento corporativo/ “capacitação” (modelagem de comportamentos para a exploração).

Pelo que foi debatido, ousa-se dizer que a Ludicidade tem sido “usada” para sustentar a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Gamificação, que é um psicopoder, segundo o autor investigado. Trata-se de uma ferramenta de dominação neoliberal. Assim, urge retomar – pela via do conhecimento – a concepção subjetiva da ludicidade no intuito de frear atitudes que malversem suas manifestações que tanto podem colaborar justamente com a reversão da lógica hedonista do lucro em prol da emancipação social.

Referências

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** : novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas?:** Neoliberalismo e ordem global. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Descoberta Do Fluxo. A Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. 1. ed. São Paulo: Rocco, 1999.

CURTAIN, Colin. **QualCoder**. versão 2.9. Australia: [*s. n.*], 2023. Disponível em: https://github.com/ccbogel/QualCoder/wiki. Acesso em: 25 dez. 2023.

D'ÁVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3173. Acesso em: 25 ago. 2023.

D'ÁVILA, Cristina; LEAL, Luiz Antônio Batista. Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 197–207, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo:** Ensaio Sobre a Sociedade Neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016. (Coleção Estado de Sítio).

FAVA, Fabricio. A emergência da gamificação na cultura do jogo. *In*: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabricio (org.). **Gamificação em Debate**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2018. p. 51–66.

FORTUNA, Tânia R. Sala de aula é lugar de brincar?. *In*: ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa M. (org.). **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. p. 147–164.

HAN, Byung-Chul. **Buen entretenimiento:** una desconstrucción de la historia occidental de la Pasión. tradução: Alberto Ciria. 1. ed. Edición digital: Herder Editorial, 2018.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

HAN, Byung-Chul. **Do desaparecimento dos rituais**. tradução: Alberto Ciria. 1. ed. Edição digital: Herder Editorial, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia:** Digitalização e a crise da democracia. tradução: Gabriel Salvi Philipson. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica:** O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. tradução: Maurício Liesen. 10. ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2023a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Vida contemplativa:** Elogio de la inactividad. tradução: Miguel Alberti. 1. ed. Edición digital: Taurus, 2023b.

HOLZAPFEL, Cristobal. **Crítica de la razón lúdica**. 1. ed. Madrid: Trotta Editorial S A, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 1. ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1971.

LEMINSKI, Paulo. **Ensaios e Anseios Crípticos**. 1. ed. Curitiba: Criar, 1986.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa:** compreensões conceituais de proposições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LUZ, Alan R. Gamificação, motivação e a essência do jogo. *In*: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabricio (org.). **Gamificação em Debate**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2018. p. 39–50.

MINEIRO, Márcia. **O essencial é invisível aos olhos: a concepção dos estudantes sobre a mediação didática lúdica na educação superior.** 2021. 447 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33486. Acesso em: 25 ago. 2023.

MINEIRO, Márcia; FERREIRA, Lucia Gracia. **Ludicidade e Neoliberalismo:** compreendendo interrelações pela perspectiva de B. C. Han. 1. ed. Campinas: Pontes, 2024.

MINEIRO, Márcia; FERREIRA, Lúcia Gracia; SILVA, Mara A. Alves da. Suportes investigativos e mineração digital: sistematizando riquezas que vêm dos dados. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 9, p. 1–22, 2022.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 03, p. 201–218, 2022.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil:** Um manifesto. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Gamificação promove o engajamento nas situações de aprendizagem?. *In*: D'ÁVILA, Cristina; CANDA, Cilene Nascimento; ZEN, Giovana Cristina (org.). **A Lira do brincar:** a ludicidade da educação infantil à educação universitária. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 185–217.

POLTRONIERE, Fabrízio. Apontamentos sobre novos rumos estéticos para sociedades gamificadas. *In*: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabricio (org.). **Gamificação em Debate**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2018. p. 83–93.

RETONDAR, Jeferson. **Teoria do jogo:** A dimensão lúdica da existência humana. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Submissão em: 25/01/2024
Aceito em: 26/03/2025

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Joana d'Arc Vasconcelos Neves[1]
Ewely Weny de Sousa Sousa[2]
Leila Saraiva Mota[3]

Resumo: O artigo apresenta reflexões sobre o processo de ensino da escrita do português para surdos, objetivando analisar nos processos dialógicos as representações dos professores sobre os saberes necessários ao ensino na educação básica e como estas reverberam na prática docente para o letramento do surdo. Trata-se de uma pesquisa ação, ancorada na Teoria das Representações Sociais, na abordagem dialógica e formativa dos sujeitos nos contextos educacionais. Os resultados revelam professores que buscam estratégias para relacionar o português escrito e a Libras, considerando quatro princípios: da visualidade; conhecimento linguístico; conhecimento de mundo; e garantia de comunicação e de acesso à informação para uma oferta de educação humana e de qualidade.

Palavras-chave: Educação de Surdo. Ensino da Língua Portuguesa. Representação de Professores.

TEACHING PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE FOR DEAF PEOPLE: REPRESENTATIONS FROM BASIC EDUCATION TEACHERS

Abstract: The article presents reflections about the process of teaching the written form of the Portuguese language to deaf people, aiming to analyze the teachers' representations of the knowledge necessary for teaching in basic education in dialogical processes and how these reverberate in the teaching practice of the literacy of deaf individuals. Methodologically, it is an action research, anchored in the Social Representations Theory, in the dialogical and formative approach of subjects in educational contexts. The results reveal teachers who seek strategies to link Portuguese in its written form and Brazilian Sign Language (LIBRAS), considering four principles: visuality; linguistic knowledge; world knowledge; and guarantee of communication and access to information for the provision of humane and quality education.

Keywords: Deaf Education. Teaching the Portuguese Language. Teacher Representation.

[1] Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA). Membro da Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Vice coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA), e membro pesquisadora nos Grupos: de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia –GEPERUAZ e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Educação – GEPJURSE. E-mail: jdneves@ufpa.br
[2] Mestranda No Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia; Pedagoga pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará - UFPA/Campus Bragança. Especialista em: Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia - Faculdade Focus. Membro do Grupo de Pesquisa: GUEAJA; Bolsista do PIBIC/UFPA. Voluntária/Pesquisadora no projeto EDUCAPESC. E-mail: ewelyweny@gmail.com
[3] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Professora de Língua Brasileira de sinais-Libras, da Universidade Federal do Pará-UFPA. Coordenadora do projeto de extensão conexão Libras. Líder do grupo de pesquisa em Estudos Linguísticos em Tipologia de Línguas de Sinais-GPELLSI. E-mail: profleilamotta@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS COMO SEGUNDA LENGUA PARA SORDOS: REPRESENTACIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen: El artículo presenta reflexiones sobre el proceso de enseñanza del portugués escrito a personas sordas, con el objetivo de analizar, en procesos dialógicos, las representaciones de los profesores sobre los conocimientos necesarios para la enseñanza en la educación básica y cómo éstas repercuten en la práctica docente para la alfabetización de las personas sordas. Se trata de una investigación-acción, anclada en la Teoría de las Representaciones Sociales, en el abordaje dialógico y formativo de los sujetos en contextos educativos. Los resultados revelan docentes que buscan estrategias para relacionar el portugués escrito y Libra, considerando cuatro princípios: visualidad; conocimiento lingüístico; conocimiento del mundo; y garantizar la comunicación y el acceso a la información para la provisión de una educación humana y de calidad.

Palavras-clave: Educación para sordos. Enseñanza de la lengua portuguesa. Representación docente.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita na língua majoritária como segunda língua para surdos, no caso dos brasileiros o português, tem se constituído como um desafio no que se refere: a falta de políticas públicas adequadas, falta de professores surdos que possam ser exemplos nesse processo, dificuldades de compreensão dos significados das palavras e outras situações que tem sido um desafio aos professores da educação básica e tema de reflexão de muitos pesquisadores com estudos orientados por diversas perspectivas teóricas. As dificuldades do aluno surdo em relação à aprendizagem da leitura e da escrita eram atribuídas a causas inerentes à ausência da escuta e da fala (Hoffmeister, Karipi, Kourbetis, 2022).

Na contramão desta visão biológica, que gera representações negativas sobre a capacidade dos sujeitos surdos de aprenderem (Kyle, 2022). Autores como, Fernandes (2006), Karnopp (2012), Lodi (2004) apontam que a falta de contato com pares surdos, usuários de Libras, associada aos processos históricos de imposição da língua majoritária, em que as pessoas surdas são submetidas, precisam ser considerados para a compreensão das dificuldades do letramento do surdo e do desenvolvimento de sua linguagem.

Na perspectiva histórica e social de Vygotsky (1983), a linguagem é um evento social que se desenvolve a partir das interações sociais, nas relações interpessoais. Desta forma na medida em que a linguagem, juntamente com as experiências socioculturais, se constitui como condição para processo de interiorização das funções psicológicas superiores, não a sua condição de surdez que o impede desenvolver a linguagem, mas a precariedade do acesso à sua linguagem pelo surdo (96%

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dos surdos, nascem em família ouvinte), é o fator que dificulta o processo de construção do conhecimento escolar e consequentemente do aprendizado da língua portuguesa.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação das comunidades surdas, por meio da Lei Federal 10.436, de 24.04.2002 (BRASIL, 2002) e a aprovação do Decreto Federal 5.626 de 22.12.2005, que estabeleceu, entre outros assuntos, a obrigatoriedade das escolas de possibilitarem aos alunos surdos uma educação bilíngue, na qual, a Língua Brasileira de Sinais fosse à primeira língua e, a Língua Portuguesa a segunda, pautaram os avanços dos estudos da surdez na defesa: a) do reconhecimento da sua especificidade linguística; b) da necessidade de uma pedagogia visual-espacial; c) do reconhecimento da condição bilíngue. É neste contexto que os estudiosos do campo da surdez, sinalizam que o ensino para a pessoa surda deve ser realizado com base em uma língua passível de sua compreensão, ou seja, a língua de sinais, na qual, o respeito das condições linguísticas da pessoa surda, é defendida como forma de garantia do direito de aprender.

Essa compreensão tem fomentado novos estudos sobre o encontro das duas línguas, libras e da língua oral majoritária, no caso dos brasileiros, o aprendizado do português, objetivando refletir sobre o lugar da libras na construção do conhecimento e apropriação da realidade da pessoa surda e do aprendizado do português escrito. Como demarca Lodi (2004, p. 31), a libras como "a L1, na base para a compreensão e significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam a língua portuguesa, L2".

Nesta perspectiva, parte-se do princípio que, como a pessoa ouvinte, o surdo toma como base os elementos da língua que mais domina para o entendimento da outra língua, aproximando-as e confrontando-as, para a construção de sentidos e significados. Entretanto, os discursos sobre as experiências das trajetórias escolares de surdos e sobre as práticas docentes do aprendizado da escrita portuguesa denunciam processos constituídos de representações negativas sobre a capacidade do surdo de aprender. As pesquisas ressaltam: a) a existência de inúmeros surdos com muitos anos de vida escolar sem uma produção escrita compatível com a série; b) surdos têm defasagens em outras áreas além do português, com ausência de domínio adequado dos conteúdos acadêmicos; c) surdos que chegam ao final da escolarização básica sem dominar o sistema de escrita e leitura do português.

Os estudos sobre narrativas, vivência e trajetórias escolares de pessoas surdas destacam

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que as formas hegemônicas de linguagem se sobrepondo a língua de sinais, nas quais os surdos são representados simbolicamente pelo lugar de "insucesso escolar", como "pessoas anormais" e "sem capacidade de compreender". Assim, os professores evitam dar textos para os alunos surdos lerem e, quando o fazem, geralmente são textos adaptados e simplificados, tanto em relação ao vocabulário quanto nas estruturas sintáticas.

Com pouca leitura, os surdos constroem pouco conhecimento da Língua Portuguesa e apresentam cada vez mais dificuldades para ler, até se tornarem completamente desinteressados pela leitura (PEREIRA, 2011). Nessa direção, torna-se fundamental oportunizar aos professores da educação básica oportunidades para (re) construção das representações sobre o aprendizado da língua portuguesa dos alunos surdos e que estas, possam orientar novas estratégias didáticas para o letramento de alunos surdos no português escrito.

Destarte que vivemos em uma sociedade letrada, a apropriação dos saberes por meio da língua de sinais, deve ser incorporada às práticas educacionais como direito linguístico e como direito da aprendizagem do português escrito, uma vez que as mediações simbólicas que regem as relações do ser humano com os conhecimentos historicamente construídos, ocorrem em grande parte, pelo registro escrito (Carty; Bontempo; Beuzeville, 2022). Assim, o não transitar pela língua escrita inviabiliza o acesso a esses conhecimentos e os encontros com os diferentes discursos que o circulam.

Desta forma, a institucionalização do ensino português escrito enquanto segunda língua na escolarização de surdos converge para um terreno fértil de estudo no campo das Representações Sociais (RS) na medida em que possibilita uma incursão psicossocial nos modos de compreender significativamente o mundo. Nesse prisma, situamos as RS como formas de conhecimentos forjadas nos enlaces entre sujeitos sociais em seus grupos de pertença e, emergem a partir da comunicação entre os pares nos contextos de partilha, bem como orientam suas ações.

Nascimento (2009), explica que "a pesquisa em representações sociais de um grupo de sujeitos sobre um fenômeno tem a função de produzir um conhecimento sistematizado sobre o saber consensual do qual o fenômeno se reveste" (p. 29). Desse modo, consideramos que o diálogo sobre a temática é importante com o propósito de responder: quais são as imagens e os sentidos (re)elaborados pelos professores da educação básica acerca do ensino da língua

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

portuguesa como segunda língua para surdos? Como essas línguas (libras e português) são representadas? Como essas representações reverberam em estratégica de letramento na prática docente? Desta forma, este artigo, parte de um projeto "o ensino de português para pessoas surdas" com objetivo de analisar os processos dialógicos constituidores das representações dos professores sobre o ensino da língua portuguesa para alunos surdos da educação básica e, como estas, reverberam em estratégias de práticas docentes para letramento de pessoas surdas. Para tanto, definiu-se como objetivos específicos: a) Compreender o sentido e significado da língua de sinais como língua mediadora da construção de conhecimentos sobre o português escrito; b) Analisar os valores atribuídos a essas línguas em diferentes ambientes de aprendizagem; c) Identificar as reverberações dessas representações nas práticas de letramento aos alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental. O artigo está organizado na seguinte estrutura: Introdução; Percurso metodológico, resultados e discussões e por fim as considerações finais.

Percurso metodológico

O estudo em questão constitui-se de um recorte das atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa de Iniciação cientifica "O ensino do Português para pessoas surdas" realizado entre os anos 2022 a 2024, no Campus de Bragança, Universidade Federal do Pará. Trata-se de uma pesquisa ação, de abordagem qualitativa, ancorada na Teoria das Representações sociais na perspectiva da abordagem dialógica. Essa abordagem enfatiza a dinâmica e a historicidade, na qual as representações são conhecimentos sociais em comunicação e, conhecimento em ação, ou seja, são conhecimentos formados, mantidos, difundidos e transformados dentro da sociedade, entre indivíduos e grupos, subgrupos e culturas. O conhecimento social se refere às dinâmicas da estabilidade e das mudanças (Marková, 2006).

Parte-se da compreensão que as representações sociais são geradas a partir de antinomias culturalmente compartilhadas que se transformaram em problemas. É neste ponto que as condições sociais observam que estas antinomias interdependentes ficam tematizadas começam gerar representações sociais (Marková, 2006). Essa compreensão que as realidades sociais são criadas pela mente humana, através da relação dialógica entre o Ego e o Alter, eu e outro, marcadas pelo conflito, onde os envolvidos tentam mudar a perspectiva do outro e confirmar a sua, mediante um rico e multifacetado processo de comunicação, denominado dialogicidade.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Desta forma o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizado em processos de formação continuada do ensino do português escrito, como segunda língua, para o letramento de pessoas surdas à 25 professores da educação básica do município de Bragança[4]. Baseado nos pressupostos teóricos da abordagem dialógica que investigam as representações em seus processos de conflitos e construções, tornando a linguagem dos sujeitos como situação de pesquisa, a coleta de dados ocorreu a partir dos registros produzidos em 4 oficinas de 15h cada "1) Aprendizagem da linguagem da pessoa surda; 2) Letramento visual; 3) Literatura surda. 4) Produção de escrita para alunos surdos"[5] organizada pelo grupo de estudo "Educação de Surdos, Representações e Condições bilíngue" visando ressaltar o conhecimento social às realidades e as leituras de mundo que os surdos realizam, assim como compreender que pensam e que comunicam os professores sobre o processo do ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Para coleta de dados, foram utilizadas gravações (filmagens), atividades construídas pelo coletivo dos participantes (portfólios) questionário no Google *Forms*[6]; além dos discursos ao final de cada oficina. A categoria analítica, seguida das temáticas extraídas da dialogicidades, inclusive a avaliação, em cada oficina foram utilizadas para fins de organização, reflexão e análise. Ressalta-se que "as categorias analíticas e temáticas viabilizam a organização e análise dos dados" (Oliveira e Neto, 2011. p.166) permitindo-nos, assim, chegar aos discursos, destacando os conflitos e apresentando as confluências nos sentidos apontados pelos sujeitos.

A análise desses discursos permitiu extrair categorias analíticas (as temáticas conflituosas das representações sociais geradas a partir de antinomias compartilhadas nas

[4] Que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no início da primeira oficina e terão suas identidades preservadas identificados apenas como professores em formação.
[5] Oficina 1-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM DA PESSOA SURDA.15h Modelos teóricos de aquisição da linguagem. Teoria sociocultural e os processos de aprendizagem da L2. Letramento em Língua Portuguesa para surdos. Fundamentos para o ensino e aprendizagem de uma segunda língua. O papel da Língua de Sinais no processo de letramento de surdos.
Oficina 2- LETRAMENTO VISUAL 15h Reflexão sobre os aspectos fonéticos e fonológicos da Libras. A Libras como língua natural. Os Parâmetros fonológicos da Libras. A estrutura segmental dos sinais. Sequencialidade e simultaneidade da Libras. Processos descritivos e narrativas surdas.
Oficina 3- LITERATURA SURDA. MINISTRANTE 15h Introdução à Literatura Surda. A expressividade estética e literária nas línguas de sinais; gêneros literários; O gênero narrativo: estrutura e funções. Exploração visual e espacial das diferentes narrativas. Tipos de narrativa em línguas de sinais: estórias visualizadas, conto, piadas, poesias etc.
Oficina 4- PRODUÇÃO DE ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS 15h. Os conceitos de alfabetização e Letramento. Contextos sociais e culturais de letramento para surdos. Os conceitos de leitura, texto e intratextualidade. Práticas de letramento e Língua Portuguesa na perspectiva de segunda língua.
[6] https://docs.google.com/forms/d/1282HNHeyz6KgWUFUUfPp0mEiJCZUTuSRw1ORl-RE8KU/edit

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

oficinas), destacando as situações dialógicas nas quais os participantes envolvidos, tentaram mudar a perspectiva do outro e confirmar a sua, mediante os processos de comunicação (Marková, 2006). Assim, o olhar para as tensões entre a estabilidade e a mudança, evidenciaram mudanças de hábitos, ideias, rompimentos de estabilidades em torno do ensinar a língua portuguesa escrita para surdos. Tais tensões exporão os conhecimentos sociais, construídos de forma compartilhada no processo.

Resultados

O surdo, como cidadão brasileiro tem o direito de se apropriar da língua majoritária em sua modalidade escrita. A própria legislação garante a libras como a primeira língua da comunidade surda, assegurando que esta não substituirá a modalidade da escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002). As pesquisas sobre a criança surda apontam que quando estas possuem contato com a língua de sinais, desde antes do início de sua vida escolar, utilizam de estratégias linguísticas que evidencia tanto o uso da língua de sinais, quanto do próprio português escrito, gerando melhores resultados escolares do que as crianças que não tem a oportunidade de se expressarem pela sua língua natural.

O desafio de ensinar os alunos surdos têm se constituído uma realidade de muitos educadores, para Dizeu e Caporali (2005) quando o surdo passa a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem convivência com outras pessoas surdas, sua surdez é camuflada e menosprezada. A limitação do sujeito surdo cresce a cada dificuldade que irá sentir ao tentar se igualar com o ouvinte. Nesta compreensão, o ambiente educacional precisa ser mais ativo e propício a buscar compreender essas representações diante de seu aluno surdo. É válido problematizar que o professor para incluir seu aluno surdo precisa conhecer a libras, para criar estratégias, ou seja, a aprendizagem ocorrerá quando ela fizer sentido ao aluno surdo, seja na comunicação em libras ou no português escrito (Lodi, 2004).

A busca pelo processo formativo se pautou na perspectiva dos participantes da pesquisa, em saberem relacionar o ensino ao processo de apropriação da cultura surda, inclusive para além da habilidade de usarem a libras para garantia da comunicação. É interessante observar que nos discursos dos professores a formação e a qualificação profissional, por meio das oficinas, potencializariam aprendizagem e seus conhecimentos sobre a educação e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

alfabetização, construindo conhecimentos e habilidades de como trabalhar com o aluno surdo, mas também de como se aproximar da comunidade surda.

> Tenho interesse pela área, objetivo construir novas formas de conhecimento e possibilidades de intervenções pedagógicas, para atuar de forma eficaz com a educação de surdos (Professora em formação, 2023).
> Participar das oficinas tem sido crucial para minha formação docente, hoje sinto a necessidade de buscar esses conhecimentos para trabalhar em prol da inclusão e ensinar alunos surdos da melhor forma possível. (Professor em formação, 2023).

Os dados apontam indícios que o interesse é tanto em construir o repertório linguístico para a comunicação, quanto em construir ferramentas pedagógicas para melhor o ensino para pessoas surdas. Suas expectativas envolvem a formação profissional, superar lacunas da formação inicial e garantir o contato e imersão em situações concretas de trabalho e de "fortalecimento da integração entre ensino, pesquisa e extensão". Nessa direção, para os participantes da pesquisa, o ensino do português escrito, é representado a partir de três sentidos: importante, inclusivo e desafiador.

Figura 1 – Representação do ensino do português escrito



Fonte: Autoras (2023).

De uma forma geral, o letramento no ensino do português escrito para surdos para os participantes das oficinas, requer mudanças em sua forma de ensinar, com desafios não pensados na sua formação inicial, que segundo Lodi (2004), apontam com a necessidade de reorganização

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

metodológica, da construção de novos saberes docente, que permitam a inclusão do surdo nas atividades e interações com a turma. Desta forma, o português escrito na prática de letramento para surdos é visto como uma ferramenta para integrar com aprendizagem do aluno, ajudando-o no conhecimento das palavras, na atribuição de sentidos na realização das leituras, no processo de comunicação e a socialização no cotidiano da sala de aula (Fernandes, 2006). Dentre as experiências formativas nas oficinas, os professores participantes destacaram as seguintes preposições no quadro 1: explorar a visualidade; ampliar o conhecimento linguístico; explorar os conhecimentos de mundo; garantia de comunicação e do acesso à informação. Esses conceitos emergem a partir dos diálogos dos professores nos momentos formativos.

Quadro 1 – Metodologias educativas para alunos surdos

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NECESSÁRIAS	
Exploração da visualidade	1. A descrição imagética, por exemplo, pontuando suas variações, transpondo essas descrições para o português escrito. 2. Estratégias visuais: imagens tanto de forma impressa como por meio de projetor de multimídia, vídeos com legendas, slides com imagens, desenhos, figuras. 3. Deve fazer uso de recursos pautados na visualidade, explorando a potencialidade e o interesse visual de seu aluno. 4. As aulas devem ser planejadas com a utilização de imagens que facilitam a compreensão conceitual. A utilização de elementos visuais, equipamentos de vídeo que auxiliem para uma nova abordagem pedagógica. 5. Jogos didáticos, formulação de pequenos textos através de palavras.
Conhecimento linguístico	1. Buscar aprender mais sobre língua de libras para que em situações necessárias se possa por em prática sem medo. 2. Atividades para o melhorar o conhecimento acerca do português escrito para surdos. 3. projetos que desenvolvam a leitura e escrita do sujeito surdo. 4. Leitura e interpretação de textos didáticos. Imagem, sinal e palavra escritas, mais SignWriting.
Conhecimento de mundo	1. Trabalhar a partir da realidade do aluno, seu nome, endereço, percurso para chegar à escola, do que gosta, e através dos sinais, identificar o nome dos objetos em português. 2. Construção de livros com alunos obtendo histórias criadas por eles ou ilustrar textos já trabalhados.
Garantia de comunicação e de acesso à informação	1. Um profissional surdo que viesse acompanhar o discente que também é surdo juntamente com o professor da sala inclusiva. 1. Presença de um mediador pedagógico de libras.

Fonte: Autoras (2023).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os discursos sobre a formação revelam a consciência dos docentes de que o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelos alunos surdos é fundamental para a construção do conhecimento de outra língua. Há um reconhecimento de que o processo de ensino - aprendizagem da língua portuguesa deve ser conduzido como ensino de uma segunda língua, pois "o letramento no português é dependente da constituição de seu sentido em língua de sinais" (Fernandes, 2006, p. 122).

Nesta perspectiva, superar esse distanciamento, aprender a estabelecer relações entre as duas línguas, significava para os participantes da pesquisa, superar os resultados acadêmicos insatisfatórios de alunos surdos na rede regular de ensino. Superar as barreiras, que inclusive, impulsionaram essa pesquisa de que os surdos, principalmente os filhos de ouvintes, chegam à escola sem uma língua constituída, e do ensino da língua portuguesa, marcado por concepções de ensino da língua como código.

As práticas das oficinais à respeito das representações de professores sobre o ensino do português como segunda língua para surdos, ao romper com a concepção do ensino de língua como código, despertou novos sentidos à prática de letramento da pessoa surda a partir dos seguintes princípios listados no quadro 1: exploração da visualidade; conhecimentos linguísticos; conhecimentos de mundo; e garantia de comunicação e acesso às informações.

Exploração da visualidade

A exploração da visualidade para o ensino do português escrito aos alunos surdos foi uma estratégia essencial e desafiadora. Segundo os participantes, o aluno surdo tem dificuldades em aprender o português escrito se não for ensinado da forma adequada. Como a libras se trata de uma língua visual espacial, explorar a visualidade do processo é rico de possibilidades de aprendizagem, oportunizando um ensino visual inclusivo em sua forma integral.

Nesse contexto, os participantes propuseram alternativas onde eles exploraram o campo da visualidade, como a descrição imagética, que permitiu transpondo as descrições das imagens para o português escrito. Outras estratégias visuais com uso de imagens coloridas tanto de forma impressa como por meio de projetor de multimídia, vídeos com legendas, slides com imagens, desenhos, figuras, gráficos e outros, vivenciando atividades que podiam ser exploradas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

visualmente pelos alunos surdos. Na pesquisa os participantes apontavam que o uso de ferramentas tecnológicas pautadas na visualidade eram indispensáveis para alfabetização de alunos surdos no ensino português escrito. Como enfatizam Cruz e Pinheiro, (2020) a exploração desses recursos visuais garante o interesse do educando surdo.

Nesse processo, discutia-se que as aulas deveriam ser planejadas com a utilização de imagens que facilitam a compreensão conceitual do aluno surdo. Para além destas, percebeu-se a necessidade de buscar estratégias para desenvolver as percepções visuais para que o surdo pudesse também se desenvolver cognitivamente. Nessa direção as oficinas eram organizadas com o intuito de trazer as práticas sociais e culturais, para estimular a leitura e ampliar o conhecimento do surdo.

Conhecimento linguístico

O conhecimento linguístico representou a integração ao meio, a consciência social, a compreensão sociocultural, ressignificação das experiências dando sentido ao conhecimento novo. Este campo foi potencializado por autores como Quadros (2005) quanto por Freire (1996) para construir sentidos e significados, por meio do processo dialógico. Para a pessoa surda a Libras e o português escrito são fundamentais na construção do repertório linguístico, sendo responsáveis pela compreensão do mundo e das subjetividades dos sujeitos surdos.

O projeto priorizou desenvolver práticas educativas relacionando o português escrito e a Libras, proporcionando habilidades linguísticas aos alunos surdos, preparando e os motivando ao desenvolvimento e compreensão e do texto e contexto. Nessa direção as reflexões versavam, no reconhecimento de que, muitos conteúdos trabalhados em sala de aula, não eram acessíveis na língua de sinais.

O conhecimento linguístico diz respeito à Língua Portuguesa, vista como uma língua hegemônica no Brasil, para que o surdo possa acessar a cultura nacional, mercado de trabalhos e estabelecer comunicação em sua volta, o ensino do português escrito para surdos é fundamental para inclusão da pessoa surda. Os participantes concluíram que a integração da Libras e do português escrito constituem o conhecimento linguístico, para os surdos é o caminho ideal para alfabetização linguística no contexto educacional (Karnopp, 2012).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Conhecimento de mundo

De acordo com os participantes, a língua de sinais e a língua portuguesa escrita são caracterizadas pela possibilidade fornecida ao aluno surdo à leitura de mundo. Segundo a professora da pesquisa, "a pessoa surda poderá interagir e ser incluída no mundo escrito o que será significativo para sua vida. Considerando a produção e compreensão de textos escritos e não somente de palavras isoladas" (Informação Verbal, 2023). Nessa direção, autores como Pereira (2011) destacam a perspectiva bilíngue, como possibilidade de acessar o conhecimento do aluno por meio da sua natural, ou seja, explorar a consciência social, significado das palavras, para que possam dialogar de forma mais representativa sobre o mundo à sua volta. Nas palavras de Dizeu e Caporali, (2005, p. 587):

> A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.

Nesta condição, a LIBRAS fornece condições para o surdo significar o mundo. As pessoas surdas possuem a necessidade de uma atuação direta de sinalização, essa ação contribui para formação da identidade do surdo.

Para os participantes da pesquisa trabalhar no contexto educacional a partir da realidade do aluno, sua história de vida, seus interesses, identificar os nomes das coisas que já conhecem na língua portuguesa, construção de livros com alunos obtendo histórias criadas por eles, ou ilustrar textos já trabalhados, entre outras práticas, oportuniza o aluno surdo ao acesso da aquisição do português escrito, do conhecimento de mundo e de si mesmo.

A significação do mundo ocorre por intermédio da linguagem, atentando-se às particularidades culturais. Com isso, para os autores Dizeu e Caporali, (2005) a língua representa ao surdo a compreensão do conhecimento de mundo, constituído o cognitivo e o subjetivo, criados pelas vivências e concepções próprias do meio.

Garantia de comunicação e de acesso à informação

A garantia de comunicação oportuniza as pessoas surdas o acesso à informação, de acordo com Vasconcelos et al., (p. 71, 2016): "A dificuldade de acesso a uma língua acarreta

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

danos não só para os surdos, mas para os ouvintes que convivem com os mesmos e não conseguem entender suas ideias, seus pensamentos, suas vontades e seus desejos". Aprender a se comunicar com as pessoas surdas em ambientes educativos demonstra respeito e responsabilidade, todos devem ser compreendidos sem prejudicar ou inferir nos princípios da pessoa surda. Evitando que o surdo se sinta inibido, constrangido, ou tenha dificuldades de compreensão (Vasconcelos et al. 2016).

A garantia de comunicação garante apropriação da identidade da pessoa surda, possibilitando o contato com a comunidade surda, isso ocorre também por intermédio da escola e família, essas relações possibilitam a identificação de si próprio e acesso à cultura surda. Quando o surdo passa a estabelecer contato com outros surdos no espaço se constituiu um grupo por meio de uma língua (Dizeu, Caporali, 2005). O movimento dessas interações é importante para construção da identidade surda, possibilitando a garantia de comunicação, nessa vertente o surdo percebe suas potencialidades e limitação apenas surda. Para uma professora participante da pesquisa: "a aprendizagem do português escrito dos alunos surdos promove à inclusão, garante a comunicação e faz com que pessoas ouvintes se interessem por aprender a Libras. Uma forma de garantir a preservação da identidade das pessoas surdas, oportunizando a informação. Além disso, contribuem para a valorização e reconhecimento da cultura surda" (Professora em formação, 2023), garantido por direito à comunicação e o acesso às informações do mundo.

Considerações finais

Por meio dos resultados obtidos através das vivências e da análise dos discursos, foi possível compreender o sentido e significado da língua de sinais como língua mediadora da construção de conhecimentos do português escrito aos alunos surdos, e os valores atribuídos a essa língua em diferentes ambientes para aprendizagem dos sujeitos "importante; inclusiva e desafiadora". A pesquisa averiguou ainda as múltiplas reverberações das representações nas práticas de letramento aos alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma das principais pautas do processo de pesquisa era promover uma formação com visão ampla e diversificada em uma perspectiva inclusiva, ou seja, a formação deveria ser protagonizada abrangendo as especificidades dos sujeitos, em especial a do docente que tinha

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aluno surdo, e a construção de saberes necessários para uma prática docente que relacionasse a libras como primeira língua e o português escrito como parte desse processo. A ideia era oportunizar uma formação que não se resumisse a ações mecânicas, era construir um fazer pedagógico que oportunizasse aos alunos surdos, uma formação articulada à aquisição de habilidades cognitivas, sociais e culturais, estabelecendo uma relação educativa entre libras e o português escrito.

Ao analisar as representações de professores da educação básica sobre o ensino do português como segunda língua para surdos durante as formações, foi observado que nos diferentes contextos educativos, repercutiu uma nova visão sobre a diversidade de saberes pedagógicos, culturais e científicos direcionados às pessoas surdas. Um movimento que mobilizou a criação e reinvenção de práticas pedagógicas por meio da participação efetiva dos professores no projeto. Fazendo surgir novos sentidos à educação de pessoas surdas, considerando a diversidade e a não homogeneidade dos sujeitos.

As experiências vivenciadas pelo projeto para elaboração deste trabalho revelou a importância de se compreender o ensino do português escrito como segunda língua para surdos, no qual se compreende que a formação do educador não se trata apenas da sua habilitação técnica e de habilidades didáticas, mas de orientar no sentido de uma formação humana. A escola é/deve ser um espaço das diversidades para ampliação das experiências humanas, despertando o interesse de conhecer cada vez mais esse universo rico e diverso de representações sociais e culturais.

Neste contexto é possível perceber que na região amazônica apesar de ter um número significativo de produções acerca da pessoa surda, ainda é um campo de conhecimento que precisa ser estudado, explorado e compreendido diante da complexidade das diversidades existentes, em especial os sujeitos surdos e a prática de alfabetização do português escrito, o que caracteriza este trabalho como relevante, pois os sujeitos precisam ser olhados em suas especificidades e contextos para suprir sua realidade, para oferta uma educação humana e de qualidade.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Referências

BRASIL, **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicado no Diário Oficial da União em 22.12.2005. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL**, LEI Nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências no Diário Oficial da União** em 24.04.2002. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

CARTY, Breda; BONTEMPO, Karen; BEUZEVILLE, Louise de. **Sinais de aprendizagem**: Desenvolvendo um currículo nacional para alunos da Auslan como primeira e segunda língua nas escolas australianas. Momento - Diálogos Em Educação, 31(02), 138–170, 2022.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PINHEIRO, Viviane da Silva. **Visualidade, língua de sinais e conhecimento prévio**: pilares no ensino para aprendizes surdos. Revista Communitas V 4, N7 (Jan-Jun - 2020): Black Mirror e Educação.

DIZEU, Liliane Correia Toscano De Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes. unicamp.br.

FOMIN, Carolina. **Verbo-visualidade e seus efeitos na interpretação em Libras no teatro**. Bakhtiniana, São Paulo, 13 (3): 142-164, Set./Dez. 2018.

FERNANDES, Sueli. **Letramento na Educação bilíngue para surdos**. In BERBIRIAN, A. P; ANGELIS, C.C.M de MASSI, G. (ORGS) Letramento: referências sem saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FILLOS, Leoni Malinoski; MARCON, Luzia Conceição Jorge. **Estágio supervisionado em matemática**: significados e saberes sobre a profissão docente. In: congresso nacional de educação, 10., 2011, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2011. P.1689-1701. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5386_2560.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2023.

GUARINELLO, Ana Cristina. et al. **A inserção do aluno surdo no ensino regular:** visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial, v.12, n.3, p.317-330, 2006.

HOFFMEISTER, Robert. J. KARIPI, Spyridoula; KOURBETIS, Vassilis. (2022). **Materiais curriculares bilíngues que apoiam a língua de sinais como primeira língua para alunos surdos**: a integração da tecnologia, aprendizagem e ensino. Momento - Diálogos Em Educação, 31(02), 225–254.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

KARNOPP, Lodenir Beccker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Condições de Leitura e de escrita na educação de surdos**. In LODI, A.C.B; MELO, A.D.B. de; FERNANDES, E. (ORGS). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Kyle, Jim. **SINAL E ESCOLA**: uma jornada. Momento - Diálogos Em Educação, 31(02), 27–45, 2022.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: Oficinas com surdos. 2004, 282 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARKOVÁ, Ivana**. Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais no campo das polifonias entre afetividades e educação**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador. UNEB, v.18 n32 p 27 -34 maio 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; NETO, João Colares. **A Construção de categorias de análise na pesquisa em Educação**. In. MARCONDES, Maria. Inez; OLIVEIRA Ivanilde. Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth. (ORGS) Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação. Belém: ABEU, 2011. P. 161-179.

PARÁ (Estado). **Resolução n° 4.262**, de 22 de março de 2012. Universidade Federal do Pará, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em:https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/373241/mod_resource/content/0/03.%20RESOLUCAO_N._4.262_de_22_de_marco_de_2012_Regimento_de_Estagio_da_Universidade_Federal_do_Para.pdf. Acesso em: 25 Abr. 2023.

PEREIRA, Maria Cristina da Cruz. **Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação**. In: FARIA, Evangelina Maria de Brito; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (Org.). Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2011, p. 49-64.

QUADROS, Ronice Muller. **Desenvolvimento linguístico e educação do surdo**. 3º semestre/ elaboração do conteúdo profa. Ronice Muller de Quadros; revisão pedagógica e de estilo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.].- 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. *et al***. Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, 2004, SEESP. V.1 VYGOTSKY, Lev Semenovich. Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1983.

SANTOS, Sidneide Maria da Conceição. PEREIRA, Daniane. **Libras e sua importância na**

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

formação de professores na educação de surdos. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 2, p. 139-158, mai./ago. 2019.

VASCONCELOS, Tony Alef de Souza. *et al*. **A comunicação entre ouvintes e pessoas surdas através da Libras nos espaços públicos.** Revista Semiárido De Visu, v. 4, n. 2, p. 70-76, 2016.

Submissão em: 29/02/2024
Aceito em: 19/03/2025

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

APORTE HISTÓRICO E LEGAL DE INCLUSÃO DOS DISCENTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS

Vanderléia Rodrigues da Silva Seidel[1]
Maria Lourdes Gisi[2]
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[3]

Resumo: Neste artigo, busca-se discorrer sobre o efetivo atendimento aos discentes com Altas Habilidades (AH) ~~e~~ ou superdotados (SD) na Educação Básica. O estudo objetiva identificar o aporte histórico e legal de atendimento dessa parcela de educandos no Brasil, à luz dos Direitos Humanos e Fundamentais. Nesse sentido, o estudo pauta-se em analisar produções científicas desenvolvidas no período de 2020-2023, que abordem o tema, mediante realização de uma revisão narrativa da literatura, com busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e análise documental. Esse estudo contempla análises segundo as contribuições de Gama (2006), Saviani (2011) e Novelino (2012). Tem-se que atualmente, no Brasil, o legislador, em nível infraconstitucional, regulamentou a possibilidade de atendimento diferenciado, visando atender a estudantes com AH/SD. No entanto, na prática cotidiana, constata-se que a legislação passa a ser "letra morta", ou seja, inaplicável, pois não ocorre uma abordagem efetiva para atendimento a estudantes que apresentam AH/SD. Com base nos Direitos Humanos e Fundamentais, o estudo revela a necessidade de um atendimento mais equitativo e efetivo, que garanta o direito à educação adequada para todos os estudantes, independentemente de suas características cognitivas, destacando-se a importância de políticas públicas que efetivem esses direitos de modo concreto.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Direitos Humanos. Direitos Fundamentais. Legislação Educacional.

HISTORICAL AND LEGAL CONTRIBUTION OF INCLUSION OF STUDENTS WITH HIGH ABILITIES OR GIFTEDNESS IN BASIC EDUCATION IN LIGHT OF HUMAN RIGHTS AND FUNDAMENTAL PRINCIPLES

Abstract: This article seeks to discuss the effective care of students with High Abilities (HA) or gifted in Basic Education. The study aims to identify the historical and legal support for this group of students in Brazil, in light of Human and Fundamental Rights. In this sense, the present study is based on analyzing scientific productions developed in the period 2020-2023, which address the topic, by carrying out a narrative review of the literature with a search in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and documentary analysis. This study includes analyzes according to the contributions of Gama (2006), Saviani (2011) and Novelino (2012). In Brazil, currently the legislator, at an infra-constitutional level, regulated the possibility of differentiated assistance, aiming to serve students with HS/SD. However, in everyday practice, it appears that the legislation becomes a "dead letter", that is, inapplicable, there is no effective approach to assisting students who present with HA/

[1] Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, - PR- Brasil. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação. Mestre em Educação, pela UNOESC. Professora do Curso de Direito da UNOESC – Campus Videira/SC. E-mail de contato: leia1807@hotmail.com.
[2]Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, - PR- Brasil. Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação. Doutora em Educação (UNESP). E-mail de contato: gisi.marialourdes@gmail.com.
[3] Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR- Brasil. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação. Doutora em Educação (PUCPR). E-mail de contato: alboni@alboni.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

gifted. Based on Human and Fundamental Rights, the study reveals the need for more equitable and effective attention, which guarantees the right to an education suitable for all students, regardless of their cognitive characteristics, highlighting the importance of public policies that realize these rights.

Keywords: High Skills. Giftedness. Human rights. Fundamental Rights. Educational Legislation.

CONTRIBUCIÓN HISTÓRICA Y LEGAL DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON ALTAS HABILIDADES O SUPERDOTADOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA A LA LUZ DE LOS DERECHOS HUMANOS Y PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Resumen: Este artículo busca discutir la atención efectiva a estudiantes con Altas Capacidades (AH) o superdotados (DS) en Educación Básica. El estudio tiene como objetivo identificar el soporte histórico y jurídico de este grupo de estudiantes en Brasil, a la luz de los Derechos Humanos y Fundamentales. En este sentido, el presente estudio se basa en el análisis de producciones científicas desarrolladas en el período 2020-2023, que abordan el tema, mediante la realización de una revisión narrativa de la literatura con una búsqueda en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). y análisis documental. Este estudio incluye análisis según los aportes de Gama (2006), Saviani (2011) y Novelino (2012). En Brasil, actualmente el legislador, a nivel infraconstitucional, reguló la posibilidad de asistencia diferenciada, con el objetivo de atender a estudiantes con HS/SD. Sin embargo, en la práctica cotidiana, parece que la legislación se convierte en "letra muerta", es decir, inaplicable, no existe un enfoque eficaz para ayudar a los estudiantes que presentan AH/SD. Basado en los Derechos Humanos y Fundamentales, el estudio revela la necesidad de una atención más equitativa y efectiva, que garantice el derecho a una educación adecuada a todos los estudiantes, independientemente de sus características cognitivas, destacando la importancia de políticas públicas que concreticen estos derechos.

Palabras clave: Altas Habilidades. Superdotación. Derechos Humanos. Derechos Fundamentales. Legislación Educativa.

Introdução

As unidades escolares, enquanto instituições inseridas em sociedade, refletem, ainda que subjetivamente, elementos culturais, políticos, econômicos e filosóficos, bem como são atingidas pelas normas devidamente regulamentadas ou que no decorrer foram outorgadas ou promulgadas modificando regulamentações já existentes. Ainda que o Direito seja dinâmico, pois visa regulamentar as constantes evoluções e transformações que ocorrem na sociedade, nas unidades de ensino, tem-se que a escola tende a reproduzir o padrão social, ou seja, de desigualdade e exclusão social, repetindo o modelo capitalista, ou então, moldando-se aos governos em exercício.

Assim, o sistema de ensino acaba sendo "engessado" ao ofertar ensino que, por vezes, não comporta efetivamente a diversidade e a inclusão. A situação que já é delicada agrava-se quando, em âmbito escolar, educandos com alta capacidade cognitiva e ou superdotados

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

frequentam a unidade de ensino. Eis que os problemas tendem a se potencializar, pois esses estudantes, não sendo mediados para avivar o desenvolvimento de suas capacidades e seu potencial máximo para carreiras profissionais para a pesquisa, esporte, ciência, tecnologia, entre outras, acabam desmotivados, abandonando a escola, praticando atos ilícitos, que viram caso de segurança pública. Outros, ainda, são medicados e passam sonolentamente a frequentar a escola. Embora uma parcela considerável de comandos legislativos, ainda que tardiamente, venha ao encontro desses educandos, positivando normas, muitas delas não são aplicadas, infringindo expressamente os direitos humanos e fundamentais.

Dessa forma, apresentamos, nesse artigo, com base em fontes bibliográficas e documentais, o aporte histórico e legal de atendimento aos discentes da Educação Básica com AH/SD no Brasil, à luz dos Direitos Humanos e Fundamentais.

Nesse viés, o propósito desse estudo é fomentar a reflexão e enaltecer o desígnio de que a escola é para todos e que todos devem ser considerados em sua individualidade, propiciando, assim, a formação de agentes de transformação e mentes pensantes.

Para o desenvolvimento desse artigo, pautamo-nos em uma pesquisa com abordagem qualitativa mediante uma revisão narrativa da literatura, sendo realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira (BDTD), no endereço eletrônico: https://bdtd.ibict.br/vufind/, com os descritores: Altas Habilidades e Ensino Fundamental; Altas Habilidades e Acesso à Educação Básica; Altas Habilidades e Direitos Humanos e Fundamentais. É imperioso realizar a análise de materiais já publicados, para entender a temática sob o olhar de vários autores. As informações coletadas foram interpretadas sob a óptica da Hermenêutica (Gadamer, 2003) e com abordagem qualitativa, conforme explicam Bogdan e Biklen (1998, p. 3), uma vez que "os pesquisadores qualitativistas procuram entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrevem o que são estes".

Aporte histórico da educação dos estudantes com AH/SD

Com a chegada ao Brasil dos primeiros padres jesuítas, em 1549, tem início a educação formal e a circulação de ideias pedagógicas (Saviani, 2011), mas em que pese o processo de regulamentação da educação e o desenvolvimento das primeiras ideias pedagógicas no Brasil terem sido reconhecidas ainda nas primeiras décadas da chegada dos portugueses ao país, as

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

primeiras ideias a ventilarem e reconhecerem educandos com altas habilidades ou superdotação ocorrem somente por volta de 1930, como se constata na afirmação de Gama (2006):

> O interesse por alunos superdotados, no Brasil, teve início na década de trinta, quando *Leoni kasef* publicou *A Educação dos supernormais*. Em seu livro, ele refere-se à Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, ocorrida em 1929 (Gama, 2006, p. 21-22 – Grifo no original).

Ainda nas décadas de 30, Estevão Pinto (1933) publicou o livro com o título *Problema da educação dos bem-dotados*. Nesta obra, o autor "salienta os preconceitos relativos à formação de uma aristocracia intelectual, fechada e perigosa, não obedecendo ao princípio básico da democratização do ensino, o que era falso, uma vez que não atende ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades" (Novaes, 1979, p. 77).

Em relação à proteção, a positivação de normas e políticas públicas de proteção e inclusão dos superdotados no Brasil, tem-se que começaram a tomar visibilidade a partir das últimas cinco décadas. Nos anos 70, nos cadastros de alunos nacionais começam a aparecer os superdotados, fenômeno que decorre da Lei nº 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual se referia aos alunos superdotados/com altas habilidades, nomeando-os como "excepcionais", conforme citado a seguir:

> TÍTULO X – Da Educação de Excepcionais
> [...]
> Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (Brasil, 1961).

Com a Lei nº 5.692, de agosto de 1971, aparece expressamente o termo Superdotados na legislação educacional brasileira, como se constata a seguir:

> [...]
> Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nos anos subsequentes, foram aprovados alguns Pareceres pelo Conselho Nacional de Educação, com o intuito de atender aos superdotados, dos quais destacamos o Parecer CFE nº 255, de 9 de março de 1972 (Brasil, 1972). Em seguida, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao MEC, responsável por desenvolver ações educativas e financiar iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência e com altas habilidades ou superdotadas, sendo o primeiro esboço em concreto traçado pelo governo federal visando elaborar políticas nacionais nesta área (Andrés, 2010).

Já nas décadas de 80, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, teve-se o reconhecimento, ainda que de modo indireto, agora superando a fase infraconstitucional, dos alunos com altas habilidades ou superdotados. Eis que em seu texto legal destaca-se que a educação deve ser ofertada a todos e respeitando a individualidade dos sujeitos no processo.

A legislação infraconstitucional, por meio da Lei nº 9.394/96 – LDB, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dedica à Educação Especial um capítulo todo, esclarecendo:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> [...]
> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> [...]
> Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015). (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Segundo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), da qual o Brasil é signatário, os discentes superdotados fazem parte do público a ser atendido pelas políticas públicas da educação inclusiva.

Extrai-se da leitura e da hermenêutica dos dispositivos citados que o legislador prevê a possibilidade de ofertar aos estudantes superdotados atendimento que propicie seu pleno desenvolvimento. No entanto, é evidente que não basta garantir os direitos dos alunos com altas habilidades~~/~~ ou superdotados em documentos legais se as diretrizes não forem conhecidas e discutidas especificamente, a fim de buscar a implementação adequada em áreas públicas individuais.

Nesse sentido, destaca-se a importância de gestores escolares, equipe pedagógica e revisores dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas conhecerem a legislação e, acima de tudo, mostrarem-se comprometidos com o desenvolvimento pleno de cada estudante, buscando ferramentas para colocar na prática os elementos mencionados em lei, decretos, resoluções e pareceres.

Produções científicas desenvolvidas entre 2020-2023, que abordam AH/SD

Para o desenvolvimento deste item no artigo, pautamo-nos em uma pesquisa realizada mediante revisão narrativa da literatura, sendo realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[4]. A abrangência espacial compreende o Estado brasileiro e em relação à abrangência temporal, limitamo-nos a analisar as produções científicas de Teses e Dissertações desenvolvidas entre os anos de 2020-2023.

As técnicas de análise adotadas para o estudo das produções científicas foram realizadas em duas etapas principais: a organização e a interpretação dos dados.

Na primeira etapa, as publicações selecionadas foram classificadas e sistematizadas em planilhas, com base em critérios como título, autor, ano de defesa, instituição de origem, e as palavras-chave associadas. Esse processo permitiu mapear as publicações e verificar a distribuição geográfica das pesquisas. Utilizamos, então, uma análise qualitativa das palavras-chave para identificar as temáticas recorrentes entre as dissertações e teses. A partir dessa análise, conseguimos observar a predominância de temas como identificação de AH/SD,

[4] Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 abr. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

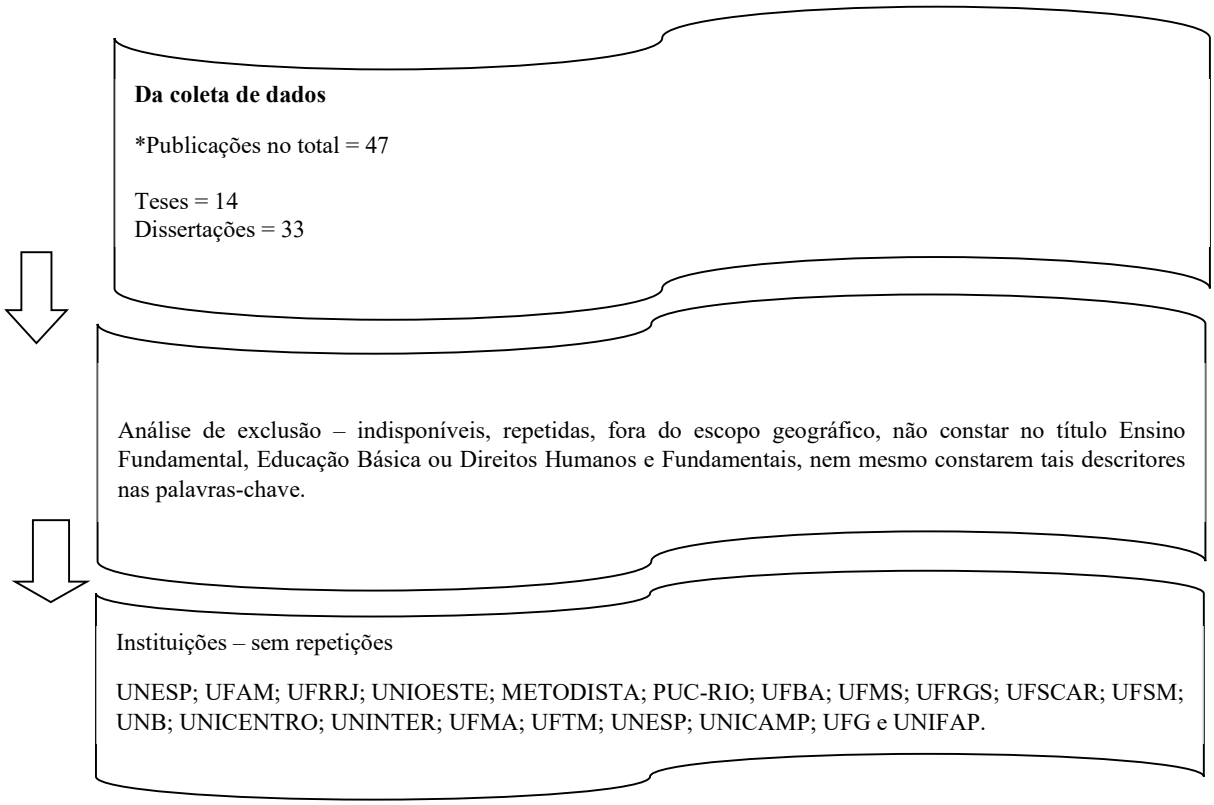
E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

atendimento educacional especializado, formação de professores e enriquecimento curricular.

Na segunda etapa, focamos na análise detalhada das metodologias empregadas nos estudos, a fim de observar grande variedade de abordagens, como pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, estudo de caso e aplicação de questionários. Essas metodologias refletiram, em grande parte, o foco nas experiências de professores, alunos e profissionais da educação, buscando compreender como o atendimento a alunos com AH/SD é realizado na prática e os desafios enfrentados pelas instituições.

Como critério de inclusão, reportamo-nos a produções apresentadas em língua nacional (português). Os critérios de exclusão compreenderam: trabalhos indisponíveis, repetidos, fora do escopo geográfico, que não contivessem no título Ensino Fundamental, Educação Básica ou Direitos Humanos e Fundamentais (descritores), nem tais descritores nas palavras-chave, conforme se observa na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Dos achados – Revisão Narrativa



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para acostar os dados acima narrados, dispomos dos seguintes procedimentos: 1. Acesso à Plataforma; 2. Usando individualmente os descritores, realizaram-se as buscas; 3. Criação de planilhas para cada descritor; 4. Conexão dos descritores; 5. Identificação do total de publicações; 6. Somatória do número de Teses e Dissertações; 7. Análise dos títulos; 8. Apreciação das palavras-chave; 9. Edificação das publicações de inclusão e exclusão; 10. Diagnóstico das universidades das quais as publicações eram oriundas; 11. Elaboração do fluxograma com base nos dados pesquisados, antes apresentados; 12. Desenvolvimento de categorias de análise, conforme propósito deste artigo (I – Publicações da ausência nos achados; II – Das universidades que encamparam as publicações e III – Análise a partir da perspectiva das autoras); 13. Apresentação dos resultados e discussão.

Com base na coleta dos dados, aplicaram-se os critérios de inclusão e exclusão, já informados. Do total de 47 publicações, foram 14 (quatorze) teses, correspondendo a 29,8%, e 33 (trinta e três) dissertações, correspondendo a um total de 70,2%. Após análise refinada da pesquisa, restaram excluídas, não citadas nem analisadas, 19 (dezenove) publicações.

Possivelmente, os achados encontrados são de relevância e de grande interesse de investigação no amplo campo da temática abordada (AH/SD), entretanto, em âmbito de especificidade, não trouxe expressiva colaboração.

Quadro 1 – Produção Científica sobre AH/SD – 2020-2023

TD	TI	AT	AD	IS	PALAVRAS-CHAVE
Tese	A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	OLIVEIRA, Elaine Cristina Batista Borges de	2022	Universidade Metodista de São Paulo	Altas Habilidades; Superdotação; Identificação; Atendimento Educacional Especializado.
Dissertação	AMPLIANDO O OLHAR SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	AMARAL, Maycon Rodrigo Cardoso	2021	Centro Universitário Internacional – Uninter	Formação continuada. Altas ~~h~~ Habilidades/Superdotação. Crenças. Docentes. Metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem.
Dissertação	AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE EXERGAMES NA EDUCAÇÃO FÍSICA	MORAES, Rodolfo Lemes de	2021	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Interdisciplinaridade, Material Didático, Educação Especial, Educação Física Escolar, Formação Continuada do Professor.
Dissertação	O JOGO DE TABULEIRO PROMOVENDO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	ATAÍDE, Michelle Aparecida de Almeida Teles de	2021	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Superdotação, Educação Especial, Inclusão, Enriquecimento Curricular.
Dissertação	O QUE DIZEM OS ESTUDANTES COM ALTAS	GURGEL, Karla	2023	Universidade Federal do	Educação Inclusiva, Educação Especial,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

	HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOBRE SUAS RELAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR?	Francisca Margarido Braga		Amazonas	Percepção do Estudante, Interação Escolar, Alunos Superdotados.
Dissertação	DE PEDAGOGO PARA PEDAGOGO: DIÁLOGOS A RESPEITO DA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	SILVA, Giana Friedrich Gomes da	2022	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação	Pedagogo. Altas Habilidades/Superdotação. Formação de Professores.
Dissertação	IDENTIFICAÇÃO, ENCAMINHAMENTO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	BARTZ, Adriane de Lima Vilas Boas	2022	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	Altas Habilidades/Superdotação Identificação Encaminhamento Atendimento Educacional Especializado Formação de Professores.
Dissertação	A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: O QUE PROPÕEM AS PUBLICAÇÕES DE 2015 A 2020 PARA MELHORIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÓGICAS	SILVA, Thainá Ariane da	2022	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos	Crianças; Participação; Argumentação; Escola.
Dissertação	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE DIFERENTES DOCÊNCIAS	SILVA, Caroline Maciel da	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Educação Física. Inclusão. Prática Pedagógica. Ensino Fundamental. Escola Pública.
Dissertação	NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: BUSCANDO UM ENSINO INCLUSIVO	PAES, Jéssica Caroline	2020	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Ensino de Ciências, Formação de Professores, Educação Inclusiva.
Dissertação	JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS	VIEIRA, Charyze de Holanda	2021	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação Especial; Judicialização; Inclusão; Direitos e Garantias.
Dissertação	A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NOS ANOS INICIAIS	SILVA, Alessandra Aparecida dos Reis	2022	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Foz do Iguaçu	Atendimento Educacional Especializado Sala de Recursos Multifuncionais Inclusão Ação Docente Ensino de Matemática.
Tese	INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVAS TESSITURAS PARA O CAMPO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata	2021	Universidade Federal da Bahia	Inclusão Educacional Docência Ensino Superior Inclusion Educational Pessoa com Deficiência.
Dissertação	ESTUDANTES SUPERDOTADOS MATEMATICAMENTE HABILIDOSOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO POR MEIO DA INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA	LEMOS JÚNIOR, João Carlos	2021	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Superdotados Matematicamente Habilidosos Investigação Matemática Enriquecimento Curricular.
Tese	IMAGINAR E CRIAR: O USO DA LINGUAGEM DE COMPUTAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de	2020	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação Especial Educação Inclusiva Linguagem de Computação Processos Psicológicos Superiores Imaginação e Criação.
Dissertação	THINKTED LAB, UM CASO DE	PIRES,	2021	Universidade	Educação em Computação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

	APRENDIZAGEM CRIATIVA EM COMPUTAÇÃO NO NÍVEL SUPERIOR	Fernanda Gabriela de Sousa		Federal do Amazonas	Aprendizagem Criativa.
Dissertação	PERSPECTIVA DOCENTE QUANTO À INCLUSÃO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E ARQUITETÔNICOS EM QUESTÃO	SILVA, Geane das Chagas	2021	Universidade Federal do Amazonas	Perspectiva Docente Educação Especial Educação Inclusiva Amazônia.
Dissertação	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS? ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTON DWORSAK/DUQUE DE CAXIAS – RJ	LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi	2020	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação Inclusiva Políticas Públicas Gestão Democrática.
Dissertação	A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE DISCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	PEREIRA, Débora Thalita Santos	2022	Universidade Federal do Maranhão	Altas Habilidades; Superdotação; Educação Superior; Inclusão Acadêmica.
Tese	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INSTITUTOS FEDERAIS: SINGULARIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	TREVISAN, Suzana	2023	Universidade LaSalle	Educação Especial Educação Profissional e Tecnológica Políticas Públicas Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia.
Dissertação	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: MAPEAMENTO DA META 4 NA CIDADE DE PORTO NACIONAL NO ESTADO DO TOCANTINS	TANIHARA, Ingred Luana Souza Rosário	2021	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação	Plano Nacional de Educação Educação Inclusiva Educação Especial.
Dissertação	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	SALTO, Mariana Picchi	2020	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Educação Inclusiva Formação Continuada de Professores Ciências e Biologia.
Tese	CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira	2022	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Educação Superior Inclusão Concepção Deficiência Altas habilidades ou Superdotação.
Tese	A EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA NA SONDAGEM DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E NA POTENCIALIZAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA	NÓBREGA, Lorrana Nara Naves	2022	Universidade Federal de Goiás – UFG	Experimentação Investigativa Altas Habilidades ou Superdotação Ensino de Química Sondagem de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação Ensino de Ciências por Investigação.
Dissertação	MOBILIDADE. VIABILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM POLO DE ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TALENTO NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA	ABAD, Alberto Martin Antonio Padron	2020	UNIFAP – Universidade Federal do Amapá Brasil	Mobilidade Talento.
Dissertação	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS DE ALTAS	SANTOS, Karla Vanessa	2020	Universidade de Brasília	Educação Inclusiva. Altas Habilidades/Superdotação. Políticas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

	HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SEGUNDO A TEORIA DE JOSEPH RENZULLI	Gomes dos			Públicas. Práticas Pedagógicas. Teoria de Joseph Renzulli.
Dissertação	ANÁLISE DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL – RS	MOTTA, Jonas Fontoura da	2021	Universidade Federal de Santa Maria	Educação Especial Atendimento Educacional Especializado Educação inclusiva Oferta de Serviços

Fonte: As autoras, com base nos dados coletados na BDTD (2024).

Siglas: Teses e/ou Dissertações (TD) contemplando Título (TI), Autor(a) (AT), Ano da Defesa (AD), Instituição (IS) e Palavras-Chave.

Análise das produções científicas sobre AH/SD

Ao analisarmos a origem das produções científicas sobre AH/SD selecionadas, identificamos publicações em 21 Instituições de Educação Superior no Brasil. Esse dado demostra indício de ínfimas pesquisas no âmbito selecionado para esse estudo, pois, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2020), havia no Brasil 2.457 (dois mil, quatrocentos e cinquenta e sete) instituições.

Analisando as palavras-chave das teses e dissertações selecionadas, há incidência de repetições dos termos (incluindo na contagem palavras derivadas e sinônimos), como mostra a nuvem de palavras a seguir:

Figura 2 – Demonstrativo da incidência dos termos das teses e dissertações



Fonte: As autoras, com base na seleção das palavras-chaves.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Esses dados corroboram o anterior, de que há poucas pesquisas no âmbito de estudantes que apresentam características de AH/SD, em análise, Ensino Fundamental, Educação Básica e Direitos Humanos e Fundamentais.

Ainda que a legislação de proteção aos estudantes que apresentam AH/SD seja contemporânea e que haja algumas leis recentemente publicadas, os achados comprovam que se trata de uma temática de ínfima abordagem pelos pesquisadores.

Quanto à metodologia, constatamos: Abordagem Qualitativa, 17 (dezessete) pesquisas; Qualitativa e Quantitativa, 1 (uma) pesquisa; Pesquisa-Ação, 1 (uma) pesquisa; Exploratória (Estado da Arte), 4 (quatro) pesquisas; Procedimento de Entrevista, 8 (oito) pesquisas; Estudo de Caso, 5 (cinco) pesquisas; Questionário, 7 (sete) pesquisas; Técnica do Grupo Focal, 2 (duas) pesquisas; Diário de Campo, 3 (três) pesquisas; Formulário Descritivo, 1 (uma) pesquisa; todos os estudos mencionavam revisão bibliográfica.

Educação à Luz dos Direitos Humanos e Fundamentais

Mesmo que de modo ínfimo, pois os termos exercem elementos de interligação e complementação, faz-se necessário distinguir Direitos Humanos de Direitos Fundamentais. O primeiro tem transação direta, de cunho internacional, onde são tratados, convenções, acordos celebrados, cujo alcance vai além da soberania nacional; já o segundo aplica-se ao âmbito interno do país, em regra consagrados em nível constitucional.

Segundo Novelino (2012, p. 396-397):

> A expressão *direitos fundamentais* (*droits fondamentaux*) surgiu na França e 1770, no movimento político e cultural que deu Origem à *Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Cidadão*, de 1789. Apesar da inexistência de um consenso acerca da diferença em relação aos *direitos humanos*, a distinção mais usual na doutrina brasileira é no sentido de que ambos, com o objetivo de proteger e promover a dignidade da pessoa humana, contemplam direitos relacionados à liberdade e à dignidade. A positivação desses valores, no entanto, ocorre em planos distintos. Enquanto os *direitos humanos* se encontram consagrados nos tratados e convenções internacionais (*plano internacional*), os *direitos fundamentais* são os direitos humanos consagrados e positivados na Constituição de cada país *(plano interno*), podendo o seu conteúdo e conformação variar de Estado para Estado (Novelino, 2012, p. 396/397 – Grifos no original).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Extrai-se que no Brasil, em âmbito educacional, asseguram-se os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais. Em esfera internacional, destacamos: a Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969 – Adotada e aberta à assinatura na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José de Costa Rica, em 22 de novembro de 1969 – ratificada pelo Brasil em 25 de setembro de 1992.

> **Os Estados-partes comprometem-se a adotar as providências, tanto no âmbito interno, como mediante cooperação internacional, especialmente** econômica e técnica, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e **sobre educação**, ciência e cultura, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, **na medida dos recursos disponíveis, por via legislativa ou por outros meios apropriados.** (Brasil, 1992 – Destaques no original).

No âmbito dos Direitos Fundamentais, a Carta Magna de 1988, vigente, traz o direito à educação em vários dispositivos, conforme seu artigo 205, que dispõe expressamente:

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

Portanto, à luz dos Direitos Humanos e Fundamentais, a educação no Brasil é direito de todos, com dever do Estado e da família em colaboração, a fim de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, que compreende o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, reflexões e adequações devem ser contínuas e considerando que a sociedade é dinâmica e que as unidades escolares estão inseridas neste processo, com diferentes inteligências, ao contemplarmos uma educação padronizada, talvez, o propósito dos direitos assegurados tornem-se falácias.

A política educacional do Brasil ampara a educação inclusiva e, de acordo com a legislação vigente, os paradigmas de integração e inclusão escolar coexistem na maioria dos sistemas escolares (Glat; Blanco, 2007; Sassaki, 2006). No entanto, embora as instituições formadoras apresentem o discurso da inclusão, na realidade elas utilizam os pressupostos da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

integração, que abarca apenas os alunos que conseguem se adaptar à estrutura pedagógica e organizacional da escola. Segundo Mantoan et al (2006), embora os princípios de inclusão nas escolas tenham sido fortalecidos, a importância dos modelos de integração permanece na prática escolar. Portanto, não basta a legislação vigente assegurar direitos aos estudantes que apresentem necessidade de inclusão, há necessidade de efetiva prática pedagógica de inserção.

A inclusão objeto de reflexão nesse estudo compreende os discentes com AH/SD, os quais, em alguns casos, são ignorados, outros medicados e ainda outros começam a apresentar característica de indisciplinados, chegando alguns a abandonar a escola. Assim, passam a compor problema de segurança pública, envolvendo-se em ilícitos, havendo ainda o desperdício de inteligências pensantes, pois acabam sendo amparados por instituições de ensino estrangeira, que prestigiam e desburocratizam sua entrada.

Nesse sentido, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, no artigo 8, inciso IX, no qual consta que as instituições de ensino necessitam instituir as classes comuns, com atividades que favoreçam, ao discente que apresente superdotação, o aprofundamento e o enriquecimento curriculares, mediante desafios acessórios nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, adicional de matérias durante a aula, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar nos termos do artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96 (Brasil, 2001, p. 3).

Portanto, incluir discentes que apresentem superdotação na escola regular significa trabalhar com a heterogeneidade, potencializar o seu aprendizado, motivá-los, proporcionar ferramentas e condições para seu pleno desenvolvimento, mas, principalmente, evitar rótulos, supressão e segregação. Nesse sentido, uma escola tradicional, com práticas pedagógicas unificadas, visando atender e desenvolver a todos os educandos, não lograria êxito.

Em estudo recente de Mendonça, Capellini e Rodrigues (2022), intitulado *Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação*, artigo publicado pela Revista Brasileira de Educação, constatou-se que:

> [...] os pais não sabiam o que as escolas ofereciam aos seus filhos e, também, como eles poderiam oferecer atividades adicionais de desenvolvimento. Em contrapartida, constatou-se que as escolas deixam a cargo dos familiares e de outras instituições o atendimento a essa população. **Nem dentro da própria sala de aula são oferecidas atividades diferenciadas para esses estudantes**

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> **e que também poderiam beneficiar toda a turma. Percebe--se que os estudantes com AH/SD ainda não são atendidos em suas necessidades e estimulados em todas as suas potencialidades.** Evidencia-se que os professores sabiam das condições desses estudantes e, ainda assim, ignoraram a identificação e não ofereceram o enriquecimento, o que é um direito (Grifo nosso) (Mendonça; Capellini; Rodrigues, 2022, p. 20).

Sob a ótica dos Direitos Humanos e Fundamentais, vislumbra-se que a prática de inclusão dos discentes superdotados, em sua plenitude, não acontece.

Considerações finais

Diante de todo o exposto, concluímos que é um verdadeiro desafio para a sociedade e para o Estado acompanhar as mudanças substanciais que a educação passou ao longo da história, e continua passando. Os educandos que permeiam as unidades de ensino se reinventaram por completo e estão incansavelmente em busca da realização pessoal.

Mesmo diante da evolução histórica do direito ao acesso, permanência e inclusão dos educandos, ainda há casos concretos e atuais de nítida resistência da escola em reconhecer e tutelar os direitos pertinentes dos educandos, sem contar a ineficácia dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988 em relação ao bem jurídico a ser tutelado, a educação, eis que a escola continua reproduzindo um sistema de exclusão social, ao tratar todos iguais, quando desprestigia e ignora parcela considerável de educandos que não estão em situação de igualdade, nem em aspectos cognitivos, nem nos aspectos econômicos.

Corrobora essa informação a pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pois se constatou que das 47 publicações, não foram identificados estudos com as especificidades tratadas neste artigo, neste viés, os achados encontrados são de relevância e de grande interesse de investigação no amplo campo da temática abordada (AH/SD), entretanto, em âmbito de especificidade não trouxe expressiva colaboração.

Com base nas **pesquisas** realizadas, constata-se que os processos de inclusão em sua plenitude não ocorrem, pois se oferta e se assegura o direito à matrícula nas unidades escolares, porém, os processos educacionais acontecem em "bolhas", sistemas fechados, e os educandos que necessitam de um acompanhamento diferenciado, neste estudo, os superdotados, acabam desmotivados, indisciplinados, alguns canalizando seus potenciais para a prática de atos ilícitos, fazendo parte estatisticamente dos adolescentes e jovens que necessitam da atuação dos órgãos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

de segurança pública**.**

A análise dos dados coletados reforça que, para que a inclusão verdadeira aconteça, não basta garantir o acesso, é necessário que as práticas pedagógicas se adaptem às especificidades de cada aluno, bem como que a formação continuada dos educadores esteja alinhada a essas necessidades.

Ante ao exposto, refletimos em viés conclusivo: somos educadores, gestores educacionais, os adultos da relação, nossas escolhas e práticas refletem no produto que entregamos à sociedade, portanto, faz-se necessário repensar. Vamos ver do que somos capazes!

Dessa forma, cabe-nos analisar cada um dos casos de modo concreto e equilibrado, de acordo com as suas peculiaridades, para que não resguarde o direito de uns, em detrimento do direito de outros, até que medidas eficazes se revelem.

Referências

ABAD, Alberto Martin Antonio Padron. **Mobilidade. Viabilidade de implementação de um polo de atendimento às altas habilidades/superdotação e talento na fronteira branco-brasileira.** 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Fronteira) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIFAP-4_83fccc6aa668a57e403dee45d8046e63 Acesso em: 27 nov. 2023.

AMARAL, Maycon Rodrigo Cardoso. **Ampliando o olhar sobre altas habilidades/superdotação**: formação para profissionais da educação. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Internacional Uninter, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_783da007564f8e6d90d1c1beaba4dfbd. Acesso em: 25 nov. 2023.

ANDRÉS, Aparecida. **Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura e Desporto. Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades Legislação e Normas Nacionais Legislação Internacional**. Biblioteca Digital, Câmara dos Deputados. 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNINTER-3_fb5e3d023456ced59df6fe8064eab7a8 . Acesso em: 28 out. 2023.

ATAÍDE, Michelle Aparecida de Almeida Teles de. **O jogo de tabuleiro promovendo enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação**. 2022. 164 f.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_0d92c4a4ec81f5e5f9b09e439d113688 Acesso em: 25 nov. 2023.

BARTZ, Adriane de Lima Vilas Boas. **Identificação, encaminhamento e atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades/superdotação**: desafios da educação brasileira. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_d0836984e4969f21b0044f655e543708. Acesso em: 26 nov.2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction for theory and methods. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.html. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969 – Adotada e aberta à assinatura na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José de Costa Rica, em 22.11.1969 - ratificada pelo Brasil em 25.09.1992**. Disponível em: https://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm . Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 255**, de 9 de março de 1972.

BRASIL. **Lei 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em**:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

GAMA, Maria Clara Sodré S.; MIRANDA, Cecília; MELO, Laurinda B. G.; LIGIÉRO, Maria Beatriz; RIVERA, Monica Fomm; HILL, Oneida; CAVALCANTI, Paula Pessoa. **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação especial no contexto de um Educação Inclusiva**. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GURGEL, Karla Francisca Margarido Braga. **O que dizem os estudantes com altas habilidades/superdotação sobre suas relações no ambiente escolar?** 2023. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_a28888f9a51cefa6646f813f5cfc8eaa. Acesso em: 26 nov. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Resultados do Censo da Educação Superior 2020**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis. Acesso em: 17 nov. 2023.

GADAMER, Hans-Georg. **O Problema da Consciência Histórica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora. FGV. 2003.

LEMOS JÚNIOR, João Carlos. **Estudantes superdotados matematicamente habilidosos**: uma proposta de trabalho por meio da investigação matemática. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN_c2823bb65504b8d35b126cb834b589bb . Acesso em: 27 nov. 2023.

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi. **Políticas públicas de educação inclusiva & gestão democrática:** desafios? Escolarização do público-alvo da educação especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias – RJ. 2020. 167 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. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_222dca879b2be7330193c331063e6497. Acesso em: 27 nov. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Lucía María; GAVIOLI, Roseli; ARANTES, Vera Amorim (Orgs.). ***Inclusão escolar: pontos e contrapontos***. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Rev. Bras. Educ**., n. 27, 2022. https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270127 . Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sxgFxD3S7x65ktgPS46KVkJ/#. Acesso em: 23 fev. 2023.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MORAES, Rodolfo Lemes de. **As concepções de professores sobre altas habilidades ou superdotação e utilização de exergames na Educação Física.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp). 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_9a287a5c71784b588099dbf671cec3ac. Acesso em: 25 nov. 2023.

MOTTA, Jonas Fontoura da. **Análise dos serviços de atendimento educacional especializado no município de Cachoeira do Sul – RS**. 2021. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM-20_f666dc8c4352ad1a4c4153d7c071b5c0. Acesso em: 27 nov. 2023.

NÓBREGA, L. N. N. **A experimentação investigativa na sondagem de indicadores de altas habilidades ou superdotação e na potencialização no ensino de química**. 2022. 184 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_057343ccc619233b09499476d075d8df. Acesso em: 27 nov. 2023.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, S.A., 1979.

NOVELINO, Marcelo. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 6. ed. ver. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2012.

OLIVEIRA, Elaine Cristina Batista Borges de. **A trajetória educacional de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação.** 2022. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_783da007564f8e6d90d1c1beaba4dfbd . Acesso em: 25 nov. 2023.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na Educação Superior:** novas tessituras para o campo da docência universitária. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_fbe0765349f68368d9c65041c9fefef3. Acesso em: 26 nov. 2023.

OLIVEIRA, Mariana Correia Pitanga de. **Imaginar e criar:** o uso da linguagem de computação numa perspectiva inclusiva. 2020. 150 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_0d661a562d38d1524e79fd46c2f2a5c7. Acesso em: 27 nov. 2023.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

PAES, Jéssica Caroline. **Necessidades formativas de professores de Ciências**: buscando um ensino inclusivo. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_11d35e9f0853a1c5ab5766d536310410. Acesso em: 26 nov. 2023.

PEREIRA, Débora Thalita Santos. **A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior**. 2022. 255 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_9ab04d83277a2ac558aa295f684eac72. Acesso em: 27 nov. 2023.

PINTO, Estevão. ***O problema da educação dos bem-dotados***. São Paulo: Melhoramentos, 1933.

PIRES, Fernanda Gabriela de Sousa. **ThinkTEd Lab, um caso de aprendizagem criativa em computação no nível superior**. 2022. 196 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. Disponível: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8761. Acesso em: 27 nov. 2023.

SALTO, Mariana Picchi. **Formação continuada de professores de ciências e biologia para a educação inclusiva**. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_6b3827c081a34f86dd9ad348a8d92d01. Acesso em: 28 nov. 2023.

SANTOS, Karla Vanessa Gomes dos. **Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli.** 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_6ec35eb7818a338564c5cafd4a554a44. Acesso em: 28 nov. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Alessandra Aparecida dos Reis. **A práxis pedagógica de professores que ensinam matemática em salas de recursos multifuncionais nos anos iniciais**. 2022. 167 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu – PR. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_9e953892406a7dc009e7687e13ac0552. Acesso: 26 nov. 2023.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

SILVA, Caroline Maciel da. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação física da rede municipal de Canoas/RS**: um estudo de caso sobre diferentes docências. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_837529d0c991b7ac64c6ed60c98ce2b8. Acesso em: 26 nov. 2023.

SILVA, Giana Friedrich Gomes da. **De pedagogo para pedagogo:** diálogos a respeito da criança com altas habilidades/superdotação. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM-20_977e537068f7e9f605465d9acd2a99c2. Acesso em: 26 nov. 2023.

SILVA, Geane das Chagas**. Perspectiva docente quanto à inclusão:** aspectos pedagógicos e arquitetônicos em questão. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_cfc944ccacae6132ffd7ee27bd43dcaa. Acesso em: 27 nov. 2023.

SILVA, Thainá Ariane da. **A participação das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental I**: o que propõem as publicações de 2015 a 2020 para melhoria das práticas educativas dialógicas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16274. Acesso em: 26 nov. 2023.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Concepções de deficiência e Altas Habilidades ou Superdotação na Educação Superior**. Marília, 2022. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_50001e6c2c30c83438505645bbd304a0. Acesso em: 27 nov. 2023.

TANIHARA, Ingred Luana Souza Rosário. **A educação especial e inclusiva no Plano Nacional de Educação**: mapeamento da meta 4 na cidade de Porto Nacional no estado do Tocantins. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_7b60e952326aa5dd68909a0beac3b003. Acesso em: 27 nov. 2023.

TREVISAN, Suzana. **As políticas de Educação Especial em Institutos Federais**: singularidades na educação profissional e tecnológica. 2023. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNILASALLE_d58cd9d108369c0748f68c4ff745cf03. Acesso em: 27 nov. 2023.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, Espanha, 1994**. Disponível em: http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656. Acesso em: 13 out. 2023.

VIEIRA, Charyze de Holanda. **Judicialização da Educação Especial para Inclusão Escolar na Rede Regular de Ensino no Município de Corumbá-MS.** 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_0126acf30b461142e5867b70f330e16f Acesso em: 25 nov. 2023.

Submissão em: 12/04/24
Aceito em: 15/04/25

Citações e referencias conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR: um retrato dessa temática no cenário acadêmico

Jessica Moura Ferreira[1]
Gislaine Semcovici Nozi[2]

Resumo: Nos últimos anos, tem sido constatado um aumento nas matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior; esses acadêmicos adentram num ambiente universitário que muitas vezes está despreparado para a inclusão deste público, o que resulta em diversos desafios para todos os envolvidos nesse processo. Considerando a necessidade de encontrar respostas para o problema que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior representa, este trabalho buscou identificar na literatura especializada da área da Educação Especial, quais os desafios e possibilidades do processo de inclusão, permanência e desenvolvimento acadêmico de estudantes com TEA no Ensino Superior. O trabalho é de abordagem qualitativa e constituiu-se em uma revisão sistemática de literatura com análise bibliométrica. Para o tratamento dos dados coletados foram adotados os procedimentos da Análise de Conteúdo. Os resultados obtidos evidenciaram os desafios relativos tanto ao próprio diagnóstico quanto à falta de formação dos professores, como também quanto às iniciativas e estratégias que contribuem para a inclusão desses estudantes. Percebemos a escassez de trabalhos que tratam exclusivamente da inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior e, considerando o processo de inclusão como um processo em constante desenvolvimento, consideramos essencial que mais trabalhos sejam feitos na área focando, especificamente no estudante com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Ensino Superior. Inclusão.

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN HIGHER EDUCATION: a picture of this issue in the academic scenario

Abstract: In recent years, there has been an increase in the enrollment of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Higher Education; these students enter a university environment that often faces a lack of preparation for their inclusion, resulting in several challenges for all those involved in this process. Given the need to find answers to the question posed by the inclusion of students with ASD in higher education, this study sought to identify the challenges and possibilities of the inclusion process, permanence, and academic development of students with ASD in higher education, based on specialized literature in the field of special education. The work adopts a qualitative approach and consists of a systematic literature review with bibliometric analysis. Content Analysis procedures were used to process the data collected. The results obtained highlighted the challenges related both to the diagnosis and the lack of teacher training, as well as the initiatives and strategies designed to facilitate the inclusion of these students. The results showed the lack of studies addressing exclusively the inclusion of students

[1] Jessica Moura Ferreira. mou.jessicaa@gmail.com. Brasil. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-6137-7993 Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina-UEL (2018). Especialista em Didática do Ensino Superior pela UEL (2022). E-mail de contato: mou.jessicaa@gmail.com.

[2] Gislaine Semcovici Nozi. E-mail: gislainesemcovicinozi@gmail.com. Brasil. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5128-0493. Graduada em Pedagogia (UEL-2010). Mestra em Educação (UEL-2013). Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNOPAR-2016). Doutora em Educação (UEL-2020). E-mail de contato: gislainesemcovicinozi@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

with ASD in Higher Education and, considering the process of inclusion as one in constant development, more work must be conducted in the area focusing specifically on students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Higher education. Inclusion.

LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: un retrato de este tema en el escenario académico

Resumen: En los últimos años, se ha producido un aumento en la matriculación de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación superior. Estos estudiantes entran en un entorno universitario que a menudo no está preparado para la inclusión de este público, lo que resulta en una serie de desafíos para todos los involucrados en este proceso. Considerando la necesidad de encontrar respuestas al problema planteado por la inclusión de estudiantes con TEA en la educación superior, este estudio buscó identificar en la literatura especializada, en el campo de la educación especial, los desafíos y posibilidades del proceso de inclusión, permanencia y desarrollo académico de estudiantes con TEA en la educación superior. El estudio adoptó un enfoque cualitativo y consistió en una revisión sistemática de la literatura con análisis bibliométrico. Se utilizaron procedimientos de análisis de contenido para procesar los datos recogidos. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto los retos relacionados tanto con el propio diagnóstico como con la falta de formación del profesorado, además de las iniciativas y estrategias que contribuyen a la inclusión de estos alumnos. Constatamos la escasez de estudios que traten exclusivamente de la inclusión de alumnos con TEA en la enseñanza superior y, considerando que el proceso de inclusión es un proceso en constante desarrollo, creemos que es fundamental que se realicen más trabajos en este ámbito centrados específicamente en los estudiantes con TEA.

Descriptores: Trastorno del espectro autista. Enseñanza superior. Inclusión.

Introdução

Dados oficiais indicam que há um aumento no ingresso de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil (Silva *et al*, 2020). Comparando dados mais específicos em relação aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no ano de 2017 foram registradas nas IES 754 matrículas e em 2019 foram registradas 1501 matrículas (INEP, 2019; INEP, 2021). Nota-se, portanto, um aumento considerável das matrículas desse público no Ensino Superior neste período.

Apesar de prevista em lei e do aumento gradativo do número de matrículas, a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior acontece de forma tímida e hesitante; principalmente por falta de informação sobre as características próprias do transtorno e a falta de formação pedagógica dos professores nesse nível de ensino (Fischer, 2019). Ainda são escassas as pesquisas relacionadas ao acesso e permanência, especificamente de estudantes com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

TEA no Ensino Superior, e as barreiras e desafios encontrados por esse público são evidenciados pelo despreparo geral das instituições e seus professores, conforme apontam vários autores (Cintra; Jesuíno; Proença, 2011; Olivati, 2017; Aguilar; Rauli, 2020; Bandeira, 2020; Silva, 2020a; Silva, 2020b).

Notamos então que há uma necessidade crescente de pesquisas que tratem especificamente do TEA no contexto do Ensino Superior e que levantem quais os desafios e possibilidades para o sucesso da inclusão desses estudantes nesse nível de ensino. Nesse sentido, este trabalho buscou responder a seguinte questão: Quais são os desafios encontrados por estudantes com TEA no Ensino Superior? Quais os desafios e possibilidades que as Instituições de Ensino Superior e seus professores identificam no processo de inclusão de estudantes com TEA?

Elegemos como objetivo geral: Identificar na literatura especializada da área da Educação Especial Inclusiva, quais são os desafios e possibilidades no processo de inclusão, sobretudo no que se refere à permanência e desenvolvimento acadêmico de estudantes com TEA no Ensino Superior. Como objetivos específicos elencamos: 1) Identificar quais são os desafios encontrados pelos estudantes com TEA no Ensino Superior em relação ao seu desenvolvimento acadêmico; 2) Apontar as dificuldades encontradas pelos professores do Ensino Superior para a implementação do processo de inclusão de estudantes com TEA; 3) Indicar ações políticas, institucionais e pedagógicas que podem contribuir para o processo de acesso, permanência e inclusão do estudante com TEA no Ensino Superior.

Para responder ao problema e objetivos deste estudo, organizamos o artigo da seguinte forma: na seção do referencial teórico caracterizamos o TEA a partir da literatura especializada; na seção do método caracterizamos o estudo e descrevemos os procedimentos metodológicos para coleta, tratamento e organização dos dados; a seção dos resultados foi organizada em temas e apresentadas de forma concomitante com discussões e, por fim, as considerações finais.

Referencial teórico

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2022), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos marcantes nas áreas de comunicação e interação sociais, bem como a presença de padrões restritos e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

repetitivos de comportamento, interesses e atividades que podem variar em gravidade. Esses sujeitos apresentam grande resistência às mudanças e dificuldade de flexibilização de rotinas, interesses fixos e altamente restritivos de intensidade anormal, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

Para fins de diagnóstico, todos os sintomas devem estar presentes precocemente e ao longo do desenvolvimento, mas podem aparecer mais evidentemente quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas do indivíduo. É importante observarmos que o TEA, conforme estabelecido pelo DSM-5 (APA, 2022), passou a englobar o transtorno autista, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Sobre a heterogeneidade e a individualidade de apresentação do TEA, o DMS-5 explica que:

> O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com as características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro (APA, 2022, p. 155, tradução nossa).

Em relação à inclusão escolar, ela pressupõe que as diferenças entre as pessoas devem ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas e que a sociedade deve adequar-se para atender as necessidades especiais e oferecer oportunidades iguais a todos (Ribeiro, 2016).

A Educação Especial, conforme proposta pela legislação brasileira até o momento, tem como público-alvo pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (Brasil, 1996) e eles devem ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em outro turno (Mendes, 2015).

Para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência (Brasil, 2012) e, portanto, tem direito a serviços de apoio especializado em todos os níveis e modalidades da educação conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Na Educação Superior, a inclusão de estudantes que são Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) é geralmente mediada pelo Núcleo de Acessibilidade presente na instituição (Pletsch; Melo, 2017).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (Brasil, 2013, s/p).

Essa proposta está alinhada à perspectiva da educação inclusiva e visa a matrícula do estudante PAEE no sistema regular de ensino em todos os níveis e modalidades, bem como a sua participação ativa dentro da sala de aula, com recursos pedagógicos e materiais adequados às suas necessidades de modo que permitam, além do convívio social, aprendizagens significativas para o estudante.

Segundo Cunha (2010) a pessoa com TEA é capaz de aprender, ainda que de forma diferente daqueles que apresentam desenvolvimento típico e, portanto, pode e deve estar inserida na Educação Superior. No entanto, quando chegam à universidade os estudantes com TEA se deparam, principalmente, com dificuldades no relacionamento com professores e colegas de turma no que diz respeito à comunicação e socialização, que são as áreas comumente mais prejudicadas pelo transtorno.

Problemas relacionados à acessibilidade e aprendizagem também são mencionados na literatura, pois a universidade nem sempre está preparada para receber esse estudante, ou não disponibiliza o atendimento especializado adequado às suas necessidades educacionais especiais (Cabral; Orlando; Meletti, 2020). Quanto aos professores no ensino superior, estudos explicam que eles raramente têm formação didática ou qualquer tipo de preparo e/ou informação para atender esses estudantes (Vitaliano, 2007; Olivati, 2017; Fischer, 2019; Bandeira, 2020).

Sabemos que o processo de inclusão representa um desafio em todos os níveis de ensino, mas é fato que o número de matrículas de estudantes diagnosticados com TEA tem crescido e pesquisas têm sido realizadas no que diz respeito à acessibilidade e permanência desse público no Ensino Superior (Pereira, 2019; Aguilar; Rauli, 2020; Cabral; Orlando; Meletti, 2020; Silva, 2020b; Silva *et al* 2020), indicando que as instituições devem melhor prepararem-se para equiparar as oportunidades entre os estudantes.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Método

Caracterização da Pesquisa

Essa pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa e constitui-se em uma revisão sistemática de literatura com análise bibliométrica. Conforme explicam Senra e Lourenço (2016), a revisão sistemática da literatura utiliza de uma metodologia específica para encontrar e analisar trabalhos relevantes. Quanto à análise bibliométrica, Hayashi (2013) esclarece que ela permite medir a produção científica de um assunto a partir de determinados indicadores bibliométricos e, dessa forma, revelar o estado do desenvolvimento do tema no campo científico.

Delimitação do Campo de Pesquisa

O levantamento foi realizado nas seguintes bases de dados: *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo Brasil), Periódicos CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, *Latin America and Caribbean Health Sciences Literature* (LILACS) e *Education Resources Information Center* (ERIC).

Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada entre os meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. Foram utilizados os descritores “Ensino Superior” e “Autismo” com busca simples em todas as bases de dados, exceto no Google Acadêmico, onde a amplitude dos resultados requereu refinamento por meio de procedimento de pesquisa com busca avançada com os termos “Ensino Superior” e “Autismo” contidos no título (*allintitle*). Em nenhuma das bases de dados houve aplicação de filtros em relação ao período das publicações.

Foram encontradas, ao todo, 153 trabalhos (incluindo pesquisas que se repetiam) divididas entres as bases de dados pesquisadas conforme mostra a Tabela 1.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 1 – Representação dos resultados obtidos em cada base de dados consultada

Base de dados	Total de pesquisas encontradas	Trabalhos repetidos	Total real de pesquisas
Scielo- BR	5	0	5
Capes- periódicos	111	14	97
Capes- teses e dissertações	27	0	27
BDTD	19	0	19
Google Acadêmico	5	0	5
LILACS	0	0	0
ERIC	0	0	0

Fonte: autoria própria.

Selecionamos para análise todos os trabalhos que atendiam, obrigatoriamente, aos seguintes critérios: a) conter no título os termos: "autismo", "autista", "transtorno do espectro autista" ou "Síndrome de Asperger" e b) fazer clara alusão, no título e/ou resumo, ao Ensino Superior. Após o cruzamento dos dados entre as bases de dados foram excluídos os trabalhos repetidos, resultando num novo total de 144 trabalhos. Por fim, atenderam a todos os critérios e foram selecionados para análise apenas 22 trabalhos.

As informações referentes aos estudos que compuseram o material de análise foram organizadas em planilhas no Excel, seguindo as orientações para análise bibliométrica (Hayashi, 2013). Para cada base de dados foi criada uma aba específica com planilha própria composta pelos seguintes dados: número da pesquisa, termos de busca, base de dados, autor, título, ano, resumo, trabalho repetido e trabalho relevante. A partir dessa organização foram selecionados os estudos que atendiam aos critérios de relevância.

Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados coletados nos orientamos pelos procedimentos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2021) que é realizada em três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira etapa realizamos a leitura completa dos 22 trabalhos que compuseram o *corpus* da pesquisa a fim de identificarmos excertos que mencionassem os desafios e possibilidades do processo de inclusão, permanência e desenvolvimento acadêmico de estudantes com TEA no Ensino Superior.

Na segunda etapa copiamos e colamos em arquivo próprio para cada trabalho analisado,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

frases e/ou parágrafos que remetiam aos nossos objetivos de pesquisa. Na terceira etapa, analisamos todo o material selecionado e agrupamos as frases considerando o tema como unidade de registro. A partir deste procedimento identificamos três temas gerais e os trechos selecionados que compuseram cada tema foram organizados em subcategorias.

Resultados e discussão

Os trabalhos selecionados foram publicados entre os anos 2011 a 2021, com maior concentração de publicações nos anos de 2019 e 2020, reforçando o aspecto recente da temática, uma vez que não foram utilizados filtros de período.

Tabela 2 – Análise, por ano, dos 22 trabalhos relevantes

Ano	2011	2017	2018	2019	2020	2021
Quantidade	1	3	1	7	8	2

Fonte: autoria própria.

Tabela 3 – Nível de pesquisa dos 22 trabalhos relevantes

Nível	Artigos	Teses (Doutorado)	Dissertações (Mestrado)	Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)
Quantidade	10	3	8	1

Fonte: autoria própria.

Em relação ao nível de pesquisa acadêmica dos trabalhos selecionados, nota-se a prevalência de artigos, seguida por dissertações de mestrado, teses de doutorado e um trabalho de conclusão do curso. Dos 10 artigos analisados, nove pertencem à área da Educação e um à área da Psicologia Educacional. Duas das teses de doutorado pertencem à área da Educação e uma à área da Psicologia. Seis das dissertações analisadas foram desenvolvidas na área da Educação, uma na área de Psicologia e uma na área de Ciências da Saúde.

O trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido no curso de graduação em Pedagogia. Observamos, portanto, uma prevalência na produção acadêmica da área da Educação sobre o tema de inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior. Dentre os autores dos trabalhos analisadas, três se repetiram (Aguilar, 2019; Aguilar; Rauli, 2020; Sales; Viana, 2020; Sales, 2021; Silva, 2020a; Silva *et al*, 2019; 2020), esses três autores têm, respectivamente, uma dissertação de mestrado e um artigo, uma tese de doutorado e um artigo e uma tese de doutorado e dois artigos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os trechos retirados dos trabalhos analisados foram divididos em três eixos temáticos a saber: 1) Os desafios encontrados pelos estudantes com TEA em relação ao seu desempenho acadêmico no Ensino Superior; 2) As dificuldades encontradas pelos professores no processo de inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior e 3) Estratégias que podem contribuir para o processo de inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior.

Os temas foram organizados de acordo com os objetivos específicos estabelecidos seguindo uma ordem didática para apresentação dos conteúdos. A seguir apresentaremos cada tema com suas categorias.

Tema 1 - Os desafios encontrados pelos estudantes com TEA em relação ao seu desempenho acadêmico no Ensino Superior

Este tema versa sobre os muitos desafios encontrados pelos estudantes com TEA no Ensino Superior; desde os prejuízos decorrentes do próprio transtorno e no relacionamento com os seus pares, ao despreparo da universidade e dos professores para a inclusão de estudantes com TEA no ambiente universitário.

1.1 Prejuízos sociais que influenciam no desempenho acadêmico de estudantes com TEA no Ensino Superior

O TEA é marcado por prejuízos persistentes na comunicação e interação social (APA, 2022), esses *déficits* interferem significativamente no desempenho acadêmico do estudante com este diagnóstico e se refletem em dificuldades nas relações interpessoais com professores e colegas.

Segundo o trabalho realizado por Fischer (2019, p. 546), "Os dados preliminares apontaram para maiores dificuldades em saber o que dizer em uma conversa, entender piadas e reconhecer se o ouvinte está interessado". Essas dificuldades podem dificultar a convivência com os outros estudantes ou mesmo o entendimento do professor durante a aula. Evitar discursos metafóricos e figuras de linguagem, manter explicações claras e objetivas e demonstrar tolerância para com o estudante são atitudes que podem diminuir as dificuldades e contribuir para a inclusão de estudantes com TEA.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

1.2 Alterações sensoriais (hipo ou hipersensibilidade aos estímulos sensoriais) que atrapalham os estudantes com TEA no Ensino Superior

Pessoas com TEA podem apresentar hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais que podem se manifestar na forma de indiferença à dor ou temperaturas, reações contrárias a sons, fascinação por movimentos etc. (APA, 2022).

Nestes casos, conforme aponta o trabalho de Aguilar (2019, p. 48) "[...] sons, odores, e até mesmo um olhar intenso podem ser percebidos como perturbadores". Essas alterações sensoriais podem interferir no desempenho acadêmico do estudante que precisa manter-se em uma sala de aula barulhenta, por exemplo, o que pode gerar estresse e ansiedade severa. Algumas medidas simples podem ser tomadas como a organização de classes reduzidas, cuidados com a temperatura da sala, diminuição de interferências sonoras (como os chiados em caixas de som e microfones) e conversas paralelas excessivas.

1.3 A inflexibilidade em relação às mudanças da rotina e do ambiente

A inflexibilidade à mudança de rotina e padrões ritualizados de comportamento são, também, características típicas da pessoa com TEA segundo o DSM-5 (APA, 2022) e interferem significativamente na vida universitária do estudante com este diagnóstico. No trabalho realizado por Barbosa e Gomes (2019, s. p), um estudante entrevistado relatou que:

> [...] enfrentou dificuldades em seu processo adaptativo na universidade, em decorrência principalmente da falta de rotina, da imprevisibilidade de aspectos referentes às avaliações nas disciplinas, bem como de participação em atividades extracurriculares, o que, consequentemente, causou-lhe bastante ansiedade.

O trecho demonstra como aspectos imprevisíveis do cotidiano universitário podem causar alterações emocionais e interferir no desempenho acadêmico de estudantes com TEA e reforçam a importância de que o professor tenha um cronograma da disciplina de modo que o estudante tenha certa previsibilidade das atividades que serão desenvolvidas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

1.4 Estereotipias comportamentais do TEA e as interferências no desenvolvimento acadêmico de estudantes com esse diagnóstico

As estereotipias comportamentais podem se apresentar como movimentos motores repetitivos com ou sem uso de objetos, ecolalia e frases idiossincráticas (APA, 2022). Esses comportamentos estão frequentemente associados a uma dificuldade de controlar impulsos e condutas, mas isso não significa que não podem ocorrer em indivíduos com desenvolvimento típico (Hoffman, 1996).

Em seu trabalho, Olivati (2017, p. 91) analisa a "[...] presença de movimentos estereotipados como um complicador ao convívio social, tendo em vista o estranhamento por parte de colegas [...]" também dos professores e funcionários da universidade. A estranheza causada por esses comportamentos aparentemente sem função pode constituir uma fonte de preconceito e, consequentemente, o *bullying* que são complicadores na inclusão de pessoas com TEA na sociedade. Esses dados reforçam a necessidade de que a comunidade universitária tenha conhecimento das características do TEA, para que possam compreender melhor sobre o que são e como se apresentam essas estereotipias e, assim, agir de forma adequada diante delas, visto que nem sempre é necessária a intervenção desses comportamentos que muitas vezes tem função autorregulatória ou expressiva.

1.5 A autodenominação como autista e seu estigma

Ter o diagnóstico de TEA pode significar para o estudante carregar consigo um estigma, por isso, a pessoa com TEA frequentemente "[...] não gosta de se identificar como pessoa com autismo, acha que as suas conquistas seriam diminuídas caso o fizesse" como apontado pelo trabalho de Santos *et al* (2020, p. 57-58).

O medo do preconceito das pessoas e do capacitismo que frequentemente acompanha esse prejulgamento, faz com que muitos prefiram não dar conhecimento às pessoas sobre a sua condição e a ocultação do diagnóstico implica na perda de alguns direitos como o atendimento especializado, por exemplo, o que pode prejudicar o desempenho acadêmico desses estudantes.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

1.6 A influência do diagnóstico sobre a visão das pessoas e o *bullying* para os estudantes com TEA no Ensino Superior

Menezes (2021) afirma que as dificuldades de comunicação e a falta de habilidades sociais presentes nas pessoas com TEA podem aumentar sua vulnerabilidade ao *bullying,* inclusive no contexto universitário.

Sobre esse aspecto, em seu trabalho, Silva (2020, p. 87) comenta que: "O simples fato de os colegas não aceitarem o estilo de ser e de aprender autista e o silêncio ensurdecedor dos professores frente ao "ocultismo discente" revela o espaço universitário distante dos princípios da neurodiversidade e pluralidade cultural".

O *bullying* pode ocorrer em diversos contextos e de diferentes formas e apresenta consequências nocivas para as vítimas (Menezes, 2021). Por isso é importante conscientizar os professores e colegas em relação a neurodiversidade de forma que as diferentes diferenças entre os sujeitos possam ser aceitas e respeitadas, pois o preconceito em relação ao TEA está muito atrelado ao desconhecimento sobre o diagnóstico e aos mitos que foram surgindo em relação a ele; é essencial informar ao público em geral através de políticas públicas e campanhas de conscientização sobre a realidade deste transtorno na sociedade.

1.7 Dificuldades em relação a aprendizagem de conteúdos que os estudantes com TEA podem apresentar no Ensino Superior

Em seu trabalho, Carvalho (2017, p. 113) especifica que devido às suas particularidades o estudante com TEA pode apresentar "[...] dificuldades em criar textos novos, no entendimento das metáforas, em colocar em prática os conteúdos que aprendia nas disciplinas, principalmente os textos subjetivos em que tinha que imaginar e criar [...]".

As pessoas com TEA apresentam prejuízos significativos nas áreas de comunicação (APA, 2022), daí as necessidades educacionais especiais que, diferentemente das adaptações realizadas nos casos de outras deficiências que são visíveis, significam, muitas vezes, necessidade de mudanças na metodologia pois esses estudantes muitas vezes apresentam dificuldades na concentração e comunicação, na interpretação de textos ambíguos, apresentação de seminários e provas escritas. É necessário que o professor avalie o estudante para identificar suas necessidades e planejar sua aula levando em consideração a inclusão deste estudante com TEA.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

1.8 Dificuldades de realizar trabalhos em grupo

Outra dificuldade significativa enfrentada pelo estudante com TEA nas salas de aula é a de realizar atividades em grupos, pois, conforme aponta o trabalho de Santos *et al* (2020, p. 57) "A dificuldade de interação leva a dificuldade de realizar trabalhos em grupo, pois não conseguem se inserir nas equipes". O que pode prejudicar significativamente o desempenho acadêmico deste estudante.

Promover a socialização entre os estudantes da classe em atividades mais descontraídas, definir a formatação das equipes junto com a turma ou mesmo possibilitar a realização do trabalho de forma individual podem atenuar as dificuldades relativas à inserção em grupos e a ansiedade decorrente dessa atividade e contribuir para a inclusão do estudante com TEA.

1.9 Falta de informação sobre o suporte aos estudantes

Os trabalhos analisados revelam que: "[...] os alunos não conhecem os órgãos aos quais devem se dirigir para solicitar auxílio no que se refere à inclusão na universidade" (Santos *et al*, p. 60), por isso, há a necessidade de maior divulgação das ações e programas voltados especificamente aos estudantes com TEA no Ensino Superior (Bandeira, 2020).

Olivati (2017, p. 100) também chama a atenção para:

> [...] a necessidade de uma melhor orientação no momento do vestibular e do ingresso na Universidade, por meio de instruções detalhadas sobre os tipos de serviços oferecidos a estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como a realização de um levantamento de informações sobre estudantes com deficiência [...].

Os autores revelam a necessidade de divulgar entre os estudantes informações relativas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas universidades, visto que muitos deixam de receber auxílio da instituição por não conhecerem e não saberem onde procurar os programas de apoio e inclusão nas universidades.

1.10 A falta de representatividade de estudantes com TEA no Ensino Superior

Apesar do aumento de matrículas de estudantes com TEA no Ensino Superior (INEP, 2017; INEP, 2019) impulsionado pelas políticas públicas voltadas ao acesso de pessoas com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

deficiência ao nível superior de ensino (Silva, 2020a), a presença deste público na academia é exígua (Silva *et al*, 2020); resultando em uma baixa representatividade: "[...] a presença de poucos estudantes com autismo nas IES contribui para a ausência de compreensão sobre o espectro para uma parte dos professores universitários" conforme apontado pelo trabalho de Barbosa e Gomes (2019, s/p).

Muito do desconhecimento sobre os aspectos diagnósticos do TEA, além da falta de formação específica dos professores, advém da falta de contato com esse público, afinal, se não há muitos estudantes com TEA nas salas de aula do Ensino Superior, por que se preocupar em capacitar profissionais para o atendimento deste público? É necessário informar, educar e conscientizar a população sobre a neurodiversidade e investir em ações que contribuam para a inclusão desses estudantes de forma a aumentar ainda mais os índices de acesso e permanência nas universidades.

Tema 2 – As dificuldades encontradas pelos professores no processo de inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior

Segundo Aguilar e Rauli (2020), o professor é a chave para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e, por isso, este tema aponta as dificuldades encontradas pelos professores na inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior.

2.1 Falta de formação dos professores do Ensino Superior em relação a inclusão de estudantes com TEA

As lacunas na formação docente são frequentemente as mais apontadas pelos pesquisadores na área da Educação Inclusiva como um dos principais complicadores para a efetividade do processo de inclusão. Muitos professores universitários possuem apenas bacharelado e não têm formação para docência, conforme apontam alguns estudos (Tavares, Santos; Freitas, 2016; Fischer, 2019; Rezende, 2019; Furlan *et al*, 2020).

Em seu trabalho, Carvalho (2017, p. 39) esclarece que "[...] a fragilidade na formação docente compromete o trabalho do professor, pelo fato deste não dispor de conhecimentos, sejam eles de ordem teórica ou prática, capazes de promover a inclusão escolar de estudantes com autismo".

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Por isso, pesquisadores como Nozi (2013) ressaltam a importância dos saberes docentes para a inclusão, pois em posse de saberes de ordem conceitual e procedimental os professores terão mais condições de promover as adaptações que os estudantes com necessidades educacionais especiais precisam.

2.2. Falta de comunicação da universidade com os professores

Em seu trabalho, Macedo (2019, p. 90) aponta para a "[...] necessidade que o professor tem de ser avisado, antes de iniciar as aulas, sobre a presença de alunos com TEA em sala de aula". Parece ocorrer uma falha na comunicação entre a administração da universidade e os professores que, em alguns casos, não são informados sobre a presença do estudante com TEA em sua turma, o que acaba ressaltando o despreparo do professor que perde a oportunidade de preparar sua disciplina de modo a contemplar as necessidades educacionais especiais deste estudante e adequar sua metodologia e estratégias de ensino para evitar situações desconfortáveis ou mesmo traumáticas já nos primeiros dias letivos (Sales, 2021). É importante que, em primeiro lugar, o estudante informe a universidade para que a instituição e o corpo docente organizem-se para incluir este estudante.

Tema 3 - Estratégias que podem contribuir para o Processo de Inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior.

Neste tema apresentamos sugestões de ações que contribuem para o processo de inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior que envolvem desde o investimento em recursos financeiros e humanos, até pequenas atitudes a serem tomadas em relação a esse público dentro do contexto acadêmico.

3.1 Capacitação de servidores para atendimento a estudantes com TEA na universidade.

Sobre os investimentos que devem ser feitos em relação à capacitação e treinamento de servidores (professores e funcionários) para o atendimento a estudantes com TEA na universidade, destacamos o trabalho de Aguilar (2019, p. 60) que sugere que: "além da instituição do protocolo, a IES deve incluir na Educação Continuada dirigida à comunidade acadêmica/professores programas de Educação à Distância e Rodas de Conversa sobre

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação Inclusiva e sobre o TEA".

Sobre essa questão, pesquisadores como Vitaliano (2007) e Furlan *et al* (2020) afirmam que a capacitação dos profissionais da educação é uma condição essencial no sucesso da inclusão de estudantes com necessidades especiais e o atual estado da inclusão que revela a necessidade de formação continuada dos professores para o atendimento desses estudantes.

Embora o TEA seja legalmente considerado uma deficiência, não possui a mesma visibilidade que outros tipos de deficiência (como a deficiência física, por exemplo, assemelhando-se muito mais às disfunções neurológicas como os Transtornos de Aprendizagem e o Transtorno do Déficit de Atenção) e suas especificidades demandam um tratamento diferenciado, daí a necessidade de preparar a comunidade acadêmica para o contato com esse público.

3.2 Investimento em equipe de apoio multidisciplinar especializada em Educação Especial na universidade.

Há a necessidade de uma equipe de apoio multiprofissional especializada em Educação Especial para o atendimento de estudantes com TEA na universidade. Pois "o trabalho colaborativo entre professores facilita o processo adaptativo de ensinar alunos autistas, mas faz-se necessário o suporte profissional para que tal ação tenha êxito" como apontado no trabalho de Sales (2021, p. 92) o que pode ser alcançado através da contratação de psicólogos e fonoaudiólogos como parte dos núcleos de acessibilidade (Olivati, 2017).

Estudantes diagnosticados com TEA necessitam de adaptações mais específicas visto que suas dificuldades têm origem neurológica e o trabalho multidisciplinar pode contribuir para facilitar o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

3.3 Investir na criação e ações de programas de inclusão dentro das universidades

Um exemplo de programa de acessibilidade responsável por mediar a relação entre o estudante com necessidade especiais e a instituição é o que acontece na Universidade Federal do Ceará, denominado "Agente de acessibilidade", conforme relata Sales (2021, p. 105).

O trabalho do agente de acessibilidade é fundamental no planejamento e execução do Planejamento Curricular Individualizado (PCI). Realiza a coleta de dados acerca do estudante

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com TEA em conjunto com o coordenador do curso, com o intuito de estabelecer um plano educacional específico para atender as necessidades singulares desse estudante, que posteriormente será socializado aos professores para que realizem os devidos ajustamentos no cotidiano acadêmico.

Mais do que a presença de órgãos de apoio dedicados à inclusão, é necessário a criação de programas e ações voltadas especificamente ao atendimento de estudantes com TEA no Ensino Superior considerando as especificidades deste transtorno (Santos *et al*, 2020).

3.4 As ferramentas digitais como forma de potencializar a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior

O uso de ferramentas digitais no Ensino Superior pode contribuir em relação ao desenvolvimento da autonomia, da autorregulação, da atenção e da coordenação viso motora, reduzindo a agitação e os comportamentos disruptivos (Barroso; Souza, 2018), pois tais habilidades dão ao estudante maior controle sobre a própria aprendizagem, além de flexibilizar o momento em que a tarefa é realizada, bem como permite que ele acesse o computador no ambiente de sua preferência.

Neste contexto, o computador, pelas suas características, pode se apresentar como uma alternativa para romper limitações. No processo educacional de pessoas com TEA, é importante considerar quatro características sobre o uso do computador: aumenta a habilidade de comunicação, melhora a cognição e ajuda nas atividades que envolvem coordenação motora (Cintra; Jesuino; Proença, p.76). Os autores comentam ainda que, na modalidade de Ensino à Distância (EaD), a utilização de ferramentas digitais (para acesso ao material e realização de atividades) combinada com a mediação de professores, constitui-se numa estratégia que potencializa a aprendizagem e, consequentemente, a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior.

3.5 A intervenção mediada por pares como facilitadora do processo de inclusão do estudante com TEA no Ensino Superior

Segundo Ramos (2019) a Intervenção Mediada por Pares (IMP) parte do princípio de que o desenvolvimento depende das interações sociais entre colegas de uma mesma turma e de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que é possível utilizar essas interações como estratégia de inclusão dos estudantes com TEA no Ensino Superior.

Como aponta o trabalho de Macedo (2019, p. 97): "A IMP ganhou papel de destaque nessa formação e no processo de inclusão do aluno, não só porque ela permitiu que o aluno acessasse melhor as aulas, como também se tornasse integrante da turma [...]". Segundo a pesquisadora, a IMP facilita a comunicação entre os colegas de turma e entre o estudante com TEA e o professor, potencializando o processo de inclusão e aprendizagem, uma vez que a intervenção é mediada pelos próprios colegas o que gera, no estudante com TEA, sentimento de pertencimento à turma.

3.6 Os planos educacionais especiais como ferramentas para promover a inclusão do estudante com TEA no Ensino Superior

Segundo Pereira (2014) e Sales (2021) o PCI, assim como o Plano de Ensino Individualizado (PEI), são documentos que devem nortear a prática pedagógica do professor, levando em conta as características específicas de aprendizagem do estudante com deficiência, pois, conforme explica Sales (2021, p. 78): "O PCI permite, ao professor da Universidade, conduzir conscientemente sua ação docente frente à presença de um aluno autista em sua sala de aula".

A adaptação curricular é direito de todo estudante com necessidades especiais e planos educacionais específicos como o PCI constituem-se numa ação pedagógica fundamental para o sucesso da inclusão do estudante com TEA no Ensino Superior, pois leva em consideração a individualidade do sujeito, permitindo alterações em relação ao planejamento das disciplinas sem desconsiderar os objetivos específicos do curso.

3.7 Contribuições da técnica do Diário Reflexivo e metodologias ativas para a inclusão do estudante com TEA no Ensino Superior

As metodologias ativas, como o desenvolvimento de projetos a partir dos interesses dos estudantes, e aulas que permitam discussões sobre temas relevantes possibilitam que o estudante expresse seu aprendizado de diferentes formas, assumindo um papel de protagonista em seu aprendizado. Conforme explicam De André e Pontin (2011), o Diário Reflexivo, como

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

técnica pedagógica, permite que os professores organizem práticas pedagógicas mais conscientes e com maior efetividade no ensino dos conteúdos programáticos.

Fischer (2019, p. 549) consideram que:

> Os resultados indicam a efetividade da técnica diário reflexivo no processo de inclusão de ESA no ES por meio do ensino por competências e MA por um professor sem formação em Educação Especial. A eficácia foi atestada por meio do relato do professor que identifica o problema, reflete e toma decisões, impactando no seu desempenho, cujo desenvolvimento de competências transpassou o ENEE, sensibilizando-o para as limitações também de estudantes neurotípicos.

A reflexão sobre a forma de ensinar é o primeiro passo para se repensar estratégias e buscar conhecimentos para adequar as metodologias às necessidades da turma de forma geral, beneficiando, assim, todos os estudantes.

É importante ressaltar que no Ensino Superior, assim como em todos os demais níveis de ensino, deve ser uma preocupação dos professores garantir aos estudantes o desenvolvimento acadêmico e a apropriação dos conteúdos programáticos. Nos cursos de graduação, de forma especial, estamos tratando da formação de futuros profissionais que estarão inseridos socialmente no mercado de trabalho e, por isso, é esperado que se apropriem de conhecimentos teóricos e de competências técnicas para atuação profissional. Neste sentido, é importante que os professores universitários desenvolvam saberes docentes específicos que os auxiliem na adoção de estratégias e recursos de ensino facilitadores da aprendizagem, especialmente os saberes procedimentais para a educação inclusiva (Nozi, 2013).

3.8 Adaptações didáticas em sala de aula que promovem a inclusão dos estudantes com TEA no Ensino Superior

Barbosa e Gomes (2019, s/p.) apontam algumas ações simples que podem ser tomadas para contribuir para a inclusão do estudante com TEA na sala de aula no Ensino Superior como: "[...] o professor apresentar um cronograma das aulas e a ementa da disciplina no início do semestre, para que assim, o discente com autismo possa se organizar".

Flexibilizar os horários de provas, organizar as aulas práticas em grupos menores de estudantes, disponibilizar *feedback* objetivo, partir dos interesses dos estudantes e adaptação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dos meios de comunicação (Carvalho, 2017; Fischer, 2019; Almeida, 2020).

É importante que os professores sejam capazes de flexibilizar suas práticas de ensino para contribuir para a inclusão do estudante com TEA na sala de aula (Silva, 2020a).

3.9 Ações que podem ser tomadas em relação à avaliação de estudantes com TEA no Ensino Superior

A avaliação do estudante com TEA, tal como o processo de ensino e aprendizagem, para que seja inclusiva e igualitária, também podem necessitar de algumas adaptações como um tempo ampliado para realizar e de forma individualizada (Aguilar; Rauli, 2020; Santos *et al*, 2020).

Segundo o trabalho de Sales (2021, p. 102), "A avaliação inclusiva, além de ser diagnóstica, deve ter caráter prognóstico, no sentido de antever que habilidades e competências o aluno autista desenvolve mais facilmente ante seus hiperfocos de estudo".

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser formativa, ou seja, ser utilizada pelo professor como uma ferramenta de coleta de dados para verificar se os objetivos de aprendizagem foram ou não alcançados pelos estudantes e contribuir para regular o ensino de forma que o professor possa adequar suas práticas de acordo com o desenvolvimento dos estudantes (Moraes, 2014). A avaliação formativa é inclusiva não apenas para os estudantes com necessidades educacionais especiais, mas também para a turma toda.

3.10 Ações a serem tomadas em relação aos colegas do estudante com TEA e que podem contribuir para o processo de inclusão no Ensino Superior

Os colegas de turma na universidade também podem contribuir para a inclusão do estudante com TEA. Carvalho (2017) realizou uma pesquisa com um estudante com TEA no Ensino Superior e constatou que, informar aos colegas de turma sobre a presença do estudante com TEA bem como suas singularidades pode facilitar a convivência com os seus pares.

Resultados da pesquisa de Pereira (2019, p. 64-65) indicam que há atitudes positivas dos estudantes em relação à inclusão de um estudante com TEA na universidade, ele relata que:

> [...] os colegas tentavam incluir em todos os trabalhos práticos os estudantes, tentando exacerbar suas habilidades e mesmo quando elas não eram evidentes

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> para aquela atividade desenvolvidas, os mesmos faziam questão que o trabalho desenvolvido por ele fosse usado na forma íntegra, respeitando seus limites e dificuldades.

Ser socialmente incluído é essencial para o desenvolvimento das pessoas com deficiência em todos os âmbitos e contribui significativamente para o seu desempenho acadêmico, além disso, aprender a compreender e aceitar as diferenças humanas também é uma lição valiosa para aqueles que não têm uma deficiência (Nota, 2011).

Considerações finais

Embora ainda seja escassa a quantidade de trabalhos relacionados à inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior, nossa pesquisa evidenciou que o interesse acadêmico pelo tema vem crescendo nos últimos anos como reflexo, dentre outros fatores, do aumento das matrículas de estudantes com este diagnóstico nas universidades, o que revela a importância de que mais estudos sejam realizados sobre este tema.

Identificamos na literatura vários desafios impostos ao processo de inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior que abrangem desde as questões relativas ao próprio diagnóstico, que reflete em dificuldades específicas de aprendizagem, quanto ao acesso tanto à universidade quanto aos programas de apoio disponíveis nas instituições.

Também identificamos que há lacunas quanto à informação do público em geral em relação às especificidades do TEA; a ocultação da própria pessoa com TEA quanto ao seu diagnóstico perante os professores e colegas; as situações envolvendo o *bullying*; a lacuna na formação dos professores para incluir estudantes com TEA, bem como a falha na comunicação entre os órgãos da instituição com os professores, que muitas vezes são pegos de surpresa ao constatarem que têm um (a) estudante com TEA em sua turma.

Apesar das dificuldades identificadas nos estudos, também foi possível constatarmos nos trabalhos analisados, estratégias favoráveis à inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior, como: a organização do Plano de Ensino Curricular, adaptações nas avaliações e maior tempo para a realização das provas, formação de grupos de trabalho menores, o uso de tecnologias digitais e de metodologias ativas etc.

O processo de inclusão, como o próprio termo sugere, é um processo sempre em

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

construção, em aprimoramento. É essencial que mais trabalhos sejam realizados a fim de investigar o processo de inclusão no Ensino Superior, especialmente tendo em conta as especificidades dos estudantes com TEA.

Referências

APA- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders - text revision:** DSM-5 TR. Washington DC, 2022. Disponível em: https://www.mredscircleoftrust.com/storage/app/media/DSM%205%20TR.pdf

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patrícia Forte. Desafios da inclusão das pessoas com transtorno do espectro autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-26, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44082. Acesso em: 18 jan. 2022.

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco. **Desafios da inclusão:** barreiras enfrentadas por pessoas com transtorno do espectro autista no ensino superior. 2019. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Faculdades Pequeno Príncipe. Curitiba, 2019.

ALMEIDA, Priscilla Regina Barbosa de. **Inclusão no ensino superior:** percepções de uma estudante com transtorno do espectro do autismo em uma universidade pública paraibana. 2020. 48 f. TCC (Graduação no Curso de Pedagogia) - Universidade Federal do Paraíba, João Pessoa, 2020.

BANDEIRA, Luana Lopes. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB.** 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A inclusão de pessoas com autismo no ensino superior: percepções discentes sobre o ingresso à universidade. In: Conedu. 6., 2019, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/58539. Acesso em: 18 jan. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Pt: Edições 70, 2021.

BARROSO, Denise Araújo; SOUZA, Ana Claudia Ribeiro De. O uso das tecnologias digitais no ensino de pessoas com autismo no Brasil. In: **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias; encontro de pesquisadores de educação a distância.** São Carlos, UFSCar, 2018. Anais eletrônicos CIET EnPED. São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/156. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html. Acesso em: 16 out. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Programa Incluir. **Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SEsu (2013).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2017:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2019. 70. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2019:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 .Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 16 out. 2021.

CARVALHO, Dulcimar Lopes. **A Trajetória de Inclusão de um Estudante com Autismo: da Educação Básica à Educação Superior:** Desafios e Possibilidades. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2017.

CINTRA, Rosana Gonçalves Gomes; JESUINO, Mirtes dos Santos; PROENÇA, Michele Alves Muller. As possibilidades da EaD no processo de inclusão no ensino superior da pessoa com autismo: um estudo de caso. **Revista de Educação**. Anhanguera, v.14, n.17, p. 71-86, 2011. Disponível em: https://revista.pgsskroton.com/educ/article/view/1810. Acesso em: 18 jan. 2022.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

DE ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; PONTIN, Marta Maria Darsie. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Revista Meta: Avaliação,** v. 2, n. 4, p. 13-30, 2010. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/66. Acesso em: 14 out. 2022.

FISCHER, Marta Luciane. Tem um estudante Autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.25, n.4, p.535-552, out.-dez., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/vK7pnWwcns9pHxtvvVB8RMh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 jan. 2022.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus; FARIA Paulo Cézar de; LOZANO, Daniele; BAZON,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Fernanda Vilhena Mafra. Inclusão na Educação Superior: Formação e Experiência Docente. **Avaliação.** Campinas, v. 25, n .02, p. 416-438, Jul., 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200010. Acesso em: 10 set. 2022.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. **Filosofia e Educação (Online).** v. 5, n. 2, p. 89-102, out. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rfe.v5i2.8635396. Acesso em: 10 set. 2022.

HOFFMAN, Sonia B. **Estereotipias na Infância.** Diversidade em Cena. Porto Alegre -RS, 1996. Disponível em: http://www.diversidadeemcena.net/artigo21.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

MACEDO, Elaine Caroline. **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva:** Proposta de Formação Colaborativa sobre TEA para docentes do IFRN. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial.** São Carlos: UFSCar, 2015.

MENEZES, Regiane Silva de. **Experiências de *bullying* escolar de estudantes com transtorno do espectro autista.** 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. A prova formativa na educação superior: Possibilidade de regulação e autorregulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.25, p.272 - 294, 2014. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2846. Acesso em: 28 set. 2022.

NOTA, Vânia. **Atitude dos pares face a colegas com perturbações do Espectro do Autismo.** 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais) - Instituto Superior de Educação e Ciências - ISEC, Lisboa, 2011.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OLIVATI, Ana Gabriela. **Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com Transtornos do Espectro do Autismo em uma Universidade Pública**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

PEREIRA, Andréia Quintas. **Transtorno do espectro autista: uma experiência no ensino superior.** 132 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise de efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Departamento de Educação,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas Universidades Federais da Região Sudeste.** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354. Acesso em: 14 out. 2022.

RAMOS, Fabiane dos Santos. **Transtorno do Espectro Autista e Intervenção Mediada por Pares: Aprendizagem no Contexto de Inclusão**. 232 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

REZENDE, Rosana Meire Cazadei. **Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior.** 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais:** obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

SALES, Jefferson Falcão. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior:** estudo de caso na Universidade Federal do Ceará. 2021. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SALES, Jefferson Falcão; VIANA, Tania Vicente. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **Revista Intersaberes**. v. 15, n. 35, p. 615-634, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1868. Acesso em: 18 jan. 2022.

SANTOS, Wellington Farias dos; SANTANA, Vinicius Santos; DIAS, Lucas de Souza Santos; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila; PONDÉ, Milena Pereira. A inclusão da pessoa com autismo no ensino superior. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 51-66, Set./Dez., 2020. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/33786. Acesso em: 14 out. 2022.

SENRA, Luciana Xavier; LOURENÇO, Lélio Moura. **A importância da revisão sistemática na pesquisa científica.** In: BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa. Metodologias de pesquisas em Ciências: análises quantitativas e qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeira: LTC, 2016.

SILVA, Gabriella Maia da. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: https://revistacaparao.org/caparao/article/view/6. Acesso em: 28 set. 2022.

SILVA, Solange Cristina da. **Acessibilidade para o estudante com transtorno do espectro autista no ensino superior.** 2020a. 281 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; KASZUBOWISKI, Erikson; NUEMBERG. Adriano Henrique. Perfil acadêmico dos estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior matriculados em 2016. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-32, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37699. Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; KASZUBOWISKI, Erikson; NUEMBERG. Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 24, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/fvzHNXfHzkFcPTMkcY9gPxd/?lang=pt. Acesso em: 28 de março de 2022.

SILVA, Vanessa Caroline da. **O estudante com Transtorno de Espectro Autista nas universidades brasileiras.** 2020b. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=html&lang=pt. Acesso em: 28 março 2022.

TEIXEIRA, Kétila Batista da Silva. **Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior no município de Porto Velho/RO:** uma análise histórico-cultural. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica dos professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, n. 3, v. 13, p. 399-414, set./dez., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/tkJwbdCMFjQJqRTZ8S5qHnC/abstract/?lang=p. Acesso em: acesso: 28 março de 2022.

Submissão em: 28.05.24
Aceito em: 18.03.25

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

TODA ESCRITA É POLÍTICA? MAPEAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE SURDOS POR MEIO DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Bruna Delanhese [1]
Paula Izidoro [2]
Claudia Ferreira [3]

Resumo: O presente artigo objetiva realizar o mapeamento das publicações referente às políticas linguísticas para surdos e, em seguida, apresentar a sistematização com base na análise do ciclo de políticas – ACP. Para isso, possui como encaminhamento metodológico, a busca por publicações referentes a essa temática nas bases de dados *Scielo* e Periódicos disponíveis na plataforma Capes, no período de 2019-2021, o que resultou na compreensão de que não há artigos publicados neste intervalo que tenha realizado análise dessa política linguística. Posteriormente, há a sistematização da análise da política linguística para surdos, tendo como base os contextos de influência, produção e prática conforme proposto por Ball (2006). Diante disso, o trabalho resulta na especificação dos pressupostos solicitados pelo movimento surdo e o que tem se verificado na prática, na realidade da educação dos surdos, sugerindo uma reflexão das mudanças necessárias para que a educação bilíngue possa se concretizar.

Palavras-chave: Política linguística. Surdos. Abordagem do Ciclo de Políticas.

IS EVERY WRITING A POLITICAL DISCOURSE? MAPPING AND SYSTEMATIZING OF DEAF LINGUISTIC POLICY THROUGH THE POLICY CYCLE APPROACH

Abstract: This article aims to mapping publications related to language policies for the deaf and then present the systematization based on the analysis of the policy cycle - ACP. For this, it has as a methodological referral, the search for publications related to this theme in the Scielo and Periodicals databases available on the Capes platform, in the period 2019-2021, which resulted in the understanding that there are no articles published in this range that have carried out an analysis of this language policy. Subsequently, there is the systematization of the analysis of language policy for the deaf, based on the contexts of influence, production and practice as proposed by Ball (2006). In view of this, the work results in the specification of the assumptions requested by the deaf movement and what has been verified in practice, in the reality of deaf education, suggesting a reflection on the necessary changes so that bilingual education can materialize.

Keywords: Language policy. Deaf. Analysis of the policy cycle.

[1] Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Mestra em Ensino pelo programa de pós-graduação em Ensino (PPGEN - UENP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2009). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná, IFPR - Jacarezinho. E-mail de contato: brunadelanhese@hotmail.com

[2] Doutoranda no Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL - UEL). Mestre em Ensino e licenciada em Letras com habilitação em português e espanhol pela Universidade Estadual Norte do Paraná - UENP. E-mail de contato: paulamizidoro@gmail.com

[3] Professora associada de Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, onde se encontra no cargo de Coordenadora do Colegiado. Possui doutorado em Estudos da Linguagem (UEL - 2007) e pós-doutorado em Estudos da Traduação (UFSC – 2019). E-mail de contato: claucrisfer@uel.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

¿TODO ESCRIBIR ES POLÍTICO? MAPEO Y SISTEMATIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE LENGUA SORDA A TRAVÉS DEL ENFOQUE DEL CICLO DE POLÍTICAS

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo realizar un mapeo de las publicaciones sobre políticas lingüísticas para sordos y, posteriormente, presentar la sistematización basada en el análisis del ciclo de políticas – ACP. Para ello, se ha llevado a cabo una búsqueda metodológica de publicaciones relacionadas con esta temática en las bases de datos Scielo y Periódicos disponibles en la plataforma Capes, en el período de 2019-2021, lo que resultó en la comprensión de que no hay artículos publicados en este intervalo que hayan realizado un análisis de esta política lingüística. Posteriormente, se sistematiza el análisis de la política lingüística para sordos, tomando como base los contextos de influencia, producción y práctica según lo propuesto por Ball (2006). Ante esto, el trabajo resulta en la especificación de los supuestos solicitados por el movimiento sordo y lo que se ha verificado en la práctica, en la realidad de la educación de los sordos, sugiriendo una reflexión sobre los cambios necesarios para que la educación bilingüe pueda concretarse.

Palavras-clave: Política lingüística; Sordos; Análisis del ciclo de políticas.

Introdução

A educação dos surdos tem sido objeto de muitas pesquisas e ganhou ainda mais destaque desde a legislação específica aprovada em 2002 e 2005, respectivamente pela Lei nº 10.436/2002, pelo Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e regulamenta a Lei de Libras, garantindo o ensino, a inclusão e o uso da Língua Brasileira de Sinais em instituições de ensino e na formação de profissionais (Brasil, 2002; 2005).

Entretanto, mesmo possuindo uma legislação, os surdos ainda encontram vários desafios em seu processo de ensino e aprendizagem. Tais desafios englobam desde o respeito à sua diversidade linguística, até o respeito à cultura surda, pois tanto o ensino bilíngue como a inclusão no ensino regular como o ensino superior não estão garantindo aos surdos o acesso adequado à educação. Observa-se, comumente, que os surdos permanecem aquém dos conhecimentos produzidos e disponibilizados no âmbito acadêmico.

Neste sentido, Lacerda (1998) assinala que é frequente os surdos não conseguirem transitar proficientemente pela língua falada e/ou escrita dos ouvintes, ocasionando dificuldades de compreensão nos diferentes discursos que circulam nesta seara. Desta forma, é possível compreender a necessidade de que políticas linguísticas sejam criadas e implementadas para além do texto escrito. Políticas que possam colaborar por meio de ações, prática, estratégias

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para o êxito dos surdos no processo de ensino e de aprendizagem.

Tendo em vista a necessidade exposta, esta pesquisa tem como escopo mapear os periódicos que abordam políticas linguísticas para surdos, realizando uma análise com base na Abordagem do Ciclo de Políticas – ACP. Além disso, procuramos explicitar se há, na prática, ações propositivas de respeito e valorização à língua dos surdos, Libras, e aos aspectos culturais deste grupo, entendendo que tais ações são facilitadoras da permanência dos surdos em seus estudos.

Encaminhamentos metodológicos

Este estudo, de caráter bibliográfico, contempla artigos científicos sobre políticas linguísticas para surdos. A coleta de dados ocorreu por meio da consulta de artigos publicados no Brasil na base de dados *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos últimos três anos, ou seja, 2019-2021. Nos critérios de busca, houve, primeiramente, a definição dos termos de busca, a saber, "políticas linguísticas para surdos", e que resultou na obtenção de seis artigos. Após a leitura do título e resumo deles, entendeu-se que um dos artigos não correspondia ao nosso foco por relatar uma pesquisa realizada em Portugal. Em seguida, foi realizada a busca utilizando os termos de busca "política linguística para surdos e ACP". Na sequência, acrescentamos "política linguística para surdos, Decreto nº 5.626/2005 e ACP". No entanto, nenhum documento/artigo continha as expressões delineadas na busca para nenhum destes dois descritores.

De acordo com o resultado geral obtido primeiramente na busca realizada na base de dados *Scielo*, observa-se um número baixo de publicações relacionadas análise do Decreto nº 5.626/2005. Neste aspecto, ressaltamos que, embora obtivéssemos resultados positivos na busca por essas análises, nenhuma delas evidenciou ter sido realizada sob a perspectiva da ACP. Sublinhamos que houve redução no número de pesquisas encontradas após a leitura do título e resumo por não se enquadrarem nos critérios de inclusão pré-estabelecidos, ou seja, apresentavam política linguística de outro país, cujas características na educação dos surdos podem estar pautadas em aspectos diferentes (legislação, cultura, língua) dos que concebem a educação dos surdos no Brasil. Portanto, a pesquisa não foi mencionada neste mapeamento. E,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

consequentemente, após leitura, obtivemos os resultados que podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Mapeamento das Publicações disponibilizadas na *Scielo*

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	PERIÓDICO	ANO DE PUBLICAÇÃO
A Situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação	Witchs, Pedro Henrique	Cadernos CEDES	2021
Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo?	Soleman Carla Bousquat Aylene	Cadernos de Saúde Pública	2021
Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Paiva Gisele Oliveira da Silva Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira de	Revista Brasileira de Educação Especial	2021
Interpretação jurídica para língua de sinais: repensando as dimensões históricas, sociológica, políticas e de formação profissional	Souza, Rosemeri Bernieri de	Cadernos de Tradução	2020
Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta	Freitas, Isaac Figueredo de	Revista Brasileira de Educação	2020

Fonte: As autoras, com base na plataforma de dados

Na sequência, realizamos a busca no Periódico Capes, utilizando os mesmos termos de busca da base *Scielo*, a saber, "política linguística para surdos", com mesmos critérios de inclusão, resultando em 49 publicações brasileiras e revisadas por pares. Porém, dos 49 artigos, apenas 23 corresponderam aos critérios de inclusão, previamente estipulados, que foram pesquisas brasileiras baseadas na ACP. Assim, seguem as pesquisas que se enquadraram na temática dispostas no quadro abaixo:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 2 – Mapeamento das produções disponibilizadas no Periódicos Capes

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	PERIÓDICO	ANO DE PUBLICAÇÃO
O que a poesia surda periférica sinaliza para as políticas linguísticas direcionadas às comunidades surdas?	Medeiros, Jonatas Rodrigues; Santos, Edvaldo; Santos, Silvana Aguiar dos	Fórum linguístico	2021
Reflexões sobre a Argumentação em Textos Escritos por Surdos: Por uma Formação Linguística Ampliada na Escola Básica	Muniz, Valeria Campos; Silva, Ivani Rodrigues	Cadernos de linguagem e sociedade	2021
Direitos linguísticos dos surdos no âmbito da educação superior	Santos, Valdiceia Tavares dos; Bispo, Janiny Pires Seles; Leal, Leiva Figueiredo Viana; Silva, Kleber Aparecido da	Cadernos de linguagem e sociedade	2021
Surdos e a educação bilíngue em tempos de pandemia: o enunciATO de professores em análise	Albres, Neiva Aquino; Jung, Ana Paula	Fórum linguísticos	2021
Desdobramentos da organização curricular linguística de uma escola bilíngue para surdos no Distrito Federal	Bueno, Milene Galvão; Silva, Kleber Aparecido da	The ESPecialist	2021
Experiências formativas de professores surdos em um Curso Médio Normal: o contexto de uma escola pública bilíngue para surdos	Cleidi Lovatto Pires; Márcia Lise Lunardi-Lazzarin	Revista Digital de Políticas Linguísticas	2021
O que significa ser bilíngue para surdos usuários de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: uma investigação sobre bilinguismo bimodal e ideologias linguísticas	Duarte, Aline Behling; Aires, Débora Medeiros da Rosa; Lebedeff, Tatiana Bolivar	Revista (Con)textos Linguísticos	2021
O dicionário como política linguística no contexto do Ensino Superior	Gediel, Ana Luisa Borba; Freitas, Cíntia Kelly Inês	Revista do Mestrado em Letras e Linguística	2021
Educação bilíngue para surdos no Brasil: reflexões críticas	Silva, Kleber Aparecido da; Guedes, Sônia	Cadernos de linguagem e sociedade	2021

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

	Margarida Ribeiro; Dias, Tatiana Rosa Nogueira		
Professores surdos no contexto acadêmico e suas narrativas sobre a escrita entre duas línguas	Kist, Karoline; Kipper, Daiane; Darsie, Camilo	Revista educação em debate	2021
Um panorama dos estudos sobre o ensino de inglês para Surdos no Brasil uma revisão da literatura	Correa, Leonardo Neves; Lessa, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo	Cadernos de linguagem e sociedade	2021
Por uma linguística engajada: direitos humanos, políticas linguísticas e diversidades	Quadros, Ronice Müller; Silva, Kleber Aparecido da; Dias, Tatiana R. Nogueira; Guedes, Sonia Magarida Ribeiro	Cadernos de linguagem e sociedade	2021
Processos de In/Exclusão: Trajetórias, Tensionamentos e Desafios da Educação de Surdos em Chapecó/SC	Martinelli, Nicolle Eduarda; Graff, Patrícia	La Salle (Canoas, Rio Grande do Sul, Brazil),	2021
As implicações das políticas educacionais inclusivas para a formação de universitários surdos	Silva, Rubia Carla Donda da; Gavaldão, Natália; Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira	Revista de Letras e Humanidades	2020
Direitos humanos e linguísticos e suas relações com a educação de surdos: reflexões a partir do diálogo com estudantes surdos fluentes em Libras	Mendes Silva, Ivone Maria; Remos, Silvia Salete	Directory of Open Access Journals Dialogia (São Paulo)	2020
A promoção da acessibilidade linguística ao docente surdo na UFG/Regional Catalão	Souza, Kássia Mariano de; De Paula, Maria Helena	Revista Educação, Artes e Inclusão	2020
A história em silêncio: o ensino de história para alunos surdos em Santarém-PA	Fonseca, André Dioney; Calixto, Hector Renan da Silveira; Baia, Lino Arlem Azevedo	Educa (Porto Velho)	2020
Bilinguismo em contexto bimodal no brasil: uma política subversiva de direito linguístico	Almeida, Wolney Gomes; Santos, Anabela Cruz	Revista Interfaces da Educação	2020
Acesso à justiça por pessoas	Hora, Mariana	Teoria jurídica	2020

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

surdas: garantias legais e pesquisas acadêmicas	Marques da; Azevedo, Estenio Ericson Botelho de; Cavalcanti, Mirella Correia e Sá	contemporânea	
A escola bilíngue: construindo possibilidade de inserção social para o surdo	Giovana Fracari Hautrive; Doris Pires Vargas Bolzan	Revista Digital de Políticas Linguísticas	2020
Letramento, bilinguismo e empoderamento feminino surdo: uma análise crítica	Guedes, Sônia Margarida Ribeiro; Da Silva, Kleber Aparecido; Nogueira Dias, Tatiana Rosa	The ESPecialist	2019
A questão do bilinguismo. Uma discussão teórica sobre os conceitos de bi, multi e plurilinguismo na Educação para Surdos	Härter, Larissa Ruth Siniak dos Anjos; Borges, Flávia Girardo Botelho	The ESPecialist	2019
Aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua por alunos surdos: o atendimento educacional especializado no ensino superior	Simplício da Silva, Valéria; Bordas, Miguel Angel Garcia; Lima, Raquel Pereira	The ESPecialist	2019

Fonte: As autoras, com base na plataforma de dados

Ao utilizar os demais termos de busca propostos, os quais são "política linguística para surdos" e "ACP", também não foram encontrados artigos relacionados à temática pesquisada. Acentuamos que não houve nenhum artigo que especificasse a realização de uma análise da política linguística para surdos embasada na ACP.

Dessa maneira, o presente artigo encontra-se organizado nas seguintes seções: *a priori*, apresentamos os encaminhamentos metodológicos utilizados no mapeamento dos periódicos das bases de dados que contemplam o tema pesquisado nos últimos três anos. Em seguida, explicitamos o modelo de Abordagem do Ciclo de Política – ACP, com base nos estudos de Ball (2006) e Mainardes (2006). A partir dessa abordagem, a sistematização e análise da política linguística para surdos refletida no Decreto nº 5.626/2005 apresentadas nos mapeamentos e sua correlação com o ensino dos surdos. Posterior a essas seções, disponibilizamos as considerações finais sobre essa política linguística e seu impacto no contexto da prática do ensino de surdos.

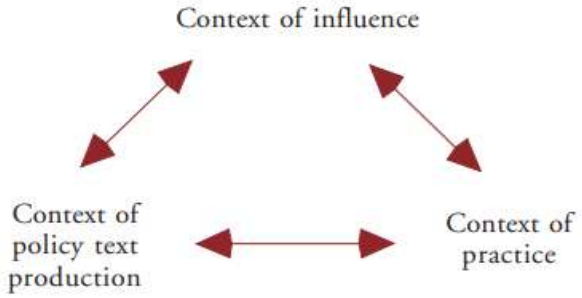
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Modelo de análise de política linguística

O modelo de análise de política linguística, no qual esta pesquisa se pauta, é a Análise do Ciclo de Políticas – ACP, proposta por Ball (2006). Esta abordagem destaca a complexidade existente em uma política linguística ou educacional, evidenciando seu caráter flexível e dinâmico. Diante disto, o autor apresenta três contextos que se complementam na análise de uma política, sendo estes o contexto da influência, da produção do texto da política e o contexto da prática (Ball, 2006), conforme imagem:

Figura 1 – Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas – ACP



Fonte: Bowe et al. (1992, p. 20).

Mainardes (2018, p. 51), realiza uma breve exposição desta abordagem, salientando que se constitui de um ciclo contínuo que apresenta os três contextos mencionados anteriormente e define o contexto de influência, é "onde normalmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos". Diante do exposto, concluímos que pode sofrer influências de grupos representativos e outros, desta forma é neste contexto que haverá disputa para influenciar as definições e os conceitos adquirirão legitimidade.

O segundo contexto, denominado de produção de texto, é caracterizado pelo texto político nas suas diversas formas (textos legais oficiais, pronunciamentos e afins). O terceiro contexto, da prática, é onde a política será interpretada e recriada pelos "autores" da prática (Mainardes, 2006).

A partir desta breve explanação da Abordagem do Ciclo de Política e posterior ao mapeamento realizado em periódicos que resultou na constatação de que nos últimos três anos não foi publicado um artigo científico que explicitasse essa análise embasada na ACP, essa pesquisa sistematiza as três conjunturas relacionadas à política linguística dos surdos, ou seja,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

o contexto de influência, o contexto de produção do texto da política e o contexto da prática por meio da análise do Decreto nº 5.626/2005.

A análise da política linguística: Decreto nº 5.626/2005

Após muitas lutas, os surdos conquistaram direitos legais, entre os quais destacam-se conquistas no âmbito educacional. Entretanto, essas conquistas proclamadas na legislação brasileira foram antecedidas por períodos turbulentos, nos quais a metodologia de ensino dos surdos foi questionada e comumente definida por ouvintes, resultando em abordagens de ensino inadequadas como o oralismo e o bimodalismo.

Oralismo segundo Skliar (2013), consiste em um conjunto das representações ouvintes impostas aos surdos. Essa abordagem tornou-se decisiva a partir do Congresso de Milão, no qual, foi proposto o fim do gestualismo com o propósito de dar espaço à palavra falada, consolidando mais uma vez a imposição de políticas e práticas aos surdos por meio dos ouvintes. Já o bimodalismo é apresentado por Vieira e Molina (2018) como uma abordagem que se propôs a unir a fala e o visual, correlacionando as duas línguas em questão, a língua de sinais e a língua portuguesa. Entretanto, tais abordagens provaram ser inadequadas por descaracterizar o meio pelo qual os surdos constroem seu conhecimento de mundo, a visão (Strobel, 2013).

Com novas concepções ganhando força, como a socioantropológica, que advoga pelo respeito à particularidade linguística e cultural da surdez, tendo como premissa valorizar a oferta de um ensino bilíngue, pautado no uso da língua de sinais e respeitando as características culturais dos surdos (Soleman e Bousquat, 2021), atrelada às pesquisas das línguas de sinais, outros horizontes foram se abrindo para os surdos. Em 1990, influências de pesquisas internacionais e a organização de ativistas surdos, familiares de surdos, profissionais, pesquisadores e acadêmicos da área contribuíram para alavancar as discussões sobre o bilinguismo, a Libras, a organização da educação bilíngue e a cultura e identidade surda, resultando no movimento surdo brasileiro.

Este movimento surdo conduziu a institucionalização de um grupo de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denominado Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para surdos sob a orientação do professor Carlos Skliar. Concomitantemente com

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 408-430, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

este núcleo iniciaram as pesquisas relacionadas aos Estudos Surdos.

É possível inferir que foi a partir da institucionalização desse grupo de pesquisa que os estudos puderam ser aprofundados. Com a realização do *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para surdos,* ocorrido em 1999, que os surdos, juntamente com profissionais, pesquisadores e familiares, puderam elaborar um dossiê intitulado, "A educação que nós, surdos, queremos[4]", que pode ser considerado parte do contexto de influência da criação da política linguística, o Decreto nº 5.626/2005. A partir disso, os surdos puderam participar ativamente nas decisões educacionais que desejavam para si e seus filhos. Neste documento manifestaram seus interesses e ideologias, o que resultou no segundo contexto já abordado, o contexto da produção de textos, que conduziu ao texto da Lei Libras, lei 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005.

Figura 2 – Contexto de Influência da Política Linguística dos Surdos



Fonte: As autoras, com base em Fernandes e Moreira (2014)

Em consonância com a ACP, esta pesquisa abrange, na sequência, um quadro contendo as ideologias e interesses dos surdos presentes no documento "A Educação que nós, surdos, queremos" e o seu reflexo no contexto de produção, ou seja, no texto do Decreto nº 5.626/2005. Isso nos possibilitou constatar que, de modo geral, os pedidos referentes às ideologias e necessidades dos surdos foram contemplados no texto da lei, no Decreto nº 5.626/2005. Contudo, também observamos que a maneira como a lei foi redigida possibilita interpretações/ "atuações" diversas, o que se reflete no contexto da prática, conforme algumas análises que realizamos de forma detalhada:

[4]Disponível em: file:///C:/Users/MICRO/Downloads/aguedes,+ESPA%C3%87O+57+-+APRESENTA%C3%87%C3%83O.pdf Acesso em: 25/03/2025

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 3 – Quadro da Análise do Decreto nº 5.626/2005 segundo a ACP

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTO DO DECRETO Nº 5.626/2005	CONTEXTO DA PRÁTICA
Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos	Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.	- 64 escolas bilíngues de surdos em todo o Brasil (INEP, 2020); - Desconhecimento dos professores do processo visual de aprendizagem dos surdos; - Falta de fluência em Libras por parte dos estudantes surdos e de profissionais da educação de surdos; - Falta de sistematização no ensino da Libras para surdos; - Falta de materiais bilíngues; - Inclusão; - Escolarização de surdos em escolas regulares monolíngues; - Inexistência de espaços comunitários para circulação e complexificação da Libras; - Libras não é vista como língua, mas como um recurso de acessibilidade, como uma tecnologia assistiva; - Intérprete de Língua de Sinais (ILS) com formação deficitária; - Ausência de práticas avaliativas adequadas; - Ensino do português baseado em estratégias oralistas: surdos não sabem ler e nem escrever; - Práticas pedagógicas que não contemplam as singularidades dos surdos; - Surdos que desconhecem a Libras e por consequência apresentam um atraso no desenvolvimento cognitivo.

Fonte: As autoras

No excerto referente ao quadro apresentado anteriormente, observamos que os surdos solicitaram a criação de uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos. O decreto atendeu essa requisição advinda do movimento surdo, quando em seu texto, apresenta que a educação pode ocorrer por meio de escolas ou classes bilíngues. Entretanto, prioriza essa oferta apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ao trazer a possibilidade de a continuidade dos estudos acontecer no ensino regular.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nesse aspecto, ao realizarmos uma análise em periódicos que explicitam o Decreto nº 5.626/2005 como uma política linguística, é possível constatar que, embora existam atualmente, no Brasil, 64 escolas bilíngues para surdos (INEP, 2020), este número ainda é incipiente, dado que a maioria dos surdos se encontram matriculados no ensino regular, diante de uma proposta de educação que apregoa ser "inclusiva".

Corroborando com isso, Campos (2018) pontua que é impossível cada cidade brasileira possuir uma escola de surdos devido tanto às dificuldades financeiras, como também pelo fato do Brasil se constituir um país ainda em desenvolvimento. Logo, a alternativa da educação de surdos nestas cidades deve se pautar estratégias políticas que possibilitem prevalecer os aspectos relevantes ao desenvolvimento dos surdos, como os artefatos da cultura surda.

Fernandes e Moreira (2014) apregoam que para os surdos terem uma educação realmente bilíngue muitas mudanças precisam ocorrer. A falta de fluência na Libras por parte dos docentes, que deveriam ser bilíngues, bem como por parte dos estudantes, ainda há desconhecimento dos professores do processo visual de aprendizagem dos surdos, falta de sistematização no ensino da Libras para surdos bem como faltam de materiais bilíngues.

No que se refere à possibilidade dessa educação ocorrer por meio do ensino inclusivo nos anos posteriores (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), o decreto menciona a necessidade de os docentes estarem cientes da singularidade linguística dos alunos surdos e a presença fundamental dos intérpretes nesse contexto inclusivo (Brasil, 2005). Ocorre que a orientação não tem se concretizado, visto que mesmo que o docente tenha cursado a disciplina de Libras na graduação, isso não lhe proporciona um conhecimento profundo das singularidades linguística dos alunos surdos e das estratégias de mediação em que deveriam se pautar (Andreis-Witkoski, 2020).

Logo, inexistem espaços comunitários para circulação e complexificação da Libras nas escolas regulares. Permanece uma escolarização monolíngue na qual a Libras não é vista como língua, mas como um recurso de acessibilidade, como uma tecnologia assistiva. Além disso, há ILS com formação deficitária, ausência de práticas avaliativas adequadas, do uso de recursos imagéticos e da pedagogia visual para possibilitar um ensino profícuo.

Tais recursos são fundamentais para a aprendizagem dos surdos, uma vez que, o uso da visão substitui completamente a audição, pois "com a ausência da audição e do som, percebem

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU

o mundo através dos seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles" (Strobel, 2013, p.45). Portanto, viabilizar o ensino aos surdos está diretamente relacionado com o uso da língua de sinais, de recursos visuais, imagéticos e com a necessidade do intérprete, respeitando-se assim, a cultura surda.

O ensino do português prossegue sendo baseado em estratégias oralistas, resultando em surdos que não sabem ler e nem escrever. Estes, quando alcançam níveis mais elevados do ensino, têm sua permanência ameaçada pelo atraso cognitivo que apresentam resultante do desconhecimento da Libras desde a infância (Fernandes; Moreira, 2014; Andreis-Witkoski; Douettes, 2014 e Brito *et al*, 2013).

Relacionado ainda à abordagem utilizada no ensino de surdos, persiste o uso de metodologias que não contribuem de forma eficaz para a construção do conhecimento, pois, conforme Andreis-Witkoski (2012a, p. 21) "profissionais não têm experiência de planejar, têm preconceito em relação ao surdo, porque acham que [ele] não aprende [...] o problema é que persiste a comunicação total. Não tem profissionalismo, prática, falta formação dos professores".

Dessa forma, observamos que, ao possibilitar o ensino na perspectiva inclusiva, a ênfase deixa de estar em propiciar um ensino bilíngue para os surdos em toda a educação básica, conduzindo os surdos a um ensino que permanece excluindo, pois não tem assegurado aos seus estudantes o direito de ter acesso aos conhecimentos escolares em Libras. Por consequência, colocando-a como uma língua inferior e desvalorizando-a, sem planejamento e adequação para surdos, aspectos resultantes de uma formação incipiente na formação inicial.

O segundo item postulado pelos surdos envolvia considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda. Contudo, percebemos que no contexto da prática este aspecto não tem sido considerado, já que ao estar incluído no ensino comum não há a possibilidade de o surdo ter uma identificação com outros pares surdos adultos. Mesmo no Decreto nº 5.626/2005 não há sequer menção a este pressuposto da comunidade surda, apenas encontramos na Lei da Libras o reflexo disso expresso em um texto de lei, como explicitado nesta pesquisa.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Consequentemente, inferimos que o respeito à língua de sinais é o que influenciará diretamente na construção da identidade surda.

Na sequência, apresentamos o quadro 4 que versa sobre a análise do Decreto nº 5.626/2005 segundo a ACP.

Quadro 4 – Quadro de Análise do Decreto nº 5.626/2005 segundo a ACP

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTO DO DECRETO Nº 5.626/205	CONTEXTO DA PRÁTICA
Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados	Art. 26. O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras - Língua Portuguesa. § 1º Para garantir a difusão da Libras, as instituições de que trata o caput deverão dispor de, no mínimo, cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados com capacitação básica em Libras.	- Falta de ILS formados para atender a todas as esferas e garantir a acessibilidade; - Esporádicas ofertas de curso de Libras atrelados à prática pedagógica; - Inferiorização da Libras; - Surdos permanecem excluídos pelo pouco prestígio social e baixa incidência de uso da Libras nas diferentes esferas públicas.

Fonte: As autoras

Ao considerar este pressuposto, é nítido que houve a sua regulamentação por meio da legislação específica da surdez, o que deu maior visibilidade à Libras e aos surdos, intensificando a presença dos ILS nos diferentes espaços públicos para mediar a comunicação. No entanto, é necessária uma ressalva, pois não há profissionais suficientes para atuar nos diversos contextos, o que se justifica pelo curso que forma esse profissional, o Letras/Libras bacharelado ser ofertado por apenas 9 instituições das 69 federais que existem em nosso país (Febrapils, 2022). Isto indica a necessidade de mais cursos para que mais intérpretes possam ser formados de acordo com a demanda e a complexidade requerida por sua atuação.

Observa-se com base no conhecimento empírico que a oferta desses cursos se centra no nível básico e desvinculado de discussões, estratégias e práticas pedagógicas que possam

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

colaborar para a atuação docente em sala de aula. Tal situação reflete que comumente observamos, alunos surdos que deveriam estar incluídos, porém estão excluídos devido ao desconhecimento dos professores em tornar o conteúdo acessível para o aluno. Por extensão, por não contemplar experiências inclusivas em desenvolvimento, pois frequentemente não se realizam alterações metodológicas, não se repensa o currículo e nem mesmo se atende a condição sociolinguística dos surdos (Lacerda, 2012; Lacerda e Lodi, 2009).

Outro aspecto observado refere-se à capacitação dos servidores, funcionários e empregados para que estejam aptos a utilizar a Libras. É fato que isso não se concretizou, mesmo tendo passado mais de uma década da promulgação do Decreto nº 5.626/2005. Esse entrave na comunicação ocorre nas diversas áreas, Magrini e Santos (2014) salientam em sua pesquisa que 92,5% dos entrevistados da área da saúde não sabiam se comunicar por Libras, embora 77,5% tenham consciência de que o uso da Libras é a forma adequada para se comunicar. Isto revela o descumprimento ao índice estipulado no Decreto nº 5.626/2005, de que 5% dos profissionais deveriam estar capacitados. Estudos mais recentes, como a pesquisa de Paiva e Melo (2021) ratificam os dados explicitados, e, infelizmente, estes dados se repetem em outras áreas, evidenciando a disparidade entre o texto da lei e o contexto da prática.

Todos estes fatores demonstram de forma nítida que se perpetua a visão da Libras como uma língua inferior e dos surdos como seres inferiores (Andreis-Witkoski, 2014), fazendo-se necessário romper com essas barreiras impostas ao longo do tempo e promovendo recursos que atendam as especificidades dos surdos, seja no âmbito pedagógico, familiar ou social.

Outro aspecto contemplado em nossa análise, que impacta fortemente no contexto da prática, refere-se ao último item do quadro, apresentado a seguir:

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 2, p. 408-430, maio/ago., 2025.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 5 – Análise do Decreto nº 5.626/2005 segundo a ACP

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTO DO DECRETO Nº 5.626/205	CONTEXTO DA PRÁTICA
Fazer da Língua Brasileira de Sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o estudo de sua morfologia, sintaxe e semântica.	Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.	- Carga horária definida por cada instituição de ensino; - Professores deveriam incluir, mas não falam Libras; - Insuficiente para que professores conheçam as especificidades do ensino de surdo (aspectos gramaticais, morfológicos, a sintaxe e a cultura surda) e possam desenvolver um trabalho que respeite sua língua e cultura.; - Falta de valorização e difusão das línguas minoritárias; - Comunicação e acessibilidade comprometidas;

Fonte: As autoras

Mais uma vez, o documento elaborado solicita que a Libras se torne uma disciplina, e, de fato, ao longo dos anos vimos essa implantação ocorrer pouco a pouco. Contudo, observamos que o decreto não traz direcionamentos que consideramos fundamentais para que se cumpra o contido no documento "A educação que nós, surdos, queremos", pois, não há diretrizes orientadoras no que concerne à carga horária mínima que essa disciplina deve conter. Este fator tem impactado na oferta, pois os futuros docentes, ao terem contato com a Libras, deveriam aprender as especificidades dos surdos, tanto a linguística como a cultural, por isso a solicitação para que o ensino contemplasse aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos.

No entanto, essa falta de diretriz tem resultado na prática, na oferta de uma disciplina que não consegue propiciar a ciência das especificidades dos surdos e, tampouco, permite a aquisição de uma nova língua, a Libras. Isto resulta em professores que permanecem

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

desconhecendo aspectos imprescindíveis para ensinar em um contexto que, realmente seja, inclusivo.

Dado que, a futura atuação dos docentes poderá comprometer o acesso aos conhecimentos pelos surdos, uma vez que a interação professor/aluno poderá não se consolidar diante dos conhecimentos incipientes da Libras. Da mesma forma, o uso de metodologias e recursos pautados no respeito à cultura e a língua dos surdos também poderá estar comprometido.

Logo, compreendemos que a disciplina de Libras deve possibilitar que o contato dos discentes não seja apenas com a língua de sinais enquanto sistema linguístico, mas que também, oportunize discussões e reflexões abrangentes sobre a educação do surdo.

Prosseguindo com a análise do Decreto nº 5.626/2005 com base na ACP, apresentamos um dos pressupostos diretamente relacionado com a perspectiva cultural e com a concepção socioantropológica, conforme pode ser observado a seguir:

Quadro 6 – Análise do Decreto nº 5.626/2005 segundo a ACP

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	**CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTO DO DECRETO Nº 5.626/205**	**CONTEXTO DA PRÁTICA**
Substituir o termo "deficiente auditivo" por surdo, considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos, que podem ser corrigidos com o uso do aparelho; o surdo usa a comunicação visual (língua de sinais) e não usa comunicação auditiva.	Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.	- Surdos permanecem como público da Educação Especial; - Permanência da concepção clínica-terapêutica no ensino dos surdos; - Desconhecimento da sociedade da diferença entre surdos e pessoas com deficiência auditiva; - Desconhecimento e desvalorização da cultura surda;

Fonte: As autoras

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No quadro 6, constatamos o desejo dos surdos de serem reconhecidos pelo viés da diferença e não da deficiência, isso implicaria em uma mudança nas nomenclaturas utilizadas, passando de "deficiente auditivo" para surdo, dado que os surdos constroem seu conhecimento de mundo por meio da visão (Strobel, 2013).

É fato que o texto da lei, ou seja, no contexto de produção de textos, houve o reconhecimento dos surdos de acordo com o que foi defendido no documento que antecipou a elaboração do Decreto nº 5.626/2005. A nomenclatura "surdo" aparece de forma recorrente, podendo ser encontrada vinte e cinco vezes. Contudo, ainda há um cuidado a ser tomado para a continuidade da desmistificação do uso de termos equivocados, pois o Decreto nº 5.626/2005 não apenas explicita a definição de surdez e de deficiência auditiva, diferenciando-as, mas ele traz inúmeras vezes o uso deste termo. Nesse contexto, expõe, por assim dizer, o desrespeito aos surdos, pois observa-se a menção a nomenclatura "deficiência auditiva" por vinte vezes, este fator pode ser contributivo para que a sociedade continue usando nomenclaturas inapropriadas e desconsiderando os aspectos culturais deste grupo.

Em 2015 foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), que define os surdos como um público da educação especial, pois especifica que a pessoa com deficiência auditiva pode utilizar o intérprete de Libras, todavia, este profissional compõe os aspectos que caracterizam os artefatos culturais dos surdos. Por conseguinte, podemos inferir que os surdos não estão sendo respeitados em seus aspectos culturais e que o texto redigido na lei pode promover o uso de termos inadequados, a desvalorização aos surdos, da sua língua e cultura. Concernente à última proposição estabelecida pelos surdos, apresentamos o quadro 7:

Quadro 7 – Análise do Decreto nº 5.626/2005 segundo a ACP

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTO DO DECRETO Nº 5.626/205	CONTEXTO DA PRÁTICA
Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.	§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.	- Bilinguismo incipiente; - Aprendizado precário do português como L2; - Não possibilita a construção de referências de identificação culturais positivas;

Fonte: As autoras

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Neste último quadro, é notória a ênfase dada ao bilinguismo e sua importância para a escolarização dos surdos. Reitera-se que a Libras deve ser a língua de instrução e o aprendizado do português, realizado na modalidade escrita como uma segunda língua de forma a colaborar para que os surdos se apropriem da identidade surda e da cultura surda. Não obstante, o que encontramos é um bilinguismo incipiente, no qual o acesso dos surdos tanto a língua de sinais quanto ao a língua portuguesa continua sendo negligenciada, pois surdos comumente não têm acesso ao conhecimento em sua língua, a Libras, tampouco desenvolvem as habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa de modo que possam ser considerados letrados, (Fernandes; Moreira, 2017), não se atende às necessidades destes estudantes surdos e não se possibilita a criação de referenciais surdos e nem mesmo o contato com outros pares surdos, tampouco atinge o objetivo de o surdo adquirir o português como segunda língua (L2), já que a Libras não tem a atenção necessária frente aos conhecimentos acadêmicos e científicos, ocasionando déficits na aprendizagem dos surdos.

Considerações finais

A partir do mapeamento sobre as análises das políticas linguísticas para surdos, observamos que, embora exista uma variedade de produções mencionando o Decreto nº 5.626/2005 e realizando uma análise do mesmo com diferentes perspectivas e de pontos específicos, ainda não havia nenhuma produção que sistematizasse a análise segundo a perspectiva da ACP, o que acentua a relevância deste artigo.

Em conformidade com a ACP, procuramos explicitar os pressupostos fundamentais requeridos pelos surdos e realizar uma transposição para o contexto de produção com posterior análise da concretização na prática. De modo que, foi possível identificar que o contexto de influência foi, de fato, a base para o contexto de produção de textos, ou seja, para a política enquanto texto e discurso.

Entretanto, ao sistematizarmos os resultados da análise realizada no decorrer da pesquisa, diagnosticamos que a redação da política linguística enquanto texto é dúbia, o que nos conduz a explicitar a escolha do título e trazermos a resposta para a pergunta: toda escrita é política? De fato, ao observarmos o Decreto nº 5.626/2005, objeto de análise desta pesquisa, respondemos: sim, uma vez que a imprecisão na redação desta lei permite interpretações

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

diversas que trazem implicações no contexto da prática e consequentemente mantêm a educação dos surdos em caminhos que estes não desejam percorrer e/ou não atendem as suas singularidades.

Ressaltamos ainda, que a análise evidenciou a possibilidade de a educação de surdos acontecer tanto por meio da educação bilíngue em escolas ou classes bilíngues como por meio da educação inclusiva, por meio da mediação do ILS, de modo a priorizar o acesso aos conhecimentos em Libras.

Verificamos que na prática a educação bilíngue para surdos ainda se constitui um ideal a ser alcançado na maioria dos lugares. O que temos visto geralmente são proposições de uma educação bilíngue deficitária, que não possibilita ao surdo a construção do conhecimento em Libras e nem mesmo o aprendizado do português de uma forma satisfatória como L2. Quanto à segunda possibilidade explicitada no decreto, a educação inclusiva, também não temos obtido um resultado satisfatório, pois a educação permanece monolíngue, com a impossibilidade de circulação da Libras nos espaços escolares e sendo utilizada apenas como recurso de acessibilidade (Fernandes; Moreira, 2017).

Ao sistematizarmos e expormos os resultados da análise da política linguística para surdos, nosso objetivo é de evidenciar os caminhos que ainda devem ser trilhados para se alcançar uma educação bilíngue para surdos. Pretendemos, portanto, guiar o leitor à conscientização e mobilização para que as conquistas alcançadas até o momento, não fiquem estagnadas, mas que conduzam a ações afirmativas para o atendimento das singularidades e o respeito às especificidades dos surdos, em especial, no âmbito escolar, de forma que essas ações possibilitem o fortalecimento e a concretização da perspectiva bilíngue no ensino dos surdos.

E, conscientes que a escrita é política, busquem estratégias para não reduzirem as especificidades dos surdos apenas à conhecimentos teóricos, mas que suas ações (permeadas também da política) realcem uma prática profícua e atenta às especificidades dos surdos.

Referências

ALMEIDA, Djair Lázaro; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino de português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em 26 mar. 2023.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. Desafios no processo de letramento de alunos surdos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 307-319, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos. Acesso em 09 abr. 2023.

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. DOUETTES, Breno. **Educação bilíngues**: implicações metodológicas e curriculares. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Org.). Educação de surdos em debate. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3548. Acesso em 08 de abr. 2023.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, Stephen. Education policy and social class: the selected works of Stephen Ball, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249913509_What_Is_Policy_Texts_Trajectories_and_Toolboxes Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 26 mar. 23

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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 26 mar. 2023.

BRITO, Fábio Bezerra de *et al*. **O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil**. In: Libras em estudo: política linguística. Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (organizadoras) – São Paulo: FENEIS, 2013. 169 p. Disponível em: https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2019/09/2013-ALBRES-e-NEVES_LIBRAS-Pol%C3%ADtica-lingu%C3%ADstica.pdf. Acesso em 07 abr. 2023.

CAMPOS, Mariana. de Lima Isaac Leandro. **Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. In: In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira. Tenho um aluno surdo e agora? São Carlos: UFSCAR Editora, 2018, p. 37 – 61.

FEBRAPILS, Nota técnica sobre supostos exames de proficiência em TILS. Disponível em: https://blog.febrapils.org.br/febrapils-emite-uma-nota-tecnica-sobre-supostos-exames-de-proficiencia-em-tils/, 2022. Acesso em 23 abr. 2023.

FERNANDES, Sueli.; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXKjd3KcYQ384gp/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 06 abr. 2023.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

FREITAS, Isaac Figueredo de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6WQDTppcbZMKyHbTyfCbnVC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 27 mar. 2023.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O Intérprete de Língua de Sinais (ILS).** In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 201 - 236.

LODI, Ana Claudia; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MAGRINI, Amanda Monteiro; SANTOS, Teresa Maria Momensohn dos. Comunicação entre funcionários de uma unidade de saúde e pacientes surdos: um problema? **Distúrb Comun**, São Paulo, 26(3): 550-558, setembro, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br. Acesso em 09 abr. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas , v. 27, n. 94, p. 47-69, Apr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2023.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/WvvByDwr9hGGtgZnJZfKTjG/?lang=pt#. Acesso em: 26 mar. 2023.

SOLEMAN, Carla; BOUSQUAT, Aylene. Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo? **Cadernos de Saúde Pública,** 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/4h6BMPsHHKxR3s6cdCRPQGg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 26 mar. 2023.

SOUZA, Rosemeri Bernieri de. Interpretação jurídica para língua de sinais: repensando as dimensões históricas, sociológica, políticas e de formação profissional. **Cadernos de Tradução**, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ct/a/XpXsCYWNrnYVQbdbtyP8YwR/?lang=pt. Acesso em 26 mar. 2023.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 3ª ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013. 148p.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação dos surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação em Pesquisa**, v. 44, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/jm5q3PJ3ttkjZrfwJJyzh7n/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 27 mar. 2025.

WITCHS, Pedro Henrique. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Cadernos CEDES**, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSMv7BkhMg4ySzGpLqykDFr/?lang=pt. Acesso em 26 mar. 2023.

Submissão em: 20/05/2024
Aceito em: 28/03/2025

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: uma abordagem de possibilidades na Educação Inclusiva

Alessandra Lourenço da Silva Travain[1]
Sthefani Dias dos Santos[2]
Maria Simone Jacomini Novak[3]

Resumo: Esta pesquisa, de caráter bibliográfico e de natureza qualitativa, propõe uma discussão a partir de autores contemporâneos, como Sebastián-Heredero (2020), Wiedemann *et al.* (2020) e Zerbato e Mendes (2018), buscando analisar as possibilidades de implementação da abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), de modo a contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Fundamental. O estudo e análise dos materiais bibliográficos utilizados foram pautados na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a qual defende que toda criança pode aprender se tiver a mediação adequada que favoreça seu desenvolvimento. Como aporte documental, selecionamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que garante o direito de acesso à educação aos alunos PAEE e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015. Ainda que a LBI aborde a utilização do desenho universal na arquitetura e urbanismo, é possível seguir os mesmos princípios para a educação na perspectiva inclusiva, com a aplicabilidade de materiais flexíveis, técnicas e estratégias diversas, que podem ser utilizadas por todas as pessoas, universalizando o processo de aprendizagem e tornando-o mais acessível. Desse modo, os principais resultados da pesquisa identificam que a utilização do DUA no Ensino Fundamental é uma proposta possível para a tão almejada educação inclusiva que beneficia a todos os alunos, tanto os alunos PAEE quanto os demais alunos presentes no contexto escolar.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem. Educação Inclusiva. Ensino Fundamental.

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: An approach of possibilities in Inclusive Education

Abstract: This research, of a bibliographic and qualitative nature, proposes a discussion based on contemporary authors, such as Sebastián-Heredero (2020), Wiedemann *et al*. (2020) and Zerbato and Mendes (2018), seeking to analyze the possibilities of implementing the Universal Design for Learning (UDL) approach, in order to contribute to the teaching and learning process of Target Audience students for Special Education (PAEE) in Elementary Education. The study and analysis of the bibliographic materials used were based on the perspective of Historical-Cultural Theory, which argues that every child can learn if they have adequate mediation that favors their development. As a documentary contribution, we selected the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) of 2008, which guarantees the right of access to education for PAEE students

[1] Mestranda em Ensino: formação docente interdisciplinar (PPIFOR) pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus Paranavaí. Graduada em licenciatura plena em Pedagogia, pela UNESPAR/Campus Paranavaí. E-mail de contato: alelourenco00@gmail.com
[2] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) na Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC). E-mail de contato: diassthefani@hotmail.com.
[3] Doutora em Educação (PPE/UEM). Mestre em Educação (PPE/UEM). Graduada em História (UEM) e Pedagogia (FAINSEP). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (DTP/UEM) e do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado (PPE/UEM).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

and Brazilian Inclusion Law (LBI) of 2015. Even though the LBI addresses the use of universal design in architecture and urbanism, it is possible to follow the same principles for education from an inclusive perspective, with the applicability of flexible materials, techniques and different strategies, which can be used by all people, universalizing the learning process and making it more accessible. Thus, the main results of the research identify that the use of UDL in Elementary Education is a possible proposal for the much-desired inclusive education that benefits all students, both PAEE students and other students present in the school context.

Keywords: Universal Design for Learning. Inclusive Education. Elementary Education.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE:
Un enfoque de posibilidades en la Educación Inclusiva

Resumen: Esta investigación, de carácter bibliográfico y cualitativo, propone una discusión basada en autores contemporáneos como Sebastián-Heredero (2020), Wiedemann *et al.* (2020) y Zerbato y Mendes (2018), buscando analizar las posibilidades de implementar el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL), con el fin de contribuir al proceso de educación y aprendizaje de los alumnos Público Objetivo de Educación Especial (POEE) en Educación Primaria. El estudio y análisis de los materiales bibliográficos utilizados se basó en la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural, que afirma que todo niño puede aprender, si cuenta con una mediación adecuada que favorezca su desarrollo. Como aporte documental, seleccionamos la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de Educación Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que asegura el derecho de acceso a la educación de los alumnos del POEE y la Ley Brasileña de Inclusión (LBI) de 2015. Aunque el LBI aborda el uso del diseño universal en arquitectura y urbanismo, es posible seguir los mismos principios para la educación desde una perspectiva inclusiva, con la aplicabilidad de materiales, técnicas y estrategias diferentes, flexibles, que puedan ser utilizadas por todas las personas, universalizando el proceso de aprendizaje y haciéndolo más accesible. De este modo, los principales resultados de la investigación identifican que el uso del DUL en Educación Primaria es una posible propuesta para la tan ansiada educación inclusiva que beneficie a todos los estudiantes, tanto a los alumnos del POEE como otros alumnos presentes en el contexto escolar.

Palabras-clave: Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación inclusiva. Educación primaria.

Introdução

Desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) passaram a ter seu direito de acesso à educação pública comum regular garantida, com a proposta de incluir os alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). É nesse cenário que o número de alunos PAEE matriculados nas classes comuns regulares vem aumentando a cada ano no Brasil.

Segundo os resultados do Censo Escolar 2022, pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados apontam que, em

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2022, somente no Ensino Fundamental foram realizadas 914.557 matrículas de alunos PAEE incluídos nas classes comum regulares de ensino e 86.582 matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas no Ensino Fundamental. Esses números representam um aumento de 74.262 matrículas em relação ao ano anterior, quando foram registradas 840.262 matrículas nas classes comuns regulares do Ensino Fundamental no país (Brasil, 2023).

Diante do fato de que os alunos PAEE estão cada vez mais presentes nas classes comuns regulares de ensino, surge a necessidade de garantia de aprendizagem e permanência desses alunos na rede de ensino. A garantia de acesso é um passo de suma importância, porém, para uma educação inclusiva, os alunos PAEE necessitam que suas singularidades sejam respeitadas e suas especificidades sejam atendidas, visando o desenvolvimento do aluno e novas aprendizagens.

Pensando na importância do processo de ensino e aprendizagem que atenda às singularidades de todos os alunos e considerando a sala de aula como um ambiente heterogêneo, o estudo em questão visa analisar as possibilidades de implementação da abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) de modo a contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE no Ensino Fundamental.

Para atender o objetivo dessa pesquisa, recorremos a materiais bibliográficos e documentais, selecionando autores contemporâneos de artigos científicos, como Sebastián-Heredero (2020), Wiedemann *et al.* (2020) e Zerbato e Mendes (2018), os quais abordam os conceitos e as diretrizes da proposta do DUA. O estudo e análise dos materiais bibliográficos utilizados foram pautados na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), que defende que toda criança pode aprender e ampliar novas possibilidades se tiver a mediação adequada que favoreça seu desenvolvimento.

Como aporte documental, selecionamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que garante o direito e acesso à educação aos alunos PAEE e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, que aponta no artigo 3, inciso II do capítulo 1 referente às disposições gerais, o Desenho Universal (DU) como: "[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva" (Brasil, 2015, p. 2). Ainda que a LBI aponte a utilização do Desenho Universal com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a abordagem da arquitetura e de urbanismo, é possível a utilização dos mesmos princípios para a educação na perspectiva inclusiva.

Diante do exposto, essa pesquisa assume cunho bibliográfico por pautar-se em materiais já publicados, ou seja, documentos impressos ou eletrônicos que embasam a análise e o estudo da pesquisa desenvolvida ao longo de etapas de estudos (Gil, 1991). A pesquisa também é de caráter qualitativo por apresentar o objetivo de realizar uma interpretação da realidade educacional na inclusão dos alunos PAEE, tendo como base "[...] pressupostos sobre o comportamento humano de extraordinária relevância para a investigação em educação" (Triviños, 1987, p. 122).

Desse modo, a utilização do DUA mostra-se como uma proposta possível para a tão almejada educação inclusiva que beneficia a todos os alunos, tanto os alunos PAEE quando os demais alunos presentes no contexto escolar.

Este artigo é composto por três seções. A primeira é referente à história e conceituação do DUA. Logo após, são apresentadas algumas possibilidades de estratégias para uma educação inclusiva. Por fim, a terceira seção reflete sobre sua implementação na elaboração de livros e materiais didáticos para o Ensino Fundamental.

História e conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem

O conceito do DUA emergiu do Desenho Universal, que surgiu após a Revolução Industrial, mas ganhou notabilidade após a Segunda Guerra Mundial, período em que o número de pessoas com deficiência aumentou de maneira expressiva.

O Desenho Universal considera que "o design dos ambientes e dos produtos pode ser previamente pensado de forma a permitir o uso por um número maior de pessoas, sendo mais flexível, sem que haja a necessidade de adaptações posteriores" (Wiedemann *et al.*, 2020, p. 39-40).

Em 1987, Ronald Mace, arquiteto e usuário de cadeira de rodas, fundou o Centro de Design Universal (CUD) da Universidade da Carolina do Norte, o qual propunha a criação de ambientes físicos acessíveis a todas as pessoas (Sebastián-Heredero, 2020).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) teve sua origem nos Estados Unidos em meados dos anos 1999, engendrado por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Centro de Tecnologia Especial Aplicada, *Center for Applied Special Technology*

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(CAST)como *Universal Designer Learning* (UDL) (Sebastián-Heredero, 2020).

Nesse contexto, o DUA foi desenvolvido com a mesma objetividade que o Desenho Universal, visando que todas as pessoas pudessem se beneficiar de uma mesma proposta de acessibilidade. Enquanto o DU visa uma estrutura física acessível a todas as pessoas, o DUA prevê um currículo com aulas pensadas para todos os alunos, considerando a heterogeneidade presente na sala de aula.

Um exemplo muito utilizado e presente em nosso cotidiano de Desenho Universal são as rampas de acesso. Ao mesmo tempo que atende às necessidades de acessibilidade dos cadeirantes, também atende pessoas que estão com carrinho de bebê, carrinho de supermercado, pessoas afetadas por acidentes com mobilidade reduzida (temporária ou permanente), idosos, crianças, ou seja, aqueles que necessitam ou preferem fazer o uso da rampa (Sebastián-Heredero, 2020). Assim, podemos dizer que as rampas de acesso são estruturas físicas que permitem acessibilidade a toda a população, podendo utilizar sempre que achar oportuno.

Pensando na educação, o DUA propõe a utilização de currículos que atendam às necessidades de todos os alunos, considerando a diversidade que compõe a sala de aula, valorizando as diferentes formas dos alunos em como aprender e como expressar seus conhecimentos, buscando envolvê-los, estimulá-los e motivá-los na busca de ampliar e desenvolver conhecimentos (Zerbato; Mendes, 2018).

O DUA é um conceito baseado na neurociência e há três princípios fundamentais da investigação neurocientífica que norteiam essa proposta, com a clareza que os estudantes são seres heterogêneos e que aprendem de maneiras diferentes, por meio de estímulos diversificados (Sebastián-Heredero, 2020; Nunes; Madureira, 2015).

Os três princípios norteadores do DUA são:

I. **Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação** (“o quê?” da aprendizagem): neste primeiro princípio, deve-se ter claro que os estudantes não aprendem da mesma maneira. Alguns são mais visuais, outros mais auditivos, cada um tem um modo para melhor aprender. Assim, “[...] a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazerem conexões interiores, assim como entre os conceitos” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

II. **Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão** ("o como?" da aprendizagem)**:** da mesma forma que os alunos não aprendem de uma única maneira, também não se expressam da mesma forma. Desta maneira, alguns alunos conseguem falar com mais clareza, enquanto outros conseguem escrever com mais facilidade. "Na realidade, não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis" (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736).

III. **Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento** ("o por quê?" da aprendizagem): os estudantes também possuem interesses pessoais, fatores culturais e religiosos, conhecimento prévio, entre outros aspectos que constituem a singularidade de cada indivíduo. Nesse sentido, é necessário buscar meios diversificados para que todos possam participar e se envolver nas aulas. Enquanto alguns alunos preferem trabalhar sozinhos, outros preferem desenvolver atividades em dupla, ou grupos. "Logo, não há um único meio que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos. Portanto, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento" (Sebastián-Heredero, 2020, p. 737).

O Desenho Universal para a Aprendizagem tem o ideal de "concebê-lo de forma que possa ser utilizado pelo maior número de estudantes com suas especificidades e potencialidades" (Wiedemann *et al*., 2020, p. 19). Nessa perspectiva, o DUA propõe que, ao planejar as aulas, o professor pense nas diferentes formas de apresentar um conteúdo novo para a turma, de modo que o conteúdo seja trabalhado com áudio, imagens, textos, gráficos, tabelas, entre outros. Desse modo, será possível atender às diversas formas de aprendizagem presentes na mesma turma, entendendo que cada aluno é singular e tem maior facilidade em aprender de formas diversificadas.

Segundo Sebastián-Heredero (2020, p. 734), é fundamental remover as barreiras desnecessárias enquanto se mantêm os desafios essenciais, para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz. "Por isso, os princípios do DUA, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentram-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem".

A proposta do DUA caminha na mesma direção da perspectiva da educação inclusiva,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com o objetivo educacional dos currículos pensados e planejados de modo que atendam às singularidades de todos os alunos, sem distinções. Nessa perspectiva, como poderíamos utilizar os princípios do DUA na educação inclusiva com alunos com desenvolvimento atípico?

A seguir, apresentamos algumas estratégias que possam auxiliar no planejamento das aulas com a proposta do DUA.

Estratégias do DUA para uma educação inclusiva

O tópico a seguir, busca apresentar estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para uma educação inclusiva, auxiliando os professores no planejamento de suas aulas.

A educação inclusiva representa a participação ativa do aluno na escola e na sala de aula, durante o processo de construção social da aprendizagem, paralelamente com seus pares, pois a diversidade concebe-se aos sujeitos como "potencialidades do processo de ensino e aprendizagem que ocorrem nas relações socioculturais" (Wiedemann *et al*., 2020, p. 38).

Partindo desse princípio, é fundamental entender a necessidade de flexibilizar as atividades, priorizando os conteúdos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Assim, o professor deve definir os conteúdos essenciais e os conteúdos secundários, priorizando os essenciais que fornecem a base para a aprendizagem geral do conteúdo, projetando a utilização do DUA para todos os alunos, tanto típicos como atípicos.

Mostra-se de extrema importância o desenvolvimento de currículos, metodologias, objetivos da aprendizagem, materiais didáticos e avaliações flexíveis e de linguagem acessível a todos os estudantes (Wiedemann *et al*., 2020).

Sebastián-Heredero (2020), colaborando com as considerações de Wiedemann *et al.* (2020), pondera que a elaboração do currículo é parte fundamental para a garantia de acesso aos conteúdos por todos os alunos, logo:

> [...] o peso da adaptação deve recair em primeiro lugar sobre o currículo e não sobre o estudante. Dado que a maioria dos currículos têm dificuldades em adaptar-se às diferenças individuais, temos que reconhecer que são estes, e não os estudantes, os que têm deficiências. Portanto, devemos corrigir os currículos e não os estudantes (Sebastián-Heredero, 2020, p. 734).

Apenas quando o estudante e o currículo interagem de forma dialética que a aprendizagem pode ocorrer, de fato, "porque o currículo não está engessado apenas para um

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tipo mítico de aluno, como o aluno médio" (Wiedemann *et al*., 2020, p. 44).

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de pensar em currículos que atendam às necessidades de todos os alunos, respeitando a diversidade e singularidade de cada indivíduo. O DUA propõe que os currículos sejam elaborados considerando que os alunos aprendem de formas distintas, daí a importância de apresentar o conteúdo de formas diversificadas. Ademais, deve-se considerar um planejamento contínuo que favoreça o acesso ao conteúdo e a ampliação de oportunidades para o desenvolvimento do aluno.

Vigotski (2009) aponta que o aprendizado de conhecimentos espontâneos acontece nas interações sociais nas quais a criança está inserida. Para que os conhecimentos espontâneos se ampliem em conhecimentos científicos, a criança frequenta a escola com aulas planejadas e sistematizadas, que priorizam os conhecimentos científicos. Assim, nesse processo de ampliação de conhecimento espontâneo prévio para conhecimento científico, buscam-se formas para que o conhecimento científico seja apreendido e fixado. É justamente nesse ponto que o DUA vem a colaborar.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem propõe a busca por meios, formas e alternativas que possibilitem o acesso ao currículo geral dos alunos PAEE, visando um processo de ensino e aprendizagem claro e objetivo que permita ao aluno facilidade de acesso ao conteúdo (Sebastián-Heredero, 2020).

Os estudos, especialmente os de Vigotski, evidenciam que a THC é fundamental para a educação inclusiva, pois oferece uma valiosa perspectiva para lidar com os desafios da inclusão escolar. Essa teoria, fundamentada no Materialismo Histórico-dialético, destaca a importância das relações sociais e culturais no desenvolvimento humano. Portanto, compreender o desenvolvimento humano requer a consideração do contexto histórico e das interações sociais e culturais de forma dialética.

Nessa perspectiva, a THC possibilita a utilização do DUA como ferramenta que considera e respeita a individualidade de cada aluno. Logo, faz-se necessária a utilização de caminhos alternativos para que o aluno PAEE possa ter acesso ao ensino e aprendizagem explorando suas potencialidades. Vigotski (2021) aponta sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência, que:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Desde seus primeiros dias de vida, quando se nota o defeito, a criança cega adquire, mesmo no seio da própria família, uma posição social especial e suas relações com o meio circundante começam a fluir por um canal distinto ao da criança normal (Vigotski, 2021, p. 30).

Dessa forma, compreendemos que a criança com deficiência, ao identificar sua condição, busca caminhos alternativos para sua interação com o meio ao qual está inserida, tanto material quanto social. A busca por desenvolver habilidades por outras vias pode se dar de forma natural como mecanismo de adaptação ao ambiente, de forma lenta, a partir de suas próprias experiências ou pode ocorrer com a mediação, que visa o desenvolvimento de novos conhecimentos, baseando-se no conhecimento científico acumulado ao longo da história, de modo a ampliar as potencialidades do indivíduo.

Nesse contexto, os conhecimentos primários, que constituem a base dos conteúdos a serem desenvolvidos na grade curricular, devem ser priorizados com a abordagem do DUA. Por isso, ainda que os alunos PAEE não consigam dar conta de estudar todo o conteúdo curricular, terão a base do conhecimento geral das disciplinas que possibilitam novas aprendizagens.

Entendemos que, para a elaboração curricular e o planejamento contínuo, é indispensável um trabalho colaborativo que envolve equipe pedagógica, tempo, formação continuada, espaço físico, recursos materiais, dentre outros. No entanto, a realidade de algumas dessas condições aparece de forma precária no cotidiano escolar, como bem sabemos (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022). Diante desse entrave, a utilização de estratégias como o DUA é uma possibilidade de busca por caminhos alternativos para que a escola promova iniciativas que permitam um movimento de ampliação de aprendizagem a todos os alunos, sem distinções.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, com a utilização do DUA, o professor não terá que adaptar atividades exclusivamente para os alunos PAEE, mas sim planejar suas aulas de modo a atender à necessidade de todos. Nesse contexto, todos os alunos são favorecidos no processo de ensino e aprendizagem, por apresentar formas diversificadas de acesso ao conteúdo e atividades flexíveis que dão liberdade para o aluno se expressar da forma que possui mais facilidade (Nunes; Madureira, 2015).

A seguir, apresentaremos possibilidades de implementação do DUA no Ensino Fundamental a fim de tornar o processo de aprendizagem acessível a todos os alunos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Implementação do DUA na elaboração de livros e materiais didáticos

Na seguinte seção, serão apresentadas algumas possibilidades de implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem voltada ao Ensino Fundamental, quanto à elaboração de livros e materiais didáticos.

Os professores e futuros professores devem ter em mente que os alunos são singulares, seja relacionado a questões socioculturais e/ou questões econômicas, seja na maneira como percebem uma informação, seja como compreendem o conhecimento apresentado.

Levando em consideração esse princípio, o docente deve pensar em diversas maneiras de como o conteúdo pode ser apresentado e nos diferentes modos de representá-lo, a fim de desenvolver possibilidades de ação e de expressão, por meio de estratégias que assegurem o envolvimento dos alunos. É importante considerar alterações substanciais não apenas na maneira de enxergar o papel e as atribuições da escola e dos professores no processo educacional, mas também na forma de implementar práticas pedagógicas eficazes que assegurem a aprendizagem de cada indivíduo (Nunes; Madureira, 2015).

Os materiais didáticos utilizados em sala de aula apresentam os conteúdos majoritariamente em forma de texto. Entretanto, a utilização de ilustrações, áudios, simulações e/ou gráficos mostra-se mais interessantes para representar e explicar conceitos.

Sendo assim, devemos pensar na elaboração de livros e materiais didáticos seguindo os princípios do Desenho Universal, disponibilizando vários recursos para tornar a apresentação de conteúdos e a representação de conceitos de maneira mais acessível a todos, a fim de garantir o desenvolvimento de habilidades de processamento de informações e da apreensão de conceitos presentes no currículo. Essa abordagem curricular busca reduzir as barreiras na aprendizagem e potencializar o sucesso de todos os alunos. Portanto, requer uma análise nas delimitações na gestão do currículo, de modo a priorizar as potencialidades dos alunos em vez de enfatizar as deficiências, pensando em um trabalho colaborativo e participativo no contexto escolar (Nunes; Madureira, 2015).

Para isso, algumas considerações específicas apresentadas no Manual de Desenho Universal para Livros Didáticos (2015), desenvolvido pela Oficina Brasileira, devem ser levadas em conta:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Recrutar equipes interdisciplinares para elaboração do material; buscar critérios na escolha de imagens, cores, fontes, diagramação e recursos para que estejam dialogando com os princípios do Desenho Universal; planejar orientações claras de navegação nos livros físicos ou digitais como: sumário, iconização de conceitos, organização das páginas, informações de como o livro se organiza; planejar teste de protótipos com estudantes com e sem deficiência; promover revisão dos livros a partir dos apontamentos das oficinas de teste de protótipos; estruturar um canal direto com a editora e autores para o feedback dos usuários (Oficina Brasileira, 2015, p. 5).

Há uma lista de recursos que podem ser utilizados na produção de materiais didáticos, com o objetivo de tornar a aprendizagem dos alunos rica em significados. São eles:

Quadro 1 – Lista de recursos para a produção de materiais didáticos (continua)

Tipos de recursos	**Exemplos**
Produção da informação em diferentes mídias	Informações disponibilizadas em braile, áudio descrição, vídeos etc.
Manipulação de forma e conteúdos digitais	Alteração do tamanho do texto e das imagens, cor usada para informar ou enfatizar, a velocidade ou tempo dos vídeos, animações, sons, simuladores e a disposição dos elementos visuais.

Quadro 1 – Lista de recursos para a produção de materiais didáticos (conclusão)

Tipos de recursos	**Exemplos**
Ampliação de repertório	Animações, vídeos, documentários, box com opinião de especialistas, box com dicas de filmes e livros para ler, tabelas, etc.
Compreensão de texto	Antecipar vocabulários, destacar expressões complexas e demonstrar sua origem semântica sempre que possível e outros recursos que contribuam na simplificação e compreensão dos textos.
Destaque de conceitos	Grifar conceitos, destacar a relação entre ideias em um texto ou em mapas conceituais, marcar as transições nos textos e as relações na estrutura ou torná-las mais explícitas.
Imagem	Ilustrações, fotografias, conceitos-chave apresentados na forma de imagens, ícones e símbolos que facilitem a navegação no livro.
Experimentação de conceitos	Simulações, exercícios de manipulação e experimentação física dos conceitos.
Organizadores avançados	Mapas conceituais, glossários de imagens e textos, infográficos, linhas do tempo, planilhas e recursos que contribuam para sistematização dos conteúdos, conceitos e processos apresentados nos livros.
Expressão dos alunos	Atividades que proponham apresentações orais, vídeos, texto de diversos formatos, desenhos e arte.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base no Manual de Desenho Universal para Livros Didáticos (2015), da Oficina Brasileira.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Como é possível observar no quadro acima, com a abordagem do DUA, é evidente que a diversificação na apresentação dos conteúdos, como por meio de aulas expositivas, slides com imagens e conceitos destacados, mapas conceituais e infográficos etc., seja fundamental para promover uma melhor aprendizagem, considerando que os alunos têm diferentes formas de aprender.

Da mesma forma, a utilização de jogos, debates, rodas de conversa, apresentações orais e elaboração de tirinhas, dentre outros recursos, não apenas engaja os alunos, mas também beneficia suas habilidades de expressão e participação, respeitando suas singularidades. Além disso, esses recursos podem ser empregados de forma avaliativa, promovendo uma avaliação mais inclusiva que atenda às especificidades de todos os alunos.

Desse modo, o DUA está sendo incorporado, paulatinamente, como apresentam alguns estudos nessa temática, propondo "o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, indistintamente" (Ribeiro; Lustosa, 2020, p. 1-2).

Ribeiro e Lustosa (2020) realizaram um estado da arte sobre a produção textual acerca do DUA no Brasil, presente nas Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e encontraram 3 dissertações e 1 tese entre os anos de 2016 a 2018, que "apresentam o DUA como alternativa às propostas de 'adaptação', 'diferenciação' e 'flexibilização' curricular, tão difundidas nos documentos normativos e orientadores da área da Educação Especial", tornando o currículo acessível a todos os estudantes, "por meio de práticas pedagógicas diversificadas e comprometidas com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social e cultural dos sujeitos" (Ribeiro; Lustosa, 2020, p. 9).

A educação inclusiva deve oportunizar diversas formas de:

> ensinar sobre a tolerância e combater atitudes discriminatórias, sendo, então, fundamental para a desconstrução de preconceitos. Além disso, todos se beneficiam de metodologias de ensino inclusivas, considerando que essas são mais flexíveis, com maior variabilidade e elaboradas com o objetivo de que todas as crianças tenham oportunidades semelhantes de aprendizagem" (Bettio, 2021, p. 16).

Desse modo, ao considerar seu trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva, o docente altera, então, sua concepção de aula, desenvolvendo um planejamento didático-

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pedagógico sem empecilhos, construindo um ambiente rico de significados, possibilitando oportunidades de conhecimento acessíveis a todos os alunos, que podem expressar aquilo que aprenderam do modo mais aconchegante possível.

Considerações finais

A escola deve estar focada no processo de ensino e aprendizagem, independentemente da especificidade de cada aluno. Os docentes devem buscar novas possibilidades, a fim de tornar possível a apropriação do conhecimento por todos os alunos, sem distinção, com oportunidades de envolvimento com os conteúdos.

Com base nos pressupostos da THC de que toda criança aprende, a adoção de abordagens como o DUA representa uma proposta inclusiva significativa. Essa abordagem busca oferecer diferentes formas de apresentar o conteúdo e promover a participação dos alunos, beneficiando tanto aqueles com desenvolvimento típico quanto aqueles com desenvolvimento atípico, de modo a atender às diversas necessidades de aprendizagem presentes no contexto escolar.

A falta de acessibilidade na elaboração de materiais e de livros didáticos torna o processo de aprendizagem dos estudantes uma tarefa complicada. Para uma educação inclusiva, de fato, o professor deve conhecer seus alunos e buscar as melhores alternativas de ensino, disponibilizando recursos para tornar a apresentação de conteúdos e a representação de conceitos mais acessível a todos, tendo como objetivo principal desenvolver possibilidades de ação e de expressão, envolvendo os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a utilização do DUA no Ensino Fundamental, e posteriormente, no Ensino Médio e no Ensino Superior mostra-se uma proposta possível para a tão almejada educação inclusiva que beneficia a todos os alunos, tanto os alunos PAEE quanto os demais alunos presentes no contexto escolar, já que propõe a utilização de currículos que atendam às necessidades de todos os alunos, considerando a diversidade que está presente em uma sala de aula.

Referências

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. 1. ed. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. 109 p. *E-book*.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2022:** divulgação dos resultados [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OFICINA BRASILEIRA. **Desenho Universal para Livros Didáticos**. Disponível em: https://www.movimentodown.org.br/educacao/desenho-universalpara-aprendizagem. Acesso em: 11 nov. 2023.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; LUSTOSA, Francisca Geny. Desenho Universal para a Aprendizagem: Abordagem nas Teses e Dissertações da BDTD. *In*: Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca), 2021, Salamanca (edição *online*). Fórum Internacional de Pedagogia. **Anais...**- FIPED (Edição Salamanca), 2020. p. 01-12.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C. Acesso em: 10 nov. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Celia Regina. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):** uma abordagem curricular inclusiva. 1. ed. São Carlos, SP: Editora De Castro, 2022. *E-book*.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva**. Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WIEDEMANN, Ângela Paloma Zelli *et al*. **Desenvolvimento de uma tabela periódica em manufatura aditiva aplicando conceito de desenho universal de aprendizagem**. 2020. 196 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/449657611004.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

Submissão em: 20/05/2024
Aceito em: 19/03/2025

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O ASSOCIATIVISMO DA COMUNIDADE SURDA NA AMAZÔNIA: História, Conflitos e Desafios Educacionais

Jonata Souza de Lima[1]
Paulo Jeferson Araújo Pilar[2]
Silvio Santiago Vieira[3]

Resumo: Este artigo explora o associativismo da comunidade surda na Amazônia Altamirense, com foco nos avanços educacionais promovidos pelas associações locais, Capais e Icepsa. O objetivo é analisar a formação, a evolução, os desafios e as contribuições dessas associações, destacando sua influência nas políticas públicas de educação. Com abordagem qualitativa, as informações foram coletadas a partir de estatutos, redes sociais, notícias, entrevistas e pesquisa de campo, em que todas estas fontes tiveram como tratamento teórico-metodológico os Estudos Surdos. Os resultados mostram progressos crescentes da comunidade surda em campos político-partidários, representatividade e políticas públicas de educação consistentes. A partir dos resultados, é fato que a união dos surdos em associações é crucial para fortalecer sua voz e reivindicar direitos, evidenciando a necessidade contínua de reflexões sobre seus papéis e limites, mas sempre exaltando seu potencial de engajamento em uma sociedade amazônica inclusiva.

Palavras-chave: Associativismo. Educação. Políticas Públicas. Amazônia. Surdez.

THE ASSOCIATIVISM OF THE DEAF COMMUNITY IN THE AMAZON: History, Conflicts, and Educational Challenges

Abstract: This article explores the associativism of the deaf community in the Altamira Amazon, focusing on the educational advances promoted by the local associations, Capais and Icepsa. The objective is to analyze the formation, evolution, challenges and contributions of these associations, highlighting their influence on public education policies. With a qualitative approach, the information was collected from statutes, social networks, news, interviews and field research, in which all these sources had the Deaf Studies as a theoretical-methodological treatment. The results show growing progress of the deaf community in political-partisan fields, representativeness and consistent public education policies. From the results, it is a fact that the union of deaf people in associations is crucial to strengthen their voice and claim rights, evidencing the continuous need for reflections on their roles and limits, but always exalting their potential for engagement in an inclusive Amazonian society.

Keywords: Associativism. Education. Public Policies. Amazon. Deafness.

[1] Doutorando em Educação (UFRR). Mestre em Linguagens e Saberes da Amazônia (UFPA) Professora do Curso de Pedagogia UFPA. Membro do Laboratório de Pesquisas em Línguas Orais e de Sinais-LaPLOS (UFRR). E-mail de contato: jonatasouza3@gmail.com.
[2] Doutor em Linguística (USP). Professor do Curso Bacharelado, Letras Libras da UFRR e professor permanente do PPGL/UFRR. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Línguas Orais e de Sinais-LaPLOS (UFRR). E-mail de contato: paulo.pilar@ufrr.br.
[3] Doutor em Educação (UFPA). Mestre em Ciências das Religiões (FUV). Professor do Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade, Juventude, subjetividade, Representações Sociais e Educação - GEPEJURSE (UFPA). E-mail de contato: saintvier@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EL ASOCIACIONISMO DE LA COMUNIDAD SORDA EN LA AMAZONÍA: Historia, Conflictos y Desafíos Educativos

Resumen: Este artículo explora el asociativismo de la comunidad sorda en la Amazonía de Altamira, centrándose en los avances educativos promovidos por las asociaciones locales, Capais e Icepsa. El objetivo es analizar la formación, evolución, retos y aportes de estas asociaciones, destacando su influencia en las políticas públicas educativas. Con un enfoque cualitativo, la información se recolectó a partir de estatutos, redes sociales, noticias, entrevistas e investigaciones de campo, en las que todas estas fuentes tuvieron como tratamiento teórico-metodológico los Estudios de Sordos. Los resultados muestran un progreso creciente de la comunidad sorda en los campos político-partidistas, representatividad y políticas públicas educativas consistentes. A partir de los resultados, es un hecho que la unión de las personas sordas en asociaciones es crucial para fortalecer su voz y reclamar derechos, evidenciando la necesidad continua de reflexiones sobre sus roles y límites, pero siempre exaltando su potencial de participación en una sociedad amazónica inclusiva.

Palabras clave: Asociacionismo. Educación. Políticas Públicas. Amazonía. Sordera.

Introdução

Este artigo discute a formação, a evolução, os desafios e as contribuições de associações da comunidade surda na Amazônia. Para isso, buscou-se compreender como essas associações influenciam a agenda educacional e a formulação de políticas públicas, ao mesmo tempo, evidencia-se as principais tensões dentro da comunidade surda que fomentam a existência dessa dualidade associativa. A comunidade surda é compreendida como um coletivo de minoria linguística com falantes da língua de sinais que compartilha valores culturais, hábitos e agendas educacionais. Dessa forma, tanto os sujeitos surdos quanto os sujeitos ouvintes – na qualidade de Tradutores Intérpretes de Libras (TILS), familiares de surdos e indivíduos que se identifiquem com a pauta e costumes surdos – são integrantes dessa comunidade (Skliar, 2016).

Altamira – Pará é o *lócus* principal deste estudo, que será a cidade contrastada com dados obtidos em outros territórios da Amazônia, isso devido a experiência e a localização diversificada dos autores deste estudo. A dualidade associativa da comunidade surda se estrutura em duas formas ideológicas: (1) associação ‘para’ surdos' e (2) associação ‘de’ surdos. Em que as preposições ‘para’ e ‘de’ carrega um significado simbólico profundo, permeado de dinâmicas de poder entre ouvintes e surdos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 1 – Associações da comunidade surda na Amazônia a serem debatidas

	Associações para surdos	**Associação de surdos**
Belém/ Pará	Associação Paraense de Pessoas com Deficiência (APPD)	Associação dos Surdos de Belém (ASBEL)
Altamira/ Pará	Centro de Apoio e Promoção de Acessibilidade e Inclusão Social (CAPAIS)	Instituto Cultural Educacional e Profissionalizante dos Surdos de Altamira (ICEPSA).
Boa Vista/ Roraima	Associação de Inclusão Social Dente de Leite (Associação Dente de Leite)	Associação Suo Jure de Surdos de Roraima (Associação Suo Jure)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os Estudos Surdos, um campo interdisciplinar que dialoga com diversas áreas, como História, Sociologia, Antropologia e Educação etc. constitui-se como o filtro teórico-metodológico deste estudo. Os debates tratados, neste artigo, apoiam-se nas discussões, inicialmente, levantadas por Araujo (2021), cuja obra representa uma das poucas referências disponíveis sobre a comunidade surda de Altamira sob uma perspectiva socioeducacional no período de análise entre 2012 e 2013.

Apresenta-se uma ampla variedade de fontes para aprofundar a compreensão do associativismo na comunidade surda de Altamira que incluem: grande acervo documental da associação, em especial os Estatutos, Fichas de Filiação e documentos de matrícula; além desses, há discursos que não serão trabalhados diretamente neste artigo, mas que permeiam o entendimento das fontes documentais. Discursos estes, coletados com pesquisa de campo por meio de respostas aos questionários e formulários. Paralelo a esses documentos e interações humanas, há também elementos embasados em redes sociais, notícias de jornais profissionais e do poder público e própria vivência e experiência dos pesquisadores.

A pesquisa *in loco* foi conduzida sob a perspectiva da pesquisa-participante (Thum; Bartelmebs, 2012) em que os processos de participação e a pesquisa direta com comunidade surda se misturavam. Dessa forma, as vozes analíticas deste texto são de membros da diretoria e/ou colaboradores das associações; ao mesmo tempo, de pesquisadores engajados com a compreensão dos processos dialéticos que transcorrem nesses espaços de lutas sociais. Essa abordagem tem sido crucial para capturar as vivências dos autores nas esferas pessoal, acadêmica e profissional, todas significativamente, influenciadas pelo contato com a comunidade surda.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, recebendo o Parecer N° 6733829. Para garantir a ética na pesquisa, todos os participantes surdos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em língua portuguesa e em Libras. As entrevistas e os questionários foram conduzidas integralmente em Libras, e cópias digitais das respostas foram fornecidas aos entrevistados.

História do associativismo da comunidade surda

Em 1834, a comunidade surda de Paris, liderada por Berthier, professor surdo do Instituto de Surdos-Mudos[4] de Paris, tomou uma iniciativa pioneira: a organização do "1º Banquete" em homenagem ao abade Michel de L'Épée[5]. Segundo Encrevé (2019), o objetivo era resistir a uma circular promovida pelo Barão de Gerando que, então, dirigia o Instituto e era um proeminente defensor da filosofia de educação de surdos, pautada no oralismo[6]. Além disso, nesse instituto havia uma rotatividade de docentes que com frequência rescindia os contratos dos professores surdos, substituindo-os por educadores ouvintes seguidores da vertente do oralismo.

Carvalho (2011) ressalta que, nesse 1º Banquete, a comunidade surda se mobilizou, buscando formas de influenciar a administração do Instituto de Paris. Em resposta a essa mobilização, em 1836, a rotatividade dos professores foi abolida e as denúncias feitas pelos surdos sobre o descontentamento com o oralismo foram em parte atendidas, marcando uma vitória para a comunidade surda francesa.

A importância desses banquetes foi além de frequentes encontros. Eles reuniam não apenas surdos, mas também familiares, jornalistas influentes e artistas. Essa união foi fundamental para o estabelecimento, em 1838, da primeira associação de surdos, a "Sociedade Central de Assistência e Educação de Surdos-Mudos" (Encrevé, 2019). Logo, por conta de uma divergência pedagógica e precariedades por conta de exclusões relacionadas ao trabalho, surge o primeiro movimento associativo com protagonismo de surdos.

[4] Durante o período entre 1760 e 1890, era comum o uso da expressão 'surdo-mudo'. Contudo, com os progressos conceituais, consolidou-se o entendimento de que 'surdo' ou 'surdez' são os termos mais adequados, afastando-se do uso de 'mudo', uma nomenclatura rejeitada pela comunidade surda.
[5] Um dos mais importantes intelectuais orgânicos na educação de surdos.
[6] A divergência principal entre o Barão de Gerando e Berthier estava na abordagem educacional para os surdos. O Barão defendia a integração total do surdo na comunicação oral-auditiva. Berthier, era um defensor da língua de sinais para a comunicação dos surdos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Um outro grande exemplo desse processo de exclusão educacional e trabalhista ocorreu em 1988 na Gallaudet University – a primeira universidade bilíngue de surdos do mundo. Esse espaço educacional elegia o primeiro reitor surdo, porém, por questões capacitistas, tivera sua posse inviabilizada. Toda comunidade surda americana se mobilizou, com intenso apoio dos jornais e da televisão. Ecoava em toda a imprensa norte-americana, por 48 horas, a manifestação da comunidade surda que tinha por lema *Deaf President Now*[7] (Reitor surdo já!) (Sacks, 1998).

A partir de exemplos como estes (1834 e 1988), inúmeras outras associações de surdos surgiram em todo o mundo, incluindo a *Royal Association for Deaf* (RAD), fundada na Inglaterra, em 1841; a *National Association of Deaf* (NAD), fundada nos Estados Unidos da América, em 1880; a organização internacional *World Federation of the Deaf* (WFD), fundada em Roma, em 1951 (Carvalho, 2011).

A Associação de Surdos de São Paulo (ASSP), fundada no Brasil, em 1954, é oficialmente a mais antiga instituição de luta dos surdos ainda em funcionamento (Frazão; Lodi, 2019). Já no contexto da Amazônia, segundo Freire (2020), em 1972, em Manaus (Amazonas) e, segundo Bentes (2010), em 1976, em Belém, atualmente estruturada na ASBEL. Essas associações tinham em comum uma ideologia propositiva ao gestualismo, ou seja, 'antioralistas' na Educação de Surdos. Além disso, garantir a agência dos surdos nos processos decisórios. Havia um discurso de inclusão no mercado de trabalho, mas grande parte das ações eram voltadas a questões recreativas, afetivas e esportivas, inclusão laboral, pois eram nas associações que os surdos conseguiam se expressar livremente, sem a imposição da oralidade (Frazão; Lodi, 2019); (Netto, 2022).

A premissa central é que movimentos sociais são formas potentes de resistência e luta, alinhados com os esforços populares para assegurar direitos. Desde a década de 1980, período de intensos debates democráticos e de construção da Constituição Federal (Brasil, 1988), essas lutas têm se intensificado. A força dos grupos associativos moldou significativamente as políticas públicas no Brasil.

O associativismo na comunidade surda reflete nuances que estão profundamente

[7] *Deaf President Now*[7] traduzindo para 'Reitor surdo já!' é uma das histórias mais memorada da comunidade surda americana. Esta manifestação foi tão relevante para a Gallaudet University que consta nos anais históricos da própria Universidade. Fonte: National Deaf Life Museum. Disponível em: https://gallaudet.edu/museum/history/the-deaf-president-now-dpn-protest/. Acesso em: 1 jan. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

entrelaçadas com a história e a constituição do povo surdo. Dessa forma, dentro dos Estudos Surdos, as associações tornaram-se um 'artefato cultural político' constituidor da identidade do povo surdo, ou seja, historicamente, "[...] o povo surdo brasileiro transmitiu muitas tradições em suas organizações das comunidades surdas. O espaço cultural mais conhecido de todos são as **associações de surdos**" (Strobel, 2018, p. 88, grifo nosso). Porém, há uma limitação em se pensar apenas as 'associações de surdos' como elemento único representante desse artefato cultural, há também as 'associações para surdos[8]'.

Em associações 'de' surdos, os próprios sujeitos surdos é que detêm agência na organização dos processos estatutários e regimentais. Os surdos impõem nesses espaços restrições quanto ao processo de monopolização dos discursos ouvintizados e de ouvintes sobre a surdez, seja estabelecendo que os cargos da diretoria sejam ocupados por surdos, elevando interesses de cunho linguístico, cultural e de Educação Bilingue em contraponto aos interesses de assistencialismo, autocuidados e de mera integração. Já as associações 'para' surdos apresentam nuances amplas a todo o coletivo de Pessoas com Deficiência (PcD), elas se estruturam com o discurso de ajuda e autocuidados, majoritariamente, são estruturadas e regimentadas por pessoas ouvintes que desenvolverão ações de caráter assistencial, caritativo e de cuidados (Lanna Junior, 2010).

Esses dois ordenamentos associativos ocorrem 'simultaneamente' ou ocorrem em 'substituição' de um modelo para o outro. A nível nacional, um exemplo de substituição ocorreu com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA) (1977/1978), uma associação 'para' surdos que, em uma das suas eleições mais polarizadas, com chapas compostas por ouvintes e outra por surdos, a chapa dos surdos vence motivando, dessa maneira, uma grande reestruturação, sendo modificada para Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)[9] (1987), uma associação "de" surdos (Felix; Lage, 2021).

[8] Não evidenciaremos as 'Associações de TILS' que constituem a mais nova entidade representativa na comunidade surda. Este ente representativo já possui uma vasta história e muitas nuances, não sendo viável discuti-la neste artigo.
[9] Fonte. FENEIS. O que é a FENEIS. 2021. Disponível em: https://feneis.org.br/o-que-e/. Acesso em: 25 set. 2023.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

As associações da comunidade surda na Amazônia

No Pará, por anos, a APPD, associação para surdos, se apresentava como única entidade predominantemente representativa dos interesses da PcD. Sempre houve inter-relações entre a APPD e a associação de surdos Asbel, seja em eventos culturais ou na concessão de espaços para cursos de Libras (Netto, 2022). No entanto, ao longo do tempo, percebeu-se que não era viável juntar diferentes grupos de deficiência em uma mesma associação, pois havia uma grande "balbúrdia de interesses". Assim, após inúmeras tentativas de agregação chegou-se ao consenso de que deveria haver separações, sendo nesse momento que surgem 'simultaneamente' várias associações de surdos (Lanna Júnior, 2010). Com o passar dos anos, tornou-se essencial aos sujeitos surdos paraenses estruturarem-se em movimentos associativos próprios, de modo que a maioria das cidades, as mais populosas ou cidades polos de microrregiões, criassem suas próprias associações de surdos (Lima, 2020).

Em Altamira, esse processo ocorre em dois momentos, 'simultaneamente e com substituição'. Uma das primeiras entidades sociais é a Associação das Pessoas com Deficiência da Transamazônica (APDT) (1994[10]), mas essa restringia a participação apenas a PcD, interesses como a dos TILS, revisores de Braille e outros profissionais da Inclusão, que não necessariamente PcD, eram pouco relevados nos debates. Houve a necessidade de se criar um outro movimento associativo que contemplasse estas demandas e atendessem mais aos interesses dos surdos e cegos e dos próprios profissionais envolvidos nos processos de inclusão (Araújo, 2021). Assim, em 2006, funda-se o Capais, que em 2015 é substituído pelo Icepsa[11].

Na história educacional dos surdos de Altamira também há a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), contudo, essa instituição ocupou-se muito mais com as atividades da Educação Básica, por exemplo, prestar serviços de AEE, reabilitação e ludicidade do que propriamente dito da militância e advocacia das causas da PcD. Por isso, a APAE não se enquadrou no escopo deste trabalho.

[10] Fonte: Econodata. Associação das Pessoas Com Deficiência da Transamazônica. Disponível em: https://www.econodata.com.br/consulta-empresa/34890988000123-ASSOCIACAO-DAS-PESSOAS-COM-DEFICIENCIA-DA-TRANSAMAZONICA. Acesso em: 30 abr. 2024

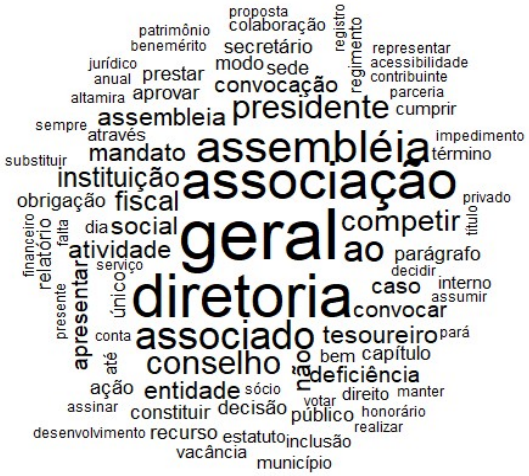
[11] Nesse processo, manteve-se o CNPJ, houve transferências de patrimônio e cadastro de associados. Reestruturou-se o Estatuto, Regimentos, identidade visual e outros elementos para que se consolidasse uma mudança ideológica. Fonte: Acerbo de documentos do Capais/Icepsa e CNPJ BIZ. Instituto Cultural Educacional e Profissionalizante dos Surdos de Altamira-Icepsa - 08.579.368/0001-68. Disponível em: https://cnpj.biz/08579368000168. Acesso em: 20 maio 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

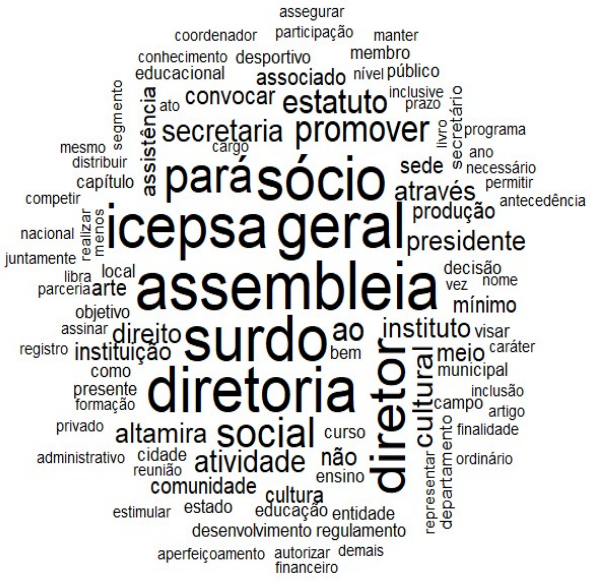
A modificação do Capais para o Icepsa é tão profunda que alterou significativamente a própria redação do Estatuto Social, para ilustrar essa modificação apresenta-se uma Nuvem de Palavras geradas pelo Iramuteq[12].

Figura 1 – Nuvem de Palavras do Estatuto do Capais



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 2 – Nuvem de Palavras do Estatuto do Icepsa



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

[12] Dados técnicos do Iramuteq: Integração com o sistema 'R', versão 4.1.3, oferecida pela Universidade Federal do Paraná, Versão 0.7 alpha 2, desenvolvido pelo Laboratório 'LERASS REPERE' e licenciado sob 'GNU GPL' (c) 2008-2014 por Pierre Ratinaud. Nuvem de Palavras gerada, conforme protocolos padrões (Recomendável) Informações adicionais sobre o IRaMuTeQ estão disponíveis em: www.iramuteq.org. Acesso em: 14 maio 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Estatutos Sociais de associações seguem uma estrutura rígida e garantem conformidade com a Lei para que elas sejam qualificadas como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Brasil, 1999). Contudo, nessa estrutura rígida, há espaço para debater objetivos e regras de composição. Nessas seções, são evidenciadas as inclinações ideológicas que essas entidades jurídicas seguem. Orientado por essa ideia, apresentam-se tanto os vocábulos de maior destaque nas Nuvens de Palavras, alguns trechos dos estatutos dentre outros documentos que ilustram como o Capais e o Icepsa divergem, dialogam e se representam perante a sociedade.

Há muitas semelhanças entre os dois estatutos: no Capais, o termo "associação" aparece com destaque, enquanto no Icepsa, o vocábulo "Icepsa" é enfatizado, sublinhando a importância da entidade como um todo. Ambos os estatutos contêm abundantes termos relacionados à governança e estrutura organizacional, como "Diretoria", "Assembleia" e "Conselho". Esses termos destacam a importância da diretoria e das assembleias, indicando que a governança democrática e participativa são características centrais na gestão das atividades. Isso favorece o surgimento de termos como "Convocar" e "Regulamento", entre outros vocábulos sinônimos que designam obrigações jurídicas, como o zelo fiscal e a administração do patrimônio.

Os processos de governança são mediados por cargos de diretoria, expressos em vocábulos como "Presidente" e "Secretário", que são responsáveis pela liderança e administração, sublinhando a importância desses papéis na gestão das associações. Além disso, há um enfoque na participação dos associados, refletido nos termos "Associado" e "Sócio", que enfatizam a estrutura associativa e a importância da participação dos membros para o funcionamento de qualquer organização desse tipo. Para que haja engajamento, as entidades precisam incorporar e se comprometer com atividades sociais e comunitárias, o que fica claro em vocábulos como "Ação Social" e "Comunidade".

Essas associações carregam especificidades e diferenças que são bem esclarecidas em seus estatutos. O Capais, por ser uma associação 'para' surdos, adota um olhar geral sobre a PcD. Consequentemente, palavras como "deficiência", "acessibilidade" e "inclusão" têm grande relevância, reforçando o foco da associação em garantir a participação e a inclusão geral da PcD. Em seu estatuto, há demandas de interesse da comunidade surda, como "c) Contribuir com a difusão da LIBRAS, Língua Brasileira dos Sinais na Região". No entanto, também há

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

temas que não são especificamente de interesse da comunidade surda, como "b) Adquirir recursos e equipamentos que facilitem a autonomia da pessoa com deficiência, Ex.: impressora BRAILLE, material didático, órtese e prótese".

A Nuvem de Palavras do Capais tem uma orientação mais forte para assistência e cuidados do que a Nuvem de Palavras do Icepsa. Na verdade, é de se esperar que órgãos como o Capais, APPD e Associação Dente de Leite desenvolvam atividades correlatas, tendo em vista que nas associações para surdos, a iniciativa é caracterizada por um robusto interesse na assistência social, muitas vezes, subvertido em gestão dos cuidados a todos os grupos de PcD. Nas associações para surdos, que focam na assistência social, parece ecoar o pensamento de Thompson (2011), que afirma que o que é visto de cima como um ato de doação é, a partir de baixo, um ato de conquista.

Pelo observado, a forma como as associações para surdos interage com a PcD está alinhada às ideias da 'Ética do Cuidado'. Isso "[...] assinala o caráter relacional da vida humana, principalmente em relação às mulheres que, tradicionalmente, têm sido as prestadoras de cuidados primários" (Block; Gesser; Lopes, 2020, p. 116).

Então, a Associação Dente de Leite, nome que faz referência à primeira infância, período em que as crianças com alguma deficiência estão mais vulneráveis, foi uma entidade criada por uma Mãe, que não é PcD, mas que descobriu que sua filha nascera com deficiência auditiva/ surda e se articula para que esta tenha acesso aos direitos sociais[13]. A APPD foi fundada por uma mulher que ao sobreviver a um grave acidente que resultou na perda de um membro, percebeu a existência de todo um grupo de PcD totalmente sem representatividade e abandonado pelas políticas públicas; esta mulher articula um coletivo social de lutas que gradativamente ganhou espaço e se consolidou como a entidade representativa de maior destaque estadual.

O Capais foi fundado por uma mulher, que não é PcD, mas descontente com as situações de exclusão social, em especial sofrida pelo seu irmão surdo, que articula uma entidade capaz

[13] Fonte: GUIADERODAS. Mãe desenvolve projeto Dente de Leite, inspirado em sua filha com deficiência auditiva. 22 abr. 2021. Disponível em: https://guiaderodas.com/mae-desenvolve-projeto-dente-de-leite-inspirado-em-sua-filha-com-deficiencia-auditiva/. Acesso em: 21 jan. 2024; e FOLHA DE BV. Mãe desenvolve projeto inspirado em filha com deficiência auditiva. 07 maio 2021. Disponível em: https://www.folhabv.com.br/variedades/cultura/mae-desenvolve-projeto-inspirado-em-filha-com-deficiencia-auditiva/. Acesso em: 26 set. 2023.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de representar, com ênfase, a comunidade surda, dentre outras deficiências. E essa coincidência de papéis, ética do cuidado e ouvintes que tomam para si a agência da luta surda nos remete a uma das reflexões mais complexas de Hellen Keller[14] (1913):

> Muitas jovens mulheres cheias de devoção e boa vontade têm se envolvido em caridades superficiais. Elas tentaram alimentar os famintos sem conhecer as causas da pobreza. Elas tentaram ajudar os doentes sem entender a causa da doença. Elas tentaram levantar irmãs caídas sem entender a parte brutal da necessidade que as derrubou... Tentamos reformas sociais onde precisamos de transformações sociais". (Crow, 2000, *apud* Felix; Lage, 2021, p. 221).

Quando pessoas ouvintes, sejam elas PcD ou não, começam a ser agentes centrais a liderarem sujeitos surdos, ocorre uma assimetria de poder que é interpretado como "audismo" (Felix; Lage, 2021). Embora haja a participação do sujeito surdo, o ponto de vista ouvinte sobre a surdez prevalece. Com os membros, na maioria, sendo ouvintes ou liderados por ouvintes, é recorrente a manifestação, inconsciente ou não, de opressão linguística e cultural.

O historiador Antônio Abreu[15] há anos problematiza questões de audismo, presentes na interrelação de sujeitos surdos e ouvintes dentro de espaços associativos. Ele define que "a associação de PcD tem identidade das pessoas deficientes. Na associação **para**, eles [os que não tem deficiência] é que mandam". Em contrapartida, "na associação **de** é melhor porque o próprio deficiente luta. Tem sua identidade. Os deficientes, eles mesmos lutam, dão o sangue, eles mesmos se desenvolvem, conhecem o mundo" (Lanna Junior, 2010, p. 151, **grifo nosso**). Nessa mesma linha de raciocínio, Lane (1992, p. 45) argumenta que "[...] sempre que um grupo mais poderoso se compromete a assistir um outro menos poderoso, sempre que os benfeitores criam instituições para ajudar os beneficiários, a relação assume um certo risco". E com o passar dos anos, os surdos, os sujeitos a serem tratados com benevolência, começaram a analisar com insatisfação, as entidades que não os propiciavam agência em seus processos decisórios.

O Icepsa, enquanto associação plenamente de surdos, desde o seu primeiro estatuto, tem demostrado sua ideologia distinta do Capais. Na escrita do estatuto, são proeminentes

[14] Helen Adams Keller: escritora, conferencista e ativista social norte-americana. A primeira pessoa surdocega da história a conquistar o Ensino Superior. Detentora de uma extensa biografia e um filme ilustrativo de sua vida *O Milagre de Anne Sullivan* (1962).
[15] Antonio Abreu é um dos surdos fundadores da Feneis. Ocupou a cadeiras da presidência e sempre participou de diretorias. Trata-se de um intelectual orgânico para esta temática e tese.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

vocábulos relacionados à surdez, como “surdo”, “cultural” e “desporto”. Elementos como cultura própria, desportos surdos e educação bilíngue sempre estiveram presentes nas históricas demandas dos surdos. Isso faz com que entidades de surdos como o Icepsa, Associação Suo Jure e Asbel estruturem estatutos e regimentos que deem atenção a uma diversidade de atividades culturais, desportivas e educacionais.

Outra característica, marcante do estatuto do Icepsa, que acompanhará uma demanda histórica do povo surdo, é a proteção contra intervenções de ouvintes, como fica claro no Artigo 19º: “Para cargo de Presidência, só poderá ser surdo.” Esse artigo, presente no estatuto do Icepsa é recorrente em outros estatutos de associações de surdos, inclusive integra o estatuto da Feneis: “art. 30. Parágrafo 3°– Os cargos de Diretor-Presidente e de Diretor Primeiro Vice-Presidente serão exercidos exclusivamente por pessoas surdas” (Feneis, 2022).

As associações de surdos são um dos primeiros espaços de tomada de consciência sobre a agência de ‘ser surdo’ e detentor de direitos. É fundamental dessas associações que os surdos ocupem cargos diretivos. Elas emergem e expandem no ritmo do movimento ‘nada sobre nós, sem nós’, parafraseado em Libras como ‘nada sobre nós surdos, sem nós surdos, falando por nós mesmos’. É nesse modelo associativo que surge o ideal de agência e um modelo mais crítico e engajado com a surdez (Block; Gesser; Lopes, 2020).

As associações da comunidade surda têm demonstrado visível engajamento político e partidário. Embora seus estatutos sejam claros quanto à não subvenção a partidos políticos, na realidade, há um envolvimento ativo de seus membros na política local. De exemplo, destaca-se as experiências eleitorais das eleições municipais de 2020.

Um dos membros da diretoria da Associação Suo Jure é filiado ativo de um partido político e conseguiu 102 votos[16]. Da mesma forma, um dos membros da diretoria do Icepsa prospectou 301 votos[17], tendo um perfil político-partidário mais engajado. Com essa quantidade de votos dos surdos, integrantes de associações como Suo Jure e Icepsa, pode-se afirmar que houve real engajamento dos candidatos surdos e da comunidade surda em apoiar seus

[16] Fonte: *Folha de São Paulo*. Boa Vista – RR. 24 nov. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/eleicoes/2020/apuracao/1turno/rr/boa-vista/3018.shtml. Acesso em: 18 maio 2024.

[17] Fonte: Dados da pesquisa e *Rede Liberal*. Eleições 2020 no Pará. 24 nov. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/para/eleicoes/2020/resultado-das-apuracoes/altamira.ghtml. Acesso em: 14 maio 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

representantes. Atualmente, esses dois surdos estão lotados em órgãos públicos e têm contatos diretos com ocupantes de cargos políticos (prefeito e vereadores). Frequentemente, são acionados pela comunidade surda de suas respectivas localidades para intermediar solicitações da associação aos órgãos públicos municipais.

Esse fenômeno é ainda mais evidente nas associações 'para' surdos. A fundadora da APPD e ex-presidenta é filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e tem um histórico político como vereadora e deputada estadual[18]. O atual presidente da APPD, além de vereador em Belém, é líder da bancada PT/PCdoB na câmara municipal[19]. A fundadora e atual presidenta da Associação Dente de Leite também tem fortes vínculos partidários, sempre prospectando muitos votos. Embora nunca tenha sido eleita, ganhou grande prestígio no partido, tendo acesso direto a membros que ocupam cargos políticos.

No entender dos autores deste estudo, o discurso de "distanciamento político-partidário" carrega uma falácia. A pretensão de neutralidade nada mais faz do que gerar discursos de aversão à política. Adverte-se que o pleno envolvimento político não pode ser hipocritamente mascarado; ele deve ser intencional, transparente e condizente com a realidade dos detentores de menor poder. Esse discurso é ainda mais relevante quando se origina de sujeitos surdos que até poucas décadas, eram cerceados de plenos direitos políticos e partidários, sendo os últimos a acessarem as ideias de sufrágio universal.

Sobre as pautas educacionais na comunidade surda de Altamira

A primeira caracterização do perfil educacional dos surdos em Altamira foi apresentada por Araújo (2013) em dissertação de mestrado republicada em 2021. Após mais de uma década, uma nova investigação foi conduzida por esta pesquisa para atualizar esse panorama, adaptando parte da metodologia de Araújo (2013; 2021) e focando na análise dos surdos que ingressaram ou concluíram modalidades de ensino formal. A Tabela 2 a seguir ilustra o perfil educacional atualizado dessa população.

[18] Fonte: DIÁRIO DO PARÁ. "Eu sou a cara do PT". diz Regina Barata. 27 ago. 2016. Diário do Pará. Disponível em https://dol.com.br/noticias/para/noticia-378444-eu-sou-a-cara-do-pt-diz-regina-barata.html?d=1 acessado em 18 maio 2024.

[19] Fonte: CÂMARA MUNICIPAL DE BELÉM. Amaury da APPD – PT. 01 jan. 2021. Disponível em https://cmb.pa.gov.br/amaury-da-appd/ acessado em 18 maio 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 1 – Perfil Educacional dos Surdos Identificados em Altamira (N=49 em 2024-2025) | Comparativo 2012-2013 em comparação com 2024-2025

Nível Educacional	2012-2013 (%) (Araújo, 2013)	2024-2025 (N)	2024-2025 (%)
Não Escolarizado[20]	Dado não apresentado	1	2,0%
Abandono Escolar[21]	63,93%	9	18,4%
Matriculados no Ensino Fundamental/ Médio[22]	34%	10	20,4%
Ensino Médio Completo[23]	1,64%	18	36,7%
Cursando Ensino Superior[24]	Dado não apresentado	5	10,2%
Ensino Superior Completo	0%	3	6,1%
Pós-graduação stricto sensu	0%	1	2,0%
Não Souberam Responder	Dado não apresentado	2	4,1%
Total	~100%	49	99,9%[25]

Fonte: Adaptado de Araújo (2013) e dados da pesquisa (2024/2025).

O levantamento de dados sobre o perfil educacional dos surdos de Altamira em 2024/2025 consolidou informações de diferentes fontes para identificar e caracterizar a população surda local. Inicialmente, foram analisadas fichas cadastrais do Cieps, incluindo registros históricos de 2015 que precisaram ser atualizados. Essa atualização aconteceu inicialmente porque o Icepsa precisava formar parceria com uma renomada instituição de cursos técnicos da cidade e como condição seria necessária apresentar um panorama dos seus associados. Para dinamizar essa atualização, o pesquisador usou de instrumento censitário aplicado aos surdos que frequentam as reuniões do Icepsa, o que permitiu identificar e coletar/atualizar dados de 39 indivíduos surdos.

Posteriormente, por meio do Ofício nº 850/2024 – GAB-SEMED (e acervo documental da pesquisa obtido por intermédio do Ministério Público do Estado do Pará), obteve-se acesso a uma lista de alunos surdos matriculados na rede pública municipal, o que permitiu acrescentar 10 nomes ao levantamento. Com isso, consolidou-se um **universo de 49 sujeitos surdos**.

Alguns números positivos, apresentados pela reconfiguração da Educação de Surdos em Altamira, mostra o surgimento da categoria de Ensino Superior Completo que foi alcançado

[20] Esse número pode ser maior, tendo em vista que houve acesso aos surdos que frequentam a associação que majoritariamente já frequentaram a mesma escola. Há, porém, surdos não usuários da Libras, que não frequentam a associação ou que se isolam em sua casa.
[21] Indivíduos que iniciaram, mas não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio (sem matrícula ativa).
[22] Em 2024/2025: 7 matriculados no Ensino Fundamental e 3 no Ensino Médio.
[23] Indivíduos, cujo nível mais alto concluído é o Ensino Médio e não estão cursando Ensino Superior.
[24] Indivíduos que concluíram o Ensino Médio e estão atualmente cursando Ensino Superior.
[25] A soma dos percentuais pode não ser exatamente 100% devido aos arredondamentos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

por 4 pessoas, sendo que 1 ingressou na Pós-Graduação *Stricto sensu*. O Ensino Médio Completo foi atingido por 23 pessoas, sendo que dessas, 5 estão cursando o Ensino Superior (4 cursam Letras – Libras e 1 cursa Educação Física). Esses números são animadores, pois percebe-se que, ao longo de mais de uma década, grande parte da comunidade surda saiu de um perfil de abandono escolar anterior de 63,93% para um perfil de conclusão da Educação Básica e avanços no nível Superior.

A partir do momento que os estabelecimentos de ensino não puderam negar a matrícula das pessoas com deficiência, e essas pessoas começaram a se mobilizar em seus coletivos de lutas, denunciando instituições infratoras que negavam essa matrícula e essas associações, cobrando intervenções por parte do judiciário, ampliou-se para essa parcela da população o acesso a todas as modalidades e níveis de ensino, apontando novas possibilidades de continuidade da vida acadêmica nos níveis mais elevados de ensino (Block, Gesser, Lopes, 2020, p. 214).

Esses avanços são atribuídos à iniciativa do Capais e continuados pelo Icepsa, que factualmente impactou a educação do povo surdo em Altamira. No entanto, o abandono escolar ainda é um problema social a ser enfrentado com apoio do Icepsa, pois ainda há 9 pessoas com Fundamental Incompleto, 1 (uma) pessoa não escolarizada e 2 (duas) pessoas que não souberam responder, totalizando um percentual de 24,49% fora do sistema escolar e sem Educação Básica.

As lutas do Icepsa nem sempre são marcadas por vitórias, como os números crescentes de melhoria no perfil educacional de seus associados. Desde a criação do Icepsa, uma das pautas mais levantadas foi a criação de uma Escola Bilíngue para Surdos. A comunidade surda de Altamira sempre teve uma ideia muito madura sobre essa Escola Bilíngue, com muitas dessas ideias sendo amplamente defendidas e influenciadas pela Asbel. Então, em março de 2015, essa visão foi formalmente apresentada à Prefeitura de Altamira no documento intitulado “Escola Municipal de Educação Bilíngue de Surdos Edward Hernest Huet[26]”.

Infelizmente, apesar das intensas lutas, cobranças e discursos persuasivos do ICEPSA, essa proposta não foi atendida pelas políticas públicas de educação. Ao longo de quase uma

[26] Edward Huet, figura central na história da educação de surdos brasileiros, é um nome frequentemente invocado em projetos de construção de Escola Bilingue e um dos primeiros educadores a ter este tipo de projeto consolidado.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

década de apresentação desse documento, dentre outros que discutiam o desejo de uma escola bilíngue, cujos pedidos eram procrastinados pela gestão pública. Atualmente, a Modalidade de Educação Bilíngue já está reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2021), no entanto, as secretarias de educação em Altamira permanecem relutantes e atrasadas em oferecer um espaço e um currículo adequados para essa educação bilíngue.

Parte dos argumentos para justificar a ausência de uma educação bilíngue, ou mesmo de um currículo bilíngue para surdos, baseia-se em falácias sobre a disponibilidade orçamentária e a baixa quantidade de profissionais aptos a desenvolver essas atividades. Mesmo assim, o Icepsa ainda persiste por uma educação bilíngue, mesmo diante de obstáculos institucionais e falta de apoio governamental, a busca por reconhecimento e implementação de uma educação que respeite a identidade linguística e cultural dos surdos, continua a ser uma prioridade essencial para a associação e seus membros.

Em síntese, as associações da comunidade surda de Altamira desempenham um papel crucial na defesa e promoção dos direitos dos surdos. A continuidade do trabalho iniciado pelo Capais e expandido pelo Icepsa mostra que, embora tenham sido feitos progressos significativos, ainda há muito a ser feito. A união, a participação ativa e o engajamento contínuo são essenciais para que a comunidade surda continue avançando em suas lutas por reconhecimento, inclusão e direitos.

Considerações Finais

Para avanços dos direitos dos sujeitos surdos é necessária uma comunidade surda engajada e conectada em associações. Contudo, há tensões e conflitos de interesses dentro da comunidade, surgindo a dualidade associativa ‘de/para’ surdos, destacando as diferenças entre associações lideradas por surdos e aquelas que, embora focadas na surdez, são lideradas por ouvintes. Essas tensões, quando evidenciadas, oferecem soluções para sua pacificação e consensos dentro da comunidade surda.

Como exemplo, este estudo centrou as análises em Altamira, na associação Capais e Icepsa, em que por conta do trabalho desses entes, foi possível constatar melhoria nas políticas públicas de atendimento a esses sujeitos e representatividades em suas regiões. É fato que essa abordagem associativa é fundamental para fortalecer a voz da comunidade e ampliar a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

capacidade de reivindicar direitos junto ao Estado.

Como recurso ilustrativo, as Nuvens de Palavras dos estatutos das respectivas associações serviram para compreender o que ideologicamente será tido como as bases de seus trabalhos, embora não analisadas exaustivamente, revelam significados marcantes para os Estudos Surdos e para a estrutura linguística desses documentos. Esses vocábulos refletem a governança democrática, a participação ativa e a ênfase na inclusão social, destacando a importância da diretoria, assembleias e associados na gestão das associações. Por isso, se deixa ao leitor à margem para suas próprias interpretações.

A história de formação das associações da comunidade surda está intimamente ligada ao próprio processo de constituição dessa comunidade. As lutas sociais e a identidade do grupo são inter-relacionais, destacando a importância de valorizar a plena participação política nas associações. Somente, assim, esses entes do terceiro setor terão poder de influenciar e participar de maneira relevante nos processos políticos e na construção de políticas públicas de educação.

Referências

ARAÚJO, Monica Dias de. **Tessituras da inclusão na educação de jovens e adultos no município de Altamira – Pará**. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

ARAÚJO, Monica Dias de. Inclusão na educação de jovens e adultos na Amazônia paraense. Curitiba: Editora CRV, 2021.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Formas do trabalho docente na educação de surdos**: estudos históricos e de representações sociais. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BLOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [1999]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.
Brasília, DF, Presidência da República [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

CARVALHO, Paulo Val de. **História da educação de surdos II**. Lisboa: UCP Editora, 2011.

CENTRO APOIO E PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO SOCIAL (CIIR),. Estatuto Social. Altamira, PA. **2º Ofício de Registro de Pessoas Jurídicas e Tabelionato de Notas**, 11 jan. 2007. Documento não publicado.

ENCREVÉ, Florence. A « família » dos surdos-mudos face à ideia do progresso no século XIX. **Moara**-Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, [*S.l.*], n. 51, p. 261-282, ago. 2019.

FELIX, Gil; LAGE, Aline (org.). **Capitalismo e surdez**. Bremen (GER): El Tiple, 2021.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). Estatuto. **Registro Civil das Pessoas Jurídicas de Belo Horizonte – MG**, 2022. Disponível em: https://feneis.org.br/wp-content/uploads/2023/01/Novo-Estatuto-2022.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

FRAZÃO, Natalia Francisca; LODI, Ana Claudia Balieiro. Associação de Surdos de São Paulo e a defesa pelos direitos linguísticos dos surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1- 17, out. 2019. DOI: 10.5902/1984686X. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38332. Acesso em: 3 maio 2025.

FREIRE, Samanta Araújo. **Identidade, deficiência e movimentos sociais**: um olhar sobre as associações de PCDs no Município de Manaus. 2020. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

INSTITUTO CULTURAL EDUCACIONAL E PROFISSIONALIZANTE DOS SURDOS DE ALTAMIRA. Estatuto Social. Altamira, PA: **2º Ofício de Registro de Pessoas Jurídicas e Tabelionato de Notas**, 20 mar. 2015. Documento não publicado.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
LIMA, Jonata Souza. **Os surdos e uso de práticas digitais na Amazônia**: experiências e desafios no ensino de história. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Bragança, Bragança, 2020.

NETTO, Ernesto Padovani. **Diálogo de surdos**: estigmas, oralismo, língua de sinais e escolarização de surdos em Belém (1960 - 2019). 2022. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

THUM, Carmo; BARTELMEBS, Roberta Chiesa (org.). **Metodologia de pesquisa em educação**: pressupostos e experimentações. Rio Grande: Editora da FURG, 2012. v. 8.

Submissão em: 20/05/2024
Aceito em: 12/05/2025

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Flavia Veronica Jacques[1]

Resumo: A presente pesquisa tem como tema central a educação especial e inclusiva. Entende-se que a promoção de um ambiente educacional inclusivo deve ser a premissa que norteia as diretrizes e políticas públicas para a educação nas escolas de forma a promover autonomia e oportunidades iguais de aprendizado e convivência social. Este estudo analisou a implementação da política educacional em escolas municipais de ensino regular no município de Rio Grande - RS, com foco na educação especial, relacionando-a com as ações de agentes implementadores. Trata-se de uma pesquisa aplicada e exploratória, com abordagem qualitativa. Os resultados revelaram, dentre outros aspectos, que as ações e processos que concretizaram as políticas públicas educacionais, com foco na educação especial, foram pertinentes para assegurar as condições necessárias à promoção de ambientes educacionais inclusivos, considerado o protagonismo dos agentes implementadores e as ações norteadoras inclusivas implementadas pelo sistema de ensino municipal.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Deficiência. Política Pública.

THE SPECIAL EDUCATION POLICY IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE

Abstract: The central theme of this research is special and inclusive education. It is understood that the promotion of an inclusive educational environment should be the premise that guides the guidelines and public policies for education in schools to promote autonomy and equal opportunities for learning and social coexistence. This study analyzed the implementation of the educational policy in regular municipal schools in the city of Rio Grande - RS, with a focus on special education, relating it to the actions of implementing agents. This is an applied and exploratory research, with a qualitative approach. The results revealed, among other aspects, that the actions and processes that materialized the educational public policies, with a focus on special education, were pertinent to ensure the necessary conditions for the promotion of inclusive educational environments, considering the protagonism of the implementing agents and the inclusive guiding actions implemented by the municipal education system.

Keywords: Education. Inclusion. Deficiency. Public Policy.

POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Resumen: El tema central de esta investigación es la educación especial y inclusiva. Se entiende que la promoción de un entorno educativo inclusivo debe ser la premisa que oriente los lineamientos y políticas públicas para la educación en las escuelas con el fin de promover la autonomía y la igualdad de oportunidades para el aprendizaje y la convivencia social. Este estudio analizó la implementación de la política educativa en las escuelas municipales regulares de la ciudad de Rio Grande - RS, con enfoque en la educación especial, relacionándola con las acciones de los agentes ejecutores. Se trata de una investigación aplicada y exploratoria, con un enfoque cualitativo. Los resultados revelaron, entre otros aspectos, que las acciones y procesos que materializaron las políticas públicas educativas, con enfoque

[1]Doutora em Política Social e Direitos Humanos na UCPEL, Mestre em Contabilidade e Controladoria (UNISINOS), Especialista em Administração Pública e Graduada em Ciências Contábeis (FURG). Docente do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail de contato: flaviajacques@furg.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

en la educación especial, fueron pertinentes para asegurar las condiciones necesarias para la promoción de entornos educativos inclusivos, considerando el protagonismo de los agentes ejecutores y las acciones orientadoras inclusivas implementadas por el sistema educativo municipal.

Palavras-clave: Educación. Inclusión. Deficiencia. Política pública.

Introdução

Informações divulgadas pela Organização das Nações Unidas - ONU acerca de pessoas com deficiência mostram que estes indivíduos apresentam níveis de escolaridade e empregabilidade extremamente baixos e inaceitáveis em todas as partes do mundo, o que resulta em um maior número de pessoas com deficiência vivendo em situações de pobreza acentuada se comparadas com cidadãos não-deficientes (Organização das Nações Unidas, 2018).

Aponta a ONU, por meio de suas Declarações sobre o tema, que para esta situação ser revertida, medidas de equiparação de igualdade de oportunidades devem ser implementadas pelos países, sobretudo na área educacional, removendo os obstáculos que impossibilitam às pessoas com deficiência exercerem os seus direitos e liberdades individuais. (Organização das Nações Unidas, 2018).

Esta pesquisa tem como tema a educação especial e como lócus de estudo as escolas municipais de ensino regular no município de Rio Grande - RS. Aborda a análise da implementação da política pública educacional, tendo como eixo central a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em escolas municipais.

Com base nos preceitos de acessibilidade – condição para promover o direito à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social – esse estudo busca investigar se a política educacional implementada em escolas municipais de ensino regular é capaz de promover de fato um ambiente educacional inclusivo.

Pessoas com deficiência, segundo a ONU (2006, p. 21) "[...] são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" conforme definido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas.

Ressalta-se, ainda, o que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a qual define que:

> Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, pessoas. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (Brasil, 2015, p. 13).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional que se fundamenta na concepção de direitos humanos e, nesta perspectiva, reconhece-se a diferença como uma característica da condição humana, corroborando a afirmação de Fernandes (2012, p. 94) que "[...] um mundo verdadeiramente humano deveria ser construído considerando a diversidade como fundamental à vida social".

Parte-se da compreensão da deficiência tal como é concebida pelo modelo social de deficiência, ou seja, entende-se que são as barreiras de ordem atitudinais, físicas e institucionais apresentadas ao longo da vida, que estabelecem limites à essas pessoas (Barnes, 2002).

Neste contexto, a garantia da acessibilidade pressupõe a eliminação de tais barreiras, principalmente no ambiente escolar, que impedem a participação plena do indivíduo no meio social, ou seja, a sua inclusão (Sassaki, 2003). A educação "constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" conforme assevera o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu artigo 27. (Brasil, 2015). Ainda, a educação é um direito de todos, sem distinção, conforme assevera o artigo 6° de nossa Carta Magna desde 1988. (Brasil, 1988).

Para efetivação deste direito, conforme prescreve o artigo 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, atribui-se ao Estado o dever de "[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar todo o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades", por meio de políticas públicas inclusivas.

Segundo dados do Censo Demográfico realizado no país em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o número de pessoas com deficiência no Brasil era de 12,5 milhões de pessoas, representando 6,7% da população. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Contudo, os dados atualizados do último Censo realizado em 2022, mostram que esse número aumentou para quase 19 milhões de pessoas, correspondendo

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a 8,9% da população do país. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Já o Censo da Educação Básica realizado no país em 2022, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, mostra uma crescente demanda por educação especial no ensino regular, em classes comuns ou especiais. De acordo com as informações divulgadas, o número de matrículas na educação especial é de aproximadamente 1,5 milhões, um aumento de 29,3% em relação a 2018. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

Observa-se o maior número de matrículas alocadas no ensino fundamental, representando 70,9% das matrículas na educação especial, sendo a organização dos sistemas de ensino fundamental de incumbência municipal, ou seja, a maior fatia de demanda por esta modalidade recai sobre as Prefeituras Municipais. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

Com a descentralização da educação brasileira, promovida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, a organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ocorrem em regime de colaboração. Em seu artigo 211, § 1º, preconiza que:

> A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 1988, art. 211)

A atribuição de uma maior autonomia no ensino aos municípios via descentralização, é observada no artigo 211 § 2º da Constituição Federal de 1988 “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. Essa competência municipal de instituir seus próprios planos de ensino é contemplada mais à frente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n° 9.394/1996. (Brasil, 1996).

Desta forma, a implementação de políticas educacionais locais (no âmbito das escolas públicas municipais) deverá promover políticas inclusivas pautadas nos princípios estabelecidos pelas Convenções Internacionais, traduzidas em políticas nacionais para este segmento, dando especial atenção às orientações do Estatuto da Pessoa com Deficiência e aos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

preceitos de acessibilidade nele contidos.

No âmbito local, o sistema municipal de ensino de Rio Grande foi criado no município em 1999 por meio da Lei n° 5.332/99, a qual organiza a estrutura do sistema de ensino da seguinte forma:

> Art. 5º - Integram o Sistema Municipal de Ensino:
> I-a Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
> II- o Conselho Municipal de Educação;
> III-a rede pública, integrada pelas instituições de Ensino Fundamental, Médio e de Educação Infantil, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;
> IV - a rede privada, integrada pelas instituições de Educação Infantil, mantidas e administradas pela iniciativa privada;
> V - o Congresso Municipal de Educação. (Rio Grande, 1999, art.5)

Discorre a referida lei, em seu artigo 10, que o Plano Municipal de Educação - PME "será elaborado, considerando as sugestões e os princípios norteadores discutidos no Congresso Municipal de Educação e nos Planos Nacional e Estadual de Educação." Esclarece ainda que "o período de elaboração, a data de entrada em vigência e o tempo de vigência do PME deverão ser definidos por regulamentação própria", como ocorre atualmente. (Rio Grande, 1999, art. 10). Dentre as diretrizes estabelecidas, destaca-se a superação das desigualdades educacionais.

Além disso, vale destacar que em 2015, ao instituir a Lei Municipal n° 7.911, um novo Plano Municipal de Educação foi criado para o decênio 2015-2025, o qual reafirma e atualiza as diretrizes até então estabelecidas no município para o seu sistema educacional. A partir do PME, outros documentos foram criados com a finalidade de operacionalizar as políticas estabelecidas, considerando as diferentes modalidades de ensino. Outrossim, Serafim e Dias (2012) asseveram que os valores e interesses dos agentes envolvidos com a implementação da política pública constituem em elementos essenciais desse processo, bem como são uma das premissas básicas dos estudos de análise de política e, portanto, foco de particular atenção dos trabalhos desenvolvidos no âmbito desse campo.

Com base nas considerações apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar a política educacional implementada em escolas municipais de ensino regular no município de Rio Grande, com foco na educação especial, relacionando-a com as ações de agentes implementadores na promoção de ambientes educacionais inclusivos. Os objetivos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

específicos são: a) Analisar as normativas estabelecidas para a educação especial no nível local, seus desdobramentos e seu alinhamento com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; b) Caracterizar a realidade escolar de atenção às pessoas com deficiência em nível municipal em termos de: demandas, disponibilidade de recursos humanos e financeiros e acessibilidade e c) Evidenciar a ação dos agentes implementadores na materialização da política municipal de educação inclusiva.

Com relação aos procedimentos metodológicos utilizados, trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratória e com uma abordagem qualitativa. Quanto ao delineamento da pesquisa, envolve um estudo de caso realizado em escolas municipais do município de Rio Grande - RS.

Iniciativas e ações internacionais relacionadas a deficiência, inclusão e acessibilidade

A necessidade de efetivação dos direitos da pessoa com deficiência sobretudo na área educacional fez emergir uma nova forma de pensar o espaço social para essas pessoas.

A adaptação dos ambientes escolares para a promoção da autonomia e do desenvolvimento de habilidades da pessoa com deficiência, assim como como sua efetiva inclusão no sistema de ensino, só foi possível após a implementação de políticas específicas para a educação inclusiva e estas foram impulsionadas principalmente por organismos internacionais, como a ONU e outros importantes organismos de defesa dos direitos humanos. Os preceitos de acessibilidade presentes nas políticas públicas instituídas em nosso país foram incorporados ao processo de educação inclusiva a partir da orientação de importantes documentos internacionais, principalmente desenvolvidos pela ONU, como as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. (Organização das Nações Unidas, 2018).

A criação de estratégias de ensino alinhadas às perspectivas da educação inclusiva começou a ganhar impulso a partir da década de 1990, sobretudo pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia e pela Declaração de Salamanca. Tais documentos trazem orientações aos países para que estabeleçam políticas baseadas em preceitos de acessibilidade que assegurem os direitos fundamentais às pessoas com deficiência, sugerindo medidas que possibilitem uma vida independente.

A Declaração Mundial dos Direitos da Criança, criada pelo Fundo das Nações Unidas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para a Infância - UNICEF em 1959 em caráter universal, preconiza que todas as crianças têm direito à igualdade. Estes direitos são outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família, de acordo com o Princípio I da Declaração. (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1959).

Especificamente sobre o direito à educação e aos cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente, em seu Princípio V orienta que "a criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular". (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1959, p. 5).

Os princípios norteadores da Declaração Universal dos Direitos das Crianças serviram como base para a instituição de resoluções e tratados de ampla cooperação entre os países, assim como a promulgação de leis em nível mundial, sobretudo para as questões educacionais e sobre a deficiência. "Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral". (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1959, p. 6).

Outro importante avanço ocorre em 1971, ano em que a Assembleia Geral das Nações Unidas institui a Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental, na tentativa de assegurar igualdade de direitos com as demais pessoas e estabelecer orientações que lhes permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades.

Tais orientações são destinadas a todos os países membros da ONU, para que em suas políticas internas se estabeleçam meios de proteção contra todas as formas de exploração e abuso ou tratamento degradante. (Organização das Nações Unidas, 1982).

Outras medidas de proteção para os direitos da pessoa com deficiência, emergem em 1975 com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências. A ONU, por meio da Resolução n° 30/84, orienta a inserção, em planos nacionais e internacionais, a aplicabilidade da Declaração a todas as pessoas com deficiências, sem discriminação de idade, sexo, grupo étnico, nacionalidade, posição política e religiosa, condição de saúde ou qualquer outra situação que possa impedi-la de exercer seus direitos. Pautada nas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

condições de igualdade e no respeito, declara ser um direito inerente a todo a qualquer ser humano a possibilidade de desfrutar de uma vida decente e normal (dentro de suas possibilidades). (Organização das Nações Unidas, 1982).

Contudo, os preceitos de acessibilidade, tais como reconhecidos na atualidade, mostram-se mais evidentes nos documentos internacionais a partir da década de 1980. É o caso do Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas - Resolução n° 37/52 – em dezembro de 1982, após a proclamação do *International Year of Disabled Persons* - Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981.

A criação do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência teve como objetivo promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiências na vida social. Considerando que essas pessoas não constituem um grupo homogêneo, tem-se que todas elas enfrentam barreiras diferentes, de natureza diferente e que devem ser superadas de modos diferentes. (Organização das Nações Unidas, 1982).

O Programa apresenta ações para a promoção de igualdade de oportunidades e melhoria das condições de vida para estes sujeitos, resultante do desenvolvimento de ações sociais e políticas nos países. Considerando as limitações decorrentes da relação da pessoa com deficiência e o meio, o Programa ressalta que o ambiente com o qual as pessoas interagem pode limitar sua vida, impedindo a igualdade de condições com os demais indivíduos. (Organização das Nações Unidas, 1982).

Segundo o Programa, o ambiente pode apresentar barreiras culturais, físicas ou sociais que impedem o acesso das mesmas aos diversos sistemas da sociedade que se encontram à disposição dos demais cidadãos, devendo ser removidas. (Organização das Nações Unidas, 1982).

Os avanços nestas questões são impulsionados principalmente pela organização política das pessoas com deficiência, por meio de movimentos sociais de reivindicação e pelo compromisso de organismos internacionais de Direitos Humanos em instituir amplas discussões mundiais científicas sobre o tema.

De acordo com Maior (2017, p. 31) “a conquista de direitos pelas pessoas com deficiência é recente e pode ser dividida em duas fases distintas [...] Em ambos os momentos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

predomina a atuação das associações da sociedade civil[...]" as quais lutam pela inserção de pautas alinhadas ao interesse desse público-alvo na agenda política. Da tutela à autonomia, o movimento social procura vencer a discriminação, a desvalorização e a falta de atenção por parte dos governos.

No contexto da educação inclusiva, a década de 1990 destaca-se como um período de importantes mudanças na legislação dos países e no reconhecimento da importância de um atendimento especial às pessoas com deficiência. Vislumbram-se tais avanços principalmente em documentos normativos resultantes de acordos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, como a Declaração de Jomtien (1990) - resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia - e a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha. A Estrutura de Ação estabelecida nessas Declarações baseia-se em recomendações e resoluções já formuladas sobre o assunto em outras conferências da ONU.

As Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, por exemplo, é um documento que estabelece importantes orientações para o sistema de ensino que são contempladas pela Declaração de Salamanca e outras importantes ações internacionais sobre a questão da deficiência, como: a) A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala - ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 08/10/2001);b) A Carta para o Terceiro Milênio; c) A Declaração de Washington; d) A Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão; e) A Declaração de Madri; f) A Declaração de Caracas; g) A Declaração de Sapporo; e h) A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (assinada pelo Brasil em 2007).

Deficiência, inclusão e acessibilidade

Esclarece Fernandes (2012, p. 8) que ao longo da história "as pessoas portadoras de deficiência e de altas habilidades, por demonstrarem singularidades marcantes, foram submetidas a um esmagador processo social de exclusão e segregação [...]".

Corrobora Maior (2017, p. 30) ao afirmar que:

> A presença de diferenças entre os seres humanos tem sido, por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como incapazes. Em todas essas situações manifesta-se a opressão daqueles que detêm o poder sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade. Da invisibilidade à convivência social, houve longa trajetória representada pelas medidas caritativas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento.

Via-se o deficiente como um sujeito incapaz e limitado, sua posição social era negada e por muitas vezes sua própria existência. Por décadas esses sujeitos foram confinados em ambientes isolados ou bastante restritivos, enquanto a medicina buscava meios para sua cura e sua possível integração à vida social, sobretudo no ensino. Para melhor compreensão histórica sobre a deficiência, sobretudo na área educacional, torna-se necessário elucidar quatro paradigmas sociais que revelam a atenção dada, por governos e pela sociedade às pessoas com deficiência neste contexto. São eles: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão. (Antun, 2018). Esses paradigmas emergem de etapas históricas distintas observadas ao longo de séculos em nível internacional e particularmente no Brasil e revelam modelos de estrutura da deficiência aplicados em cada época.

Sob a ótica do paradigma da exclusão, o direito à educação era negado à pessoa com deficiência, em qualquer espaço. Naquele contexto, havia privação total de seu contato com o ensino. Nas palavras de Sassaki (2012, p. 2) esse modelo deixava "[...] as pessoas abandonadas à própria sorte, longe da sociedade que se considerava valorosa, normal, útil".

No período em que prevalece o paradigma da segregação, as pessoas com deficiência começam a frequentar a escola somente em espaços segregados, sob alegação de que só assim seria possível um atendimento de maior qualidade, dadas suas condições específicas. Esses ambientes apartados foram chamados de escolas especiais.

Com relação ao período de integração, criou-se (pelo Estado) um processo de seleção de estudantes que poderiam frequentar uma sala de aula inserida dentro de uma escola comum, porém, exclusivamente destinada a pessoas com deficiência. Estes espaços dentro das escolas de ensino comum foram chamados de sala ou classe especial. (Aranha, 2000).

Segundo Aranha (2000, p. 3) "[...] passou-se a considerar que a pessoa diferente tem o direito à convivência social com as demais pessoas, mas para exercê-lo, tem primeiro que ser ajudada a se modificar, a se ajustar." A necessidade de ajustar-se à "normalidade" era o principal requisito neste processo seletivo, em que somente os que fossem julgados capazes de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

se tornar o mais semelhante possível aos sujeitos ativos e úteis da sociedade poderiam adentrar.

Neste sentido, um quarto paradigma emerge, a educação inclusiva. A inclusão colocava à prova o papel fundamental das escolas na superação da lógica da exclusão. Frente a isso, torna-se necessário a construção de sistemas educacionais inclusivos, implicando uma transformação nos espaços escolares de forma geral, desde o contexto físico ao cultural e pedagógico. (Sassaki, 2012).

Procedimento Metodológicos

Para analisar os processos de implementação de políticas públicas educacionais, com foco na Educação Especial, tornou-se necessário explorar e percorrer um caminho construído a partir dos agentes implementadores vinculados à Secretaria Municipal de Educação - seus núcleos e conselhos afins com a educação especial - por ser o órgão gestor da educação municipal com a função específica de apreender as normativas nacionais e incorporá-las no plano local. E a partir desta apreensão e ajustes à realidade municipal, desenvolver ações até a efetiva materialização destas políticas nas escolas da rede de ensino regular pelos professores.

Para tanto, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas de forma individualizada com os sujeitos envolvidos, guiadas por um roteiro com questões norteadoras. A opção pela entrevista semiestruturada como técnica de coleta de informações se justifica porque "a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram [...] (Selltiz *et al*., 1987, p. 273). E, ao serem guiadas por um roteiro, favorece emergir informações de forma livre e espontânea, conforme assevera Manzini (2004).

A construção dos roteiros buscou compilar os principais aspectos a serem entendidos para atingir o propósito desta pesquisa. Trata-se de perguntas com questões relativas aos recursos materiais, humanos e financeiros contemplados no processo de implementação da política de educação especial nas escolas de ensino regular do município.

A Amostra e os Sujeitos da Pesquisa

Destaca Minayo (2017, p. 4) que "a amostra de uma pesquisa qualitativa deve estar vinculada à dimensão do objeto (ou da pergunta) que, por sua vez, se articula com a escolha do

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

grupo ou dos grupos a serem entrevistados [...]".

Neste sentido, considerando a população de setenta e sete escolas municipais, utilizando a técnica de amostragem intencional, a amostra da pesquisa terá como critério o número de matrículas na educação especial em escolas de ensino regular. Desta forma, foram escolhidas as quatro escolas com maior número de matrículas na educação especial, atendendo ao critério estabelecido, coincidindo com a indicação de Gil (2008, p. 113) de que a amostragem intencional "constitui um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população".

Optou-se, pelo critério acima, pela escolha de escolas com maior número de matrículas na modalidade de educação especial, por entender serem estas as mais representativas de necessidades de adaptações nos ambientes educacionais e que permitem identificar um maior número de características dos grupos ali inseridos e das políticas a eles destinadas no âmbito da rede regular de ensino. As escolas selecionadas na amostra basearam-se nas informações concedidas pela Secretaria Municipal de Educação, a qual disponibilizou um quadro com o número de matrículas na educação especial por escola, referente ao ano letivo de 2019. As escolas municipais selecionadas para a pesquisa de campo atendem, conjuntamente, a duzentos e setenta e quatro (274) alunos na educação especial e representam 17% do total de matrículas da rede municipal de ensino regular.

Com a amostra selecionada, as entrevistas foram direcionadas aos seguintes sujeitos: diretores(as), professores(as) e monitores(as). Além destes sujeitos que compõem a linha de frente dos serviços educacionais para a modalidade de educação especial, considerou-se importante também a compreensão do processo de implementação das políticas educacionais a partir de outros sujeitos envolvidos na construção e execução dessas políticas: o superintendente pedagógico, a coordenadora do Núcleo de Diversidade e Inclusão - NDI e os integrantes do Conselho Municipal de Ensino - CME. As entrevistas foram aplicadas a um total de quinze (15) participantes, durante os meses de agosto e setembro de 2020.

Categorias de Análise

O conjunto de informações empíricas coletadas foram posteriormente analisadas a partir

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de categorias teóricas previamente construídas com base no referencial teórico, com exceção de uma categoria de análise construída a partir da observação das evidências da pesquisa.

Inicialmente adotou-se "[...] o estabelecimento de categorias de análise assumidas previamente ao estudo do fenômeno em que o trabalho do pesquisador é o de atribuir em qual dessas categorias *a priori*, cada unidade de significado "se encaixa". (Sousa; Galiazzi, 2017, p. 522).

A partir da análise dos relatos colhidos durante as entrevistas, emergiram evidências que possibilitaram a construção de uma nova categoria de análise. As categorias foram organizadas em quatro eixos principais de análise: Regulamentar, Estrutural, Atitudinal e Redes de Proteção e Cooperação. O Quadro 1 apresenta as categorias de análise deste estudo.

Quadro 1 – Categorias de Análise.

Categoria	Resumo	Embasamento Teórico
Regulamentar	Compreende as políticas educacionais criadas e implementadas pelo município destinadas a modalidade de educação especial, sua operacionalização e sua conformidade com os preceitos de acessibilidade contidos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, ainda vigentes. Considera-se: as leis, normativas, decretos, resoluções e demais orientações legais estabelecidas para o sistema educacional de Rio Grande.	Cellard (2012); Di Giovanni (2009); Kassar (2011); Maior (2017); Mantoan (2003 e 2018); Oliveira e Leite (2007); Santos (2009); Sassaki (2003, 2006, 2009 e 2012); Saniani (1999)
Estrutural	Compreende os recursos materiais e humanos que subsidiam o processo de implementação das políticas educacionais em escolas municipais da rede de ensino regular. Considera-se neste contexto a estrutura criada para o Atendimento Educacional Especializado - AEE composta por diretores, docentes e monitores, Sala de Recursos Multifuncional - SRM, disponibilização de materiais didáticos, as tecnologias assistivas, a disponibilização de recursos financeiros como subsídio ao AEE, a formação dos profissionais e a acessibilidade arquitetônica da escola.	Aranha (2000 e 2002); Barnes (2002); Castro *et al.* (2018); Costa (2016); Fonseca (2013); Fragelli (2005); França (2016); Fernandes (2012); Glat e Fernandes (2005); Mantoan (2003 e 2018); Parreira *et al.* (2018); Pletsch (2009); Sassaki (2003, 2006, 2009 e 2012); Silva Filho (2019)
Atitudinal	Compreende as ações dos agentes implementadores para o atendimento às necessidades dos alunos da educação especial, para o desenvolvimento de aprendizado e de suas potencialidades e habilidades, na promoção de um ambiente escolar inclusivo. Compreende: projetos de apoio, a flexibilidade e adaptabilidade dos planos curriculares, ações inclusivas.	Costa (2016); Glat, Pletsch e Souza Fontes (2007); Lotta (2010, 2012 e 2019); Sassaki (2003, 2006, 2009 e 2012)
Redes de Proteção e Cooperação	Compreende a implementação de redes de apoio (sejam estas privadas ou públicas) para subsidiar o atendimento de alunos com deficiência. Parcerias firmadas com outras instituições colaboradoras ou profissionais especializados, externos ao ambiente escolar.	Categoria criada a partir da análise das informações colhidas aliada as referências teóricas factíveis de explicar os fenômenos encontrados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A categoria "Redes de Proteção e Cooperação" emergiu a partir das informações coletadas durante as entrevistas, ou seja, diferentemente das categorias "regulamentar, estrutural e atitudinal", esta categoria foi produzida a partir do corpus analisado.

Sobre as categorias emergentes, segundo Moraes (2003), fundamentam-se no método indutivo pois consistem em examinar as unidades de análise do particular para o geral. Contudo, existe também o processo misto de análise, o qual parte da combinação dos métodos dedutivo e indutivo. O recorte temporal realizado nesta pesquisa, com relação a análise da Categoria Regulamentar, abrange os documentos oficiais que regulamentam o sistema de ensino municipal de Rio Grande – RS, vigentes para os últimos dois anos letivos (2019-2020).

Resultados

A primeira categoria analisada baseou-se em normativas criadas pelo governo local destinadas à implementação das políticas de educação nas escolas de ensino regular que contemplam a modalidade de educação especial: 1. Plano Municipal de Educação - PME (2015-2024); 2. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino de Rio Grande/RS (2016); 3. Resolução nº 042 do Conselho Municipal de Educação (2018) e 4. Documento orientador curricular do território Rio-grandino (2019).

Sobre o contexto Regulamentar, constatou-se que as orientações estabelecidas pelo PME e pelos documentos legais subsequentes buscaram atender às complexas demandas trazidas pela educação especial à rede pública de ensino, por meio de adequações à sua estrutura física e humana, sempre que necessário, oferecendo recursos e serviços especializados, diminuindo consideravelmente as barreiras na inclusão escolar.

Houve um processo de construção participativa e democrática das políticas estabelecidas para a educação no município. Os autores dos documentos normativos e orientadores formaram uma equipe habilitada e atuante nas questões educacionais e contaram com a participação de pais, responsáveis e alunos público-alvo da educação especial.

O sistema de ensino municipal considerava, na proposta pedagógica das escolas de ensino regular, a perspectiva de um ensino inclusivo, garantindo a transversalidade na modalidade de educação especial desde a educação infantil, e a oferta do atendimento

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

educacional especializado por estas escolas.

Ainda, contou com as ações do Conselho Municipal de Educação, órgão fiscalizador e regulamentador que atuou conjuntamente à Secretaria Municipal de Educação estabelecendo, sempre que necessário, novas diretrizes operacionais para a área educacional em todas as suas modalidades, sobretudo na Educação Especial. Outrossim, esta análise revelou o alinhamento das normativas criadas pelo município à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A análise da Categoria Estrutural buscou compreender como foram estabelecidos os processos para operacionalização da política de educação especial em escolas de ensino regular e quais recursos municipais foram disponibilizados para estas ações em nível local.

Sobre a organização da área educacional no município, ela é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação – SME, sendo que a modalidade Educação Especial é atendida por núcleo específico para este fim, o Núcleo Diversidade e Inclusão - NDI. A composição do NDI permite ao sistema de ensino municipal apoiar de forma significativa e contínua a implementação das ações escolares voltadas ao público-alvo da educação especial.

Sobre a estruturação dos espaços escolares, o aumento considerável da demanda por educação especial em escolas de ensino regular no município ensejou alterações tanto na estrutura da rede de ensino quanto no processo de matrículas nas escolas, estabelecendo o sistema de matrículas antecipadas. O Quadro 2 mostra o panorama das demandas recebidas pelas escolas da rede regular de ensino, referentes aos alunos da educação especial por tipo de deficiência, em que se destacam as escolas que compõem a amostra da pesquisa.

Quadro 2 – Matrículas na educação especial por tipo de deficiência – Ano de referência 2019.

Escola	**N° de Alunos na Educação Especial por Tipo de deficiência**												
	DI	**DF**	**DV**	**DA**	**TEA**	**DM**	**AH**	**TDAH**	**DX**	**SDW**	**TOD**	**O**	**Total**
Ernesto Buchholz	17	4	1	1	18	4	2	5	1	0	1	2	56
França Pinto	54	4	2	2	11	3	0	13	2	7	5	14	117
Santana	18	2	1	0	10	10	0	10	7	1	3	1	63
Bento Gonçalves	19	3	0	0	6	2	1	0	2	1	0	4	38
Total da Amostra	**108**	**13**	**4**	**3**	**45**	**19**	**3**	**28**	**12**	**9**	**9**	**21**	**274**
Demais Escolas da Rede Municipal	314	75	28	74	323	53	1	191	36	26	26	188	1349
Total Geral	**422**	**88**	**32**	**77**	**368**	**72**	**4**	**219**	**48**	**35**	**35**	**209**	**1623**

Fonte: Elaborado pela autora

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A antecipação de matrículas nas escolas municipais possibilitou a organização das ações educativas, distribuição dos alunos por sala de aula, adaptação de planos de ensino, utilização de serviços de apoio/monitoria, dentre outras necessárias ao atendimento do aluno da educação especial, traçando estratégias para o atendimento dessas demandas de forma mais adequada e eficiente.

A pesquisa revelou uma sobrecarga nos serviços de Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas em função do número crescente de alunos matriculados, extrapolando o número de alunos incluídos por sala de aula regular, tornando-se necessária a revisão da estrutura das escolas em termos de estratégia de ensino e espaço físico para o AEE.

Sobre a estruturação física das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, o estudo mostrou um processo evolutivo na estruturação do AEE nos últimos três anos letivos, que acompanhou o crescimento do número de matrículas na rede.

Atualmente, todas as setenta e sete (77) escolas municipais de Rio Grande possuem SRM e profissionais capacitados para o AEE, que atendem em todos os turnos e em todos os níveis de ensino, explicitado no Quadro 3.

Quadro 3 – Estruturação de SRM e Profissionais na Educação Especial.

Estrutura Educação Especial	**Ano de Referência**			**% de aumento no último ano**
	2017	**2018**	**2019**	
Professores AEE	263	266	**273**	2,63%
Sala de Recursos Multifuncionais	94	105	**134**	27,62%
Monitores AEE	290	400	**468**	17%
N° de Matrículas AEE	991	1500	**1623**	8,20%

Fonte: Elaborado pela autora.

Desde 2017, foram criadas quarenta (40) novas SRM com investimentos próprios do município, contemplando todas as escolas regulares, sejam urbanas ou de campo.

Constatou-se a destinação de um número maior de professoras ao AEE, às escolas com maior número de alunos matriculados na educação especial, como forma de garantir um atendimento mais eficiente nesses espaços. Com relação à acessibilidade nas escolas, foram apontadas inúmeras barreiras de ordem arquitetônica, as quais estão sendo verificadas e sanadas de acordo com a superintendência do município.

A respeito da análise da estruturação financeira, as evidências dessa pesquisa revelaram um crescente aumento dos investimentos na área educacional pelo município, sobretudo na

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação Especial, na ordem de 41,05% no último ano analisado, 2019.

O quadro 4, a seguir, foi construído a partir das informações do Relatório Registro de Despesas disponibilizado no sítio eletrônico da Prefeitura do Rio Grande - RS e mostra os investimentos realizados pelo município na Função 12 – Educação:

Quadro 4– Investimentos na Educação

Investimentos na Área Educacional - Função 12	**Ano de Referência**			**% de aumento no último ano**
	2017	**2018**	**2019**	
Ensino Fundamental	103.874.609,93	114.003.417,44	**154.894.719,02**	35,86%
Educação Infantil	28.108.226,67	31.955.040,86	**37.122.073,81**	16,16%
Educação Especial	1.540.659,85	2.180.326,00	**3.075.552,75**	41,05%
Investimentos Totais	**133.523.496,45**	**148.138.784,30**	**195.092.345,58**	**-**

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório Registro de Despesas da Prefeitura Municipal do Rio Grande.

Verifica-se que o aumento de investimentos acompanha a evolução do número de matrículas, o que possibilita a viabilização das ações de implementação da política nas escolas da rede.

Na análise da Categoria Atitudinal, no enfoque das ações dos agentes implementadores, a literatura especializada revela que a discricionariedade permite ao agente público escolher entre as diversas alternativas de ação ou não ação, além de interpretar de forma diferente as normas estabelecidas e materializá-las a partir dessa interpretação e de sua autonomia. (Lotta, 2019).

Neste sentido, as professoras entrevistadas revelaram ter autonomia para implementar projetos e ações voltados ao AEE nas escolas e que as ações promovidas abrangem o auxílio aos demais professores na atenção à educação especial e suas particularidades, como também ao trabalho dos monitores e às famílias desses alunos.

O estudo revelou que os projetos implementados pelas escolas da rede municipal de ensino são pensados para inclusão de todos os alunos, havendo projetos específicos para a educação especial apenas no âmbito das SRM. A variedade de convivências promovida por projetos inclusivos torna esses espaços um ambiente de aprendizado para todos os alunos deficientes e não deficientes.

Identificou-se a iniciativa de vários professores da rede de ensino na busca por formação na educação especial inclusiva, atuando nas suas respectivas áreas de licenciatura. A busca por

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conhecimento sobre as deficiências favorece as ações educativas inclusivas nas escolas de ensino regular, pois estas promovem práticas mais eficientes.

Sobre o papel da escola na oferta de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência e sobre as práticas cotidianas observadas nesse processo, os entrevistados manifestaram-se positivamente quanto ao cumprimento do papel da escola em que atuam. Apesar de concordarem com o avanço na rede de ensino regular do município com relação à educação especial, acrescentam que ainda há muito a ser feito para que sejam atendidas todas as especificidades, particularidades que chegam nas escolas a cada ano.

As ações cotidianas implementadas pelos docentes promovem possibilidades de aprendizado de acordo com as limitações do próprio aluno e criam oportunidades iguais de desenvolvimento de suas habilidades. Nessa esteira, verificou-se que na implementação de suas rotinas, os professores consideram a opinião e a manifestação da vontade do aluno para o desenvolvimento das atividades propostas.

Na análise da categoria Redes de Proteção e Cooperação, a pesquisa revelou uma importante estratégia municipal aplicada aos alunos matriculados na rede municipal de ensino, a Rede-Fluxo Saúde e Educação. A implementação da Rede-Fluxo Saúde e Educação é considerada um grande diferencial da rede regular de ensino municipal comparado às escolas estaduais e aos demais municípios.

A estruturação física da Rede Fluxo Saúde-Educação está estabelecida no Núcleo Diversidade e Inclusão e conta com a prestação de serviços de instituições e profissionais conveniados como, também, a parceria da Secretaria da Saúde, Secretaria Municipal de Cidadania e Ação Social, Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil - CAPS I e Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas - CAPS AD. O atendimento por esses serviços é realizado através de encaminhamentos feitos pela escola.

Outra rede de cooperação estabelecida pela SME ocorre por meio de convênios com Escolas Especializadas para o atendimento de deficiências mais severas e complexas. Os convênios estabelecidos pelo município de Rio Grande junto a essas escolas especializadas possibilitou a ampliação de serviços qualificados ofertados complementarmente à rede de ensino regular. A formação desses convênios configurou-se como uma relevante estratégia municipal para o atendimento às necessidades dos alunos da rede regular de ensino e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

representam um importante instrumento de acompanhamento da realidade social desses alunos, bem como possibilitam fomentar novas ações de proteção e cuidado a este público-alvo.

Considerações Finais

Considerando o papel transformador da educação na vida das pessoas e a escola como o espaço público destinado ao desenvolvimento de conhecimentos e de potencialidades a todos ali inseridos, bem como um espaço capaz de promover a inclusão social, justifica-se a análise da trajetória da política pública do setor educacional, com foco na educação especial, para entender como ela é apropriada e implementada por gestores e profissionais no nível local. A análise da etapa de implementação de políticas torna-se oportuna na medida em que a sua materialização nem sempre se alinha com as propostas formalizadas em termos de princípios, diretrizes, objetivos e metas.

Sobre o contexto regulamentar, constatou-se que as orientações estabelecidas pelo PME e pelos documentos legais subsequentes buscaram atender às complexas demandas trazidas pela educação especial à rede pública de ensino, por meio de adequações à sua estrutura física e humana, oferecendo recursos e serviços especializados.

Houve um processo de construção participativa e democrática das políticas estabelecidas para a educação no município. A análise do contexto regulamentar revelou o alinhamento das normativas criadas pelo município à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Para a análise das demais categorias, sejam elas: estrutural, atitudinal e redes de proteção e cooperação, utilizou-se como evidência, além dos documentos normativos, os relatos dos participantes da pesquisa.

A análise da categoria estrutural permitiu compreender os processos para operacionalização da política de educação especial nas escolas de ensino regular e quais recursos municipais foram disponibilizados.

Sobre a estruturação dos espaços escolares, o aumento considerável da demanda por educação especial em escolas de ensino regular no município ensejou alterações tanto na estrutura da rede de ensino quanto no processo de matrículas nas escolas, estabelecendo o sistema de matrículas antecipadas. A análise revelou uma sobrecarga nos serviços de AEE nas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

escolas em função do número crescente de alunos matriculados, extrapolando o número de alunos incluídos por sala de aula regular, tornando-se necessária a revisão da estrutura das escolas em termos de estratégia de ensino e espaço físico para o AEE.

Sobre a estruturação física das SRM, o estudo mostrou um processo evolutivo na estruturação do AEE nos últimos três anos letivos, que acompanhou o crescimento do número de matrículas na rede. As SRM atendem aos alunos da educação especial em pequenos grupos, levando em conta o tipo de necessidades dos mesmos, contudo os alunos com transtornos mais severos são atendidos individualmente naquela estrutura.

Com relação à acessibilidade nas escolas, foram apontadas inúmeras barreiras de ordem arquitetônica, as quais necessitam ser verificadas, de acordo com a superintendência do município.

A respeito da análise da estruturação financeira, as evidências dessa pesquisa revelaram um crescente aumento dos investimentos na área educacional pelo município, sobretudo na Educação Especial, na ordem de 41,05% no último ano analisado, 2019.

No enfoque das ações dos agentes implementadores, as professoras entrevistadas revelaram ter autonomia para implementar projetos e ações voltados ao AEE nas escolas e que as ações promovidas abrangem o auxílio aos demais professores na atenção à educação especial e suas particularidades, como também ao trabalho dos monitores e às famílias desses alunos.

Esta pesquisa também revelou uma importante estratégia municipal aplicada aos alunos matriculados na rede municipal de ensino, a Rede-Fluxo Saúde e Educação. A implementação da Rede-Fluxo Saúde e Educação é considerada um grande diferencial da rede regular de ensino municipal comparado às escolas estaduais e aos demais municípios.

Por meio da análise dos diversos contextos inerentes à etapa de implementação da política educacional, os resultados revelaram que as ações e processos que concretizaram as políticas públicas educacionais, com foco na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, em escolas de ensino regular no município de Rio Grande foram pertinentes para assegurar as condições necessárias para a promoção de ambientes educacionais inclusivos, considerado o protagonismo dos agentes implementadores e as ações norteadoras inclusivas implementadas pelo sistema de ensino municipal. Contudo, as evidências revelaram também questões de ordem estrutural e arquitetônicas que ainda carecem de atenção e investimentos por

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

parte do município.

As evidências desta pesquisa favoreceram o entendimento de que só é possível criar ambientes educacionais inclusivos a partir da implementação de políticas públicas pautadas nos preceitos de acessibilidade e inclusão e com o comprometimento dos profissionais de linha de frente nas escolas.

Referências

ANTUN, Raquel Paganelli. Na educação inclusiva, a pessoa vem antes da deficiência. **Diversa Educação Inclusiva na Prática**. nov. 2018. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/na-educacao-inclusiva-a-pessoa-vem-antes-da-deficiencia Acesso em: 15 mar. 2019.

ARANHA, Maria Salete. Inclusão social e municipalização. *In*: Manzini, E. J. (org.), **Educação especial: temas atuais**, Marília: UNESP- Marília Publicações, p. 1-9, 2000.
BARNES, C.; BARTON, L.; OLIVER, M. **Disability studies today**. Cambridge: Polity Press, 2002.

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

BRASIL. **Lei n° 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: Senado, jul.2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 12 out. 2019.

FERNANDES, Idilia. **A diversidade da condição humana: deficiências/diferenças na perspectiva das relações sociais**. 2012. 244 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Curso de pós-graduação em serviço social, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html Acesso em: 29 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html Acesso em: 12 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica 2022**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882 Acesso em:11 abr. 2023.
LOTTA, G. Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil. Brasília: Enap, 2019.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: http://revista.ibict.br/inclusao/article/viewFile/4029/3365 . Acesso em: 12 jan. 2019.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semiestruturada: Análise de Objetivos e Roteiros**. Departamento de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, Marília , SP, 2004, Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf . Acesso em mar. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: www.gov.br/mec/pnee. Acesso em: 03 out. 2019.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. São Paulo, v.9, n. 2, p.191 - 211, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Home.** 2018. Disponível em: https://nacoesunidas.org/conheca/ . Acesso em: 01 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Realization of the sustainable development goals by for and with persons with disabilities**. 2006. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2018/12/UN-Flagship-Report-Disability.pdf . Acesso em: 10 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência, 1982. Disponível em: https://brasil.un.org/ . Acesso em 01 maio 2019.

RIO GRANDE. **Lei Municipal Lei n° 7.911, de 24 de junho de 2015**. Institui o novo Plano Municipal de Educação 2015-2025 do município do Rio Grande, RS, 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a2/plano-municipal-de-educacao-rio-grande-rs . Acesso em: 24 set. 2019.

RIO GRANDE. **Lei nº 5.332, de 08 de setembro de 1999**. Cria o Plano Municipal de ensino do Rio Grande. Rio Grande, RS.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Por Falar em Classificação de Deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**. v. 12, n. 12, 2012. Disponível em: http://www.rbtv.associadodainclusão.com.br/index.php/principal/article/view/157/265 . Acesso em: 17 nov. 2019.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**: delineamentos de pesquisa. São Paulo: E.P.U., 1987.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p.121-34, jan./jun. 2012.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.5, n.9, p. 514-538, dez. 2017.

UNICEF. State of the World's Children 2009: maternal and newborn health. New York: UNICEF, 1959.

Submissão em: 21/05/2024
Aceito em: 23/05/2025

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A DOCÊNCIA EM PROCESSOS ESCOLARES INCLUSIVOS: uma face das políticas de educação especial e de inclusão escolar em Minas Gerais

Wellington Carlos Gonçalves[1]
Jonatas Roque Ribeiro[2]

Resumo: O artigo aborda os procedimentos adotados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais na organização de processos seletivos para professores atuarem na educação especial, tanto em instituições de ensino quanto em escolas regulares e especiais. A partir da metodologia da pesquisa qualitativa-exploratória e da análise de leis educacionais específicas, defende-se a hipótese de que a existência de legislação sobre educação especial (leis, resoluções, decretos, pareceres, portarias, orientações e documentos oficiais), por si só, não garante a criação de uma cultura inclusiva fundamentada em ações pedagógicas que promovam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de sujeitos com necessidades educacionais especiais nos processos de ensino e aprendizagem. A legislação analisada, referente aos processos seletivos do ano de 2022, foi consultada na Biblioteca Digital da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Legislação educacional.

PUBLIC POLICIES ON SPECIAL EDUCATION AND SCHOOL INCLUSION IN BRAZIL

Abstract: The article addresses the procedures adopted in the organization of selection processes for teachers working in special education, both in educational institutions and in regular and special schools in Brazil. Based on a qualitative-exploratory research methodology and the analysis of specific educational laws, the article defends the hypothesis that the existence of legislation on special education (laws, resolutions, decrees, opinions, ordinances, guidelines, and official documents) alone does not guarantee the creation of an inclusive culture grounded in pedagogical actions that promote access, retention, participation, and learning for students with special educational needs within teaching and learning processes. The legislation analyzed, related to the 2022 selection processes, was consulted through digital collections available on the World Wide Web.

Keywords: Inclusive education. Special education. Educational legislation.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN BRASIL

Resumen: El artículo aborda los procedimientos adoptados en la organización de procesos selectivos para docentes que actúan en la educación especial, tanto en instituciones educativas como en escuelas regulares y especiales en Brasil. A partir de una metodología de investigación cualitativa-exploratoria y del análisis de leyes educativas específicas, se defiende la hipótesis de que la existencia de legislación sobre educación especial (leyes, resoluciones, decretos, dictámenes, portarias, orientaciones y

[1] Bacharel em Humanidades e licenciado em História pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atua como Técnico Administrativo Educacional - Profissional ao Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Cubatão. E-mail de contato: wcghist@hotmail.com.
[2] Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas e pesquisador colaborador na Universidade de São Paulo. E-mail de contato: jrribeiro@usp.br.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

documentos oficiales), por sí sola, no garantiza la creación de una cultura inclusiva fundamentada en acciones pedagógicas que promuevan el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los sujetos con necesidades educativas especiales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La legislación analizada, correspondiente a los procesos selectivos del año 2022, fue consultada en acervos digitales disponibles en la red mundial de computadoras.

Palavras-clave: Educación inclusiva. Educación especial. Legislación educativa.

Introdução

O presente artigo estuda a legislação sobre inclusão na educação escolar e sobre a educação especial do Estado de Minas Gerais, especialmente o conjunto de resoluções que estipula as regras e procedimentos de organização do processo seletivo para convocação de professores para atuarem com educação especial (em instituições de ensino e escolas regulares e especiais). O objetivo geral deste exercício investigativo foi compreender os direcionamentos das políticas públicas de educação especial e inclusão escolar elaboradas pelo Estado de Minas Gerais para seu sistema de ensino público. Nesse sentido, o exame das diretrizes estabelecidas pelas resoluções da Secretaria de Estado de Educação para a convocação de professores de educação especial, com ênfase no processo seletivo de 2022, bem como a análise do modo pelo qual a legislação educacional mineira contribui – ou não – para a construção de uma cultura inclusiva nas escolas públicas do estado, constituem nossos objetivos específicos.

A partir do estudo de legislação específica, propomo-nos a discutir as condições, possibilidades e limites das estratégias de políticas públicas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais na convocação de professores de educação especial para atuação na rede pública estadual de ensino, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para tanto, analisamos as resoluções pertinentes a esses processos seletivos, referentes ao ano de 2022, com o objetivo de compreender e ampliar o conhecimento sobre os procedimentos, dinâmicas e desafios que envolvem esse sistema educacional.

Em relação à metodologia, adotamos a pesquisa qualitativa-exploratória fundamentada em uma abordagem das políticas públicas de educação especial adotadas pelo estado de Minas Gerais, e a investigação empírica de estudos bibliográficos. Na interpretação de Groulx (2008), a pesquisa qualitativa-exploratória pode ser vislumbrada como uma abordagem epistêmica preocupada em estudar aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano em determinado tempo, local e cultura, como aporte metodológico.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Com base nessa orientação, a investigação do conjunto documental analisado foi realizada por meio do estudo da legislação educacional (especialmente aquela referente à educação especial) elaborada pelo Estado de Minas Gerais. Adotamos o entendimento de legislação educacional "como uma categoria ordenadora do pensamento pedagógico", pensada não só como ideia, mas também como ação pedagógica (Faria Filho, 1998, p. 105). Neste sentido, é importante considerar que:

> Analisar a legislação como corpus documental significa enfocá-la em suas várias dimensões. Isso permite um triplo movimento: uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que, grosso modo, a entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dirigentes. Permite surpreender a legislação naquilo que ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade. E abre mais uma possibilidade de inter-relacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula (Faria Filho, 1998, p. 98-99).

Assim, nesse artigo, a legislação foi usada como documento, na perspectiva de Cellard (2008) e, ao mesmo tempo, enquanto objeto da investigação. Defendemos a hipótese de que a existência de legislação sobre educação especial (leis, resoluções, decretos, pareceres, portarias, orientações e documentos oficiais), por si só não apresenta a possibilidade de criação de uma cultura inclusiva fundamentada em ações pedagógicas para a promoção de acesso, permanência, participação e aprendizagem de sujeitos com necessidades educacionais especiais em processos de ensino e aprendizagem.

Neste estudo, compreendemos a educação inclusiva como um conjunto de concepções e práticas que reconhece que cada sujeito tem a possibilidade de aprender a partir de suas aptidões e capacidades. Trata-se de um entendimento no qual o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão, resultando na promoção dos sujeitos em vários processos sociais, como por exemplo, o escolar. Na interpretação de Ropoli:

> A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! A inclusão escolar

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas (Ropoli, 2010, p. 8-9).

Esse modo de pensar e interpretar a educação inclusiva faz parte de um processo histórico longo. A história da educação especial no Brasil aponta que a construção dessa prática como um sistema educacional foi um processo complexo e sinuoso, conforme anotou Mazzotta (1996). O autor identificou e analisou as variadas medidas educacionais adotadas no Brasil, desde aquelas de caráter eminentemente assistencial até as de educação escolar, para sujeitos com necessidades educacionais especiais. Além disso, a obra traçou a trajetória histórica do atendimento educacional, assim como explicitou e discutiu as ideologias presentes nas políticas públicas e nas ações governamentais nessa área.

Nessa mesma perspectiva historiográfica, Borges e Campos (2018) analisaram a trajetória da história da educação especial em Minas Gerais. Segundo as autoras, houve três fases do processo de consolidação dessa modalidade de ensino. Na primeira (1930-1950), crianças com deficiência, que até então estavam afastadas das escolas, passaram a frequentá-las, nas chamadas classes especiais. A segunda fase (1950-1990) foi marcada pela multiplicação de escolas especiais. Uma das consequências desse aumento quantitativo foi a migração dos sujeitos com necessidades educacionais especiais para essas instituições, enquanto as classes especiais acabaram se tornando local para os chamados alunos com problemas de aprendizagem. Na terceira fase (pós 1990), a educação especial se consolidou como lei de estado, obrigando as escolas especiais e as escolas regulares a reinventarem seu papel.

As experiências históricas relacionadas à educação especial expõem, na visão de Mantoan e Lanuti (2022), que a educação especial na perspectiva da inclusão escolar foi interpretada por muitos sujeitos como uma inovação educacional que deveria atender aos anseios e necessidades de todos os indivíduos. Essa ideia de que o ensinar e o aprender para a diversidade devem ser tomados como princípios de uma educação aberta às diferenças e igualdades foi, também, uma tese sustentada por outros estudos.

Exemplo, nesse sentido, é o trabalho de Figueiredo (2011), no qual a autora defendeu o argumento da necessidade de construção de uma escola mais justa e acolhedora frente às

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

diferenças de suas comunidades. Para a autora, é de responsabilidade de toda a sociedade civil, assim como do poder público e dos sistemas de ensino, o engajamento político de construção de uma concepção de escola para todos, para que se supere os obstáculos que mantêm a exclusão, por exemplo, das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, no presente artigo dialogamos com a perspectiva adotada por Góes e Laplane (2004), que destacaram que a escola deve ser, por excelência, um espaço de aquisição de conhecimentos para todos, sem nenhum tipo de exclusão. Para as autoras, os estados e municípios devem criar, instituir e fomentar políticas públicas educacionais, tanto para a formação de professores quanto para a organização das estruturas das unidades de ensino, dos currículos escolares e dos processos de ensino-aprendizagem, visando garantir aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, o acesso e a permanência nas escolas de educação formal, regulares e especiais.

A coletânea organizada por Dechichi, Silva e Ferreira (2011) dialoga com as questões colocadas pela obra anteriormente citada. Nesse livro, a discussão se centrou na análise de pesquisas, projetos e ações realizadas para implementação de práticas inclusivas no processo de integração educacional e social de sujeitos com necessidades educacionais especiais. Em resumo, os capítulos do livro abordam a ampliação das condições de inclusão e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas dentro e fora do contexto das escolas, argumento que dialoga com as questões desenvolvidas no presente artigo.

Políticas educacionais em educação especial no âmbito dos sistemas de ensino em Minas Gerais

Pesquisas recentes têm apontado que o Brasil tem avançado em relação às políticas públicas relacionadas à educação especial, especialmente no que diz respeito à legislação específica, mas muito ainda precisa ser feito no que se refere à incorporação de uma educação inclusiva, de fato, no cotidiano das escolas, já que a sua maioria ainda se encontra à margem desse processo (Souza, 2018; Muylaert, 2021). Delevati (2021), em estudo sobre a criação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), observou que a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos ainda é um desafio no Brasil.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Realmente, desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961, teve início uma cultura legal de criação de leis voltadas para o atendimento educacional aos sujeitos com necessidades educacionais especiais no sistema geral de escolarização formal. Desde então, dezenas de outros decretos, portarias, resoluções e notas técnicas que dispuseram sobre a educação especial foram promulgados e revogados, em nível federal, nos estados e nos municípios brasileiros.

Ainda assim, a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos no Brasil continua a ser um desafio significativo. Apesar dos avanços legislativos e políticas públicas educacionais que visam a inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a implementação prática dessas diretrizes enfrenta obstáculos persistentes. Entre esses principais desafios, Baptista (2019) elencou a insuficiência de formação específica para professores, a falta de recursos pedagógicos adequados, a infraestrutura escolar inadequada e a resistência cultural e institucional. Além disso, marcadores sociais de gênero, raça e classe agravam a situação, criando disparidades regionais no acesso e na qualidade da educação inclusiva.

As realidades que marcam o cenário da educação especial em Minas Gerais acompanham essa conjuntura mais ampla, como ocorre em vários outros estados do Brasil. Em relação à legislação sobre educação especial, o estado de Minas Gerais segue as diretrizes das leis de nível federal. Abaixo, apresentamos um quadro com tais leis e os resumos das suas principais disposições.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 1 – Legislação de educação especial (leis, resoluções, decretos, pareceres e orientações) publicada pelo estado de Minas Gerais a partir de 1988

Legislação	O que estabelece?
Artigo 198 da Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989 (Minas Gerais, 1989).	Garante direitos iguais para todos e todas, inclusive aos estudantes com necessidades educacionais especiais. A garantia de educação pelo Poder Público se dá mediante: III – Atendimento Educacional Especializado aos "portadores" de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamentos públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência; IV – Programas específicos de atendimento a crianças e ao adolescente superdotado, na forma da Lei.
Lei Estadual nº 11.666/1994 (Minas Gerais, 1994)	Estabelece normas para facilitar o acesso dos deficientes físicos aos edifícios de uso público.
Resolução CEE/MG nº 451/2003 e Parecer CEE/MG nº 424/2003 (Minas Gerais, 2003a; 2003b).	Fixam normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. Se destinam a promover uma educação de qualidade, para todas as pessoas de uma sociedade, como parte constituinte de um projeto de sociedade igualitária, respeitadora das diferenças e, principalmente, calcado na valorização e no respeito das diferenças no respeito à dignidade humana.
Orientação SD nº 01/2005 (Minas Gerais, 2005)	Orienta o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas.
Resolução CEE/MG nº 460/ 2013 (Minas Gerais, 2013a).	Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.
Parecer CEE/ MG nº 895/2013 (Minas Gerais, 2013b).	Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.
Decreto nº 46.246/2013 (Minas Gerais, 2013c).	Institui o Plano Estadual da Pessoa com Deficiência "Minas Incluir".
Resolução CEE nº 460/2013 (Minas Gerais, 2013a).	Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.
Guia de Orientação SEE/MG de 2014 (Minas Gerais, 2014).	Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Fonte: Vieira (2018, p. 31).

Antes de avançarmos na discussão, é fundamental diferenciarmos os significados dos conceitos de lei, resolução, decreto, parecer, portaria e orientação – principais expressões

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

jurídico-legais utilizadas na conformação da legislação de educação especial em Minas Gerais. Guimarães (2019), em seu *Dicionário Jurídico*, anotou que:

> Lei é espécie normativa de uso exclusivo do Poder Legislativo, tem a característica de ordem jurídica e possui o poder de obrigar a todos. Decreto serve para regulamentar uma lei e é privativo do chefe do poder executivo (Presidente da República, Governador e Prefeito). Portarias são atos administrativos, geralmente internos, expedidos pelos chefes de órgãos. Parecer é a opinião de uma comissão sobre proposição sujeita a seu exame e, também, o meio pelo qual a comissão pode apresentar emendas. A orientação é um posicionamento adotado e publicado por órgãos a respeito de determinado tema jurídico, com a finalidade de buscar a uniformidade das futuras decisões sobre matéria. Por sua vez, a resolução é um ato legislativo de conteúdo concreto, de efeitos internos (Guimarães, 2019, p. 11).

Para o caso de Minas Gerais, uma das primeiras diretrizes sobre a definição e organização da educação especial foi apresentada no *Parecer nº 424*, de 2003 (Minas Gerais, 2003a), que estabeleceu normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. Sobre o significado de educação especial e o seu lugar no sistema de ensino, o Parecer pontuou que:

> A Educação Especial deixa de ser "o lócus" para onde se encaminham os alunos portadores de deficiência e torna-se modalidade "de chegada", disponível, preferencialmente, na escola próxima à residência do aluno. Inserida no projeto pedagógico da escola, é uma estratégia institucional de combate à discriminação e à exclusão educacional. Fundamentando-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, no exercício da cidadania e na garantia de direitos, faz-se presente no processo educacional, onde, quando e como se fizer necessária (Minas Gerais, 2003a, p. 3).

Percebe-se que houve um esforço por parte do Estado para transformar o *Parecer* em um "dispositivo de conformação do campo e das práticas pedagógicas", segundo a concepção de Faria Filho (1998, p. 92). De fato, conforme observa o autor, "para entender uma legislação e podermos melhor aquilatar as dificuldades e possibilidades provenientes de sua implementação, é preciso concebê-la não apenas como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social" (Faria Filho, 1998, p. 92). Nesse sentido,

> Em coerência com o Capítulo V da LDBEN, art. 58, propõe-se, para o Estado de Minas Gerais, reforçar na Educação Especial seu caráter de modalidade facilitadora do atendimento das necessidades especiais dos alunos da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> educação básica. O seu grande objetivo é garantir que os alunos com necessidades educacionais sejam incluídos em todos os programas educacionais desenvolvidos pela instituição escolar, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades no exercício da cidadania e a condição humana como ser de potencialidades, possibilidades para se superar, reduzir os impedimentos do viver e solucionar problemas na plenitude da dignidade de vida (Minas Gerais, 2003a, p. 3).

O excerto anteriormente citado apresenta uma questão fundamental dentro da lógica do ordenamento jurídico e social no qual uma legislação se constitui como norma e princípio. Assim, é possível que os conselheiros do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, ao elaborar o citado *Parecer*, tenham levado em consideração a necessidade de consolidar a educação especial como uma "linguagem da tradição e dos costumes", conforme nos ensinou Faria Filho:

> A lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social. Ou ainda, dizendo de outra forma, a lei somente é lei porque encontra sua expressão numa determinada linguagem legal. Nessa perspectiva, a lei enquanto linguagem é constituinte dessa linguagem e, por outro lado e, ao mesmo tempo, é constituída por ela (Faria Filho, 1998, p. 102).

Por esse ponto de vista, dialogamos com o autor ao considerarmos a "lei como prática ordenadora e instituidora voltada para as relações sociais". Em outros termos, é fundamental compreender "o caráter de intervenção social subjacente à produção e realização da legislação escolar, quanto o fato de ser a legislação, em seus diversos momentos e movimentos, lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais" (Faria Filho, 1998, p. 106).

Vejamos, então, como a questão do processo seletivo de convocação de professores de educação especial aparece na *Resolução n° 4.673*, de 09/12/2021, e *Resolução n° 4.693*, de 07/01/2022, isto é, nos documentos voltados para as orientações de diretrizes internas da Secretaria de Educação de Minas Gerais. As duas foram publicadas em fins do ano de 2021 e início do ano de 2022, com a intenção de regulamentar o processo seletivo de convocação (conhecido comumente como "designação") de professores para atuarem na rede estadual de Minas Gerais no ano de 2022. A *Resolução n° 4.693*, em seu Art. 13, definiu a convocação como:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> O chamamento, em caráter excepcional e temporário, de pessoa pertencente ou não ao Quadro do Magistério para exercer, especialmente as funções de regência de turmas ou aulas, isto é, Professor de Educação Básica (PEB), mas também Especialista em Educação Básica (EEB) e Analista Educacional/Inspetor Escolar (ANE/IE) (Resolução, 2022, p. 3).

Trata-se de resoluções que reconhecem e criam mecanismos de consolidação e cumprimento do direito de sujeitos com necessidades educacionais especiais ao atendimento educacional e especializado no sistema geral (regular e especial) de educação escolar do estado de Minas Gerais. Assim, em diálogo com o que nos ensinou Faria Filho (1998, p. 115), podemos interpretar a lei, neste caso a presente Resolução, como "uma espécie de materialização, ou uma prática, de um determinado pensar pedagógico".

A *Resolução n° 4.673*, em seu Art. 2° definiu que a "educação especial será tratada como modalidade de ensino" (Resolução, 2021, p. 1). A *Resolução* estabeleceu, ainda, como se daria o processo seletivo (regras, requisitos, exigências) para a convocação de Especialista em Educação Básica (AEE) e Professor de Educação Básica (PEB), para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, tanto para atuação em instituições escolares e escolas regulares, quanto para as especiais.

Para o cargo de Especialista em Educação Básica para atuar no ensino regular, o Anexo I da *Resolução* estabeleceu como exigência a apresentação de "diploma registrado ou declaração de conclusão de curso acompanhada do histórico escolar de licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior" (Resolução, 2021, p. 9). Já para atuar na educação especial se exigia comprovação de "Licenciatura em Educação Especial e Pós-Graduação" (não se estipulou qual modalidade, se *lato sensu* ou *stricto sensu*) em "Educação Especial ou Educação Inclusiva e/ou Psicopedagogia e/ou curso(s) de aperfeiçoamento ou atualização, perfazendo um total de, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas nas áreas de deficiência intelectual ou deficiência intelectual associada à outra deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, oferecido(s) por instituição de ensino credenciada" (Resolução, 2021, p. 11).

Em relação ao cargo de Professor de Educação Básica para atuar na educação especial, a exigência era a mesma daquela prescrita para a função de Especialista em Educação Básica (Resolução, 2021, p. 12). Já em relação à atuação no ensino regular, exigiu-se "licenciatura plena com habilitação específica no componente da convocação" (Resolução, 2021, p. 13), além

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de outros pré-requisitos, entre os quais o mais importante é a certidão de tempo de serviço no sistema de educação do Estado. Contudo, a *Resolução* não exigiu ou recomendou qualquer formação específica em educação inclusiva. A única referência ao assunto foi estipulada nos seguintes termos:

> Terá prioridade o candidato que comprovar, no ato da convocação, a habilitação/escolaridade exigidas no item 3.6, acrescida da seguinte formação especializada: Licenciatura Plena em Educação Especial ou Pós-Graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou Pós-Graduação em Psicopedagogia ou Curso de aperfeiçoamento ou atualização, perfazendo um total de, no mínimo, 160 horas nas áreas de deficiência intelectual ou deficiência intelectual associada à outra deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, oferecido por instituição de ensino credenciada (Resolução, 2021, p. 19).

Observa-se que o texto da *Resolução* não trata da formação dos professores e da organização curricular, tampouco de métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades da educação inclusiva, o que pode ter contribuído para o ingresso na educação especial de profissionais com pouca (ou sem nenhuma) qualificação específica nessa modalidade de ensino. Tal ausência apresenta uma questão fundamental quando se trata de práticas pedagógicas voltadas para a educação especial.

De fato, segundo a literatura especializada, a precarização da formação dos profissionais para a educação especial é um dos principais desafios das atuais políticas de inclusão escolar. Garcia (2013) em seu estudo sobre os processos de formação de profissionais da educação especial no Brasil, nas duas últimas décadas, apontou a urgência da necessidade de reflexão sobre qual a educação especial é necessária à educação nacional e qual o perfil de professor para atuar nessa modalidade.

O fato é que, para Garcia e para muitos(as) outros(as) estudiosos(as) do campo da educação especial no Brasil, em que pese as diferenças regionais, existe uma estrutura organizacional e conceitual da educação especial que estabeleceu um modelo de formação profissional alicerçado em uma perspectiva de fragmentação de diversos saberes, com poucas chances de assegurar o aprofundamento e o domínio de técnicas e metodologias essenciais ao exercício profissional dessa área. No entanto, a realidade da educação especial apresenta o desafio de desenvolver projetos de formação profissional para um professor versátil,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

multifuncional e com vastos conhecimentos técnicos em Educação Especial.

Nesse sentido, podemos considerar que o desafio que se coloca tanto às instituições universitárias de formação inicial e continuada de professores, quanto ao Estado na sua tarefa de promoção e implementação de políticas públicas de educação inclusiva, caminha ao encontro daquilo que Perrenoud (2000) denominou de "pedagogia diferenciada", isto é, a invenção de uma forma de trabalho pedagógico pautada em objetivos comuns, no reconhecimento da relevância de percursos individualizados e na efetivação da avaliação da aprendizagem fundamentada na igualdade de oportunidades e de tratamento e no direito à diferença.

Ainda em relação à formação de profissionais da educação especial em Minas Gerais, retomamos um debate que Faria Filho (1998, p. 105) designou de "momento de produção e momento de realização da lei". Isto significa, fundamentalmente, que "a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção de escola. São concepções produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação" (Faria Filho, 1998, p. 115).

No caso específico das diretrizes que organizaram o processo seletivo de professores para a modalidade da educação especial em Minas Gerais, no ano de 2022, os especialistas/conselheiros responsáveis pela elaboração de tais *Resoluções* não consideraram a formação escolar específica em educação inclusiva ou especial como algo relevante na ação, desempenho e atividade docente do Professor de Educação Básica para atuar com a modalidade educação especial na educação regular, como vimos na *Resolução n° 4.673*. Em outras palavras, estamos falando também da "relação tensa entre os imperativos legais e os imperativos da prática pedagógica" (Faria Filho, 1998, p. 110).

No caso das resoluções citadas, percebe-se a presença de paradigmas que sustentam o conservadorismo com que a educação especial ainda é concebida em Minas Gerais. Quando não se estabelece uma política educacional voltada à formação e ao aperfeiçoamento de profissionais para a atuação na – e com a – educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, nem se definem regras para o ingresso de profissionais com formação específica no sistema de ensino, a Secretaria de Estado de Educação, ainda que indiretamente, contribui para a produção de identidades e diferenças que resultam na inserção ou exclusão não apenas de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

professores, mas, sobretudo, de sujeitos com necessidades educacionais especiais no universo da educação formal.

Desse modo, concordamos com Mantoan e Lanuti (2022), quando destacam que existe diferença entre integrar e inserir um indivíduo na sala de aula. Integrar pressupõe participação com respeito às diferenças e necessidades específicas do sujeito, já inserir dá a entender o ato de aceitar, mas sem necessariamente integrar o indivíduo dentro de determinado esquema. Em alguma medida, podemos considerar ser esse um fundamento político que ainda preside o sistema educacional em Minas Gerais.

Embora a legislação mineira se esforce para definir estratégias de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, não se observa a existência de um projeto político sistemático de acompanhamento, observação e intervenção no trabalho dos professores especializados em educação especial, em articulação com os docentes do ensino regular. Também não há iniciativas consistentes voltadas à análise do currículo ou à criação de mecanismos que institucionalizem formas de atendimento educacional especializado, como o apoio pedagógico a alunos e professores da educação especial e do ensino regular.

Palavras finais

Embora a legislação educacional sobre inclusão na educação e sobre a educação especial do estado de Minas Gerais apresente avanços quanto à garantia do direito à educação, a ampliação de matrículas e de estrutura de apoio nas escolas mineiras, cujos efeitos necessitam ser mapeados com maior profundidade em pesquisas acadêmico-científicas, é forçoso reconhecer a necessidade de avanços quanto às definições do atendimento educacional especializado, no sentido de garantia de um serviço que seja articulado ao ensino regular, assim como à ausência de definições acerca das diretrizes para formação de professores na área da Educação Especial.

Todavia, a existência de um conjunto legal de práticas pedagógicas sustentadas pela perspectiva da educação inclusiva no estado de Minas Gerais aponta, além do cumprimento de dispositivos impostos por legislações federais e por acordos internacionais, a construção de uma incipiente cultura escolar inclusiva fundada no reconhecimento de que "a inclusão escolar representa a garantia dos direitos humanos, a democratização da educação como direito público

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

subjetivo e a defesa da escola como local onde se aprende uns com os outros" (Haas, 2021a, p. 15).

A partir da investigação realizada no presente artigo, constatamos alguns desafios que devem ser enfrentados pela atual legislação educacional mineira de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Podemos citar, por exemplo, a adoção de mecanismos de planejamento, gestão e financiamento das políticas em educação especial no âmbito dos sistemas de ensino, bem como a promoção de políticas de formação qualificada de profissionais de educação especial. Um caminho possível para o enfretamento de tais desafios pode ser a adoção, na elaboração de políticas públicas de educação especial, da perspectiva teórico-epistemológica da acessibilidade curricular, não somente como diretriz de ação pedagógica, mas também como procedimento para promoção de políticas públicas de educação especial. Na interpretação de Haas (2021b), a acessibilidade curricular pode ser compreendida como:

> Estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento e engajamento dos estudantes com deficiência no projeto pedagógico coletivo da turma aliando a devida atenção ao seu percurso individualizado. Portanto, é uma ação pedagógica que fortalece a aprendizagem contextual no olhar criterioso e mútuo ao plano individual e coletivo e questiona as visões educacionais binárias baseadas na escolha de um caminho ou itinerário de "mão única" (Haas, 2021, p. 266).

Ainda assim, o conceito de acessibilidade curricular, para além de uma noção restrita aos processos de ensino-aprendizagem da escolarização formal, pode também se constituir em diretriz essencial para a implementação de políticas públicas de educação especial, voltadas para a elaboração de mecanismos legais para a inclusão plena de sujeitos com necessidades educacionais especiais em sistemas de ensino.

A adoção da noção de currículo acessível na formulação de legislações educacionais pode implicar adaptações e flexibilizações pedagógicas que assegurem a igualdade de oportunidades educacionais. Além disso, pode viabilizar a elaboração de políticas voltadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as características singulares de sujeitos com necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes acesso, em condições de igualdade, aos sistemas de ensino.

Pensar a acessibilidade curricular, como diretriz de ação pedagógica e como procedimento para a promoção de políticas públicas de educação especial, parece-nos ser um

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

caminho viável para a construção de uma agenda pública necessária para a real implementação de sistemas educacionais inclusivos. A transformação requer, portanto, um compromisso contínuo envolvendo investimentos financeiros, capacitação profissional e mudanças na mentalidade educacional. Esperamos que as discussões apresentadas nesse artigo possam se constituir em um instrumento de fomento a essa perspectiva e, também, em subsídio para novos estudos na área da Educação Especial nos processos escolares inclusivos.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, número especial, p. 69-84, 2018. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). **Educação especial e inclusão educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELEVATI, Aline de Castro. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018)**: desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/221552. Acesso em 19 mai. 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. *In*: DUARTE, Regina Horta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a História da Educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4° ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 141-145.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [*S. l.*], v. 18, n. 52, p. 101-119,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

2013. https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In*: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 95-126.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Jurídico**. 26° ed. São Paulo: Editora Rideel, 2019.

HAAS, Clarissa. Docência, escola e acessibilidade curricular em notas: as premissas ante os aprendizados da Pandemia COVID-19. *In*: HAAS, Clarissa (Org.). **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b, p. 259-282.

HAAS, Clarissa. Sobre os cotidianos de inclusão escolar, pesquisa e produção de conhecimento em educação (especial). *In*: HAAS, Clarissa (Org.). **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a, p. 15-24.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1989.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.246/2013 "Minas Incluir"**. Belo Horizonte: Diário Oficial de Minas Gerais, 2013c.

MINAS GERAIS. **Orientação SD nº 01/2005**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

MINAS GERAIS. **Parecer CEE/MG nº 424, de 27/05/2003**. Belo Horizonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, 2003a.

MINAS GERAIS. **Parecer CEE/MG nº 895, de 12/12/2013**. Belo Horizonte: Diário Oficial de Minas Gerais, 2013b.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE/MG nº 451, de 27/05/2003**. Belo Horizonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003b.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE/MG nº 460, de 12/12/2013**. Belo Horizonte: Diário

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Oficial de Minas Gerais, 2013a.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.197, de 26/10/2012**. Belo Horizonte: Diário Oficial de Minas Gerais, 2012.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n° 4.673, de 09/12/2021**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n° 4.693, de 07/01/2022**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2022.

MUYLAERT, Naira. Estudos sobre implementação de políticas públicas e suas relações com a (re)produção de desigualdades educacionais: um campo em construção. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021, p. 1-11. https://doi.org/10.1590/0104-4060.82717.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROPOLI, Edilene Aparecida (Org.). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOUZA, Sirlene Brandão. A política brasileira para a educação especial: algumas contribuições. **Aprender – Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais**, Portalegre, n. 38, 2018, p. 111-128. https://doi.org/10.58041/aprender.23.

VIEIRA, Paulo Afonso. **Uma escola pública inclusiva**: novos paradigmas, novas perspectivas. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9753. Acesso em 19 mai. 2024.

Submissão em: 21/05/2024
Aceito em: 12/05/2025

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO EM ÁREA DE ASSENTAMENTO RURAL: uma revisão sistemática de literatura

Luis Moreira de Oliveira Filho[1]
Maria Ivanilda de Aguiar[2]

Resumo: Este trabalho é resultado de uma revisão sistemática de literatura tendo como descritores educação do campo, currículo e assentamento rural, cujo objetivo geral foi investigar a produção científica na temática Educação do Campo e Currículo em área de assentamento rural. A problemática foi verificar quais artigos poderão ser utilizados nas referências de trabalhos acadêmicos sobre a temática educação do campo e currículo na área de assentamento rural? Para realização desta pesquisa foi utilizado o portal Periódicos da CAPES para pesquisa de artigos publicados sobre educação do campo e currículo na área de assentamento rural, tendo como recorte temporal, outubro de 2016 a outubro de 2021. A pesquisa revelou 78 registros, dos quais foram analisados e identificados 32 (41,03%) segundo método de revisão sistemática de literatura. A título de conclusão, este trabalho revelou-se importante para o estudo da arte e orientações bibliográficas para a elaboração da dissertação, no que se refere aos estudos do objeto da pesquisa.

Palavras-chave: Educação do Campo, Currículo e assentamento rural

RURAL EDUCATION AND CURRICULUM IN HIGH SCHOOL IN RURAL SETTLEMENT AREAS: a systematic literature review

Abstract: This work is the result of a systematic literature review using the descriptors *rural education, curriculum,* and *rural settlement*. The general objective was to investigate the scientific production on the theme of Rural Education and Curriculum in rural settlement areas. The research problem was to determine which articles could be used as references in academic works on the topic of rural education and curriculum in rural settlement areas. To conduct this research, the CAPES Journal Portal was used to search for articles published on rural education and curriculum in rural settlement areas, considering a time frame from October 2016 to October 2021. The research yielded 78 records, of which 32 (41.03%) were analyzed and identified according to the systematic literature review method. As a conclusion, this study proved to be important for the state-of-the-art analysis and bibliographic guidance for the dissertation, particularly regarding studies on the research subject.

Keywords: Rural Education, Curriculum, and Rural Settlement**.**

EDUCACIÓN RURAL Y CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ÁREAS DE ASENTAMIENTO RURAL: una revisión sistemática de la literatura.

Resumen: Este trabajo es el resultado de una revisión sistemática de la literatura utilizando los descriptores *educación del campo, currículo* y *asentamiento rural*. El objetivo general fue investigar la producción científica sobre el tema de Educación del Campo y Currículo en áreas de asentamientos

[1] Graduado em pedagogia e ciências biológicas pela UECE; administração pela UFC; professor da Rede Estadual do Ceará; mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS) pela UNILAB. E-mail de contato:
[2] Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais (UFC). Mestre em Solos e Nutrição de Plantas (UFC). Licenciada em Agronomia (UFC). Professora do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS/UNILAB).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

rurales. El problema de investigación fue determinar qué artículos podrían utilizarse como referencias en trabajos académicos sobre la temática de educación del campo y currículo en áreas de asentamiento rural. Para la realización de esta investigación, se utilizó el portal de Revistas CAPES para buscar artículos publicados sobre educación del campo y currículo en áreas de asentamiento rural, considerando un período de estudio de octubre de 2016 a octubre de 2021. La investigación reveló 78 registros, de los cuales 32 (41,03%) fueron analizados e identificados según el método de revisión sistemática de la literatura. Como conclusión, este estudio resultó ser importante para el análisis del estado del arte y la orientación bibliográfica para la elaboración de la disertación, especialmente en lo que respecta a los estudios sobre el objeto de investigación

Palabras clave: Educación Rural, Currículo y asentamiento rural.

Introdução

Desde o período colonial no Brasil, as populações camponesas foram privadas de políticas e direitos relacionados à educação no campo. Assim, o campo nunca foi pensado como um espaço a ser desenvolvido, uma vez que a educação rural foi projetada para a cidade, descontextualizada e sem identidade com as realidades do campo. Essa educação estava vinculada aos interesses políticos, sociais e culturais das elites brasileiras. Para Viero e Medeiros (2018), citando Marinho (2008), a educação rural era urbanocêntrica, com o mesmo currículo, materiais e livros usados nas escolas urbanas.

Nesse contexto, a década de 1990 representou um marco, impulsionado pelas lutas do MST por uma Educação do Campo. Um ponto de referência foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997 na Universidade de Brasília (UnB), além da I Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) e o lançamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1998. Nesse período, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também ganhou relevância, pois, no art. 28, incisos I, II e III, previu um currículo adequado às peculiaridades da vida rural, com conteúdos e metodologias apropriadas à realidade do campo, respeitando a natureza do trabalho rural.

Esses eventos impulsionaram o movimento pela Educação do Campo, que culminou na criação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, em 2002. O que antes era tratado como "educação rural" na legislação brasileira passou a ter novos significados e implicações. O campo, enquanto perímetro não-urbano, emergiu como um território de possibilidades, onde a relação humana-camponesa com o trabalho produtivo poderia ser efetivada, assegurando condições de existência social (Brasil, 2002).

Dentro desse contexto, é importante destacar a legislação relevante: a Resolução

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que, no art. 1º, define a Educação do Campo em todas as etapas da educação básica, incluindo a educação profissional integrada ao ensino médio, com o objetivo de atender às populações rurais em suas diversas formas de produção de vida. O art. 2º da mesma resolução define a escola do campo como aquela vinculada às questões próprias de sua realidade, considerando, entre outros aspectos, os saberes dos estudantes.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no art. 1º, §1º, inciso II, delimita a escola do campo como situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou em área urbana que atenda predominantemente a sujeitos do campo. Já o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, orienta que as propostas pedagógicas das escolas do campo respeitem as diferenças e garantam o direito à igualdade, conforme estabelecido pelos artigos 23º, 26º e 28º da Lei nº 9.394/1996. Essas propostas devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, político-econômicos, de gênero, geração e etnia.

A Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, no art. 36, reforça que a identidade da escola do campo deve ser definida pela sua vinculação com as questões inerentes ao contexto local, com propostas pedagógicas que contemplem essa diversidade. O art. 35 da mesma resolução afirma que a Educação do Campo, como modalidade, deve ser direcionada à população rural, com adequações necessárias às diferentes realidades regionais, respeitando a natureza do trabalho rural e adequando os conteúdos e metodologias de acordo com a realidade local.

Com base em todos esses eventos e marcos legislativos, é possível compreender que a Educação do Campo é uma política pública em disputa, conforme apontado por Victor, Lopes e Lima (2020). Essa política faz parte das lutas dos movimentos sociais e camponeses por um currículo diferenciado, que busca a emancipação humana. Para Arroyo (2013), o currículo é um "território em disputa", e Caldart (2012, p. 18) enfatiza que a Educação do Campo é essencial para garantir aos sujeitos do campo o direito à educação, tanto "no" quanto "do" campo. "No": o povo tem direito a ser educado no lugar em que vive; "Do": o povo tem direito a uma educação pensada a partir de sua realidade e com sua participação, vinculada à sua cultura e necessidades sociais.

Conforme Molina e Sá (2012), essa política pública está fundamentada nas experiências humanas e nas lutas dos movimentos sociais por terra e educação, considerando também as práticas educacionais dos trabalhadores do campo. Essas práticas visam a formação crítica contra a hegemonia do capital e do agronegócio, buscando a transformação social pela classe trabalhadora.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Como ressalta Silva (1999), o currículo não é neutro; ele tem o objetivo de moldar as pessoas, seja para reproduzir as condições existentes, seja para questioná-las e transformá-las.

No Ceará, o movimento por uma Educação do Campo no Ensino Médio é fruto de muitas lutas e discussões promovidas por trabalhadores e movimentos sociais. A partir de 2010, o Estado, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Diversidade e Inclusão Educacional da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), reconheceu as demandas dos trabalhadores camponeses e dos movimentos sociais, como o MST-CE. Como política pública, o Estado começou a construir as primeiras escolas do campo de ensino médio em áreas de assentamento rural, desenvolvendo estratégias curriculares inovadoras.

Considerando a relevância dessa temática para a pesquisa acadêmica, surge a seguinte questão: quais os pontos fortes e as lacunas da produção científica sobre Educação do Campo e currículo em áreas de assentamento rural, a partir das buscas nos portais de periódicos da CAPES, SciELO e Educ@? A hipótese é que, sendo uma categoria de análise relevante para práticas e políticas educacionais dos trabalhadores do campo, a temática "Educação do Campo e currículo em assentamentos rurais" pode contar com uma produção acadêmica extensa, conforme indicam as palavras-chave nos portais de periódicos da CAPES.

O objetivo geral deste trabalho é realizar uma revisão da literatura sobre Educação do Campo e Currículo em áreas de assentamento rural, identificando seus pontos fortes e lacunas. Os objetivos específicos incluem analisar artigos acadêmicos disponíveis nos resumos dos periódicos da CAPES e identificar produções que abordam as palavras-chave: "educação do campo", "currículo" e "assentamento rural". Este estudo se justifica pela importância da Educação do Campo como campo do conhecimento, especialmente a partir de sua trajetória nos anos 90. A metodologia de revisão sistemática de literatura é a mais adequada para compreender as publicações entre 2016-2021.

Portanto, ao historicizar e problematizar a temática, este trabalho busca contribuir significativamente para a pesquisa bibliográfica e para a produção de uma dissertação no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), oferecendo uma análise da produção científica sobre Educação do Campo e currículo em assentamentos rurais, com foco na experiência do Ceará em Escolas do Campo de Ensino Médio nas áreas de assentamento e reforma agrária, entre 2010 e 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

As Escolas do Campo de Ensino Médio no Estado do Ceará

O Estado do Ceará conta nesse período (2010-2021) com 10 escolas do campo de ensino médio, localizadas em áreas de assentamento rural de reforma agrária, e outras duas estão em processo de construção. Essas escolas são frutos das lutas dos trabalhadores e movimentos sociais, entre os quais se destaca o MST-CE.

Consoante com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), elas representam uma concepção de educação voltada para o fortalecimento da identidade camponesa e a promoção da Educação do Campo. Conforme apresentado no Quadro 1, é essencial descrever a localização dessas escolas

Quadro 1 – Relação das Escolas do Campo de Ensino Médio do Estado do Ceará.

Escola	Assentamento	Cidade
EEM João dos Santos de Oliveira	Assentamento 25 de Maio	Madalena
EEM do Campo Florestan Fernandes	Assentamento Santana	Monsenhor Tabosa
EEM Nazaré Flor	Assentamento Maceió	Itapipoca
EEM Francisco Barros	Assentamento Lagoa do Mineiro	Itarema
EEM José Fidelis	Assentamento Bomfim Conceição	Santana do Acaraú
EEM Francisco Pinto	Assentamento Antonio Conselheiro	Ocara
EEM Patativa do Assaré	Assentamento Santana da Cal	Canindé
EEM Pe. José Augusto	Assentamento Pedra e Cal	Jaguaretama
EEM Paulo Freire	Assentamento Salão	Mombaça
EEM do Campo Irmã Tereza Cristina	Assentamento Nova Canaã	Quixeramobim

Fonte: (SIGESCOLA-SEDUC). Elaborada pelos autores (2022).

A pesquisa de dissertação do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS) terá como lócus a Escola de Ensino Médio (EEM) Florestan Fernandes e a EEM Francisco Araújo Barros. O título da pesquisa será: *Educação do Campo: uma análise das estratégias curriculares das escolas do campo de ensino médio e suas implicações nos territórios dos assentamentos rurais*. Dessa forma, esta revisão sistemática de literatura visa compilar produções científicas relevantes e integrar esses estudos ao referencial teórico da pesquisa.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

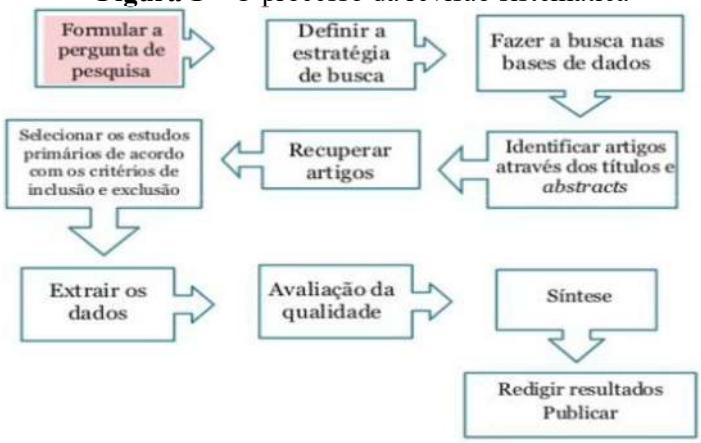
Material e Métodos

A busca por fontes bibliográficas atualizadas sobre o objeto de pesquisa é uma estratégia fundamental para garantir a qualidade da pesquisa empírica e epistemológica. Além disso, é imprescindível que o pesquisador realize uma revisão criteriosa da literatura, como destaca Gil (2008). Para o autor, a revisão é parte essencial do processo de construção do problema de pesquisa, pois sustenta teoricamente a discussão crítica sobre o tema.

Gil (2008) argumenta que a revisão de literatura pode ser conduzida com base em fontes de informação variadas, incluindo livros, artigos científicos e publicações periódicas (jornais e revistas). Essa abordagem permite ampliar a análise das fontes de dados sobre o objeto estudado. Martins (2018) acrescenta que, ao realizar a revisão literária, o pesquisador consegue organizar e estruturar os principais conceitos e pressupostos teóricos que guiarão o desenvolvimento da pesquisa.

Para a construção do referencial teórico deste estudo, optou-se pela revisão sistemática de literatura, uma tipologia de pesquisa que, segundo Galvão e Pereira (2014, p. 183), "trata-se de uma nova investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis". Martins (2018, p. 2) reforça que a revisão sistemática "requer uma questão bem específica e uma completa busca de estudos primários relevantes". Além disso, exige-se rigor metodológico no tratamento dos dados, o que inclui a formulação de uma pergunta norteadora da pesquisa, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – O processo da revisão sistemática



Fonte: Martins (2008).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A metodologia adotada neste estudo utilizou as bases de dados especializadas: CAPES, SciELO e EDUC@.

CAPES (Figura 2) oferece uma biblioteca virtual com acervos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento. O portal permite que o pesquisador realize buscas por assunto, periódicos, livros e bases, o que facilita a refinação da pesquisa, especialmente por meio da busca avançada.

Figura 2 – Portal de Periódicos da Capes.



Fonte: periódico capes (2021).

SciELO (Figura 3) é uma plataforma voltada à publicação de artigos científicos, com foco na América Latina e Caribe. Como apontam Barleta, Silva e Dias (2018, p. 3), o SciELO destaca-se pelo desenvolvimento de métricas de impacto dos artigos publicados, o que facilita a avaliação da relevância e alcance das pesquisas. Atualmente, a base de dados contém mais de 1.200 periódicos ativos e mais de 740 mil artigos publicados.

Figura 3 – Portal de Periódicos da SciELO



Fonte: SciELO (2021)

EDUC@ (Figura 4) disponibiliza conhecimento proveniente de periódicos científicos na área de Educação e disciplinas relacionadas, com aproximadamente 50 mil artigos publicados desde o início do século XX.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 4 – Portal de Periódicos da Educ@



Fonte: educ@ (2021)

As palavras-chave utilizadas na busca avançada, limitadas a produções em português e inglês, foram: "Educação do Campo", "Currículo" e "Assentamento Rural" (nos campos título, resumo e palavras-chave) nas bases de dados CAPES, SciELO e EDUC@. A partir disso, foi realizada a sistematização do método, identificando estudos relevantes dentro do recorte temporal de 2016-2021. Artigos duplicados e que não atendiam aos critérios foram excluídos.

a) Os estudos devem abordar as três palavras-chave: "Educação do Campo", "Currículo" e "Assentamento Rural" em suas análises teóricas e empíricas;
b) Pelo menos duas palavras-chave relevantes devem ser contempladas no artigo
c) O estudo deve estar relacionado à temática da Educação do Campo, com foco em questões como a reforma agrária, políticas públicas, história da educação do campo, movimentos sociais, práticas pedagógicas nas escolas do campo e condições de trabalho dos educadores rurais.

Além disso, foi realizado um refinamento na busca para excluir dissertações, teses e livros, selecionando apenas artigos publicados nos últimos cinco anos. Isso garantiu que a revisão sistemática estivesse alinhada com o objeto de pesquisa da dissertação: estratégias curriculares nas escolas de ensino médio nas áreas de reforma agrária do Estado do Ceará.

A elegibilidade dos artigos, após triagem, foi determinada pela pertinência ao tema da pesquisa, com base na análise dos resumos e palavras-chave.

Resultados e discussões

Após a busca avançada no Portal de Periódicos da CAPES, as palavras-chave mais recorrentes foram, nesta ordem: educação do campo, assentamento rural, licenciatura em educação do campo, formação de professores, turmas multisseriadas em educação do campo,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conhecimentos tradicionais, pedagogia da alternância, currículo e agroecologia.

Com base nesses termos, foi realizada a leitura dos resumos para análise, identificação, triagem e seleção dos artigos elegíveis. Caso os resumos atendessem aos objetivos e critérios estabelecidos, os textos serão analisados conforme a proposta de fluxograma de Martins (2018), que prevê as etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão para revisão de literatura.

A partir dos critérios e refinamentos aplicados às palavras-chave, foram encontrados 78 registros na Base de Dados da CAPES, porém nenhum nas bases SciELO e Educ@. Esses 78 registros constituem a população do estudo, conforme definição de Ferreira (2015). Desses, 32 (41,03%) foram selecionados após a triagem, considerando sua pertinência ao objeto da pesquisa de mestrado e a leitura dos resumos, compondo assim a amostra para o estudo estatístico (Figura 5). Os demais 46 (58,97%) foram excluídos após análise. Dessa forma, os 32 artigos elegíveis compõem a amostra derivada dos 78 registros iniciais, seguindo os critérios de busca avançada, recorte temporal e método da revisão sistemática da literatura.

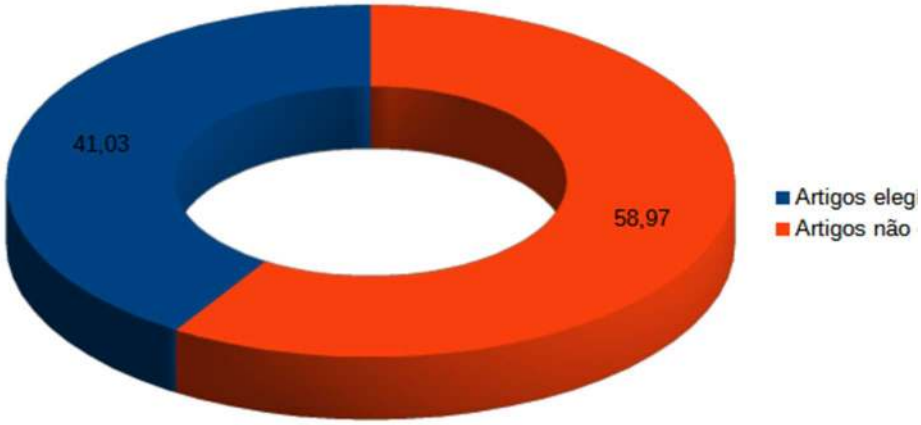
Segundo Pinheiro et al. (2009), a análise de dados envolve a observação e comparação de comportamentos, a investigação da interdependência entre variáveis e a distinção entre informações essenciais e não essenciais ao estudo. No caso das buscas realizadas nas bases SciELO e Educ@, utilizando-se os mesmos termos e procedimentos, os sistemas de busca não retornaram resultados. Assim, é importante ressaltar que os 78 registros encontrados na busca no Portal de Periódicos da CAPES representam a população de estudo.

Em estatística, conforme Pinheiro et al. (2009, p. 4), "população é o conjunto de todos os elementos cujas propriedades o pesquisador está interessado em estudar". Para Gil (2008), a amostragem em pesquisa social é necessária porque o pesquisador precisa selecionar um subconjunto representativo do universo da população.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

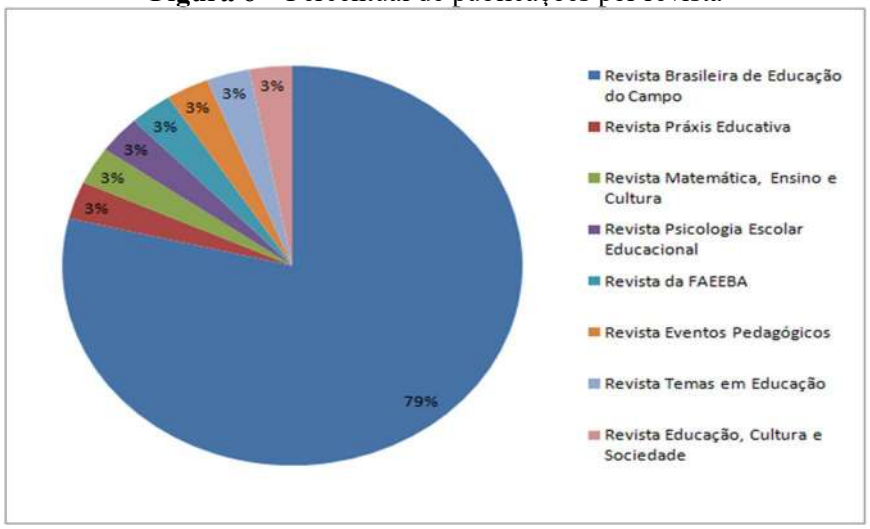
Figura 5 – Percentual de artigos selecionados a partir da população.



Fonte: elaborado pelos autores, (2021).

Ao considerar os critérios de busca avançada e refinamento com as palavras-chave "educação do campo", "currículo" e "assentamento rural", a análise dos metadados revelou uma concentração significativa de artigos na Revista Brasileira de Educação do Campo (Figura 6), com poucas publicações em outras seis revistas.

Figura 6 – Percentual de publicações por revista



Fonte: elaborado pelos autores, (2021).

Essa revista de publicação contínua (ISSN: 2525-4863, DOI: 10.20873/uft.rbec) está vinculada ao Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis. Classificada como Qualis B1 em Ensino e B2 em Educação pela CAPES, possui um qualificador global de 5,942 e seis citações recebidas, conforme dados

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

bibliométricos (Figura 7) e o Ranking Ibero-Americano de Revistas (REDIB), além de Qualis Q4 em Ciências Sociais e Humanas - Educação e Investigação Educativa.

Figura 7 – Dados bibliométricos - REDIB e Sociales y Humanidades – Educación e Investigación Educativa



Posición en Ranking REDIB

Powered by Clarivate Analytics

Año	Calificador global	Clasificación global	Citas Recibidas	Perc. F. Imp. Normal.	% arts. citados	% ajust. citas materia	% arts. más citados	Perc. Medio
2020	5,942	958/1199	6	22,727	4,425	0,024	0	2,532
2019	8,917	736/1160	7	38,233	3,759	0,043	0	2,554
2018	10,229	578/1038	3	46,579	2,564	0,020	0	1,984

Assunto	2017	2018	2019	2020
Ciencias Sociales y Humanidades - Educación e Investigación Educativa	-	Q3	Q3	Q4

Fonte: https://redib.org/Record/oai_revista3291 (2013).

Essa revista tem se consolidado como um importante meio de disseminação do conhecimento sobre a Educação do Campo, abrangendo pesquisas teóricas e empíricas, revisões de literatura, ensaios, entrevistas e resenhas. A relevância desta revisão sistemática está na possibilidade de analisar, metodologicamente, a produção científica na área.

A pesquisa sobre o Qualis das revistas foi realizada na Plataforma Sucupira, que homenageia o Professor Newton Sucupira, responsável pela institucionalização da pós-graduação no Brasil por meio do Parecer n.º 977 de 1965. Essa plataforma permite que pesquisadores acessem informações sobre classificação de periódicos, sendo essencial para avaliar a qualidade da produção acadêmica.

O Qualis Periódico classifica a produção científica em diferentes estratos, variando de A1 (mais elevado) a C (peso zero). Entre 2013 e 2016, os periódicos foram classificados em oito categorias: A1, A2, B1, B2, B3, B4 e C. Para o período de 2017 a 2020, novas categorias (A3 e A4) foram incluídas, exigindo adaptações das revistas aos novos estratos.

A pesquisa analisou 32 artigos, considerando título, resumo, palavras-chave, classificação Qualis-CAPES e dados bibliométricos, conforme apresentado no Quadro 2.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 2 – Nome da revista, Instituição e Qualis

Periódico	Instituição	Qualis
Revista Brasileira de Educação do Campo ISSN: 2525-4863	UFT	B1 em Ensino e B2 em Educação
Revista Práxis Educativa ISSN: 1809-4031	UEPG	A2 em Educação, B1 em Ensino, B3 em Interdisciplinar.
REMATEC - Revista Matemática, Ensino e Cultura ISSN: 1980-3141	GPSEM - UFPA	B2 em Ensino, C em Educação e C em Matemática/Probabilidade/Estatística
Revista Psicologia Escolar e Educacional ISSN: 1413-8557 e ISSN eletrônico: 2175-3539	(ABRAPEE).	A2 em Psicologia, A1 em Ensino e A2 em Educação.
Revista da FAEEBA ISSN - 0104-7043	UNEB	A2 em Educação, A2 em Ensino e B1 em Interdisciplinar
Revista Tempos Pedagógicos ISSN - 2236-3165	UNEMAT	B4 para Ciências Ambientais, B1 para Ensino e B4 para Interdisciplinar
RTE - Revista Temas em Educação ISSN: ISSN: 0104-2777 (Versão Impressa) e ISSN: 2359-7003 (Versão On-line)	UFPB	B3 em Ciências Ambientais, B3 em Educação, B2 em Ensino.
Revista Educação, Cultura e Sociedade ISSN - 2237-1648	UNIVALI	B5 em Educação, B1 em Ensino, Interdisciplinar, B4

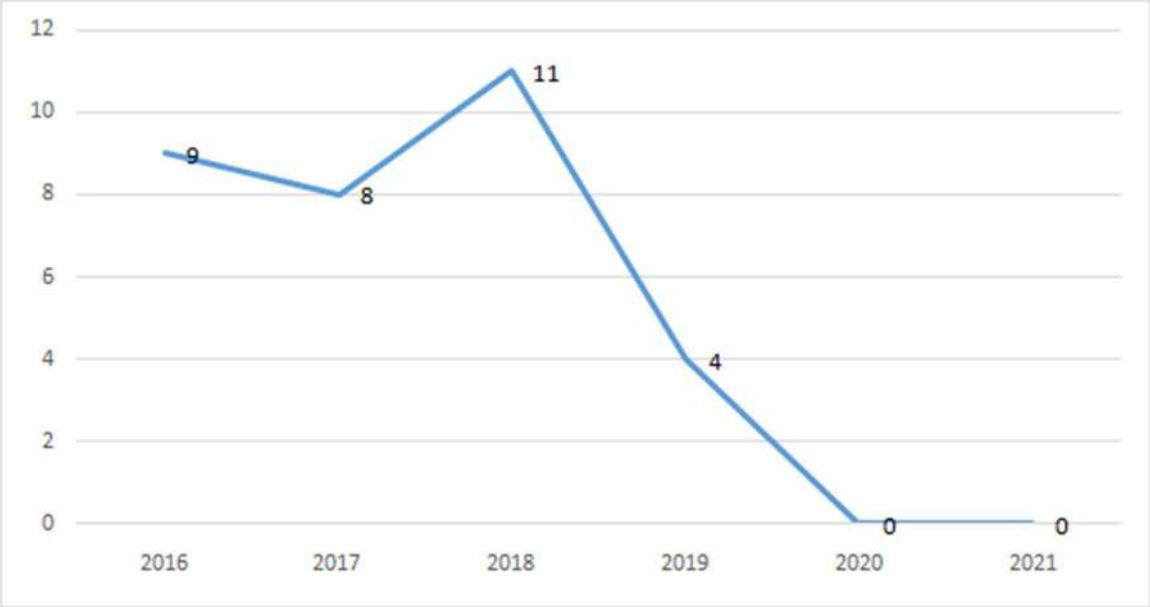
Fonte: elaborado pelos autores (2021).

A pesquisa analisou 32 artigos, considerando título, resumo, palavras-chave, classificação Qualis-CAPES e dados bibliométricos, conforme apresentado no Quadro 2. O levantamento abrangeu um período entre 2016-2021, observando uma variabilidade na produção, com um pico em 2018 (13 artigos) e queda para nenhuma publicação entre 2020 e 2021 (Figura 8). A maioria dos artigos (81%) foi publicada na Revista Brasileira de Educação do Campo, classificada como B1 e B2 para Ensino e Educação, respectivamente

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 8 – Recorte temporal e quantitativo das 31 publicações analisadas



Fonte: elaborado pelos autores, (2021)

Constatou-se que muitos artigos selecionados não incluíram, simultaneamente, as três palavras-chave "educação do campo", "currículo" e "assentamento rural" nos resumos. Assim, optou-se por organizá-los conforme a presença dessas palavras-chave e sua pertinência para a pesquisa. Apenas um artigo atendeu integralm0ente ao critério (Quadro 3), analisando a educação do campo na formação de sujeitos em assentamentos rurais, com abordagem quanti-qualitativa baseada em entrevistas, questionários e grupos focais.

Quadro 3 – Artigo sobre a educação do campo, currículo e assentamento rural publicado em revistas nacionais, conforme critério de menção a três palavras-chave

N.º	**Revista**	**Autor e Título**	**Ano**
1	Revista Brasileira de Educação do Campo, ISSN: 2525-4863	FELBERG, Altemar; SILVA, Geovani de Jesus. Educação do Campo e Autonomia: desenvolvimento comunitário e pedagogia de participação no Assentamento do Movimento Sem Terra [MST], Luís Inácio Lula da Silva (Lulão). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 381–410, 2018. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p381. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/3902. Acesso em: 22 jun. 2021.	2018

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Considerando artigos com pelo menos duas palavras-chave, onze registros foram identificados (Quadro 4). Entre eles, destaca-se o artigo da revista Práxis Educativa, que investiga a implementação de complexos de estudo em escolas de assentamentos do MST no Paraná. Outras publicações relevantes abordam temas como práticas pedagógicas de matemática em escolas de assentamento (REMATEC), limitações na apropriação da política de Educação do Campo (Psicologia Escolar e Educacional) e a análise bibliométrica de pesquisas na área (FAEEBA).

Quadro 4 – Artigos sobre a educação do campo, currículo e assentamento rural publicados em revistas nacionais, conforme critério de menção a duas palavras-chave.

N.º	Revista	Autor e Título	Ano
1	Práxis Educativa (UEPG) ISSN 1809-4031	SAVI, C. L.; ANTONIO, C. A. Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Parná. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 11, n. 2, p. 357–373, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i2.0003. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7027. Acesso em: 21 jun. 2021..	2016
2	REMATEC - Revista de Matemática, Ensino e Cultura (IFRN) ISSN: 1980-3141	FREITAS DA SILVA, Filardes de Jesus; CARNEIRO DE ALMEIDA , Ana Cristina Pimentel. Práticas socioculturais, problematizações e matematizações em um Assentamento Rural. **REMATEC**, Belém, v. 10, n. 20, 2016. Disponível em: https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/292. Acesso em: 21 jun. 2021.	2016
3	Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) ISSN: 2175-3539	BEZERRA, Delma Rosa dos Santos Bezerra; SILVA, Ana Paula da. Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento. **Psicologia Escolar e Educacional,** SP. Volume 22, Número 3, Setembro/Dezembro de 2018: 467-475 Doi: https://doi.org/10.1590/2175-35392018032108. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/JR8FF86jYgCcny3RJJzLYfb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jun. 2021..	2018
4	Revista da FAEEBA ISSN: 0104-7043	GONÇALVES, T. G. G. L.; HAYASHI, M. C. P. I. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2007-2015). **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 25, n. 46, p. 207–225, 2016. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n46.p207-225. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2710. Acesso em: 21 jun. 2021.	2016

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

5	Revista Brasileira de Educação do Campo. ISSN: 2525-4863	FABRIS, Francieli; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. A função social da escola do campo e os princípios filosóficos da educação para o MST: um olhar sobre a Escola José Maria. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** [S. l.], v. 3, n. 3, p. 784–809, 2018. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p784. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/4983. Acesso em: 22 jun. 2021..	2018
6		GARBELINI NETO, Geraldo; SILVA, Anamaria Santana da. Educação (em tempo) Integral: o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 4, p. e5387, 2019. DOI: 10.20873/uft.rbec.v4e5387. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/5387. Acesso em: 22 jun. 2021.	2019
7		COSTA SILVA, Luana Patricia; RIBEIRO BRITO DE ARAÚJO, Albertina Maria; ARAÚJO, Alexandre Eduardo de. A Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro como uma prática emancipadora. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 104–125, 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p104. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/3910. Acesso em: 22 jun. 2021.	2018
8		GARSKE, Lindalva Maria Novaes; CASTILHO, Lucimara Afonso; CÂNDIDO, Crisnaiara. Organização da escola do campo: concepções e expectativas de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 4, p. e5509, 2019. DOI: 10.20873/uft.rbec.v4e5509. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/5509. Acesso em: 22 jun. 2021.	2019
9		SOARES, Sandra Maria; FEITOZA SENRA, Ronaldo Eustáquio. Da teimosa resistência nasce a Escola Estadual do Campo Madre Cristina**. Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 4, p. e5786, 2019. DOI: 10.20873/uft.rbec.v4e5786. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/5786. Acesso em: 22 jun. 2021..	2019
10		DA MATA, Liene Keite de Lira. Notas sobre práticas educativas diferenciadas no MST: os princípios pedagógicos revelados a partir de algumas metodologias empregadas na educação do movimento. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 68–85, 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p68. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/2271. Acesso em: 22 jun. 2021.	2017

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

A busca no periódico da CAPES com pelo menos uma palavra-chave resultou em vinte e um (21) registros (Quadro 5). Esses artigos abordam temas como diferenças entre Educação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Rural e Educação do Campo, história e políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas em escolas de assentamento. Alguns artigos analisam experiências de educação popular e formação omnilateral, contribuindo para a compreensão da Educação do Campo como um movimento de resistência e transformação social.

A análise dos artigos evidencia a relevância da Revista Brasileira de Educação do Campo na disseminação do conhecimento sobre a Educação do Campo e destaca a necessidade de um olhar mais crítico sobre a distribuição dos trabalhos acadêmicos na área. Além disso, a investigação sobre estratégias curriculares em assentamentos rurais permite compreender como a Educação do Campo se relaciona com o desenvolvimento rural e a construção de uma educação contextualizada e emancipadora.

Quadro 5 – Artigos sobre a educação do campo, currículo e assentamento rural publicados em revistas nacionais, conforme critério de menção a uma palavra-chave.

N.º	Revista	Autor e Título	Ano
1	Revista Brasileira de Educação do Campo. ISSN: 2525-4863	COSTA, Maria Lemos; OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia de. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** *[S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 177–203, 2016. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/2763. Acesso em: 22 jun. 2021.	2016
2		VENTURA, Noêmia de Souza; LEÃO, Marcelo Franco. Projetos educacionais como metodologia de ensino na escola de educação do campo Sol Nascente de Confresa-MT. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 991–1008, 2018. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p991. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/3855. Acesso em: 22 jun. 2021.	2018
3		PEREIRA, Rosenildo da Costa Pereira; PUREZA, Antônio Marcos Santos; ANTÔNIO, Salomão. Educação do Campo e políticas públicas no município de Abaetetuba-Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 364-388, jan./jun. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p364. Acesso em: 22 jun. 2021.	2017
4		FREITAS, Maria da Conceição da Silva; DANSA, Cláudia Valéria de Assis; MOREIRA, Joice Marielle da Costa. Pronera no Sertão Mineiro Goiano: Reflexões sobre emancipação social e Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** [S. l.], v. 1, n. 2, p. 204–230, 2016. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p204. Disponível em:	2016

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

	Revista Brasileira de Educação do Campo. ISSN: 2525-4863	https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/2761. Acesso em: 22 jun. 2021.	
5		DOS SANTOS, Thiago Ferreira; VIZOLLI, Idemar; STEPHANI, Adriana Demite. Desvelando cercas: um olhar sobre a Educação do Campo no Sudeste do Tocantins. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 381–401, 2016. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p381. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/2765. Acesso em: 22 jun. 2021.	2016
6		DA SILVA, Cícero; ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Educação do Campo e pluralidade de saberes. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–4, 2018. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p1. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/5255. Acesso em: 22 jun. 2021.	2018
7		ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SILVA, Cícero da. Educação do Campo, formação de professores e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. i-vi, 2018. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2pi. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/5852. Acesso em: 22 jun. 2021.	2018
8		BONAVIGO, Luana; CAIMI, Flávia Eloisa. A Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do Campo: a experiência do Instituto Educar. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 287–312, 2018. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p287. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/4934. Acesso em: 22 jun. 2021.	2018
9		DA SILVA, Cícero; ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Pesquisa em Educação do Campo: produção de conhecimento na diversidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01–06, 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p01. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/3785. Acesso em: 22 jun. 2021.	2017
10		PUPO, Marcelo de Albuquerque Vaz. Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 862–890, 2018. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p862. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/4015. Acesso em: 22 jun. 2021.	2018
11		DA SILVA, Carmelo Souza. Perspectivas dos atores ligados à vida acadêmica dos discentes em transição e adaptação escolar em assentamentos organizados pelo MST. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 345–363, 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p345. Disponível em:	2017

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

		https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/2899. Acesso em: 22 jun. 2024.	
12		BITENCOURT, Loriége Pessoa; ZART, Laudemir Luiz. Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 252–274, 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p252. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/3267. Acesso em: 22 jun. 2021.	2017
13		COSTA, Alisson Silva da; DANSA, Cláudia Valeria Assis; RAMOS, Nathalia Barros. Perspectivas e análises do processo formativo de educadoras no projeto tecendo a cidadania no campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 1372–1392, 2018. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1372. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/5443. Acesso em: 22 jun. 2021.	2018
14		DE SOUSA, Maria de Lourdes Jorge; MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa: conceitos em construção. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** [S. l.], v. 3, n. 2, p. 578–595, 2018. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p578. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/4745. Acesso em: 22 jun. 2021.	2018
15		KUHN, Angélica. Ensino Médio Técnico em Agroecologia e resistência no campo: o caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo (SC**). Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 107–127, 2016. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p107. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/2231. Acesso em: 22 jun. 2021.	2016
16		FERRARI, Glaucia Maria; FERREIRA, Oséias Soares Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 1 n. 2, p. 495-523, jul./dez. 2016 ISSN: 2525-4863 DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p495. Acesso em: 22 jun. 2021.	2016
17	Revista Temas em Educação - ISSN: 0104-2777	MACHADO, A. M. B.; CAVALCANTI, T. A. dos S.; SOARES, V. S. O estado da arte sobre educação popular na pós-graduação paraibana: serviço social e educação (1980-2016): THE STATE OF ART ON POPULAR EDUCATION IN THE POST-GRADUATION PARAIBANA: SOCIAL WORK AND EDUCATION (1980-2016). **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 26, n. 2, p. 120–144, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2017v26n2.33613. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/33613. Acesso em: 22 jun. 2021.	2017
18	Revista Eventos Pedagógicos	Saberes e experiências na escola do campo - Uma entrevista com Ilma Ferreira Machado. **Eventos Pedagógicos**, *[S. l.]*, v. 7, n. 3, p. 1630–1640, 2016. DOI:	2016

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

		10.30681/reps.v7i3.9890. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9890.. Acesso em: 22 jun. 2021.	
19	Revista Brasileira de Educação do Campo. ISSN: 2525-4863	GARBELINI NETO, Geraldo; SILVA, Anamaria Santana da. Educação (em tempo) Integral: o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, *[S. l.]*, v. 4, p. e5387, 2019. DOI: 10.20873/uft.rbec.v4e5387. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/5387. Acesso em: 22 jun. 2021.	2019
20		SOUZA, Daniele Cristina; KATO, Danilo Seithi; PINTO, Tânia Halley Oliveira. A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 411–435, 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p411. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/3374. Acesso em: 22 jun. 2021.	2017
21	Revista Educação, Cultura e Sociedade - ISSN: 2237-1648	NETO, Daiane; SCHULTZ, GLAUCO. Educação do Campo: uma revisão de literatura. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Sinop/MT/. Brasil, v. 7, n. 2, p. 489-503, jul. /dez. 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/201099/001085616.pdf?sequence=1. Acesso em: 21 jun. 2021.	2017

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Estudos, métodos e processos que justificam este trabalho

Esta pesquisa possibilitou a obtenção de resultados a partir da revisão sistemática da literatura, justificando a escolha do método adotado. O artigo *Educação do Campo: contribuições para o Estado da Arte da Produção Científica (2007-2015)*, de Gonçalves e Hayashi (2016), utilizou um estudo bibliométrico, conforme a metodologia proposta por Hayashi e colaboradores (2001).

As fontes de dados foram extraídas das bases SciELO e Educ@, e os resultados foram sistematizados em planilhas, evidenciando que a temática da Educação do Campo é relativamente recente, uma vez que não foram identificadas pesquisas anteriores a 2007.

Outro artigo relevante para a fundamentação deste estudo é *Educação do Campo: uma revisão sistemática*, de Neto e Schultz (2017), que seguiu a proposta metodológica de Sampaio e Mancini (2007). Os autores utilizaram como bases de dados o portal da CAPES e adotaram palavras-chave em português, como "Educação do Campo", "Educação Rural" e "Desenvolvimento Rural". Apenas artigos revisados por pares foram incluídos, excluindo-se

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

resumos de livros, apresentações de revistas, resumos de dissertações e publicações duplicadas.

Ademais, por meio de buscas no Google Acadêmico com as palavras-chave "educação do campo, currículo e assentamento rural", restringindo-se o período de 2016 a 2021, foram encontrados 126 resultados que corroboram a relevância deste estudo. Dessa seleção, destacou-se o artigo *Educação do Campo e Políticas Públicas Brasileiras: uma breve revisão bibliográfica*, de Cordeiro e Pinho (2021), que empregou como metodologia a busca na Base de Dados da CAPES e SciELO, utilizando as palavras-chave "Políticas Públicas para a Educação do Campo" e delimitando o período entre 2012 e 2021, resultando em dez artigos selecionados.

Considerações

Os estudos analisados evidenciaram trabalhos relevantes sobre a Educação do Campo, com referências bibliográficas sólidas. Além disso, abordaram temas essenciais para esta dissertação, como políticas educacionais, história da Educação do Campo, movimentos sociais, estratégias curriculares, práticas pedagógicas, organização do trabalho pedagógico e agroecologia.

A análise dos artigos selecionados permitiu compreender o panorama da produção acadêmica sobre a temática, revelando que o estudo do currículo para escolas do campo no ensino médio ainda é um campo pouco explorado. Este trabalho contribui para ampliar o entendimento sobre a Educação do Campo, especialmente no fortalecimento das identidades dos sujeitos do campo e no desenvolvimento de tecnologias sustentáveis. Ademais, destaca-se a importância da Base de Dados Periódicos da CAPES como um repositório fundamental para artigos recentes que subsidiarão referências para dissertações e teses.

Assim, a presente pesquisa reafirma a relevância do estudo sobre o currículo das escolas do campo de ensino médio no Estado do Ceará, evidenciando uma lacuna na produção acadêmica. A busca realizada, aliada aos critérios estabelecidos e à metodologia adotada, reforça a importância desta investigação para o avanço dos estudos na área da Educação do Campo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARLETA, Márcia Christina Ferreira; SILVA, José Luiz Alves da; DIAS, Júlio Rosa. **Fontes de Pesquisa e Bases de Dados Especializadas**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/administracao/fontes-de-pesquisa-e-bases-de-dados-especializadas-marcia-barleta-jose%20luiz-silva-julio-rosa-dias.pdf. Acesso em: em 23 out. 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB, n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB, n.º 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 22 set. 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. *In*: Dicionário da Educação do Campo. (Org), CALDART, Roseli Salete et al. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CORDEIRO, Karolyna Maciel dos Santos; PÌNHO, Leandro Garcia. **Educação do Campo e políticas públicas brasileiras: uma breve revisão bibliográfica.** 2021. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/28026/22194. Acesso em: 21 out.2021.

FERREIRA, Valéria Aparecida. **Estatística Aplicada**. SESES: Rio de janeiro, 2015.

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

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. **Revisões Sistemáticas da Literatura**: passos para sua elaboração. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018 Acesso em: 20 out. 2021.

GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini.Contribuições para o estado da arte da produção científica (2007-2015). **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, *[S. l.]*, v. 25, n. 46, p. 207–225, 2016. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n46.p207-225. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2710. Acesso em: 20 nov.2021.

MARTINS, Maria de Fátima M. **Estudos de Revisão de Literatura**. 2018. Disponível em:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/29213/2/Estudos_revisao.pdf Acesso em: 10 out. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do campo**. In: Dicionário de Educação do Campo. (Org), CALDART, Roseli Salete *et al*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326 a 332.

NETO, Daiane; SCHUTZ. Glauco. **Educação do Campo: uma revisão sistemática**. 2017. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/201099/001085616.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 nov. 2021.

PINHEIRO, João Ismael D. *et al*. **Estatística Básica.** A Arte de Trabalhar com Dados. Rio de Janeiro Elsevier, 2009.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian journal of physical therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VICTOR, Gabriela Cordeiro; LOPES, Márcia Maria Carvalho; LIMA, Maria Aires de. **Dados da Educação do Campo no Ceará.** *In*: Escolas de Ensino Médio do Campo do Ceará. Dialética na formação de professores. (Org). COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. Curitiba-BR: CRV, 2020

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e Concepções de Educação do Campo**. UAB/NTE/UFSM. Santa Maria - RS, 2018.

Submissão em: 02/06/2024
Aceito em: 12/05/2025

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A ESCOLA COMO LUGAR DE PRODUZIR NOVOS AMANHÃS: questões para pensar o nosso tempo a partir do encontro entre arte, educação e crianças

Daniel Bruno Momoli[1]

Resumo: Este texto apresenta um conjunto de reflexões sobre a educação gerado a partir do encontro entre um grupo de estudantes de um curso de Licenciatura em Artes Visuais de uma instituição de educação superior da região sul do país, as práticas artísticas e crianças que frequentavam o ensino fundamental, no ano de 2023, em uma escola pública de educação básica. As questões trazidas ao texto emergiram de uma ação que tinha por interesse a construção de conhecimentos coletivos sobre a escola e a docência em uma prática de integralização da extensão em cursos de graduação. Esse entrelaçamento entre universidade e escola permitiu a mobilização de elementos que apontam para três aspectos que oferecem pistas para pensar a docência no tempo de hoje: o entendimento que crianças sabem mais coisas do mundo do que somos capazes de reconhecer; o diálogo com as crianças enquanto possibilidade de afirmação de si mesmas; a percepção sobre o mundo. A partir dessas três elaborações, entende-se que, na atualidade, ao ser abordado o tema da educação, é necessário deslocar o olhar das e dos estudantes da licenciatura em relação ao campo da educação, para desnaturalizar afirmações recorrentemente associadas ao trabalho educacional e, por fim, a necessidade de abertura, pela escuta, pelo diálogo, pela atenção ao outro para que sejamos capazes de imaginar novos amanhãs, pois a escola é um lugar em que um futuro está sempre por vir.

Palavras-chave: Docência. Escola. Universidade. Arte

A SCHOOL AS A PLACE TO PRODUCE NEW FUTURES: aspects for thinking about our time based on the encounter between art, education and children

Abstract: This text presents a series of reflections on education that emerged from a meeting between a group of students on a degree course in Visual Arts at a higher education institution in the south of the country, artistic practices and children attending elementary school, in 2023, in a public elementary school. The questions raised in the text emerged from an action aimed at building collective knowledge about the school and teaching in a practice of integrating extension into undergraduate courses. This intertwining of university and school allowed for the mobilization of elements that point to three aspects that offer clues for thinking about teaching today: the understanding that children know more about the world than we are capable of recognizing; dialogue with children as a possibility for self-affirmation; perception of the world. Based on these three elaborations, it is understood that nowadays, when the subject of education is approached, it is necessary to shift the gaze of undergraduate students in relation to the field of education, to denaturalize statements recurrently associated with educational work and, finally, the need for openness, through listening, dialogue, attention to the other so that we are able to imagine new futures, because school is a place where a future is always to come.

Keywords: Teaching. School. University. Art.

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Licenciado em Artes pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Professor da Universidade Federal de Pelotas e coordenador do Núcleo Didático-Pedagógico do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG UFPel). É Vice-líder do Arteversa-Grupo de estudos e pesquisas em arte e docência (UFRGS/CNPq). E-mail: daniel.momoli@ufpel.edu.br.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

LA ESCUELA COMO LUGAR DE PRODUCCIÓN DE NUEVOS FUTUROS: aspectos para pensar nuestro tiempo a partir del encuentro entre arte, educación y niños

Resumen En este texto se presenta un conjunto de reflexiones sobre la educación que surgieron a partir de un encuentro entre un grupo de estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales de una institución de educación superior en el sur del Brasil, las prácticas artísticas y los niños que cursaron la escuela primaria en 2023 en una escuela pública. Las cuestiones planteadas en el texto surgieron de una acción destinada a construir un conocimiento colectivo sobre la escuela y la didáctica en una práctica de integración de la extensión en los cursos de licenciatura. Ese entrecruzamiento de universidad y escuela permitió la movilización de elementos que apuntan a tres aspectos que ofrecen pistas para pensar la didáctica hoy: la comprensión de que los niños saben más sobre el mundo de lo que somos capaces de reconocer; el diálogo con los niños como posibilidad de afirmación de sí mismos; la percepción del mundo. A partir de estos tres aspectos, se entiende que hoy en día, cuando se aborda el tema de la educación, es necesario desplazar la mirada de los futuros docentes sobre el campo de la educación con el objetivo de desnaturalizar afirmaciones recurrentemente asociadas a la labor docente y, por último, la necesidad de abrirse a la escucha, a través del diálogo, a través de la atención al otro para que seamos capaces de imaginar nuevos mañanas, porque la escuela es un lugar donde siempre hay un futuro por venir.

Palavras-clave: Didáctica. Escuela. Universidad. Arte.

Abrir espaços para gerar novos encontros entre arte, educação e escola

A inquietação sobre a educação na atualidade mobiliza estudantes, docentes, pesquisadoras e pesquisadoras, pois lidamos com palavras que são movediças[2] . Embora exista, no contexto educacional, um conjunto de exemplos (livros, artigos, cursos...) que tente fixar uma certeza sobre a educação, a escola, a docência e os modos de ser docente, ainda assim, essas palavras nos escapam, porque o lugar em que se produz a educação (enquanto um direito humano inalienável e garantidor de cidadania) é a escola, um lugar vivo e pulsante. A inoperância de termos e palavras que tentam estabelecer uma definição única sobre a docência permite-nos fabular possibilidades. Assim, criamos histórias, narramos memórias e inventamos ações que acionam outras maneiras de pensar a escola, as aprendizagens e o trabalho docente. São com gestos como estes, que tenho me proposto a pensar sobre as relações que podem ser construídas entre a formação inicial de docentes e a educação básica.

Na tentativa de contribuir com a discussão sobre os conhecimentos da educação para

[2] Na escrita deste texto, optei por manter uma trama polifônica que se faz entre o eu e o nós, pois me vejo na bifurcação desses dois lugares de fala. Por vezes, sou eu, o autor/professor/pesquisador escrevendo sobre a formação de docentes; por outras, somos nós, da universidade, estudantes e professor que realizaram uma ação em uma escola de educação básica, para compreender a docência na/da atualidade. É a partir desse entrelaçamento - do eu e do nós-, que proponho as questões que considero necessárias para uma discussão sobre docência e educação básica, no contexto em que vivemos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pensarmos o nosso trabalho como docentes, pesquisadoras, pesquisadores e estudantes, inscrevo-me a partir do território das artes visuais, um espaço que se avizinha ao território da educação e cuja convivência é em parte conflituosa; por outra parte, é marcada por disputas e em uma constante espera (de ambas as partes) do que cada uma deveria fazer. Aqui não me proponho a revisar essa história, mas sou movido pelo interesse de descrever a forma como tenho habitado ambos os espaços - o da arte e o da educação-, no campo da formação inicial de docentes, em companhia da escola, no intuito de inventar novas formas de agir e novos modos de ser, ou como tenho dito, uma tentativa de produzir novos amanhãs. A maneira como tenho me movimentado entre esses dois territórios é uma estratégia para encurtar as distâncias entre educação superior e educação básica, universidade e escola, licenciatura e sala de aula. Para fazer isso, tenho me apoiado na Resolução CNE/CES nº 7/2018[3] , que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (ou como temos chamado cotidianamente, a "curricularização da extensão").

O conjunto de reflexões sobre a educação aqui apresentado foi construído com base em uma ação extensionista que ocorreu entre agosto e setembro de 2023. A atividade envolveu crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) de uma escola pública vinculada à rede estadual de educação do mesmo estado do Rio Grande do Sul e estudantes que estavam vinculadas e vinculados ao componente curricular denominado de "Artes Visuais em Educação I" de um curso de Licenciatura em Artes Visuais vinculado a uma instituição federal de educação superior situada no mesmo estado. As materialidades trazidas para o texto fazem parte dos "inventários das aprendizagens", realizado por três estudantes ao final daquela atividade[4].

[3] A Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação foi exarada com o intuito de regulamentar as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação e pós-graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios. Para mais informações, ver:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

[4] O "inventário de aprendizagens" é uma prática avaliativa que tenho utilizado em atividades que envolvem docentes em formação, para que elas e eles percebam-se como protagonistas de seus processos formativos. A atividade consiste em um "arquivo" (no sentido foucaultiano do termo) em que são articuladas as memórias pessoais, os deslocamentos gerados com as atividades e os desejos das alunas e dos alunos, enquanto estudantes de cursos de licenciatura.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ao trazer tais fragmentos de escrita, busco colocar, em "visibilidade" (Deleuze, 2005), pistas produzidas coletivamente em uma prática que buscava pensar com professoras e professores em formação os desafios na/da docência na atualidade em que vivemos.

Nos últimos anos, tenho trabalhado com um tipo de procedimento investigativo que parte dos cotidianos da formação de docentes, da sala de aula, do espaço vivido por nós que nos dedicamos a essa complexa tarefa de formar professoras e professores, pois encontro, no dia a dia de meu trabalho, aspectos que me levam "bem além de todo o começo possível" (Foucault, 2010a, p. 5). Como descrito por Irwin (2013, p.19), "é uma Pesquisa Viva porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas". Ao descrever as práticas que tenho realizado para fazer pensar as ações que são mobilizadas na minha prática de professor-formador, busco nas "metodologias artísticas de investigação em educação" (Loponte, 2018), estratégias que me permitam explorar temas e aspectos utilizando-me, para isso, de procedimentos oriundos dos saberes artísticos, para produzir significados pessoais e coletivos sobre os temas com os quais trabalhamos na área da educação. Essa gestualidade metodológica que tenho experimentado é amparada filosoficamente no pensamento do intelectual francês Michel Foucault, visto que é ele que permite olhar para os fatos e os objetos no nível em que eles foram ditos.

O texto é dividido em três partes. Inicialmente, descrevo a ação de encurtar as distâncias entre as docentes em formação e a escola. Na sequência, apresento a produção de saberes sobre a docência realizados com a escola, com as crianças e com estudantes de licenciatura em formação. Tal parte subdivide-se em três, pois me interessa destacar os três aspectos que emergem da ação realizada: o entendimento que crianças sabem mais coisas do mundo do que somos capazes de reconhecer; o diálogo com as crianças enquanto possibilidade de afirmação de si mesmas; a percepção sobre o mundo. Por fim, o texto de encerramento, que apresenta as considerações finais, traz elementos que buscam instigar outros movimentos que sejam capazes de gerar novas inquietações sobre as docências.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Encurtar as distâncias entre docentes em formação e a escola por meio das práticas artísticas

O interesse em abrir espaços para pensar diferentemente a docência na atualidade – desde o campo artístico -, não é uma tarefa que eu faço sozinho. Tenho pensado nesse tema ao lado de outras pesquisadoras e pesquisadores que integram o Arteversa- grupo de estudo e pesquisa em arte e docência, há quase uma década. Juntos, temos nos dedicado a pensar em como arte e educação podem aprender uma com a outra, sobre os modos de fazer-se, sem restringir-se a pensar "no ensino da arte", mas em como as práticas artísticas agenciam forças que podem favorecer o alargamento dos debates no campo da educação. Ao mesmo tempo em que pensamos no modo como as práticas pedagógicas auxiliam-nos a problematizar aquilo que tem sido chamado de arte e as discussões do campo artístico, tais como a relação "artista e público", os limites entre "arte e não arte", os vínculos entre "estética e política", apenas para citar alguns exemplos[5].

O interesse no encurtamento das distâncias entre universidade e escola, estudantes de licenciatura e a sala de aula, já me acompanha há algum tempo, pois me permite "trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis" (Freire, 2021, p.28) que constituem a especificidade de nosso campo profissional: o trabalho docente. Porém, no ano de 2022, após a retomada das atividades educacionais presenciais, depois de dois anos do ensino remoto emergencial, em decorrência da situação sanitária que enfrentávamos no Brasil e no mundo, devido à pandemia da COVID-19, passei a dedicar-me em seguir pistas que permitissem ampliar as possibilidades de nosso imaginário pedagógico. Comecei a pensar em formas de "produzir novos amanhãs para a educação" (Momoli, 2023, p.205) , depois de perceber que o nosso pensamento tem sido povoado por palavras e sonoridades que tornam a escola um lugar inabitável, tais como: abandono, ruína, destruição, velha, cansaço, decadência, suja, feia, fria e um conjunto de outras expressões que multiplica dizeres que forjam imagens de escola e imagens de docência que afastam estudantes em formação inicial da escola.

A minha inquietação com tais palavras não tenta afastar desse léxico o componente político que nos permite compreender o modo pelo qual a ideia de escola tem sido associada ao

[5] Para saber mais informações sobre o grupo acessar: https://www.ufrgs.br/arteversa/.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"fracasso" nas últimas décadas. As palavras, tal como dito por Michel Foucault, são "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (Foucault, 2010b, p.55). No atual contexto, há uma tentativa constante de diminuição do papel da escola em nossa sociedade, devido à imposição de uma agenda política e econômica, alinhada ao pensamento neoliberal, que entende a escola como uma instituição improdutiva e sem futuro. Ao interromper o fluxo de palavras alinhada a essa lógica de pensamento, busco colocar, tal como queria Foucault (2009, p. 221), a linguagem "o mais longe possível dela mesma" para provocar uma erosão em uma certa ideia de "escola fracassada" e "docência improdutiva", com o intento de provocar fissuras no tecido espesso que tenta envolver e imobilizar o pensamento das e dos docentes dos cursos de graduação para a formação docente.

Desde então, tenho me proposto a "reocupar" a escola e a docência, tendo, como inspiração ética-estética e política, os movimentos protagonizados pelas juventudes brasileiras entre os anos de 2016 e 2017, que ficaram conhecidos como " as ocupações secundaristas"[6]. Tal como Pelbart (2016, p. 1) descreveu, aquele movimento gerou uma "nova coreografia política, carreando uma atmosfera de grande frescor". Naquele período em que vivíamos no Brasil o início de uma desarticulação do direito à educação em virtude das reformas de Estado, entre elas, a reforma educacional – que ficou conhecida como o "novo ensino médio"-, por meio da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) e da instabilidade democrática vivida com a interrupção do mandato de Dilma Rousseff[7], a ação das e dos estudantes secundaristas afirmava o papel das

[6] As "ocupações", como ficaram conhecidas as mobilizações organizadas por estudantes secundaristas, tiveram início ainda no final de 2015, com um movimento feito por estudantes das escolas públicas no estado de São Paulo em protesto à reestruturação da rede pública estadual de ensino. Após pouco mais de um mês da ação, o decreto que instituía a reorganização das escolas foi revogado. Em maio do ano seguinte (2016), as manifestações de estudantes ressurgiram e as/os estudantes passaram a ocupar escolas em vários estados do país com base em uma pauta que envolvia a oposição às políticas de precarização do ensino, a desvalorização dos salários de professores, o valor das passagens pagas por estudantes e a proposição de melhorias nos prédios escolares - além disso, em cada estado, os movimentos assumiram especificidades de pauta. Alguns meses mais tarde, entre outubro e dezembro de 2016, o movimento de estudantes brasileiros reacendeu, tendo, como prioridade, a oposição ao novo regime fiscal brasileiro que seria imposto pela Emenda Constitucional 95. A mobilização das e dos estudantes foi ainda maior e chegou à educação superior, cerca de 1.100 escolas foram ocupadas e mais de 220 unidades universitárias (considerando as universidades sede e seus variados *campus*). Para saber mais ver: Momoli (2022)

[7] Dilma Rousseff foi eleita duas vezes para a Presidência do Brasil. O seu primeiro governo ocorreu entre 2011 e 2014, quando foi reeleita para um novo mandato 2015-2018. A oposição de seu governo não reconheceu a legitimidade de um novo mandato e, no dia seguinte ao resultado, iniciou uma escalada pela deposição da primeira mulher eleita e reeleita para a Presidência do país. Ao final do primeiro ano do segundo mandato (dezembro de 2015), sem governabilidade, foi aceito, no parlamento brasileiro, um pedido de impeachment. Após a admissibilidade do pedido, a Câmara dos Deputados aprovou, em abril de 2016, o pedido, afastando-a provisoriamente de seu mandato. O processo seguiu para o Senado, onde ela foi julgada entre os dias 30 e 31 de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

escolas a partir de seu intenso funcionamento por meio de assembleias, debates e festivais culturais, apenas para citar algumas das atividades que eram realizadas pelas e pelos estudantes.

O gesto de "ocupar" as escolas e as universidades – ao invés de fazer uma greve- foi uma forma contemporânea de ativismo produzido coletivamente pelas juventudes. Ao desafiar o momento que viviam, aquela prática política insurgente fez emergir uma micropolítica da subjetividade que foi capaz, de acordo com Rolnik (2016), de dissolver os pontos em que a vida encontrava-se asfixiada. Pelbart (2016) salientou, na época, que a imaginação política da juventude destravou-se, sem, no entanto, entrar em uma "esfera sonhadora e desconectada da realidade". A força da ação das e dos estudantes secundaristas instigava-me a pensar em como poderíamos reocupar a escola e a universidade, depois daqueles dois anos que ficamos afastados dos prédios, sem contato físico com crianças, adolescentes, juventudes e pessoas adultas. Apostei na possibilidade de encher, tanto uma como a outra – escola e universidade -, de vida, tendo, nas práticas artísticas, uma possibilidade de fazer germinar possibilidades que até então eram impensadas por mim (e talvez por outras tantas pessoas).

Mais recentemente, essa minha aposta já tem gerado brotações nos imaginários das e dos docentes em formação, que me acompanham em atividades que envolvem a "curricularização da extensão" nos cursos de graduação. Por ser um professor que atuo em um curso de licenciatura, tenho priorizado, em minhas ações, atividades que envolvam as escolas, pois, assim, deixamos de falar "sobre" a educação, a docência e a escola, para trabalhar "com". Tal como descrito por Nilda Alves e Carlos Ferraço: "uma das coisas que temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos com os cotidianos escolares é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos *autoresautoras*" (Ferraço, Alves, 2015, p. 308).

Assim, encontrei um modo de "estar junto", "com" as alunas e aluno *na e com a* escola, em uma convivência na qual podemos aprender produzir saberes coletivamente. Diferentemente das atividades que são realizadas no estágio curricular supervisionado, em que as e os estudantes de licenciatura estão em sala de aula, sob um princípio avaliativo (que busca demonstrar preparo para a docência), as atividades que buscam integralizar a carga horária de

agosto de 2016, quando foi afastada definitivamente de seu cargo, sem que tenha cometido nenhum crime de responsabilidade fiscal. O próprio parlamento afastou-a sem retirar os seus direitos políticos. Diante disso, o impeachment foi reconhecido nacional e internacionalmente como um "Golpe de Estado Político-Parlamentar".

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

extensão nos cursos de graduação possibilitam-nos horizontalizar a nossa relação. Com isso, a escola deixa de ser um objeto em si (desligada de nossas subjetividades) e passamos a frequentá-la para gerar com ela conhecimentos sobre educação, docência e práticas escolares. Juntos – eu, as estudantes e os estudantes- somos capazes de ouvi-la e senti-la de tal maneira, que instituímos um outro regime de partilha de nossas sensibilidades.

A produção de saberes sobre a docência com a escola, com as crianças e com estudantes de licenciatura em formação

A ação extensionista que vivenciei junto com as e os estudantes ocorreu entre agosto e setembro de 2023. A atividade era parte de um projeto que vinha sendo realizado com a escola - onde ocorreu a atividade-, sobre "arte contemporânea, sustentabilidade e territórios". Em uma das atividades, fomos até o Museu Carlos Ritter, um museu de ciências naturais localizado na cidade de Pelotas (RS)[8]. A visita àquela instituição foi feita com o intuito de dialogarmos com as crianças sobre o meio ambiente, pois o território geográfico em que vivemos está localizado no Bioma Pampa. O "Pampa" é um dos seis Biomas brasileiros que possui, como uma de suas características, a forte integração entre as pessoas e a natureza[9]. Enquanto aguardávamos o momento de adentrarmos ao espaço museológico, fazíamos uma conversa com as crianças sobre o papel de um museu na sociedade. Entre uma história e outra, perguntamos para as crianças o que elas guardariam em um museu, caso pudéssemos construir um museu sobre o nosso tempo. A resposta mais repetida pelas crianças, foi arma, ou seja, para elas, um objeto que caracterizaria nossa atualidade seria as armas.

Aquela resposta mostrou-nos que era preciso escuta. Entendemos que era necessário ouvir as crianças, sem julgá-las, pois ali havia algo para pensarmos sobre os sentidos da docência nos cotidianos daquela escola, daquelas alunas e daqueles alunos (ao mesmo tempo que entendi, que eu deveria ouvir as e os estudantes em formação para a docência, pois aquela situação desestabilizou-nos instantaneamente). A visita ao museu ocorreu conforme o esperado,

[8] O Museu de Ciências Naturais Carlos Ritter é um órgão suplementar do Instituto de Biologia da UFPel e preserva o acervo de Carlos Ritter. O museu possui basicamente espécimes de História Natural, dividindo seu acervo entre a coleção científica e a didática para exposição. O museu apresenta uma rica mostra da diversidade da fauna local. Para mais informações, ver: https://wp.ufpel.edu.br/rededemuseusdaufpel/museu-de-ciencias-naturais-carlos-ritter/

[9] Para saber mais sobre o Bioma Pampa, ver: https://antigo.mma.gov.br/biomas.html

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mas tivemos que repensar algumas questões que estavam previstas, pois aquele diálogo com as crianças mostrava-nos pistas interessantes para pensar o trabalho docente. Assim, propusemos um percurso com quatro encontros semanais, todos eles realizados na escola, em um período de aproximadamente 90 minutos[10]. A cada semana, trabalhávamos a partir de uma questão, a saber:

- Percurso I – "o que sabem as crianças?". A intencionalidade do primeiro encontro tinha, como intuito, conhecer as crianças e estabelecer um laço afetivo do grupo com a turma; além de mapear o que as crianças sabiam sobre arte, sobre as materialidades artísticas e a apresentação de artistas e propostas que dialogassem com a ação que pretendíamos realizar.
- Percurso II – "que saberes fazem parte dos cotidianos das crianças?". A intencionalidade do segundo encontro tinha, como intuito, encontrar pistas sobre quais os saberes constituíam os cotidianos das crianças e quais as vivências que elas tinham em seus territórios.
- Percurso III – "o que as crianças sabem do mundo?". A intencionalidade do terceiro encontro tinha, como intuito, a realização de uma conversa com as crianças sobre suas experiências de mundo, seus entendimentos sobre problemas que estavam em seu entorno.
- Percurso IV– "o que queremos contar ao futuro, sobre o que esperamos dele?". A intencionalidade do quarto encontro era a construção de uma proposição artístico-pedagógica que articularia as atividades desenvolvidas pelas crianças nas semanas anteriores para que elas narrassem as suas experiências do mundo, bem como de seus sonhos, desejos e expectativas sobre um futuro por vir.

Nenhuma das perguntas que orientavam nossos percursos pretendia alcançar uma resposta. Também não nos interessava o escrutínio do pensamento das crianças que frequentavam as turmas do ensino fundamental, muito menos buscávamos elementos para

[10] As e os estudantes da licenciatura organizaram-se em duplas e trios e cada grupo trabalhou com uma turma de crianças, de acordo com a organização de seriação da escola. Os horários eram definidos pela escola com base na grade horária semanal de atividades das crianças, pois nosso intuito era viver a escola, alterando, o mínimo possível, seu funcionamento.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

apontar a ineficiência da escola. Entendíamos, no entanto, que aqueles percursos poderiam gerar aprendizagens coletivas sobre a docência, assim tais questões eram convites que abriam possibilidades de diálogos realizados, posteriormente, na universidade - as atividades na escola eram concomitantes com as aulas na universidade, de modo que os roteiros de trabalhos eram ajustados conforme o processo era vivido. O trabalho com as crianças envolveu distintas práticas artísticas, desde as mais tradicionais, como o desenho e a pintura em folha A4 até produções mais conceituais, incluindo produção de carimbos, maquetes e objetos tridimensionais. Tínhamos, no entanto, um denominador comum para o fechamento da ação com as crianças, cada grupo deveria construir um "objeto vestível". Chegamos a essa proposição, pois, diante da resposta das crianças no museu, percebemos que tínhamos um desafio de construir com as crianças uma ideia de "amanhã", uma ideia de mundo que fosse além daquela representada por elas e eles, pelo signo de uma arma. Para isso, tomamos, como inspiração metodológica, as produções de Bispo do Rosário e Ronaldo Fraga.

Arthur Bispo do Rosário(1909-1989) foi um interno da Colônia Penal Juliano Moreira (RJ) entre os anos de 1938 e 1989. Homem negro que carregava estigmas de marginalização social, que, ainda hoje, recaem sobre muitas pessoas em nosso país. Acusado de louco e incapacitado, foi asilado em um hospital psiquiátrico. O seu imaginário permitiu que ele subvertesse a lógica excludente e, assim, Bispo do Rosário propôs uma ressignificação do universo, deu novo sentido à sua existência e permitiu que nossa relação com esse mesmo mundo fosse expandida, a partir de suas criações. Entre os objetos que ele produziu estão os mantos (Figura 1), considerados como um tipo de inventário do mundo, que seriam utilizados diante das divindades para reivindicar a criação de um novo mundo sem miséria, doenças e sofrimento[11].

[11] Para saber mais sobre Arthur Bispo do Rosário, ver: https://museubispodorosario.com/

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 1 – Arthur Bispo do Rosário vestindo o Manto da Apresentação (sem data).



Fonte: https://periodicos.furg.br/momento.

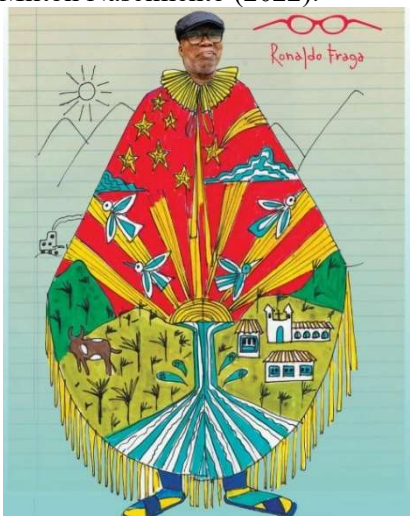
Anos mais tarde, em 2022, o estilista brasileiro Ronaldo Fraga partiu das produções de Bispo do Rosário para criar os figurinos da última turnê do cantor brasileiro, Milton Nascimento[12]. Como um encontro de universos, passado e presente encontraram-se, sem, no entanto, permitir a possibilidade de antever o futuro, nem mesmo intervindo no amanhã. As imagens das produções - de Bispo do Rosário e Ronaldo Fraga- criaram um umbral que nos permitiu experimentar a nossa imaginação com as crianças. Propomos pensar no modo como nos apresentaríamos ao futuro: quais reinvindicações faríamos a ele (o futuro), diante daquele mundo que vivíamos? A proposta oferecia, às e aos estudantes em formação para a docência, elementos para uma possível reflexão sobre quais mundos eram sonhados por elas e eles em um curso de licenciatura, diante de crianças em uma escola. Mesmo a proposta sendo realizada com as crianças, o que estava em jogo era o imaginário daquelas e daqueles docentes em formação – em um exercício que colocava o presente e o futuro, um diante do outro- para pensar os desafios na/da docência, para além das expressões prescritivas, frequentemente, utilizadas para definir os rumos da educação.

[12] As produções de Bispo do Rosário já haviam sido utilizadas pelo estilista em outras criações nos anos 1990. Para saber mais sobre as roupas criadas pelo estilista brasileiro Ronaldo Fraga para a última turnê de Milton Nascimento, ver:
https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/05/milton-nascimento-tera-figurino-inspirado-em-bispo-do-rosario-em-sua-despedida.shtml

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 2 – Croquis das roupas desenhadas por Ronaldo Fraga para a última turnê do cantor Milton Nascimento (2022).



Fonte: https://revistamarieclaire.globo.com/Moda/noticia/2022/05/ronaldo-fraga-mostra-detalhes-de-figurino-de-ultima-turne-de-milton-nascimento.html

O encontro com as crianças e com a escola ao longo de quatro semanas permitiu-nos identificar vários temas para pensarmos nos desafios que temos em relação à docência na/da atualidade. Neste texto, são apresentados três aspectos, a saber: o entendimento que crianças sabem mais coisas do mundo do que somos capazes de reconhecer; o diálogo com as crianças enquanto possibilidade de afirmação de si mesmas; a percepção das crianças do mundo ultrapassa nossas definições sobre elas. A partir deles, proponho pensar as articulações entre a docência e a educação básica.

O entendimento que crianças sabem mais coisas do mundo do que somos capazes de reconhecer

Ao iniciarmos a elaboração dos roteiros que orientaram os percursos das atividades, as e os estudantes tinham um certo receio sobre a leitura de mundo das crianças. Para elas e eles, seria preciso levar exemplos sobre questões que atravessavam o contexto que vivíamos (como os ciclones ocorridos entre julho e setembro daquele ano, os episódios de enchentes, casos de violência, apenas para citar alguns exemplos). Outro receio das e dos estudantes era o conhecimento sobre o mundo das artes, para elas e eles, as crianças estavam distantes dos conhecimentos artísticos, teriam dificuldade de realizar atividades com materiais distintos e ou

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de aceitarem trabalhar em outros espaços. No entanto, a convivência com as crianças e com a escola por quatro semanas mostrou variados exemplos sobre as formas utilizadas pelas crianças para descreverem suas relações com o mundo, tal como a familiaridade com determinadas práticas e assunto do mundo das artes.

> (...) É interessante notar, que, durante nossa passagem pela turma, percebemos que as crianças já nomeavam as coisas, já apontavam e questionavam os sentidos de muitas outras. Ao nos depararmos com elas, percebemos que elas já carregavam uma bagagem, já sabiam coisas diversas acerca do mundo e de seu lugar nele, algo que, enquanto professor, creio ser crucial levar em conta, para não subestimar o conhecimento delas e aprender com elas também (...). (Inventário das aprendizagens docentes – Estudante 1, 2023, p.2)

> (...) Elas sabem que umas desenham melhores que as outras, elas sabem que preferem fazer trabalhos em grupo, ou preferem fazer sozinhas, elas sabem se querem desenhar no chão ou nas mesas, elas sabem que a professora delas é um ponto de acolhimento e pelo que pude perceber, possuem um laço de carinho e respeito com ela. Elas sabem onde estão guardados os materiais, elas sabem se relacionar umas com as outras, elas sabem em quem confiar e em quem não confiar dentro do grupo. Elas compreendem a hierarquia da sala. Elas sabem ir em busca de materiais e sabem pedir ajuda quando não conseguem, sabem ouvir, mas possuem grande dificuldade em se expressar (a grande maioria). Elas buscam apoio umas nas outras e, também, afastamento. Elas sabem lidar com a gente, de maneira mais receosa, tímida, mas também explícita e extrovertida. Algumas têm tristeza no olhar, outras têm sede de vida. Pude notar todas essas sabedorias no decorrer dos encontros (Inventário das aprendizagens docentes – Estudante 2, 2023, p.2)

A realização do trabalho com as crianças rompeu com a ideia de "ensinar um conhecimento sobre arte" e foi na direção da produção de uma vivência com as práticas artísticas. Esse giro provocado pelo encontro entre as crianças, as professoras e professores em formação instigou a turma a caminhar na construção de uma atitude docente mais próxima das alunas e dos alunos do ensino fundamental, fazendo-os perceberem que a docência na atualidade não se configura dentro de uma função na qual cabe à professora ou ao professor o papel de levar o conhecimento, como se fosse um guardião ou guardiã de tal saber. Não significa, com isso, que buscávamos provocar uma erosão na dimensão do ensino, pelo contrário, buscávamos uma forma de experimentar o oficio de ensinar, a partir de uma forma de atenção ao outro, ou seja, tratava-se de uma redefinição dos limites que definiam os modos de ser docente até então conhecidos. Ao propormos o ensino de saberes das artes visuais,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ressignificamos os saberes das crianças, que, por sua vez, também contribuíram para uma ressignificação dos saberes do campo artístico. Mas o mais importante foi abrir espaços no imaginário daquelas e daqueles docentes em formação, pois compreenderam que, enquanto professores e professoras, também podemos aprender com as alunas e os alunos - desde as crianças até as pessoas adultas.

O diálogo com as crianças enquanto possibilidade de afirmação de si mesmas

A produção de saberes sobre a docência a partir de uma ação extensionista com a escola e com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental provocou uma abertura no pensamento das e dos estudantes em formação. Se, antes do início das atividades, havia uma certa desconfiança, o encontro com a sala de aula e todas as suas possibilidades demonstrou "a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo", como dizia Freire (2021,p.133). Para muitas e muitos das e dos estudantes, aquela ação inaugurava uma nova posição subjetiva: a do se-estar docente.

> (...) Conversei com alguns alunos da turma sobre como foi a passagem do ciclone onde eles moravam, se havia faltado luz, se havia chovido muito, se havia caído alguma árvore, se elas tinham medo de que uma árvore pudesse cair na casa deles e se deveríamos cortar as árvores para nos protegermos. Admito que tentei fazer uma armadilha para descobrir se eles apoiavam o desmatamento. Não obtive sucesso ao tentar persuadi-los. Uns entraram em um consenso uníssono que precisamos delas, mesmo que elas possam cair sobre nossas casas em situações como aquela que tínhamos vivido. Mas a melhor resposta foi de um aluno que respondeu, que não tinha medo, pois ele sempre escalava as árvores (...). (Inventário das aprendizagens docentes – Estudante 3, 2023, p.1)

> Nesse sentido, um dos maiores aprendizados, talvez, tenha sido o de se colocar de modo a escutar também o que as crianças diziam, para tentar aprender com elas, os melhores caminhos para realizarmos as proposições planejadas. Do mesmo modo, para entendermos melhor quais eram os seus cotidianos, suas visões e suas relações com o mundo. (Inventário das aprendizagens docentes – Estudante 1, 2023, p.12)

As alunas e os alunos compreenderam ao longo de seu contato com as crianças, que a conversa traz muitos mais elementos do que apenas um relato. As palavras, o enredo e a emoção das histórias descrevem o lugar ocupado por elas em seus cotidianos. Essa aproximação que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

realizamos permitiu – em sala de aula, posteriormente -, uma reflexão coletiva sobre o quanto esquecemos de escutar as e os alunos das escolas, pois interessa uma relação de direção única: ensinar na escola o conhecimento aprendido na universidade. Ao experimentarmos um tipo de ação na qual a convivência envolvia uma troca de aprendizagens, propomos uma relação mais complexa, porque buscamos entrelaçar os saberes do campo artístico (saberes específicos já sistematizados), com os saberes vividos das/pelas crianças, em uma disposição que alargava todas as definições que estavam previamente definidas. O percurso feito com as crianças mostrou as alunas e aos alunos que havia uma aprendizagem mútua ocorrendo em sala de aula.

O diálogo entre a criança e os ou as estudantes de licenciatura oferece-nos uma pista interessante: orientados pela ideia de que conduzimos as trajetórias das aprendizagens em sala de aula, devido ao acúmulo de nossos conhecimentos, acreditamos que conduziremos as alunas e os alunos às respostas que gostaríamos de ouvir. No entanto, os saberes da vida oferecem às crianças pistas para que elas possam ir além daquilo que almejamos que seja falado em nossas conversas, quase como uma afirmação de seu lugar no mundo.

A percepção sobre o mundo

Ao iniciarmos as atividades, as e os estudantes em formação para a docência tinham uma ideia muito restrita sobre a compreensão das crianças em relação ao mundo, as falas beiravam uma certa suspeita de incapacidade. No entanto, a convivência desnaturalizou a ideia de "ingenuidade" associada às crianças e mostrou que, tal como as juventudes e ou as pessoas adultas, elas tinham suas próprias percepções acerca do mundo, ou seja, o olhar delas, as suas atividades cotidianas, o ir e vir delas também era permeado pela produção de sentidos, sobre os seus modos de ser e estar no mundo.

> (...) Na carta para o futuro, dentre tudo o que poderia imaginar, não esperava ver o item "arroz" na lista de uma das crianças. Fiquei surpresa, pois aquele ingrediente básico em nossa alimentação parece fora do universo alimentar infantil. Até imaginava que poderia esperar algo do tipo "sorvete de morango" ou algum outro tipo de doce, mas "arroz e massa" foram listados por esse aluno como algo de importância, algo que ele gostaria de garantir para o seu futuro. Esses relatos podem nos levar a pensar que elas já possuem um saber em relação ao mundo, já notam as casas diferentes das delas. Também sabem que há pessoas que andam de carro, enquanto elas andam a pé e caminham por lugares com mau cheiro, elas sabem que essas pessoas, que aparecem nas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> revistas ou que passam de carro por elas, não fazerem parte do seu convívio. Elas conseguem ver que, nas revistas, aquelas casas, que muitos de nós não estamos acostumados, também são casas. Elas encontram objetos que identificam com coisas de casas, mas não encontram nenhuma parecida com a delas. Têm sabedoria de gostos, de cores, de materiais, de maneiras de criar e também já sabem que gostam ou não de se expressar graficamente. Algumas ajudam as outras e nós fingimos, como se não percebêssemos, para poder compreender essa dinâmica entre elas. As conexões, relações, afetos envolvidos. Embora essa injustiça social seja compreendida por elas de alguma forma, na escola, vejo que elas são donas de seus mundos, durante as tarefas de experimentação e criação, elas estavam comprometidas e envolvidas com as propostas. Mesmo que diferente, para cada uma delas, o convívio, o diálogo e a oportunidade de criar, de estar ali, experimentando materiais, era algo único (...). (Inventário das aprendizagens docentes – Estudante 2, 2023, p.2)

Os modos como as crianças descreviam suas relações com o espaço (a cidade, a escola, a casa e o mundo) colocava em visibilidade a disposição delas em produzir significados para aquilo que era vivido. Talvez, em alguns momentos, faltasse-lhes alguma expressão ou palavra e ou imagem para nomear os fatos, mesmo assim, foi possível que as alunas e os alunos reconhecessem o quanto as crianças tinham a nos dizer em relação ao mundo em que vivemos. Talvez seja preciso que tenhamos mais ousadias para provocar rupturas no "adultocentrismo" que permeia nossas práticas na educação superior, em especial na formação inicial de docentes, para aprender com as infâncias outros jeitos de gerar docências.

> Talvez aí seja possível notar o que eles percebem do e no espaço urbano: Sabem que o espaço fora de suas casas tende a ser hostil, pouco acolhedor, um espaço urbano que é majoritariamente destinado aos carros ao invés dos corpos, especialmente os de crianças. Em oposição a isso, a imagem de uma grande casa me levou a pensar, primeiramente, na relação de escala e dos pontos de vista desses corpos pequenos, com o espaço doméstico. Mas também nesse espaço enquanto acolhedor, de afeto, mesmo quanto atravessado por seus problemas (Inventário das aprendizagens docentes – Estudante 1, 2023, p.7)

Entre o início e o fim das ações extensionistas, quem mais aprendeu foram as e os estudantes em formação para a docência. Tal como escreveram André e Araújo (2018,p13), "elas estavam vivendo a potência de serem crianças no presente, no dia a dia (...) afirmando sua presença e força em saberem quem são, para assim saberem para onde seguir". A intensidade do encontro com as crianças gerou deslocamentos que permitiu a produção de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

saberes sobre a docência na/da atualidade que escapavam a qualquer definição prévia que poderia ser pensada pelas alunas e alunos da licenciatura.

Gerar novas inquietações para pensar as relações entre arte, educação, escola na produção de novos amanhãs

Figura 3 – Avião produzido por uma das crianças durante a ação extensionista (2023).



Fonte: O autor.

À guisa de encerrar o texto, utilizo-me desta imagem que demonstra a produção feita por uma das crianças ao longo da ação que realizamos durante quatro semanas. A aeronave foi construída durante uma atividade sobre o que elas esperavam do futuro. Entre casas, pistas de corrida e carros, estava esse avião, construído por uma das crianças, cujo desejo é ser um piloto de avião. O objeto feito de papelão e fita crepe é tão frágil, quanto a ideia de futuro que temos e ou que podemos oferecer. Vai pouco além de nossa imaginação. Mas, ao olhá-lo, recordei da história contada no documentário "Nostalgia da luz" (2010), de Patricio Guzmán. Em uma das partes do documentário, é narrado um fato que envolveu um grupo de pessoas que estavam presas no campo de concentração de Chacabuco, no deserto do Atacama (Chile), durante a ditadura liderada pelo General Augusto Pinochet (1973-1990). Um dos sobreviventes conta que, diante do horror em que se encontravam, provocaram uma pequena insurgência: observar

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

as estrelas. Para isso, os presos políticos reuniram sucatas encontradas em suas celas e nos espaços de uso comum da prisão e, juntando os saberes de todas as pessoas envolvidas naquele ato de rebeldia, conseguiram improvisar um telescópio, para ver além daquilo que as paredes do cárcere permitiam enxergar[13].

Talvez, para algumas pessoas, pode fazer pouco ou quase nenhum sentido, a proposta de pensar o futuro com estudantes de cursos de licenciatura (seja da área da arte ou de qualquer outra área da educação, de modo geral), mas chegamos em um momento em que nossa imaginação docente é atravessada pelas ruínas de um projeto que tentou nos aniquilar nos últimos anos: a perseguição as e aos docentes por meio de movimentos fundamentalistas e conservadores, campanhas difamatórias contra a escola e universidades, tentativa de censura, corte nos orçamentos e baixos salários, apenas para citar alguns dos tantos motivos que afastam, cada vez mais, as juventudes dos cursos de licenciatura. Diante desse cenário de destruição da carreira docente é preciso fazer o que Edson Souza propôs em um texto no qual ele falava do que deveríamos fazer, diante de um momento em que importantes instituições estavam sendo queimadas pela ausência de investimento na segurança, tal como ocorreu com o Museu Nacional (2018)[14] e com a Cinemateca Nacional (2021)[15]. Ele afirmava:

> A terra queima, nossos pés queimam, nossa memória queima, nosso futuro queima. Mas como verter nosso desespero em um movimento que nos ajude a encontrar uma brecha nesta destruição, recolher algumas cinzas que ainda restam no chão, guardá-las para lê-las como um alfabeto enterrado? Vamos precisar recuperar estas cinzas se ainda sonhamos escrever outros textos desta travessia (Souza, 2021, p. 33)

[13] O documentário "Nostalgia da luz" (2010) teve roteiro e direção de Patricio Guzmán. Retrata as histórias que se entrecruzam no deserto do Atacama (Chile), onde astrônomos de todo o mundo se reúnem para observar as estrelas devido à localização geográfica situada a três mil metros de altitude, o que permite uma boa visualização de corpos celeste. Ao mesmo tempo em que os astrônomos pesquisam as galáxias em busca de vida extraterrestre, mulheres procuram seus parentes na terra do deserto, pois o calor do sol mantém intactos restos humanos. O filme encontra-se acessível pela plataforma digital youtube. Para ver, acesse: https://www.youtube.com/watch?v=hQ6Ml6Aa8g4&t=2190s .

[14] Na noite do dia 02 de setembro de 2018, o Palácio de São Cristóvão que abrigava grande parte do acervo do Museu Nacional foi atingindo por um incêndio de grandes proporções. Este foi o maior desastre da história da instituição. Para mais informações, ver: https://www.museunacional.ufrj.br/see/o_incendio_de_2018.html

[15] O incêndio na Cinemateca Brasileira (localizada na cidade de São Paulo), ocorreu no dia 27 de julho de 2021. Depois de um ano de investigações, a Polícia Federal concluiu que o incêndio foi provocado durante a manutenção feita por uma empresa terceirizada. De acordo com o laudo, a falta de um sistema de detecção de incêndio pode ter contribuído para propagação das chamas, além disso, a falta de investimento na segurança do espaço também contribuiu para o fato ocorrido. Para mais informações, ver: https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-29/incendio-na-cinemateca-brasileira-em-sao-paulo-poe-mais-um-acervo-cultural-no-brasil-em-risco.html

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Recolher aquilo que sobrou da escola, da universidade e das políticas de formação inicial de docentes, depois de anos de intensos ataques e perseguição, exige-nos uma forma de atenção e cuidado – não como assistencialismo, mas como generosidade e solidariedade com o futuro. Não me refiro a ideia de futuro como um dia inalcançável, tal como sugerido pelo pensamento moderno. Porém, inspirado por Edson Souza, tenho pensado no futuro como uma utopia praticável, como o instante depois do agora, como o amanhã que está logo ali, a nossa espreita. Tenho assumido essa atitude não por ingenuidade ou romantismo, mas pela possibilidade de me aproximar de tudo aquilo que nos resta, para construir outras possibilidades para seguir com a nossa complexa tarefa – de fazer educação, formar professoras e professores, pesquisar, produzir arte...e...e...e...uma lista interminável de fazeres que temos, diante desse convite de pensar a relação entre docência e educação básica.

É por isso que tenho insistido que, ao pensarmos na docência na/da atualidade, devemos estreitar a distância da escola, não porque alcançaríamos a tão sonhada articulação teoria e prática. Antes, o que esse movimento de aproximação pode vir a nos oferecer é a contribuição para repensarmos a formação de docentes. Ao caminhar ao encontro da escola, temos a possibilidade de compreendê-la em toda a sua força e multiplicidade. A escola de hoje não é igual a de ontem, tampouco a escola na qual as egressas e egressos dos cursos de licenciatura atuarão. Aliás, a escola também não será igual àquela na qual elas e eles realizaram suas práticas de estágio e ou outras atividades vinculadas à graduação. O prédio, talvez seja o mesmo. Talvez, também possam estar lá parte das equipes docentes e ou diretivas. Mas as pessoas serão outras, as pessoas sempre serão outras e, portanto, sempre teremos que conhecer, novamente, a escola.

O trabalho com a escola tem me permitido produzir um saber sobre a docência que é vivo, pois traz a irreverência do pensamento das crianças que lançam suas perguntas e afirmação como um convite, para que possamos entendê-las naquilo que elas são: pessoas. Tal como afirmou Rios (2018, p. 22): “os educadores devem ter consciência de que o rigor e a seriedade ganham seu significado articulados ao afeto, à sensibilidade, na ampliação do conhecimento”.

Ao alargar as possibilidades sobre os modos pelos quais poderíamos pensar as relações entre a docência e a educação básica a partir desse convívio direto com a escola, três aspectos pareceram centrais e sugiro-os como convite para a ampliação dos debates sobre o tema:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

I) O deslocamento do olhar das e dos estudantes da licenciatura em relação à escola, à docência e às crianças.

II) A desnaturalização de certas afirmações utilizadas na definição tanto da docência, quanto da escola, quanto aprendizagem no contexto de uma sala de aula da licenciatura.

III) A necessidade de abertura pela escuta, pelo diálogo, pela atenção ao *outro* (o outro de si mesmo, a outra pessoa e o mundo), para que sejamos capazes de compor formas de docência que dialoguem com o nosso tempo.

Finalizo com o desejo de que esse compartilhamento faça brotar ideias que permitam a germinação de novas práticas feitas com os saberes artísticos na formação de docentes, com o intuito de que possamos seguir na luta para que a escola seja de fato aquilo que ela deve ser: um lugar em que todos os dias, produzimos um novo amanhã.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes; ARAÚJO, Vanessa Rosa de. O silêncio, o tempo e o aprender com o coração. **Rebento: revista das artes do espetáculo**, São Paulo, n. 9, p. 01-14, dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018** - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponivel em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 26 fev. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005, 142p.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 8, n. 3, p. 306-316, set/dez de 2015.

FOUCAULT, Michel. Pensamento do exterior. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos, volume III**: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense, 2009.p.219-242.

FOUCAULT, Michel**. A ordem do discurso:** aula inaugural no Collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 20 ed. São Paulo: Loyola, 2010a,79p.

FOUCAULT, Michel**. Arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, 236p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ed.São Paulo: Paz e Terra, 2002,143p.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte***:* A/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p.27-35.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, verdade e pesquisa em educação. In: MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela; MOMOLI, Daniel (Orgs.). **Formação de educadores**: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota Editora, 2018, p. 106-118.

MOMOLI, Daniel Bruno. Germinar novos amanhãs para a formação de docentes. In: PILOTTO, Silvia Sell; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli. (Org.). **Educação estética**: a pesquisa / experiência nos territórios das sensibilidades: volume 2. 2ed. Joinville: Editora Univille, 2023, p. 198-218.

MOMOLI, Daniel Bruno. Uma formação outra, é possível? apostas ético-estéticas e políticas para pensar a universidade. In: ROSSETO, Robson; VASCONCELLOS, Sonia Tramujas. (Org.). **Arte, Educação e Formação Docente**. 1ed.São Carlos: Pedro & João, 2022, p. 135-159.

PELBART, Peter Pal. *Tudo o que muda com os secundaristas.* (2016). Recuperado de http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/. Acesso em 26 fev. 2024.

ROLNIK, Suely. *A hora da micropolítica***.** Disponível em https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2016/06/07/suely-rolnik-a-hora-da-micropolitica/ Acesso em 26 de fev. 2024.

RIOS, Terezinha A. “E se as unhas roessem os meninos?”: vendo a formação ao modo - ou à moda - da filosofia. *In*: MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela; MOMOLI, Daniel

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

(Orgs.). **Formação de educadores**: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota Editora, 2018, p. 16-25.

SOUZA, Edson Luiz André. Ler as cinzas – trauma, memória e esperança. In: SOUZA, Edson Luiz André. **Imaginar o amanhã:** ensaios e crônicas. Porto Alegre: Diadorim, 2021, p. 32-43.

Submissão em: 03/06/2024
Aceito em: 17/04/2025

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Keilâny Moreira dos Santos[1]
Gisele Soares Lemos Shaw[2]

Resumo: A formação interdisciplinar tem sido um dos maiores desafios na formação docente e, embora seja estudada e discutida há alguns anos, são poucas as propostas orientadas para essa prática. Em virtude da necessidade de propiciar formação interdisciplinar e dos desafios da prática interdisciplinar nas escolas, procurou-se desenvolver, implementar e avaliar as possíveis contribuições de um curso de práticas interdisciplinares para o ensino de Ciências para a formação de licenciandos em Ciências da Natureza. O referido curso foi realizado numa universidade federal do interior da Bahia, durante a pandemia da COVID-19 e abrangeu atividades síncronas e assíncronas, desenvolvidas em cinco semanas. As atividades síncronas ocorreram por webconferência e as atividades assíncronas constituíram-se em questionários, trabalhos, leituras de textos e participação em fóruns dispostos em plataforma do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A produção de dados foi realizada através de questionários aplicados antes e após as atividades. Esses dados foram analisados, gerando unidades de sentido, categorizadas segundo os níveis de interdisciplinaridade trazidos pela literatura ao longo do texto, na qual a interdisciplinaridade é classificada em cinco níveis: nível da justaposição; nível da relação fraca/confusa; nível da integração; nível da interdisciplinaridade; e transdisciplinaridade. Os resultados demonstraram contribuições do curso à formação interdisciplinar dos licenciandos, apesar de alguns deles terem conservado ideias simplistas sobre a interdisciplinaridade no ensino. Outros participantes melhoraram seu entendimento acerca do fenômeno. Entende-se que a formação interdisciplinar seja essencial, sobretudo em cursos de licenciatura e que se faz necessário não apenas discuti-la, mas, sobretudo, praticá-la.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Formação docente. Interdisciplinaridade.

CONTRIBUTIONS OF A COURSE ON INTERDISCIPLINARY PRACTICES IN SCIENCE TEACHING TO THE EDUCATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract: Interdisciplinary training has been one of the two biggest challenges in teacher training and has been studied and discussed for some years, only with regard to proposals aimed at this practice. Due to the need to promote interdisciplinary training and the two challenges of interdisciplinary practice in schools, we sought to develop, implement and evaluate the possible contributions of a course on interdisciplinary practices for teaching Science for the training of graduates in Natural Sciences. The aforementioned course was held at a federal university in the interior of Bahia, during the COVID-19 pandemic and included synchronous and asynchronous activities, carried out over five weeks. The

[1] Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Licenciada em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail de contato: keillanymoze18@gmail.com.

[2] Pós-Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora Adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Líder do Núcleo de Pesquisa Educação em Ciências da UNIVASF. E-mail de contato: gisele.shaw.@univasf.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

synchronous activities were carried out via web conference and the asynchronous activities consisted of questionnaires, assignments, reading of texts and participation in forums available on the virtual learning environment (VLE) platform. Data production was carried out through questionnaires applied before and after the activities. These data are analyzed, generating units of meaning, categorized according to the levels of interdisciplinary traits of the literature throughout the text, where interdisciplinarity is classified into five levels: level of fair position; level of broken/confusing relationship; level of integration; interdisciplinary level; and transdisciplinarity. The results demonstrate the contributions of the course to the interdisciplinary education of graduates, although some of them still maintain simplistic ideas about interdisciplinary education. Other participants will appreciate their understanding of the phenomenon. It is understood that interdisciplinary education is essential, especially in undergraduate courses, and that it is necessary not only to discuss it, but, above all, to practice it.

Keywords: Interdisciplinarity. Science education. Teacher training.

CONTRIBUCIONES DE UN CURSO DE PRÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Resumen: La formación interdisciplinaria ha sido uno de los dos mayores desafíos en la formación docente y ha sido estudiada y discutida durante algunos años, sólo en relación a propuestas orientadas a esta práctica. Debido a la necesidad de promover la formación interdisciplinaria y a los dos desafíos de la práctica interdisciplinaria en las escuelas, se buscó desarrollar, implementar y evaluar las posibles contribuciones de un curso sobre prácticas interdisciplinarias para la enseñanza de las Ciencias para la formación de graduados en Ciencias Naturales. El curso mencionado se realizó en una universidad federal del interior de Bahía, durante la pandemia de COVID-19 e incluyó actividades sincrónicas y asincrónicas, desarrolladas durante cinco semanas. Las actividades sincrónicas se realizan vía conferencia web y las actividades asincrónicas consisten en cuestionarios, trabajos, lectura de textos y participación en foros disponibles en la plataforma del entorno virtual de aprendizaje (EVA). La producción de datos se realizó mediante cuestionarios aplicados antes y después de las actividades. Estos datos son analizados, generando unidades de significado, categorizadas de acuerdo a los niveles de rasgos interdisciplinarios de la literatura a lo largo del texto, donde la interdisciplinariedad se clasifica en cinco niveles: nivel de posición justa; nivel de relación rota/confusa; nivel de integración; nivel interdisciplinario; y transdisciplinariedad. Los resultados demuestran las contribuciones del curso a la formación interdisciplinaria de los egresados, aunque algunos de ellos aún mantienen ideas simplistas sobre la educación interdisciplinaria. Los demás participantes apreciarán tu comprensión del fenómeno. Se entiende que la formación interdisciplinaria es esencial, especialmente en las carreras de grado, y que es necesario no sólo discutirla, sino, sobre todo, practicarla.

Palavras-clave: Educación científica. Formación de profesores. Interdisciplinaridad.

Introdução

A carência de formação interdisciplinar no ensino superior tem deixado lacunas na formação de professores, gerando dificuldades no desenvolvimento de práticas interdisciplinares nas escolas. Essas lacunas são evidenciadas nos estudos de Mackedanz e Rosa (2016, p. 149) que afirmam que "como docentes, não podemos deixar de apontar que nossa formação inicial,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

disciplinar, sem espaços curriculares para interação, integração e inter-relação de saberes, nos força a fracionar os conteúdos de forma desconexa em compartimentos estanques. Desse modo, Souza e Shaw (2022) consideram a formação inicial de professores uma etapa muito importante para a construção da identidade profissional docente, pois permite a vivência de experiências, inclusive interdisciplinares, em que a pesquisa do e no ensino (Carvalho, 2002) pode auxiliar no desenvolvimento de conhecimentos da docência, tais como conhecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico, a utilização de metodologias de ensino e a avaliação da aprendizagem. É, sobretudo, nessa fase que os futuros professores têm a oportunidade de aprender bases teóricas sobre o ensino e a aprendizagem e, principalmente, sobre como articulá-las na prática da docência nas escolas, gerando reflexões determinantes à constituição de sua identidade docente (Pimenta; Lima, 2012). Essas aprendizagens viabilizarão a proposição de soluções adequadas para as problemáticas que possam surgir no cotidiano da escola.

Nesse contexto, pensar a formação inicial de professores implica, também, pensar em práticas pedagógicas voltadas para a formação interdisciplinar, sobretudo de licenciandos em Ciências da Natureza, que serão futuros professores de Ciências. Embora a prática interdisciplinar seja estudada e discutida há alguns anos, ainda são poucos os estudos direcionados a sua concretização (Shaw, 2018), mesmo estando prevista em alguns documentos oficiais do Ministério da Educação - (MEC): Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, cursos de Licenciatura e graduação plena (Brasil, 1996); Diretrizes e curriculares nacionais da Educação básica (Brasil, 2013); Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (Brasil, 2000); Orientações curriculares para o ensino médio (Brasil, 2006), Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Brasil, 2017) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Feistel e Maestrelli (2012) reforçam que esses documentos expõem a carência de discussões e de práticas reflexivas acerca da formação em questão, tanto no ensino básico quanto durante a formação docente, no ensino superior.

Assim, considerando que há carência de formação interdisciplinar docente e que sua execução é um dos maiores desafios a práticas interdisciplinares nas escolas, além da necessidade de propiciar essa formação a estudantes de licenciatura, procurou-se desenvolver, implementar e avaliar um curso complementar em práticas interdisciplinares no ensino de ciências com um grupo de estudantes de licenciatura. Nesse contexto, analisamos quais as

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

possíveis contribuições desse curso para o desenvolvimento de licenciandos em Ciências da Natureza de uma universidade federal do interior da Bahia.

Formação interdisciplinar docente no ensino superior

A formação interdisciplinar em cursos de licenciatura é importante, pois, conforme Shaw (2018), pode proporcionar ao estudante experiências de engajamento, que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico de habilidades metacognitivas[3] e até da epistemologia pessoal do licenciando. A mesma autora explica que estudantes de cursos interdisciplinares atuam como agentes no processo de construção do próprio conhecimento interdisciplinar, porque entendem que o desenvolvimento desse processo é diretamente proporcional ao seu próprio desenvolvimento metacognitivo e a sua capacidade de resolver problemas mais complexos (Shaw, 2018).

Moura et al. (2021), reforçam que a formação inicial de professores deve ser foco de investigação sobre práticas interdisciplinares, sobretudo quando essa práxis é pensada e problematizada desde os primeiros anos do licenciando em seu contato com a escola, nomeadamente no que tange aos estágios supervisionados na área de Ciências da Natureza.

Ainda, acerca de entendimentos sobre o que seja a interdisciplinaridade, Shaw e Rocha (2019) discorrem que não existe um consenso acerca do seu conceito, ou um padrão de ensino que possibilite a prática interdisciplinar, mesmo apesar de essa ser estudada no Brasil desde meados do século XX. Em concordância, Feistel e Maestrelli (2012), relatam que há muitos anos a interdisciplinaridade já vem sendo discutida no contexto educacional pelos autores: Freire (1987); Japiassu (1976); Jantsch e Bianchetti (1995); Santomé (1998); Severino (1995) e que essa discussão foi intensificada especialmente a partir de 1996, com a publicação de documentos sugeridos pelo MEC mesmo estando prevista em alguns documentos oficiais do Ministério da Educação - (MEC): Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, cursos de Licenciatura e graduação plena, (Brasil, 1996); Diretrizes e curriculares nacionais da Educação básica, (Brasil, 2013); Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (Brasil, 2000); Orientações curriculares para o

[3] As habilidades metacognitivas se referem à competência de o indivíduo realizar a reflexão crítica acerca de seu próprio pensamento (Ivanitskaya *et al*., 2022).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ensino médio (Brasil, 2006), Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Brasil, 2017) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Levando em conta as menções existentes nos documentos curriculares oficiais sobre a interdisciplinaridade, aparenta existir certa simplificação quanto à prática interdisciplinar, que muitas vezes é atribuída como mera ação de responsabilidade específica dos docentes. Esses documentos curriculares oficiais propõem desafios à formação docente, como superar a fragmentação do saber, adotar práticas integradoras e articular teoria e prática, demandando uma postura crítica e colaborativa dos professores. No entanto, à medida que entendemos que o fenômeno da interdisciplinaridade não se caracteriza apenas como um mecanismo de solução curricular, ao contrário, constitui-se como um processo complexo, que exige estudos, formação e que requer reflexões e ações de caráter coletivo, percebemos que a efetivação de práticas interdisciplinares da escola depende de diversos fatores (Moura *et al.,* 2021). Tais fatores são evidenciados na tese de doutoramento da Shaw (2018), que explica que alguns dos motivos que podem dificultar o trabalho interdisciplinar numa escola são: a falta de tempo para planejamento coletivo, a falta de preparação dos professores para trabalhar de modo interdisciplinar e as dificuldades em compatibilizar os horários dos docentes para esse planejamento. Além disso, desafios referentes ao exercício da docência, ao entendimento do que seja a interdisciplinaridade e sobre como realizá-la na escola, tornam a prática interdisciplinar cada vez mais distante dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, para que essa prática seja efetivada de forma eficiente é preciso entender o que implica a prática interdisciplinar, isto é, o que vem a ser a interdisciplinaridade no contexto educacional. Nesse ponto, Klein (1990) *apud* Spelt et al. (2009, p. 366)[4] esclarecem que:

> Ao contrário da multidisciplinaridade[5], que é aditiva, a interdisciplinaridade é integrativa: o conhecimento de diferentes disciplinas é contrastado e alterado pela integração. Essa integração ou síntese de conhecimentos é vista como a característica definidora da interdisciplinaridade. Como consequência, a capacidade de sintetizar ou integrar é considerada um resultado de aprendizagem benéfica do ensino superior interdisciplinar. Nesse caso, o

[4] Tradução nossa.

[5] A multidisciplinaridade, frequentemente, esgota-se em tentativas de cooperação entre docentes de distintas áreas do conhecimento, nas quais cada disciplina aborda temáticas convergentes a partir de seus próprios referenciais teóricos e metodológicos, em um processo de justaposição (junção) de saberes, onde não há integração curricular (Pires, 1998).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> resultado da aprendizagem é denominado compreensão interdisciplinar ou pensamento interdisciplinar.

Para esses autores, a interdisciplinaridade inclui diferentes disciplinas num conjunto integrado, formando um todo harmonioso, em que a aprendizagem, mediada através dessa integração é entendida como aprendizagem interdisciplinar, trazendo grandes benefícios na formação inicial de professores. Nesse processo, é preciso que haja diálogo interdisciplinar, para a produção de conhecimentos (Fazenda, 2011), que constituem resultados que devem suplantar quaisquer construções disciplinares (Spelt *et al*., 2009)[6]. Assim, enquanto na multidisciplinaridade as disciplinas não se integram efetivamente, suas práticas são somente somadas, mas não interrelacionadas, mas na interdisciplinaridade a integração entre disciplinas é obrigatória.

Já os estudos de Shaw e Rocha (2019) afirmam que a interdisciplinaridade, na perspectiva brasileira, é compreendida principalmente através dos estudos de Ivani Fazenda (Fazenda, 2010; Fazenda, 2012a; Fazenda, 2012b). Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é entendida como um processo que depende do sujeito, que deve desenvolver uma atitude interdisciplinar perante o conhecimento. Isto é, mesmo sendo de essencial importância o planejamento e o trabalho coletivo, para que se alcance a interdisciplinaridade é necessário também, por parte de cada sujeito participante, realizar procedimentos atitudinais que envolvam curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação e pelo trabalho em comum (Pombo, 2005).

Posto isto, a interdisciplinaridade é, portanto, compreendida como uma abordagem teórico-metodológica que parte do trabalho de integração de dois ou mais campos do conhecimento, refletindo um verdadeiro processo de cooperação e troca, por meio da abertura ao diálogo e ao planejamento (Brasil, 2013). Para isso, a prática interdisciplinar exige interesse, cooperação e diálogo por parte dos envolvidos, como defende Pombo (2005), apontando que sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, Carvalho (2015) explica, ainda, sobre a necessidade de mudanças e de vivência da interdisciplinaridade no contexto universitário e, diante disso, é notável que ainda faltam políticas e ações que incentivem práticas interdisciplinares em cursos de formação

[6] Tradução nossa.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

inicial de professores. Morin *et al*. (2000) relatam que, além da carência de políticas e de práticas na universidade, há poucos os estudos acerca da formação interdisciplinar no ensino superior, tendo em vista que a interdisciplinaridade ainda é considerada um enorme desafio para professores e outros profissionais da educação. Porém, enfrentar esse desafio é necessário na perspectiva de tornar o ensino mais abrangente e contextualizado com a realidade complexa.

A formação interdisciplinar pode favorecer o desenvolvimento de habilidades importantes para a docência em ciência, como a capacidade de resolver problemas e de integrar saberes. Desse modo, para Spelt *et al.* (2009)[7], trabalhar a interdisciplinaridade no ensino superior requer o amadurecimento do pensamento interdisciplinar, além de condições adequadas - relativas aos estudantes, ao ambiente de aprendizagem e ao próprio processo de aprendizagem. Para os autores, esse pensamento interdisciplinar é complexo e é formado por conhecimentos e habilidades adquiridas, que podem evoluir no decorrer da educação superior.

Souza e Fazenda (2017) afirmam que é possível identificar que no trabalho interdisciplinar o conhecimento se conecta com outros saberes, não é algo fragmentado, pois permite estabelecer relações de proximidade e possibilitar que os sujeitos consigam argumentar as certezas até então encontradas, sujeitos esses que interagem com o conhecimento.

Nesse contexto, é fundamental a efetivação da formação interdisciplinar, "pois representa a renovação do lecionar mediante mudanças nas práticas de ensino, exige ousadia e coragem, pois implica em análises quanto à cultura na qual os educadores estão inseridos" (Souza e Shaw 2022, p. 3). Esse processo requer o enfrentamento de muitos desafios à prática pedagógica, principalmente para docentes formadores que formam e foram formados por meio de aulas/atividades disciplinares, sem terem vivenciado experiências interdisciplinares. Esses profissionais seguem reproduzindo práticas essencialmente disciplinares. Então, a práxis interdisciplinar em questão exige empenho, interesse e diálogo por parte não somente dos professores, mas também de todos os envolvidos no exercício educacional na escola, para que esse trabalho seja desenvolvido de maneira eficaz, trazendo bons resultados.

[7] Tradução nossa.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Caminhos da Pesquisa

A pesquisa em questão, de natureza qualitativa, é caracterizada como estudo de caso educacional (Moreira, 2011), dado que trata de contribuições de determinado instrumento educativo, no caso, um curso de formação em práticas interdisciplinares no ensino de ciências da natureza, que foi desenvolvido com um grupo de licenciandos em Ciências da Natureza em uma universidade federal, cujo campus fica localizado em uma cidade do interior da Bahia.

Esse trabalho está vinculado a uma pesquisa desenvolvida pela segunda autora deste artigo, em que foram desenvolvidas Sequências Didáticas Interdisciplinares junto a estudantes do referido curso. Um dos objetivos específicos do projeto foi promover formação interdisciplinar e inclusiva para os licenciandos participantes da proposta. Assim, a execução do presente trabalho pretendeu dar suporte às ações que foram desenvolvidas com esses estudantes.

O curso de formação sobre práticas interdisciplinares no ensino de Ciências teve como objetivo auxiliar os licenciandos participantes a conhecerem acerca da interdisciplinaridade no ensino, sobre seus desafios e a conhecerem estratégias para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, de modo a contribuir com sua formação interdisciplinar. A ementa do objeto em questão abrangeu os seguintes pontos acerca da interdisciplinaridade no ensino: histórico de estudos, abordagens, pressupostos, práticas interdisciplinares no ensino de ciências, formação interdisciplinar para docência em ciências, práticas interdisciplinares e ensino remoto.

O curso ocorreu no decorrer da pandemia da COVID19, o que ocasionou sua realização na modalidade remota. Ele teve a duração de vinte horas, envolvendo atividades síncronas e atividades assíncronas. Essas atividades foram realizadas no decorrer de cinco semanas, por meio de: webconferência, grupo do aplicativo *WhatsApp* e curso disposto na Plataforma Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA) da universidade. As atividades assíncronas, desenvolvidas nessa plataforma, constituíram-se em trabalhos, como leituras de textos, participação em fóruns de discussão e questionários com questões abertas, disponibilizados via *google forms.* Cada aula síncrona teve a duração de 2 horas, assim como as atividades assíncronas, contudo, estas últimas poderiam ter o tempo estendido, dependendo da necessidade do estudante participante. O quadro 1 aborda as atividades trabalhadas durante o curso.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 1 – Conteúdo Programático do Curso de Práticas Interdisciplinares

Informações Sobre Atividades do Curso	
Data (Carga Horária)	**Temas Abordados/Detalhamento da Ementa**
12/11 (2h)	Aula dialógica, síncrona, por meio de webconferência (em sala virtual da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa - RNP) com as seguintes atividades: dinâmica de apresentação de participantes; apresentação de programa do curso e ambiente AVA; questionário de sondagem de percepções de interdisciplinaridade no ensino (via Google Forms); discussão com auxílio de dispositivos sobre Interdisciplinaridade no ensino: histórico de estudos, abordagens, pressupostos.
12/11 (2h)	Atividades assíncronas: leitura de texto sobre Interdisciplinaridade no ensino brasileiro e participação de discussão em fórum na Plataforma AVA.
19/11 (2h)	Aula dialógica, síncrona, por meio de webconferência (em sala da RNP) com as seguintes atividades: sondagem de contato dos estudantes com práticas interdisciplinares (relatos dos participantes); apresentação e discussão sobre algumas práticas interdisciplinares no ensino de ciências; criação de *jamboard* com conhecimentos construídos acerca da interdisciplinaridade no ensino.
19/11 (2h)	Atividades assíncronas: leitura de texto sobre prática interdisciplinar e discussão em fórum na Plataforma AVA.
26/11 (2h)	Aula dialógica, síncrona, por meio de webconferência (em sala da RNP) com as seguintes atividades: reflexão sobre texto discutido em fórum na AVA; reflexão, com auxílio de slides sobre conhecimentos, habilidades e condições necessárias para formação interdisciplinar para docência em ciências; Elaboração de nuvem de palavras, com auxílio do *mentimeter* acerca dos conhecimentos construídos sobre formação interdisciplinar.
26/11 (2h)	Atividades assíncronas: leitura de texto sobre formação interdisciplinar de estudantes de licenciatura e discussão em fórum na Plataforma AVA
03/12 (2h)	Aula dialógica, síncrona, por meio de webconferência (em sala da RNP) com as seguintes atividades: dinâmica sobre ensino remoto com participantes; discussão sobre possibilidades de desenvolvimento de práticas interdisciplinares no ensino remoto.
03/12 (2h)	Atividades assíncronas: leitura de texto sobre Interdisciplinaridade, Currículo e Tecnologia e discussão em fórum na Plataforma AVA.
10/12 (2h)	Atividades assíncronas: assistir vídeo de orientação de elaboração de plano de aula que envolva prática interdisciplinar em turma e escola em que atua no Programa de Residência Pedagógica; produção desse plano de aula, para apresentação no último encontro do grupo.
10/12 (2h)	Aula dialógica, síncrona, por meio de webconferência (em sala da RNP) com as seguintes atividades: apresentação de planos de aula produzidos; aplicação de questionário avaliativo com a turma.

Fonte: Autoras 2021

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O curso teve um total de 25 pessoas inscritas, das quais 21 delas efetivamente participaram das atividades, foram aprovadas e certificadas. Desse modo, analisamos respostas desses 21 licenciandos participantes, devidamente nomeados por identificação alfanumérica, constituída pela letra L seguida de números entre um (1) a vinte e um (21). O uso desse sistema permitiu manter o sigilo de suas identidades.

A produção dos dados acerca das contribuições do curso foi efetivada através das respostas das pessoas participantes a questionários com questões abertas, aplicados no início e ao final do referido curso. Os questionários foram constituídos por questões sobre a interdisciplinaridade no ensino, que averiguaram as percepções de cada participantes acerca do que significa interdisciplinaridade, se ele participou de alguma atividade interdisciplinar, se acredita ser possível utilizar a interdisciplinaridade no ensino de ciências e se ele sentiu dificuldades em realizar as atividades propostas pelo curso.

A análise de dados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo Bardin, (1977). Com base nele, os dados produzidos pelas respostas dos 21 licenciandos participantes do curso aos questionários foram transcritas para arquivo de texto, depois foram organizadas, analisadas, gerando unidades de sentido que, após codificação, foram categorizadas e interpretadas à luz de literatura trazida neste artigo e pela classificação de Pombo (2005) acerca dos níveis de interdisciplinaridade, tratada no tópico a seguir. Nesse tópico, também trataremos da interpretação e discussão referente à questão "O que significa interdisciplinaridade no ensino para você?"

Resultados e discussões

As respostas dos participantes do curso aos questionários levaram ao entendimento dos significados de interdisciplinaridade atribuídos por eles. As concepções desses participantes sobre a interdisciplinaridade foram categorizadas segundo os níveis de interdisciplinaridade sugeridos por Pombo (2005). Essa autora classifica a interdisciplinaridade em cinco níveis: nível da justaposição; nível da relação fraca/confusa; nível da integração; nível da interdisciplinaridade; e transdisciplinaridade, conforme a Quadro 2.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 2 – Níveis de Interdisciplinaridade propostos por Pombo (2005)

Níveis	Definição
Nível da Justaposição	Esse é o nível do paralelismo proposto por Pombo (2005), em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam, mas que não interagem.
Nível da Relação Fraca/Confusa	Nesse nível não se chega a um determinado consenso de uma concepção mais clara de determinado objeto. É uma espécie de um *continuum* de desenvolvimento, entre alguma coisa que é de menos e qualquer coisa que é demais.
Nível da Integração	Pombo (2005) propõe que as disciplinas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as transcende.
Nível da Interdisciplinaridade	Pombo (2005) afirma que a interdisciplinaridade designaria o espaço intermediário - o sufixo inter estaria lá para apontar essa situação. Inter, em inter-relação, estabelece entre elas uma ação recíproca. Nesse nível, há inter-relação e diálogo entre as disciplinas para possibilitar a resolução de questões e problemas.
Transdisciplinaridade	Pombo (2005) sugere que o sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina.

Fonte: Autoras (2021)

As unidades de sentido que expressam os significados de interdisciplinaridade para os licenciados mostraram que houve avanços de entendimento acerca do fenômeno no decorrer do curso, como pode ser verificado no quadro 3.

Quadro 3 – Categoria 1: Significados de Interdisciplinaridade para os licenciandos

Concepções De Interdisciplinaridade No Ensino		
Nível	**Pré-Teste**	**Pós-Teste**
Nível da Justaposição	▪ Cursos extracurriculares (L3) ▪ Junção/inclusão de disciplinas (L14, L18 e L19) ▪ Contextualizar (L10) ▪ Propostas com criação de laços com os estudantes (L4) ▪ Ensino para abrangência (L11)	▪ Junção de disciplinas (L4, L14)
Nível da Relação Fraca/Confusa	▪ Relação/Ligação entre disciplinas (L2, L6, L9, L12, L15 e L16) ▪ Trabalho colaborativo (L20 e L21)	▪ Relação entre disciplinas (L3, L6, L7, L8, L9 e L16) ▪ Colaboração em equipe (L20)
Nível da Integração	▪ Integração de disciplinas/Adicionar disciplinas (L1, L5, L7, L8, L17)	▪ Integração entre disciplinas (L10, L11 e L12) tentativas diferentes
Nível da Interdisciplinaridade	▪ Inter-relação entre disciplinas para resolver problemas (L13)	▪ Inter-relação/Interação/Diálogo entre disciplinas para resolver problema ou aprofundar questão (L1, L2, L5, L13, L15, L17, L18 e L21)
Transdisciplinaridade	▪ _____	▪ Ensino transdisciplinar (L19)

Fonte: Autoras (2021)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A seguir, são discutidos os significados apresentados pelos participantes no início e ao final do curso.

Significados iniciais de interdisciplinaridade

Os dados do questionário pré-teste indicaram que os licenciandos L3, L4, L10, L11, L14, 18, L19, apresentaram percepções sobre a questão: *o que significa interdisciplinaridade no ensino para você?* no nível da justaposição. Os significados atribuídos por eles, inicialmente, não se aproximaram do referencial de interdisciplinaridade que utilizamos como parâmetro de análise. Eles trouxeram, no início do curso, as seguintes ideias sobre o significado de interdisciplinaridade: constitui cursos extracurriculares; é realizada para contextualizar o ensino; envolve propostas para a interação e criação de laços com os estudantes; envolve a junção/inclusão de disciplinas; e é relacionada a um ensino abrangente.

Os estudantes cujos significados de interdisciplinaridade foram classificados dentro do nível justaposição apontaram que a interdisciplinaridade tem a ver com:

> Cursos extras que integram e complementam o ensino regular (L3).
> Usar de forma didática e com bastante dinâmica com interação com alunos, que vão além da sala de aula, do aluno/professor e cria laços (L4).
> Contextualizar as disciplinas entre si e com o cotidiano dos alunos (L10).
> Formas de ensinar que levem à construção do conhecimento de forma mais ampla, já que envolve mais de uma disciplina (L11).
> Assuntos e coisas que são comuns entre duas disciplinas (L14).
> Trabalhar em sala de aula de modo que consiga incluir a maior quantidade de disciplinas (L18).
> Significa ensinar um assunto pelo ponto de vista de mais de uma matéria (L19).

Esses entendimentos não se aproximam do referencial de interdisciplinaridade adotado, que entende que esse é um fenômeno e/ou abordagem teórico-metodológica que envolve a interação entre disciplinas, o diálogo, a colaboração entre os sujeitos envolvidos, o desenvolvimento do pensamento interdisciplinar etc. (Fazenda, 2011; Fazenda, 2012a; Fazenda, 2012b; Fazenda, 2014; Feistel; Maestrelli, 2012; Japiassu, 1976; Pombo, 2005; Spelt *et al*., 2009; Shaw, 2018; Souza; Fazenda, 2017).

Dentre esses entendimentos iniciais, alguns participantes não percebem que a existência de disciplinas e de diálogo entre elas são bases da prática interdisciplinar. Fazenda (2012b) explica que essa relação de diálogo entre os conteúdos disciplinares, pode ser entendida como

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

um dos primeiros passos para o desenvolvimento da atitude interdisciplinar, sendo essa um instrumento responsável por incentivar o professor a investigar sua práxis. As respostas enquadradas como justaposição, que não preveem esse diálogo, caracterizam o fenômeno da interdisciplinaridade como a união de disciplinas para a promoção de um curso, ou até para contextualizar o ensino. Acerca desse tipo de concepção Pombo (2005) conclui que, em meio às tentativas de desenvolver um trabalho interdisciplinar, muitos docentes apenas trabalham com a junção das disciplinas, sem que haja interação entre elas. Por exemplo, em projetos escolares, muitos docentes trabalham com a mesma temática, mas em suas próprias disciplinas, de modo individual, sem que haja integração entre esses trabalhos. Nesse caso, para a autora, as disciplinas estão juntas, lado a lado, mas não há mais nada além de um paralelismo, pois elas não interagem entre si. Nesse caso, ocorre uma justaposição de múltiplos saberes, o que Fazenda (2011) entende como multidisciplinaridade.

Essas constatações reforçam a necessidade de discussões e reflexões quanto à efetivação da formação interdisciplinar, tanto na formação continuada de professores, quanto em cursos de formação inicial, de modo a promover o desenvolvimento do pensamento interdisciplinar.

Os licenciandos classificados inicialmente na categoria de nível relação fraca/confusa foram L2, L6, L9, L12, L15, L16, L20 e L21. Esses participantes apresentaram a interdisciplinaridade como:

> Interconexão de saberes, de forma que o ensino não fique fragmentado, mas se encontre de forma ampla, tendo em vista que a realidade do conhecimento é complexa (L2).
> Interligar diferentes disciplinas a fim de obter maior aproveitamento de conteúdos específicos (L6).
> Seria a maneira que o professor utilizaria para compartilhar o conhecimento, isto é, através de outras disciplinas, do cotidiano, das experiências do próprio estudante, a mediação do conhecimento (L9).
> Na verdade, a interdisciplinaridade sempre esteve presente, todas as matérias se ligam, o que realmente acontece [**é**] um reconhecimento de que isso acontece naturalmente (L12, grifo nosso).
> Unir duas disciplinas com um objetivo específico (L16).
> A relação entre as disciplinas (L15).
> Trabalho em equipe a partir de um tema (L20).
> Trabalhar com planejamento em todas as áreas de conhecimento e compartilhar materiais, buscando sempre uma conexão do que está sendo desenvolvido (L21).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Esses licenciandos demonstraram entender que existe a presença de mais de uma disciplina na prática interdisciplinar, mas não afirmaram que haja, fundamentalmente, um diálogo entre elas. Ou seja, para eles, mais de uma disciplina participa do trabalho interdisciplinar, mas não necessariamente há inter-relação ou, pelo menos, interação entre elas. Para que o trabalho interdisciplinar ocorra é necessário que haja uma relação recíproca, exige-se uma interdependência entre os diferentes saberes. Para alguns deles até há um tipo de ligação, mas não fica claro como ela ocorre, se é recíproca ou não e se esse trabalho é feito de forma independente ou compartilhada. Essas respostas atribuíram a interdisciplinaridade no ensino não somente à junção, mas à ligação entre disciplinas e a algum tipo de relação, que não é clara e/ou que não envolve trocas. Essas percepções podem ser explicadas por Feistel e Maestrelli (2012) que apontam casos assim, em que a compreensão de interdisciplinaridade do sujeito não aparece de forma clara, mas que é possível afirmar que seu entendimento sobre o ensino interdisciplinar envolve a relação de conhecimentos/saberes de diversas disciplinas/áreas.

Na classificação do nível da integração estão os licenciandos L1 e L5, L7, L8, L17, que afirmaram a existência de integração entre disciplinas:

> Trabalhar com planejamento em todas as áreas de conhecimento e compartilhar materiais, buscando sempre uma conexão do que está sendo desenvolvido (L1).
> Significa que precisamos fazer mais pontes entre os conhecimentos para que esses se tornem mais aplicáveis. A interdisciplinaridade proporcionará um maior entendimento do mundo para os alunos e "acabará" com a ideia de distinção entre as disciplinas, de que uma será mais importante que a outra, e sim que todos fazem parte de um conhecimento que apesar de parecer ser específicos, se complementam (L5).
> Integrar conteúdos e conhecimentos diversos em diferentes disciplinas (L7).
> Juntar áreas do conhecimento, integração de disciplinas, abranger uma área em torno de um tema (L8).
> Acredito que seja uma integração entre o conteúdo, buscar formas de integrar o aluno com as disciplinas (L17).

Nesse tipo de entendimento de interdisciplinaridade existe relação clara entre as disciplinas que envolvem algum tipo de troca/compartilhamento - seja de conhecimentos, de metodologias e/ou de recursos. Entende-se que esses licenciandos têm uma visão mais aproximada do que seja interdisciplinaridade no ensino. Sobre essas concepções, Brasil (2013) aponta que a interdisciplinaridade também é compreendida como uma abordagem teórico-

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

metodológica que pressupõe o desenvolvimento de um trabalho coletivo e cooperativo realizado através da integração de disciplinas. Fazenda (2011) explica que a integração é a etapa anterior à interdisciplinaridade e envolve o ato de ajustamento entre as disciplinas para a resolução de problema ou aprofundamento em uma questão.

Inicialmente, no nível da interdisciplinaridade foi classificada apenas a percepção do licenciando L13. Esse estudante relatou que a interdisciplinaridade depende da existência de disciplinas e da inter-relação entre elas e, para ele, para que ocorra o trabalho interdisciplinar é preciso "Utilizar vários conhecimentos de disciplinas diferentes para resolver algum problema" (L13). Em concordância, a Shaw (2018) explica que, além de esse fenômeno envolver inter relações disciplinares, o trabalho interdisciplinar propicia respostas a problemas insurgentes na realidade complexa, dos quais a ciência moderna não dá conta de responder. Assim, para L13, a interdisciplinaridade no ensino constitui-se numa relação recíproca entre as disciplinas, de modo que essas se correspondam mutuamente, conforme descrição de Pombo (2005), indicando que nesse processo há a inter-relação de disciplinas, ocorrendo o estabelecimento de uma *ação recíproca*.

No nível da transdisciplinaridade, não encontramos quaisquer dados a partir das respostas ao questionário pré-teste.

Significados finais de interdisciplinaridade

A partir da análise dos dados referentes ao questionário pós-teste, aplicado após as demais atividades do curso, verificamos que a maioria dos licenciandos que outrora apresentava concepções de justaposição ou de relação fraca/confusa sobre interdisciplinaridade no ensino, passou a atingir níveis mais avançados de entendimento sobre interdisciplinaridade. Isso demonstra que eles puderam refletir sobre o fenômeno e ampliaram seu entendimento sobre ele ao longo do Curso de Formação em Práticas Interdisciplinares no Ensino de Ciências.

Para efeito de comparação, apresentamos na tabela 4 uma relação dos diferentes níveis do conceito de interdisciplinaridade, relacionando assim a quantidade de participantes que mudaram suas concepções no decorrer do curso.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 4 – Relação de licenciandos x Níveis de Interdisciplinaridade antes e após o curso

Níveis	Antes Do Curso	Após O Curso
Nível da Justaposição	7 licenciandos	2 licenciandos
Nível da Relação Fraca/Confusa	8 licenciandos	7 licenciandos
Nível da Integração	5 licenciandos	3 licenciandos
Nível da Interdisciplinaridade	1 licenciandos	8 licenciandos
Transdisciplinaridade	_____	1 licenciando

Fonte: Autoras (2021)

A tabela 4 indica que houve um avanço significativo, quando comparamos o número de participantes no nível da Justaposição antes e após o curso. Consideramos uma pequena redução no número de licenciandos que apresentaram entendimentos de interdisciplinaridade a nível de relação fraca/confusa, o que representa um ponto positivo. Ainda, houve grande progresso quando observamos o aumento expressivo de licenciandos que passaram a ter concepções "adequadas" de interdisciplinaridade conforme (Pombo, 2005).

No nível da justaposição, permaneceram os licenciandos L4 e L14, que reafirmaram suas percepções iniciais de interdisciplinaridade, mesmo após a realização do curso. segundo L4, interdisciplinaridade continua sendo "uma junção de múltiplos conhecimentos/matérias educativas em que seja possível fazer um conteúdo." e para L14 "Interdisciplinaridade no ensino "trata-se do conceito de unir mais de uma disciplina." Esses estudantes continuam estabelecendo uma definição "genérica" do conceito de interdisciplinaridade no ensino como o encontro de duas disciplinas, isto é, ainda associam a união de disciplinas ao exercício da interdisciplinaridade, o que torna suas respostas distantes do nível de interdisciplinaridade ou pelo menos de integração trazidos pela literatura trabalhada. O fato é que para se trabalhar de maneira interdisciplinar é necessário que haja a participação de diferentes disciplinas, mas isso não é condição suficiente à realização da interdisciplinaridade. Pombo (2005) reforça que, ingenuamente, pensamos que o simples fato de colocarmos as disciplinas uma ao lado da outra nos permite afirmar que estamos realizando uma ação interdisciplinar e, na esmagadora maioria dos casos, isso não tem nada a ver com interdisciplinaridade, mas sim com a disciplinaridade. Desse modo, entende-se que apenas a ação de juntar ou ligar disciplinas não seja suficiente para gerar ações recíprocas entre elas e, consequentemente, não se pode esperar que, nesse caso, ocorra a interdisciplinaridade.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Já o entendimento de interdisciplinaridade de L3 saiu do nível da justaposição, ao final do curso e passou a compor o nível da relação fraca/confusa. Esse participante tentou explicar como ocorre a relação entre as disciplinas no trabalho interdisciplinar, mas não conseguiu apresentá-la de forma clara. Isso mostra que ele avançou do nível da justaposição, mas que ainda pode ter dúvidas acerca do fenômeno. Segundo esse participante, o trabalho interdisciplinar consiste em: "Utilizar de mecanismo oferecido por outras disciplinas para explicar conteúdos de alguma disciplina em específico" (L3). Ao explicar o fenômeno da interdisciplinaridade no ensino L3 tenta, de modo um tanto confuso, relacionar a necessidade de ligar e juntar conhecimentos de disciplinas diferentes no processo de ensino e aprendizagem de uma disciplina específica, mas não deixa explícito como será essa relação. Essa explicação gera dúvidas sobre se no trabalho interdisciplinar há ou não diálogo entre disciplinas - ou seja, não há elementos que indiquem o entendimento do estudante de que, na tentativa de integrar esses conteúdos, deva haver uma inter-relação disciplinar para que ocorra a aprendizagem ou a resolução de um determinado problema.

Já os licenciandos L6, L9, L16 e L20 permaneceram no nível da relação fraca/confusa, não havendo mudanças significativas em suas ideias conceituais sobre a questão, ou seja, continuam a demonstrar que no trabalho interdisciplinar há ligação entre disciplinas, mas não deixam claro como isso ocorre. A permanência desses sujeitos no nível da Relação fraca/confusa nos leva a refletir sobre a complexidade do pensamento interdisciplinar, dos desafios e obstáculos para realizar um trabalho que supere a dicotomia da disciplinaridade e da multidisciplinaridade. Essa reflexão possibilita compreender que o objeto de investigação deste trabalho exige, por parte dos estudantes participantes, ousadia de busca, o desejo pela inovação, abertura para aprender e articular novos saberes e, principalmente, requer a habilidade de refletir acerca do próprio pensamento, de modo que consiga exercitar o conhecimento interdisciplinar.

Os licenciandos L7 e L8, que estavam no nível da integração, etapa anterior à interdisciplinaridade, também expressaram algumas ideias acerca do fenômeno a nível da relação fraca/confusa. Para L7, através da interdisciplinaridade os professores podem "apresentar aos alunos possibilidades diferentes de trabalhar um determinado tema, estabelecendo relação entre duas ou mais disciplinas" (L7). Também, para L8, esse fenômeno

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"É o processo de ligação entre as disciplinas, que fica entre as disciplinas" (L8), ou seja, o conjunto formado pela ligação de várias disciplinas resultará em uma intersecção, que corresponde ao resultado do entrelace entre elas, a partir do que as unifica. Os estudantes L7 e L8 expressaram, equivocadamente, que somente o fato de ligar uma disciplina a outra já constitui uma ação interdisciplinar. Rocha e Shaw (2019) mencionam que esse tipo de confusão não é incomum, tendo em vista a complexidade do pensamento interdisciplinar. Spelt *et al.* (2009), esclarecem que o pensamento interdisciplinar, por sua complexidade, não acontece de forma espontânea e que depende de um longo processo de aprendizagem. Logo, podemos concluir que estes participantes podem ter ficado confusos durante o decorrer do curso em relação a essa complexidade do pensamento interdisciplinar que os autores citados acima mencionam. Em concordância, pensamos que a formação interdisciplinar deve ser contínua e exige do estudante empenho e dedicação durante todo o processo de aprendizagem.

Verificou-se que os entendimentos dos participantes L10, L11 e L12 sobre interdisciplinaridade passaram a compor o nível da integração. Desse grupo de estudantes, L10 e L12 progrediram, respectivamente, dos níveis da justaposição e da relação fraca/confusa e avançaram para o nível de integração. L10 passou a entender que, ao trabalhar de modo interdisciplinar, é preciso "Envolver conteúdos ou disciplinas de forma a compartilhar seus saberes e, sempre que possível, envolvendo a realidade dos envolvidos". Por sua vez, L12 cita que esse processo se trata de "Um casamento de todas as matérias em um assunto", aborda a união de disciplinas com a finalidade de lecionar um conteúdo específico, mas de modo que haja organização e compartilhamento de saberes disciplinares, resultando em uma aprendizagem sem fragmentação. A integração, segundo Fazenda (2011), refere-se a uma etapa formal da interdisciplinaridade, isto é, envolve o como as disciplinas são organizadas para interagirem. Contudo, a autora adverte que a integração não deve ser refletida apenas a partir do propósito de integrar conteúdos ou métodos, mas, também, do intuito de gerar conhecimentos, sejam eles específicos ou parciais, em um conhecer coletivo (Fazenda, 2011).

Já L11, cuja percepção de interdisciplinaridade estava no nível da justaposição, demonstrou grandes avanços com o curso, pois passou a compor um nível anterior ao da interdisciplinaridade, o nível da integração. Então, para esse licenciando o significado de interdisciplinaridade no ensino passou a ser relacionado à "integração de vários saberes

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

apresentados por diferentes disciplinas, com o intuito de tornar a aprendizagem menos fragmentada e mais efetiva". Pode-se notar que, apesar de empregar a palavra integração, L11 deixa claro a ideia de que o diálogo entre as disciplinas deve promover um ensino que aconteça de forma inter relacional e não fragmentada, o que revela um amadurecimento em seu processo de construção do pensamento interdisciplinar.

Na análise dos dados dos questionários pós-teste, percebeu-se que L13 foi o licenciando que conseguiu responder "mais adequadamente", alcançando o nível da interdisciplinaridade, com base nos níveis de Pombo (2005). Verificou-se que sua concepção de interdisciplinaridade no ensino permaneceu nesse nível. Inclusive, o estudante conseguiu expor com mais clareza suas ideias a respeito do tema. Para ele, interdisciplinaridade no ensino "significa trabalhar com várias disciplinas, utilizando os conhecimentos de cada uma, ao mesmo tempo, de forma complementar, para solucionar algum problema/questão". Reafirmando o processo da interdisciplinaridade, para Fazenda (2011), certas disciplinas aparecem sob as mesmas esferas materiais, juntam-se de modo parcial e criam relações complementares entre seus setores de estudo, de tal forma que cada disciplina contribui, mas preservando a integridade de seus métodos, conceitos chaves e epistemologia.

Também conseguiram atingir o nível de interdisciplinaridade os licenciandos L1, L2, L5, L15, L17, L18 e L21. Esses estudantes, cujas percepções iniciais se encontravam distribuídas ao longo de outros níveis, apresentaram progressos significativos no decorrer do curso. Algumas ideias sobre a interdisciplinaridade, trazidas por eles, são que esse fenômeno envolve:

> Inter-relação entre as disciplinas de forma colaborativa, com intuito de uma aprendizagem mais rica em conhecimentos (L1).
> Significa trabalhar as disciplinas de maneira recíproca, onde não exista hierarquia entre elas. Para que o conhecimento não seja transmitido de maneira fragmentária, mas ampla (L2).
> É uma maneira de fazer com que diversos saberes sejam integrados e consigam interagir entre si inter relacionando (L5).
> A inter-relação entre as disciplinas. É envolver as disciplinas em um conteúdo, levando o conhecimento amplo para os alunos (L15).
> Significa a interação entre duas ou mais disciplinas ou áreas do conhecimento para um fim comum, é uma abordagem metodológica que integra conceitos, teorias e fórmulas na tentativa de compreender o objeto de estudo (L17).
> É uma forma de trabalhar/conversar com diversas disciplinas com o objetivo

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> de construir respostas acerca de um problema (L18).
> É trabalhar envolvendo conteúdos de disciplinas diferentes de forma recíproca e compartilhada por todos os envolvidos, tem que haver uma conexão entre as partes (L21).

Os licenciandos L1, L2, L5 e L15 trouxeram ideias em comum, afirmando que a interdisciplinaridade no ensino estabelece conexões disciplinares, de modo que haja uma inter-relação entre elas, promovendo a ultrapassagem de barreiras disciplinares, de forma que as disciplinas se conectem, dialoguem e, no decorrer dessa integração e interação, se unifiquem, gerando, como consequência, a resolução de questões.

L17 afirma que no trabalho que envolve interdisciplinaridade no ensino deve haver interação, ou seja, conversa, diálogo, a fim de responder ou compreender um determinado objeto de estudo. Atingir um objetivo comum por meio do compartilhamento, troca e diálogo são pressupostos da ocorrência da interdisciplinaridade que, segundo Fazenda (2011), acontece na ação, na prática. Logo, a efetivação da prática interdisciplinar somente pode ser observada a partir da realização do fenômeno, a partir do estabelecimento de relações de mutualidade entre as disciplinas, o que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. Assim, pode afirmar-se que a interdisciplinaridade carece da atitude interdisciplinar dos envolvidos (Fazenda, 2011).

Também, o participante L21 se encontra no nível da Interdisciplinaridade, visto que, apresenta concepção com conceitos como inter relacionar disciplinas, integrá-las, interação entre elas, conexão de saberes, reciprocidade entre os diferentes conteúdos e disciplinas.

Nota-se que, apesar de não terem uma ideia muito clara e mais elaborada, os estudantes progrediram durante o curso e em suas produções e, apesar do pensamento interdisciplinar ser difícil de ser alcançado, Drehmer-Marques e Sauerwein (2022) asseguram que o nível de interdisciplinaridade deve superar as barreiras disciplinares, possibilitando a unificação e não apenas a integração, por isso é um nível difícil de ser alcançado.

Já L19, cuja concepção de interdisciplinaridade se encontrava no nível da justaposição, passou a perceber o fenômeno como sendo um fenômeno transdisciplinar. Ele deixou explícito o entendimento de que a interdisciplinaridade suplanta a ideia de disciplinas, mas que perpassa por um ensino mais abrangente. Segundo Pombo (2005), o sufixo *trans* supõe um *ir além*, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina. Conforme L19: “Interdisciplinaridade no ensino, na minha opinião, é conseguir ensinar assuntos sem disciplinaridade, ensinar da mesma

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

forma que as coisas no mundo são, ou seja, abrangendo todas as coisas". Nesse caso, o avanço do licenciando não considerou que a interdisciplinaridade exige a existência de disciplinas, ainda que ultrapassando suas barreiras. Sobre isso, Fazenda (2011) descreve que a transdisciplinaridade apresenta um caráter impositivo, negando, assim, a possibilidade do diálogo entre disciplinas, que é uma condição para que aconteça o exercício efetivo da prática interdisciplinar. A autora ainda deixa claro que o nível da transdisciplinaridade pode ser compreendido como o nível mais alto de todas as relações iniciadas nos níveis multi, pluri e inter. Em vista disso, Severino (2008) explica que a transdisciplinaridade se constitui, portanto, de uma síntese estruturada por diversos elementos cognitivos e valorativos de um cenário complexo, dado por uma experiência igualmente marcada pela complexidade. Apesar do alto nível de complexidade, Fazenda (2011) destaca que a transdisciplinaridade se trata mais de "um sonho, uma utopia" do que de uma realidade.

Perante isso, Drehmer-Marques e Sauerwein (2022), afirmam que a formação interdisciplinar é extremamente importante, mas, para que ela ocorra, é essencial a organização de estratégias pedagógicas que promovam a efetivação de práticas interdisciplinares no ensino superior, sobretudo nos cursos de licenciaturas. Portanto, ressaltamos a importância da formação interdisciplinar no ensino superior, sobretudo atualmente, em que os professores, sujeitos formadores e seres em formação, necessitam buscar cada vez mais, se reinventar através das inúmeras realidades e problemas encontrados nas escolas e universidades, possibilitando aos licenciandos práticas que viabilizem o pensamento interdisciplinar e seu amadurecimento.

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos pelos dados dos licenciandos participantes do curso de práticas interdisciplinares no ensino de Ciências, percebemos que houve contribuições desse instrumento de ensino para a formação interdisciplinar dos estudantes. Notamos que, apesar de alguns deles não apresentarem concepções claras sobre interdisciplinaridade no ensino, a maioria dos participantes avançaram em suas percepções no que se refere a entender e explicar o fenômeno estudado.

Como limitação do estudo, levamos em consideração as especificidades do ensino na modalidade remota, o que evidencia a necessidade de sua replicação no cenário do ensino na

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

modalidade presencial. Outro ponto importante a ser considerado foi a curta duração do curso, de apenas 20 horas. Levando em conta a complexidade do pensamento interdisciplinar e dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, pontuamos essa duração como uma fragilidade desse instrumento formativo. O pensamento interdisciplinar é muito complexo e difícil de ser alcançado, demandando dos participantes muito empenho e dedicação, o que requer tempo. Sugerimos o aumento da duração do curso de modo a fomentar mais tempo com atividades que propiciem o desenvolvimento do pensamento complexo pelos estudantes.

Por fim, constata-se a importância da formação interdisciplinar no ensino superior, ainda que, na prática, não seja uma tarefa fácil, essa formação é um processo que deve ser desenvolvido desde os cursos de formação inicial a nível de licenciatura. Os estudos trazidos ao longo do texto reforçam fortemente que a fragmentação do conhecimento tem sido um dos maiores desafios para a efetivação de práticas interdisciplinares no ambiente educacional. Pensar a formação docente numa perspectiva interdisciplinar é proporcionar ao futuro professor habilidades importantes para a docência. Trabalhar a interdisciplinaridade demanda tempo, planejamento coletivo, atitude, curiosidade, cooperação e diálogo por parte de todos os envolvidos. Essa formação exige que professores e licenciandos estejam dispostos a sair de suas zonas de conforto - é preciso que eles possam refletir a práxis pedagógica, construindo propostas para que a interdisciplinaridade no ensino seja realmente praticada e não apenas discutida.

Referências

SHAW, Gisele Soares Lemos; ROCHA, João Batista Teixeira. **A Pesquisa no Ensino e suas contribuições para a formação interdisciplinar de licenciandos em Ciências da Natureza.** 2018. 337 f**.** Tese (Doutorado em Educação e Ensino de Ciências). Programa De Pós-Graduação Em Educação Em Ciências: Química Da Vida E Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SHAW, Gisele Soares Lemos.; ROCHA, João Batista Teixeira. A formação interdisciplinar de licenciandos em Ciências da Natureza e o aprendizado das Ciências do céu. **Revista Contexto e Educação.** Editora Unijuí, nº 108, Set./Dez.2019. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7958. Acesso em: 15 mar. 2022.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Dificuldades da interdisciplinaridade no ensino em escola

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

pública e privada: com a palavra, os educadores. **Cenas Educacionais.** Caetité, Bahia, v. 1, n. 1, p. 19-40, jan./jun. 2018. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5152/3226. Acesso em: 21 jan. 2022.

BARDIN, Lisboa. **Análise de conteúdo**. Edições 70. 1977. 229 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Basília, DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP nº 1. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF. 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet. Acesso em: 15 mar. 2022.
Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, DF. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2022.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinos. **Revista Educação e Pesquisa***,* São Paulo, v. 28, (n. 2), p. 57-67. jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/6NYnxTxFjsLRb8cZrnJN8DJ/. Acesso em: 10 ago. 2022.

CARVALHO, Maria Madalena de. Interdisciplinaridade e formação de professores. **Revista Triangulo**. Uberaba – MG. v. 8, (n. 2), p. 93-112. jul./dez. 2015. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1554. Acesso em: 10 ago. 2022.

DREHMER-MARQUES, Keiciane Canabarro; SAUERWEIN, Inés Prieto Schmidt. Caracterização de Planejamentos Didáticos quanto à Interdisciplinaridade na Formação Inicial de professores de Ciências da Natureza e de Matemática. **Reincima**. 2022. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/download/4378/1885/17593. Acesso

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

em:08 out. 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental. *In:* Fazenda, Ivani Catarina Arantes. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. Cortez, 2010. p. (10-23).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia.** 6ª ed; Edições Loyola. 2011. 92 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 18ª ed. Papirus. 2012a. 144 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Aquisição de uma Formação Interdisciplinar de Professores. *In*: Fazenda, Ivani Catarina Arantes. (Ed.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13ª ed., p. (7-11). Papirus. 2012b. p. (9-17)

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir.** 1ª ed. Cortez Editora. 2014. 288 p.

FEISTEL, Roseli Adriana Blümke; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Interdisciplinaridade na Formação Inicial de Professores: um olhar sobre as pesquisas em Educação em Ciências. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**; v.5, (n.1); p.(155-176). 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/download/37702/28872/125169. Acesso em: Acesso em 23 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987. 107 p.

IVANITSKAYA, Lana; CLARK, Deborah; MONTGOMERY, George e RONALD Primeau. Interdisciplinary Learning: Process and Outcomes. **Innovative Higher Education;** Vol. 27, No. 2, p.(95-111), 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225958578_Interdisciplinary_Learning_Process_and_Outcomes/link/0c960536b0ebc2eae2000000/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em 10 abr. 2025.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9ª ed. Petrópolis, Vozes. 1995. 204 p.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago editora. 1976. 220 p.

MACKEDANZ, Luiz Fernando; ROSA, Liane Serra da. O discurso da interdisciplinaridade e as impressões docentes sobre o ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental**. Revista Thema**, Pelotas, v. 13, n. 3, p. 140-152, 2016. Disponível

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

em:http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602017000200217&script=sci_arttext. Acesso em: mar. 2025.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. 1ª ed. São Paulo, Editora Livraria da Física. 2011. 244 p.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. (org.). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** 4ª ed. Cortez. 2000. 112 p.

MOURA, João Henrique; ROSA, Maria Inês Petrucci; MASSENA, Elisa Prestes. Práticas Interdisciplinares na Formação Inicial de Professores de Ciências da Natureza: Contextos Distintos, Indagações Similares. **Pesquisa em Educação em Ciências.** v 23; p. (1-16). 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/9Y6WwSc45kGQYqDMYC5mYRk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 abr. 2022;

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo, Cortez. 2012. 296 p.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. **Liinc em Revista**, v.1, (n.1), p. (3 -15). 2005. Disponível em: https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082. Acesso em 23 mai. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Artes Médicas Sul Ltda. p. (1-16). 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, p.(31-44). 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Ana Flávia Santos de; SHAW, Gisele Soares Lemos. A Residência Pedagógica na formação interdisciplinar de licenciandos em Ciências da Natureza. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 1–24, 2022. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/3734. Acesso em: 27 mai. 2024.

SOUZA, Mariana Aranha de; Fazenda, IVANI Catarina Arantes. Interdisciplinaridade, Currículo e Tecnologia: um Estudo sobre Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, (n. 2), p. (708-721). 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8303. Acesso em 29 jan. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SPELT, Elsbeth Soletrado et. al. Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior Interdisciplinar: Uma Revisão Sistemática. **Educ Psychol Rev** 21: p. 37-365. 2009. Disponível em: https://research.wur.nl/en/publications/teaching-and-learning-in-interdisciplinary-higher-education-a-sys. Acesso em: 11 set. 2021.

Submissão em: 26/06/2024
Aceito em: 23/05/2025

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PERCEPÇÕES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR:
a pesquisa-formação-ambiental como possibilidade de transformação social

Catiúcia Schneider[1]
Cristhianny Bento Barreiro[2]

Resumo: Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa sobre formação de professores, inspirada em Josso (2004) e na pesquisa-formação, conduzida como parte do doutoramento em Educação. A escrita foi elaborada a partir de uma etapa desse processo, que visou proporcionar aos participantes uma compreensão sobre sua relação com os espaços e, em especial, com o espaço em que exercem a docência. Sustentando-se em estudos sobre a psicologia ambiental, arquitetura escolar e formação de professores, a interlocução teórica é apresentada em articulação com as narrativas dos sujeitos pesquisados, num entrelaçamento de vidas e conceitos, a partir de uma abordagem qualitativa, em que a pesquisa narrativa apresenta-se no âmbito do que se cunhou pesquisa-formação-ambiental. A produção das informações foi realizada por meio da produção de um vídeo, em que os sujeitos - cinco professores de um curso técnico-profissional de uma instituição localizada no sul do Rio Grande do Sul -, cada qual a seu modo, exploraram o espaço escolar, compartilhando suas percepções e sentimentos a ele relacionados. Como resultados, aponta-se que propostas concebidas com base em uma abordagem educacional sensível potencializam a ação transformadora, já que a mesma passa pela relação de pertencimento das pessoas com os lugares em que habitam. Conclui-se que iniciativas que estimulem reflexões sobre a relação que se estabelece entre os indivíduos e os espaços, bem como entre os indivíduos nos espaços, podem promover o sentimento de pertencimento crucial e urgente num contexto amplo e atual para superar a noção de exploração dos espaços e da natureza.

Palavras-chave: Pesquisa-formação-ambiental. Espaço escolar. Professor. Transformação.

PERCEPTIONS ABOUT SCHOOL SPACE:
environmental research-training as a possibility for social transformation

Abstract: This paper presents an excerpt from an investigation about teacher training, inspired by Josso (2004) and research-training, carried out as part of a PhD in Education. The writing was based on a step of this process, which aimed to give the participants an understanding of their relationship with spaces, in particular the space in which they are teachers. The theoretical framework is presented in conjunction with the narratives of the subjects under investigation, based on studies on environmental psychology, school architecture, and teacher training. It is woven together with the narratives in an interweaving of lives and concepts. This approach is qualitative, with narrative research presented in environmental research-training. A video was produced in which the subjects, five teachers from a technical-vocational course at an institution located in the south of Rio Grande do Sul, explored the school space in their own way, sharing their perceptions and feelings about it. The results indicate that proposals based on a sensitive educational approach enhance transformative action, as they involve people's relationship of

[1] Possui licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas, especialização em Educação, mestrado em Educação e Tecnologia e é doutoranda em Educação e Tecnologia, ambos pelo IFSul. É professora no IFSul e participa do Grupo de Estudos Narrativos em Educação - GENE. Email para contato: catiucia.klug@gmail.com

[2] Possui Licenciatura Plena para Professores de Disc. Esp. pela UTFPR, especialização em Metodologia de Ensino pela UCPEL, Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC-RS e Pós-doutorado pela Universidade de Lisboa/Portugal. É professora no IFSul e líder do Grupo de Estudos Narrativos em Educação - GENE. Email para contato: cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

belonging to the places they live in. These findings indicate that initiatives that encourage reflection on the relationship between individuals and spaces, as well as between individuals in spaces, can promote a sense of belonging, which is crucial and urgent in the current context to overcome the notion of exploitation of spaces and nature.

Keywords: Environmental research-training. School space. Teachers. Transformation.

PERCEPCIONES SOBRE El ESPACIO ESCOLAR: la investigación-formación-ambiental como posibilidad de transformación social

Resumen: Este artículo presenta el recorte de una investigación sobre formación de profesores, inspirada en Josso (2004) y en la investigación formación, conducida como parte del doctorado en Educación. La escritura fue elaborada a partir de una etapa de ese proceso, que tenía como mote proporcionar a los participantes una comprensión sobre su relación con los espacios y, en especial, con el espacio en el que ejercen la docencia. Sosteniéndose en estudios sobre la psicología ambiental, arquitectura escolar y formación de profesores, la interlocución teórica es presentada en articulación con las narrativas de los sujetos investigados, entrelazando vidas y conceptos, a partir de un enfoque cualitativo, en que la investigación narrativa se presenta en el ámbito del que se acuñó investigación-formación-ambiental. La producción de las informaciones fue realizada por medio de la producción de un video, en que los sujetos -cinco profesores de un curso técnico-profesional de una institución ubicada en el sur del *Rio Grande do Sul*-, cada quien a su manera, exploraron el espacio escolar, compartiendo sus percepciones y sentimientos a él relacionados. Como resultados, se apunta que propuestas concebidas con base en un enfoque educacional sensible potencian la acción transformadora, ya que la misma pasa por la relación de pertenencia de las personas con los lugares en los que habitan. Se puede concluir que iniciativas que estimulen reflexiones sobre la relación que se establece entre los individuos y los espacios, así como entre los individuos en los espacios, pueden promover el sentimiento de pertenencia crucial y urgente en un contexto amplio y actual para superar la noción de exploración de los espacios y de la naturaleza.

Palabras-clave: Investigación-formación-ambiental. Espacio escolar. Profesor. Transformación.

Introdução

Escrever este artigo no momento em que vivemos a maior crise climática do Estado do Rio Grande do Sul ao mesmo tempo em que vemos acender um sinal de alerta sobre a relação que temos estabelecido com o espaço, nos motiva a continuar nossa pesquisa e contribuir para reflexões acerca das relações estabelecidas por nós, enquanto seres humanos, com os espaços.

Essa pesquisa tem se dedicado a estudar a relação entre os indivíduos e os espaços a partir de uma abordagem educacional sensível e transformadora que, em nossa visão, passa pela relação de pertencimento das pessoas com os lugares em que habitam. Neste contexto, nosso objetivo tem sido compreender a relação que um grupo de docentes estabelece com o espaço escolar e entre si neste ambiente, promovendo assim reflexões críticas e o desenvolvimento de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

um sentimento de pertencimento. Para tanto, nos apoiamos na psicologia ambiental e nos seus estudos sobre as relações recíprocas que se estabelecem entre as pessoas e os ambientes, "cuja meta é compreender a construção de significados e os comportamentos relativos aos diversos espaços de vida, bem como as modificações e influências suscitadas por nossa subjetividade nestes ambientes" (Cavalcante; Elali, 2011, p. 14).

Embora a abordagem e o foco de nossos estudos sejam em relação ao espaço escolar, acreditamos na contribuição para um olhar mais amplo, indo para além dos muros da escola e se projetando na vida como um todo, afinal, de alguma maneira, todos os espaços que habitamos vão nos constituindo enquanto sujeitos, influenciando nosso comportamento e nossa identidade, flexível e mutável, que está em constante formação e que transforma os espaços em lugares de expressão de sua subjetividade (Bauman, 2005).

O texto aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa sobre/com formação de professores, que chamamos de pesquisa-formação-ambiental. Um processo formativo inspirado na pesquisa-formação de Marie-Christine Josso (2004) e que está sendo conduzido como parte de doutoramento em Educação. Neste contexto, nosso objetivo é mostrar os impactos dessa pesquisa como uma possibilidade de transformação social, trazendo reflexões advindas da vivência de uma das etapas dessa formação que visa proporcionar aos participantes uma compreensão sobre a relação estabelecida com os espaços, com o enfoque no espaço escolar.

PERCEPÇÕES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR: a pesquisa-formação-ambiental como possibilidade de transformação social

Rasga daqui e remenda dali: a abordagem metodológica

Sustentando-se em estudos sobre a psicologia ambiental, arquitetura escolar e formação de professores, a interlocução teórica é apresentada em articulação com as narrativas dos sujeitos pesquisados, num entrelaçamento de vidas e conceitos, a partir de uma abordagem qualitativa em que a pesquisa narrativa apresenta-se cunhada como pesquisa-formação-ambiental.

A pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência e aprender com a experiência do outro em um movimento singular-plural (Josso, 2008), onde as vivências de cada pessoa são consideradas no processo de formação individual e coletivo. Pesquisar sobre

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

uma experiência é experienciá-la simultaneamente em quatro direções: introspectivamente, em direção as condições internas; extrospectivamente, em direção as condições existenciais, ou seja, o meio ambiente; retrospectiva e prospectivamente, referindo-se à temporalidade passado, presente e futuro (Clandinin; Connelly, 2015).

Ainda sobre a experiência, Delory-Momberger (2016, p.40) afirma que "falar sobre a construção de experiência é falar sobre o que está no coração da pesquisa biográfica e do processo de biografização". É falar como cada indivíduo se apropria do que vive, sente, conhece e realiza. Neste sentido, a abordagem biográfica tem o sujeito como objeto de estudo, valorizando sua subjetividade e "se reporta a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia" (Delory-Momberger, 2012, p.525).

Neste sentido, a pesquisa-formação-ambiental foi criada com inspiração na pesquisa-formação (Josso, 2004), um trabalho biográfico que implica na produção de relatos de vida centrados na (re)construção da história da formação, com "uma abordagem que alterna tempos de trabalho individual e tempos de trabalho em grupo articulados a uma leitura de relatos com olhares cruzados" (Josso, 2007).

A pesquisa-formação-ambiental é uma oportunidade formativa, uma possibilidade para reflexão sobre os espaços e as relações que estabelecemos com eles e através deles. Além disso, é também uma oportunidade de conhecer o meio social mediado pelas experiências de outros, como uma reconstrução de si, uma vez que agimos com base nas experiências e nos valores que atribuímos a elas, e, tudo isso nos constitui e nos transforma. Assim, "o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. Só que é preciso saber decifrar" (Ferrarotti, 2014, p.41).

Os sujeitos da pesquisa são três professoras e um professor pertencentes a um curso técnico-profissional de uma instituição localizada no sul do Rio Grande do Sul. O convite para participação foi feito na coordenadoria a qual fazem parte. Além deles, uma das autoras deste artigo também participou como sujeito da pesquisa além de pesquisadora, numa dimensão formadora, propiciada, sobretudo, pela aprendizagem conjunta e reflexiva na perspectiva singular-plural (Josso, 2008).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Conforme preconiza a resolução CNS 510 de 2015, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos através da Plataforma Brasil. Aos participantes foi garantido o seu anonimato e o direito de deixar de consentir em participar da pesquisa a qualquer tempo. Dessa maneira, cada participante recebeu um pseudônimo, um nome fictício, escolhido a partir de um elemento significativo da sua narrativa, sendo eles: Mar, Música, Praia, Árvore e Costura. Além disso, durante a pesquisa, manteve-se um grande cuidado com a integridade dos participantes e com a validação das informações, através de diversas devolutivas e análises conjuntas.

A coleta das informações foi realizada por meio da produção de um vídeo individual que, juntamente com as narrativas orais dos participantes posteriormente transcritas, compõem os textos de campo que originam o recorte apresentado neste artigo. Além disso, as anotações feitas durante os encontros e o diário da pesquisa também integram o corpus. Entendemos que esses materiais produzidos durante o processo formativo, juntamente com as reflexões individuais e coletivas, vão compondo sentidos à medida que os textos e as notas de campo são entrelaçados com as leituras e apropriação de conceitos teóricos (Clandinin; Connelly, 2015). Um rasga daqui e remenda dali.

Rota de apresentação do espaço escolar: pesquisa-formação-ambiental

Foram quatro etapas das atividades propostas nesta pesquisa-formação-ambiental. Para esse artigo focaremos na segunda etapa, denominada Rota de apresentação do espaço escolar. A intenção, conforme explanado acima, foi trabalhar com um grupo de professores a partir da relação que eles estabelecem com o espaço escolar. Para tanto, era necessário conhecer o que eles pensam, sabem e sentem sobre isso. Era preciso ouvir, conhecer as histórias e os espaços em que se constituíram. Neste sentido, a atividade proposta foi organizada com foco na relação estabelecida entre os docentes pesquisados e o espaço em que atuam. Essa etapa da formação teve a duração total de seis semanas, sendo três utilizadas para o trabalho de produção do vídeo e outras três para os encontros coletivos que aconteceram quinzenalmente.

Como supracitado, o grupo foi convidado a produzir vídeos em que apresentariam espaços na/da instituição em que atuam. Essa produção foi realizada de forma individual e visava a imersão e materialização do processo reflexivo sobre a sua relação com o espaço

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

escolar através dos seguintes questionamentos: Como eu percebo? Como eu me relaciono com esse lugar? O que ele representa para mim? Por onde eu ando? Por onde eu não ando? O que eu vejo? Do que me aproprio? Onde eu gosto de estar? Onde eu não gosto de estar? O que eu faço, conheço e desejo? O que me orgulha e me entristece? Um espaço ou um lugar?

Essas perguntas desempenharam um papel importante no processo reflexivo sobre o espaço escolar: um espaço que não é neutro, justamente por ser um lugar percebido e, sendo a percepção um processo cultural, reconhecê-lo com elaborado, com significados e representações; um produto cultural resultante das relações interpessoais, dos ritos sociais e das simbologias (Frago, 1998). Assim, a proposta possibilitou a percepção de que cada pessoa se relaciona com o espaço de maneira diferente apesar do ambiente escolar ser o mesmo, resultando em narrativas emergidas distintas, ainda que semelhantes.

A proposta do vídeo era permitir que cada participante expressasse sua própria percepção em relação ao espaço escolar, de acordo com os conhecimentos, desejos e possibilidades individuais, podendo ser estruturado apenas visualmente, gravado e editado uma única vez, contendo somente a narrativa visual, ficando a cargo dos sujeitos da pesquisa a escolha de incluir outros elementos para enriquecê-la, como as expressões individuais de cada participante.

As produções foram compartilhadas com o grupo e, ao final de cada uma delas, os participantes eram convidados a manifestar suas reflexões e dúvidas de maneira a proporcionar um ambiente de apoio e troca, promovendo um processo construtivo que auxiliasse na reflexão sobre as vivências e os lugares apresentados no vídeo. Importante destacar que essa dinâmica colaborativa enriquece a compreensão e o processo reflexivo não apenas de quem narra, mas de todos os envolvidos, num movimento sensível de conhecer o espaço em que se está imerso.

A seguir, apresentamos uma síntese dos vídeos produzidos por cada participante, uma descrição criada a partir da contemplação do material produzido e das reflexões individuais e coletivas do grupo. Uma história criada por nós a partir da história contada por eles.

Mar: A música *Can you hear and music,* do filme Oppenheimer, de Ludwig Goransson, dava ritmo às imagens que passavam na tela. Segundo o professor, era **uma música que transmite**

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a energia criativa daqueles lugares[3]. Lugares que ele acredita trazer um pouco da sua história vivida ali enquanto estudante e professor. Com uma produção visual bastante elaborada e fruto de um processo reflexivo aprofundado, o vídeo foi organizado como uma apresentação destinada a um desconhecido e trouxe uma reflexão sobre a importância de valorizarmos o que já possuímos, ressaltando que muitas vezes, mesmo necessitando de melhorias, aquilo que temos em sua essência já é maravilhoso. O vídeo nos lembrou como diariamente passamos por espaços sem observar, sentir ou vivenciar o nosso entorno e como grande parte daquilo que precisamos está relacionado a termos uma visão mais atenta e a escutar a música por trás de tudo isso. Imagens de detalhes. Detalhes dos corredores, das salas de aula, do céu, das pastilhas nas paredes, dos trabalhos dos estudantes, dos livros, do jardim, do piso, dos laboratórios. Detalhes da vida que diariamente anima aqueles lugares.

Costura: O vídeo inicia pelo estacionamento da instituição e vai percorrendo o pátio e apresentando os prédios, compartilhando as suas vivências em cada lugar. As memórias da época de estudante se entrelaçam com a vida enquanto professora, fortalecendo a ideia do quanto somos indissociáveis e influenciados pelos vários papeis que protagonizamos na vida. Um corte é feito no vídeo e ele recomeça na portaria dos estudantes, de onde segue percorrendo os corredores e revelando a imensidão da escola. Ginásio, cantina, sala dos professores, biblioteca, corredores, salas de aula, grêmio estudantil, jardins. Lugares com muitas histórias, lugares que evocam lembranças dos 25 anos vividos ali. Alguns corredores e espaços pouco frequentados também foram explorados no material, mesclando lugares significativos e espaços desconhecidos ou pouco frequentados. Uma atenção especial foi dada às salas de aula e laboratórios do curso em que leciona. Uma jornada contada composta por anotações, lembranças e sentimentos do vivido, finalizada por um novo caminho que conduz de volta ao estacionamento.

Árvore: Um vídeo dirigido a si mesma, uma apresentação destinada à professora Árvore de 2017, ano em que se mudou para a cidade e começou a lecionar na instituição. Ao som dos carros passando pela avenida movimentada, o vídeo inicia com a professora chegando na instituição, caminhando pela calçada de ladrilhos hidráulicos e apreciando a arquitetura do

[3] Os textos destacados em bold são falas dos sujeitos da pesquisa, trazidas exatamente como foram narradas, fazendo assim, o entrelaçamento entre vidas e conceitos como proposto na metodologia.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

prédio, a iluminação e o pôr do sol que, neste material, parecia simbolizar o fim de uma jornada e o início da nova fase da sua vida. Uma caminhada pelo saguão com suas exposições, uma passada rápida pela sala dos servidores com atenção especial aos jardins, os pontos de destaque do percurso, até chegar ao corredor do curso em que leciona, suas salas de aula e laboratórios. O vídeo expressa as vivências, aprendizados, projetos desenvolvidos e relações estabelecidas pela professora, tudo sendo narrado na perspectiva daquilo que ela ainda viveria. A caminhada pela escola termina com a reflexão do quanto ela ainda vai viver e aprender naquele lugar e embora não saiba exatamente quais os caminhos ainda percorrerá, nas palavras da professora, **sem dúvidas eles serão sempre em frente**.

Praia: A narrativa inicia com recordações da infância, época em que acompanhava sua mãe, professora da instituição, pelos corredores da escola. Enquanto Praia descreve esses momentos, as imagens do vídeo mostram os seus primeiros trajetos feitos pela instituição. Em seguida, ela compartilha lembranças do caminho que percorreu enquanto estudante e depois professora do mesmo curso que se formou técnica. Memórias revividas com saudosismo e gratidão. Ao subir uma escada em direção oposta àquela que costumava seguir, chega ao corredor do curso em que atualmente leciona, que, segundo ela, tem um ritmo e uma atmosfera diferentes dos outros lugares que já frequentou. Apresenta as dependências do curso, dando destaque para a sala da coordenação, lugar onde passa grande parte do seu tempo atualmente. A narrativa é concluída com uma foto da filha no ginásio durante o evento escolar chamado intercursos, simbolizando os ciclos da sua história: o ciclo da sua mãe, professora, que a levava para a escola, e o ciclo como mãe e professora, talvez influenciado a ocorrer novamente com a sua filha. algo que faz parte da sua vida e que ela transpassa, tornando também parte da história de outras pessoas.

Música: Um vídeo criado a partir do conceito de orientador: Heterotopia de Michel Foucault (2013), uma utopia real, que enquanto utopia envolve a transformação do espaço real por meio de sua reinterpretação e reutilização e, enquanto real, refere-se a materialidade da ideia. Espaços que são e não são. Contraespaços. Uma concepção que desafia a compreensão tradicional do espaço, considerando que as ideias e práticas podem reinventar os ambientes que habitamos. Assim, o vídeo inicia com a professora caminhando pela calçada e, na cena seguinte, olhando pela janela de um carro em um dia chuvoso, típico da cidade. Olhares distintos do caminho que faz diariamente até a instituição. Para iniciar a narrativa, a professora se apropria de uma frase

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

relatada pela colega Árvore, quando foi acolhida ao chegar à instituição: **"Bem-vinda ao lugar que vais passar o resto da sua vida**. Apesar da intenção acolhedora, para quem ouviu soou como uma sentença: **Tu nunca vai sair daqui e vai subir as mesmas escadas e ir para o mesmo corredor todos os dias da tua vida**. Música reflete sobre isso. Será que esse lugar será sempre o mesmo lugar? E assim ela narra os espaços e as mudanças - e as não mudanças - que ocorreram desde que se tornou professora nessa escola. Laboratórios que foram montados, salas que foram reconfiguradas, um corredor que vai mudando diariamente com a exposição dos trabalhos dos estudantes. "**Precisamos inventar outros espaços todos os dias"**, diz Música. Contraespaços. Ir se inventando como se pode dentro dos espaços e fazendo deles festa, encontro, memórias, estudo, contemplação e conversa. Talvez, a escola seja uma heterotopia sutil demais para dissipar completamente as dificuldades, talvez precise e mereça muito mais. A professora finaliza seu vídeo com uma reflexão: "**Quais são as próximas coisas que vão mudar, o que vão querer as próximas pessoas que vão chegar?".**

Compondo sentidos: entrelaçando vidas e conceitos

Espaço escolar. Escola, que em sua etimologia *schola* (escola em latim) ou *scholé* (escola em grego) significa um lugar de descanso, repouso, de tempo livre dedicado ao estudo, lugar de estudo. Um espaço de lazer, recreação ou tempo livre, uma vez que para os gregos a aprendizagem estava relacionada à ideia de entretenimento e interesse individual, distanciando-se das obrigações e do trabalho. Vale reforçar que esse conceito era aplicado para os mais favorecidos, fato que talvez não tenha mudado tanto assim.

Embora pudéssemos elencar uma série de discussões e reflexões a partir da etimologia da palavra, a busca pela origem do termo escola serve para traçar um paralelo com aquilo que vemos, sentimos e desejamos, para que **a gente possa ir se inventando como pode dentro dos espaços**, criando lugares. Lugares de descanso. Lugares de repouso. Lugares de estudo. Lugares de lazer. Neste sentido, é importante refletir sobre o espaço escolar e olhar para ele e para a relação que se estabelece com ele, **porque a gente perde, às vezes, no cotidiano, de ver a beleza das coisas, de ver a música das coisas**. É preciso estar atento, sensível.

A escola. Um lugar de aprendizado e de socialização, enriquecido pela diversidade de perspectivas e experiências daqueles que a frequentam. Muitas vidas em um mesmo espaço. Às

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

vezes, pouco espaço para tantas vidas. Refletir sobre o espaço escolar não é uma tarefa fácil, ainda mais quando vemos um ambiente que deveria estar promovendo a sensibilidade estética apresentar-se, muitas vezes, como um ambiente hostil que fere os sentidos. Nossas escolas, historicamente, estão sucateadas, instaladas em construções arquitetônicas improvisadas, em prédios que não foram construídos para serem escolas, mas que se tornaram e por isso, mas não só por isso, dificilmente constituem um espaço prazeroso para quem nele circula (Buffa; Pinto, 2002).

O ensino brasileiro iniciou sua organização atrelado à submissão da colonização portuguesa e a catequização dos jesuítas: um ensino voltado para a educação religiosa, e por isso, funcionando em espaços improvisados, geralmente igrejas e instituições de poder da sociedade. Os edifícios projetados especialmente para atividades escolares surgiram somente em meados do século XIX, com a exigência das escolas primárias. Com a urbanização das cidades e a crescente industrialização, o ensino, que até a Primeira República (1930) tinha como objetivo atender as elites da sociedade brasileira, enfrentou mudanças, como a construções de edifícios voltados especificamente para a sua aplicação, passaram a ser uma realidade e configuraram-se como prédios imponentes (Buffa; Pinto, 2002).

Foi com o movimento da Escola Nova, responsável por mudanças na concepção pedagógica, que os prédios escolares deixaram de ter um caráter monumental, simplificando sua linguagem arquitetônica e valorizando jardins, espaços iluminados e elementos construtivos marcantes e modernos. Contudo, ainda com toda plenitude moderna, internamente não atendiam às questões pedagógicas (Buffa; Pinto, 2002). Com o crescimento da população escolarizável, intensificaram-se as construções escolares e cada vez mais os projetos passaram a refletir uma ausência no campo pedagógico que vai além da parte arquitetônica. Dessa maneira, podemos dizer que embora tenhamos transformado vários aspectos do espaço escolar, outros ainda parecem permanecer estagnados.

Essa breve reflexão sobre a arquitetura escolar aponta o quanto a escola é a materialização das certezas, incertezas e aspirações de determinado período histórico, cuja construção e organização é pensada e executada de acordo com aquilo que se quer transmitir, apresentando-se como resultado de uma construção cultural, social e política (Frago, 1998). Uma intersecção de discursos arquitetônicos, pedagógicos e históricos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Neste sentido, a localização da escola, o projeto arquitetônico, os elementos simbólicos próprios ou incorporados aos ambientes, assim como a configuração dos espaços escolares, respondem a padrões culturais e pedagógicos que são internalizados e aprendidos por aqueles que o frequentam. E se pensarmos numa educação holística e omnilateral, que propõe relações de aprendizagem através da convivência e da troca, podemos dizer que o espaço é fundamental para a proposta pedagógica.

Um processo reflexivo. Um vídeo. Uma atividade formativa. **Uma provocação potente**. Apresentar o espaço escolar através de uma gravação. Mas, por onde começar? O que mostrar? Como organizar um material apresentando lugares significativos, espaços aonde pouco vou ou nunca fui? Manter-se em lugares que são a zona de conforto ou explorar o desconhecido? São várias alternativas, cada uma levando para um caminho diferente, um olhar singular para contar uma história única. Um olhar de estrangeiro, uma apresentação para si mesmo, uma apresentação para o meu eu de anos atrás. Uma produção estética elaborada ou registros de um processo reflexivo. Um conceito orientador. Uma trilha musical. Uma tentativa de mostrar **a energia criativa que o lugar pode dar.** Capturas de imagens que são lembranças significadas do vivido e dos ciclos que se criam e se renovam, como Guimarães Rosa (2019), bem escreve: A vida é como um círculo. O fim de um caminho será sempre o começo de outro. Cada qual a seu modo, cada um com seus lugares, cada um no seu processo, cada um do seu jeito. Todos no mesmo espaço.

Uma instituição localizada no sul do Rio Grande do Sul. Um câmpus. O corredor de um curso. Que lugar é esse? Será que a escola é igual para todos? Será que a sala pela qual me sinto tão orgulhosa por ter batalhado e passado um final de semana adesivando uma parede de vidro tem o mesmo significado para outras pessoas? E aquele espaço pequeno, transformado em laboratório, onde acontecem as mais diversas experiências que resultam em produtos e tantos experimentos que enchem as paredes de cor e vida, é um lugar tão querido por todos ou talvez só por mais alguém? O saguão dos ladrilhos cor de laranja que um dia contrastam com a blusa lilás tie dye.A piscina que um dia foi quente e cenário de muita diversão e hoje é depósito de objetos e histórias. A sala com cheiro de tinner e tinta. Um jardim com ameixeiras, pitangueiras e uma vista para o céu. Um corredor que funciona como uma galeria viva. Espaços. Lugares. Serão eles somente lugares ou um lugar único e singular dentro de cada um de nós?

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Neste momento, acreditamos ser importante destacar que os termos espaço e lugar são, comumente, confundidos ou empregados como sinônimos, porém nos estudos sobre a relação entre pessoas e ambientes cada um tem seu significado distinto. O espaço é caracterizado pela sua exterioridade em relação ao indivíduo, pela sua neutralidade e pela ligação ao aspecto físico do ambiente. Já o lugar é um espaço pelo qual estabelecemos relação e atribuímos significado e valor através do que vivemos nele, sendo caracterizado pelos sentidos que lhe conferimos; é onde moramos, trabalhamos, nos divertimos (Tuan, 2015). Ou seja, "lugar é um espaço com o qual se estabelece relação" (Cavalcante; Nóbrega, 2011, p.182).

O que pode transformar um espaço em lugar é a dimensão humana, uma vez que o lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, quando "[...] reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz "esse é o lugar de", extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização." (Cunha, 2008, p. 184). Quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. **Afinal, quando eu não vinha, eu sonhava que vinha**.

Segundo Mourão e Cavalcante (2011, p. 213), "nossa subjetividade se expande nos espaços e estes passam a fazer parte de nós mesmos, tornando-se espaços apropriados", compondo a nossa identidade de lugar. Esses espaços, podem tanto existir concretamente quanto fazer parte de uma representação simbólica da nossa mente, reforçando assim, a importância das lembranças no processo identitário. Dessa maneira, podemos dizer que a apropriação é um dos processos fundamentais na relação entre pessoas e ambientes e na constituição de lugares, pois é quando a pessoa se projeta no espaço, criando um lugar seu, ao mesmo tempo que o introjeta.

Se pensarmos nas escolas, quando nos referimos aos ambientes escolares, estamos tratando de um espaço ou a um lugar? A ocupação de um espaço supõe a constituição de um lugar, uma vez que, o espaço se projeta ou se imagina, mas o lugar se constroi. Logo, a escola ocupa um espaço e um lugar. "Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, é um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado" (Frago, 1998, p. 62). Neste sentido, se pensarmos que os lugares são preenchidos por subjetividades, podemos dizer que as salas de aulas e a escola como um todo, podem ou não se transformar em lugar de formação, uma vez

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que "o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição" (Cunha, 2008, p. 184).

Ainda neste contexto, podemos dizer que o espaço é um conjunto indissociável em que participam de um lado certo arranjo de objetos naturais e sociais e de outro a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. **Um tanto de gente querendo estar junto, experimentando, aprendendo, convivendo**. Assim, o conteúdo (sociedade) não é indissociável da forma (objetos) e o espaço é um conjunto de formas em que cada uma contém frações da sociedade em movimento (Santos, 1980). Ou seja, um espaço não é um meio objetivo dado, mas uma realidade psicológica viva, o que torna possível a psicologia ambiental e os estudos das dimensões emocionais e afetivas dos ambientes (Tuan, 2012).

Um mesmo espaço apresentado de maneiras diferentes, a partir de uma narrativa singular. Os mesmos espaços. Uma sociedade em movimento. Dimensões emocionais e afetivas. Vários lugares. Espaços nos quais quem está dentro participa e que ao se refazerem, refazem também os sujeitos que o habitam. Afinal, não vivemos em um espaço neutro e branco, […] "vive-se, morre-se e ama-se em um espaço quadriculado, recortado, matizado, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus de escada, vãos, relevos, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas" (Foucault, 2013, p. 19-20).

Neste sentido, precisamos, dia a dia, como no filme Oppenheimer de Ludwig Goransson, ter a epifania de ver que as coisas estão ali, **conseguir escutar a música** e, a partir dela, criar lugares. Lugares de descanso. Lugares de repouso. Lugares de estudo. Lugares de lazer. Assim, a frase: **Bem-vinda ao lugar que vais passar o resto da tua vida** não se mostra mais tão assustadora, porque talvez não seja sempre o mesmo lugar, talvez seja cada dia um novo lugar. Um constante movimento.

"As pessoas são tocadas, sentem de alguma maneira os estímulos que recebem, mas, na maior parte das vezes, não atentam para o que acontece em seu interior e menos ainda reconhecem isso como causa de sua ligação com os ambientes" (Cavalcante; Elali, 2018, p. 9). A leitura dessa frase nos remeteu diretamente à realidade docente frente ao espaço escolar. Quantos de nós, enquanto professores, atentamos às influências do espaço escolar em nossa maneira de ser e estar? Quantas vezes refletimos sobre as significações do espaço escolar?

Estamos embrutecidos. A crise que acomete o nosso estilo moderno de viver, em que a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

razão humana se sobrepõe a outros tipos de saberes, em especial o saber sensível, está embrutecendo nossos sentidos (Duarte, 2000). Se pensarmos no quanto os vínculos emocionais com o entorno são um aspecto importante na constituição dos lugares, percebemos o quanto refletir sobre a relação com o espaço escolar e olhar para as suas possibilidades podem favorecer a transformação de espaços em lugares. Como afirma Tuan (2015, p. 170), o espaço é mais abstrato que o lugar e "[...] o que começa como um espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor". **Tem lugarzinhos assim que eu acho que são legais, que tem um pouco de história minha nesses lugares.**

Uma educação dos sentidos, baseada em sensações, sentimentos e experiências. Sentido neste caso como sendo à capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado (Duarte, 2000). Uma oportunidade de formação que reflete sobre os espaços, sobre o meio ambiente, sobre a nossa relação com onde habitamos. Uma formação que se fundamenta no princípio de que aquilo que é vivenciado no espaço físico resulta em narrativas que fortalecem o pertencimento ao lugar, pois "o espaço habitado transcende o espaço geométrico" (Bachelard, 1958, p. 47). Uma pesquisa-formação-ambiental.

Considerações finais

Pesquisar sobre a relação entre os indivíduos e os espaços a partir de uma abordagem educacional sensível que, em nossa visão, passa pela relação de pertencimento das pessoas com os lugares em que habitam tem sido desafiador. O nosso estilo de viver tem evidenciado o anestesiamento das capacidades sensíveis humanas e provocado um afastamento acentuado da natureza (Duarte, 2000), o que tem gerado crises, a exemplo do que estamos vivendo atualmente no Rio Grande do Sul.

Neste contexto e com este propósito é que a pesquisa-formação-ambiental foi criada, assim como o planejamento desta etapa da pesquisa: uma atividade direcionada para um grupo de professores participantes através da criação de vídeo sobre o espaço escolar. Embora com uma abordagem focada na escola, acreditamos na contribuição desta pesquisa para um olhar mais amplo, indo para além dos muros da escola e se projetando na vida como um todo.

No recorte discutido, em cujo objetivo foca na apresentação da pesquisa-formação-ambiental como uma possibilidade de transformação social, a escola é o espaço de trabalho

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

destes professores, tendo sido de alguns também o espaço escolar enquanto estudantes. Espaço em que vivem uma intensa e extensa jornada de trabalho e, consequentemente, por ele são transformados ao mesmo tempo em que a ele transformam.

Importante ressaltar que as reflexões advindas da produção dos vídeos poderiam ter sido obtidas por meio de outras práticas, mas a motivação em produzi-los impulsionou e proporcionou uma entrega intensa. **A provocação era muito boa! A provocação era muito potente.** Essa constatação nos reforça o quão importante é planejar uma pesquisa-formação-ambiental em que as atividades desafiem e tirem da zona de conforto, mas que ao mesmo tempo façam sentido na área em que o grupo atua e que estejam inseridas no contexto daquilo que apreciam. Além disso, vale destacar que a arte pode representar um valioso instrumento para a educação dos sentidos, conduzindo-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também a desenvolver e aprimorar os nossos sentimentos e percepções em relação à realidade vivida (Duarte, 2000).

Por fim, ao nos apropriarmos da relação dialética entre crise *versus* mudança, trazida por Duarte (2000) em sua tese, através do pensamento chinês que diz que a crise é uma crase, abre-se espaço para a reflexão: Quando algo entra em crise, além de ser algo arriscado, é também um momento que acena possibilidades de mudanças. Que possamos atentar para tudo que temos vivido e para nossa relação enquanto seres humanos com o espaço, buscando propostas educacionais, sejam elas de ensino, pesquisa e/ou extensão, concebidas com base em uma abordagem sensível que potencialize ações transformadoras e nos aproxime da utopia de uma educação sensível para uma formação mais humana. **Nós estamos nos reconstruindo diariamente, a partir de quem a gente é hoje, do que a gente aprendeu, das coisas que a gente mudou e acho que o espaço, ele é isso, pra ele se transformar num lugar ele tem que ser isso, ele precisa estar sempre mudando pra gente se sentir pertencente de fato.** Iniciativas que nos façam sentir e, com isso, sejam uma oportunidade de refinar os sentidos, de estimular reflexões sobre a relação que se estabelece entre os indivíduos e os espaços, bem como entre os indivíduos nos espaços, podem assim ser uma possibilidade de transformação social e promover o sentimento de pertencimento, crucial e urgente num contexto amplo e atual para superar a noção de exploração dos espaços e da natureza.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Referências

BACHELARD, Gaston. **Poética do Espaço**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1958.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação:** organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1973-1971. São Carlos, Brasília: EdUFSCAR, INEP, 2002.

CAVALCANTE, Sylvia.; ELALI, Gleice A. (org). **Temas básicos em Psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAVALCANTE, Sylvia.; ELALI, Gleice A. (org.). **Psicologia ambiental:** conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente. Petrópolis: Vozes, 2018.

CAVALCANTE, Sylvia; NÓBREGA, Lana. Espaço e Lugar. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa:** experiência e história na pesquisa qualitativa. 2.ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v.12, n. 3, p. 182-186., set.-dez. 2008. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324 Acesso em: 14 fev. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt Acesso em 04 nov 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISSON, Lourdes; BARREIRO, Cristhianny Barreto (org.). **A nova aventura (auto)biográfica:** tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

DUARTE Júnior, João Francisco. **O Sentido dos sentidos:** a Educação (do) Sensível. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas – SP.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

FRAGO, António Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias.** São Paulo: Edições n-1, 2013.

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**, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741. Acesso em: 20 mar. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. **Horizontes**, v. 26, n.2, p. 9-20, jul./dez. 2008. Disponível em http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/01.AS%20IDENTIDADESBIOGRAFICAS[12996].pdf Acesso em 04 nov 2022.

MOURÃO, Ada; CAVALCANTE, Sylvia. Identidade de lugar. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice (org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2015.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

Submissão em: 12/09/2024
Aceito em: 09/04/2025

Citações e referências conforme normas da: ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

COMPETÊNCIAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: implicações para o desenvolvimento profissional

Gionara Tauchen[1]
Daniele Simões Borges[2]
João Manuel Correia Filho[3]

Resumo: O estudo teve por objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento docente a partir das competências demandadas pela atividade profissional em função da qualidade do Ensino Superior em Angola. A pesquisa é de natureza qualitativa e a produção dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com 56 docentes, analisada por meio da Análise de Conteúdo. Dentre as competências necessárias à docência, foram destacadas a científica, didática e técnica, investigativa, pessoal e interpessoal, comunicativa e motivacional. Quanto às possibilidades para o desenvolvimento de competências para a docência, destaca-se a realização de cursos, investigações, políticas de formação, atualizações, críticas e autossuperação, eventos científicos, leituras, experiências compartilhadas e novas tecnologias. A atuação do professor, neste cenário, nutre-se e regenera-se por meio da participação nos diferentes espaços de aprendizagem, ou seja, nas práticas de ensino, nas atividades de organização e gestão e nos processos de investigação e de extensão. Neste sentido, foi possível evidenciar competências capazes de produzir pontos de convergência com o desenvolvimento profissional e com o bem-estar pessoal e social dos professores.

Palavras-chave: Competências, Atuação docente, Ensino Superior, Desenvolvimento Profissional, Carreira.

COMPETENCIES FOR TEACHING IN HIGHER EDUCATION IN ANGOLA: implications for professional development

Abstract: The study aimed to analyze the possibilities of teacher development based on the competencies required by the professional activity as a function of the quality of Higher Education in Angola. The research is qualitative in nature and the data production was carried out through semi-structured interviews with 56 teachers, analyzed by means of Content Analysis. Among the competencies necessary the scientific, didactic and technical, research, personal and interpersonal, communicative and motivational competencies were highlighted. As for the possibilities of developing teaching competencies, courses, research, training policies, updating, criticism and improvement,

[1]Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Líder do grupo Rede de Estudos e Pesquisas Ensino em Educação Superior (REPEES) e integrante do GEFFOP Grupo de estudos sobre filosofia da educação e formação de professores (UNB). Possui graduação em Pedagogia (UFSM), mestrado em Educação (UFSM) e doutorado em Educação (PUC/RS) e Pós-doutorado em Ensino-aprendizagem na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique. E-mail para contato: giotauchen@gmail.com

[2]É professora na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, no Instituto de Educação - IE, na área da didática. Mestrado (2013) e doutorado (2018) em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG). E-mail para contato: daniele.uab@gmail.com

[3]Doutor em Ciências de Educação pela Universidade de Évora na área de formação de professores do ensino Superior. Doutor em Ciências de Educação pela Universidad de la Integraçíon de las Américas em Assuncion). Mestre em Relações Internacionais Estudos Europeus pela Universidade de Évora. Mestre em Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências de Educação. Licenciado Em Ciências de Educação opção Filosofia pelo Instituto Superior de Ciências de Educação. Professor na Universidade de Luanda UNILUANDA. E-mail para contato: jmcf82@yahoo.com.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

scientific events, readings, shared experiences and new technologies were highlighted. The teacher's role, in this scenario, is nourished and regenerated through participation in different learning spaces, that is, in teaching practices, in organization and management activities and in research and extension processes. In this sense, it was possible to highlight skills capable of producing points of convergence with the professional development and personal and social well-being of teachers.

Keywords: Competencies, Teaching Performance, Higher Education, Professional Development, Career.

COMPETENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ANGOLA: implicaciones para el desarrollo profesional

Resumen: El estudio tuvo como objetivo analizar las posibilidades de desarrollo docente a partir e las competencias demandadas por la actividad profesional en función de la calidad de la Educación Superior en Angola. La investigación es de carácter cualitativo y la producción de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a 56 docentes, analizadas mediante Análisis de Contenido. Entre las habilidades necesarias para la docencia se destacaron científicas, didácticas y técnicas, investigativas, personales e interpersonales, comunicativas y motivacionales. En cuanto a las posibilidades de desarrollar habilidades para la docencia, se destacan cursos, investigaciones, políticas de formación, actualización, crítica y superación personal, eventos científicos, lecturas, experiencias compartidas y nuevas tecnologías. El rol del docente, en este escenario, se nutre y regenera a través de la participación en diferentes espacios de aprendizaje, es decir, en las prácticas docentes, en las actividades de organización y gestión y en los procesos de investigación y extensión. En este sentido, fue posible resaltar habilidades capaces de producir puntos de convergencia con el desarrollo profesional y el bienestar personal y social de los docentes.

Palabras-clave: Habilidades, Docencia, Educación Superior, Desarrollo Profesional, Carrera.

Considerações iniciais

As ideias sobre as funções das universidades, ao longo dos tempos e em diferentes lugares, vinculam-se às demandas de estruturação e de desenvolvimento dos Estados-Nação. Na África subsaariana, especialmente a partir dos anos 60, foram "tomadas como agentes de mudança na transição para a era pós-colonial" (Silva, 2016, p. 54), com as atribuições de contribuir com a erradicação da pobreza e do subdesenvolvimento, de formar a elite intelectual e de contribuir para o progresso dos países independentes, entre outros aspectos.

Silva (2016) expressa que, nos anos 80, as discussões sobre o modelo e as funções da universidade na África oscilavam entre a defesa desenvolvimentista, técnico-científica apoiando a definição de políticas, e a universidade utilitarista, voltada à formação de profissionais em áreas prioritárias. Neste sentido, os países africanos, especialmente até o fim da colonização, enfrentaram os efeitos da escassez de recursos, dos conflitos sociais e da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

fragilidade organizacional das estruturas dos Estados recém-criados.

Neste contexto, especialmente em Angola, um dos fatores decisivos para consolidar a função da universidade no processo de (re)construção nacional foi a formação do quadro docente, "sendo pretensão a captação das maiores capacidades intelectuais e investigativas" (Mendes e Manuel, 2020, p. 04).

Contudo, a falta de profissionais com formação pós-graduada e a pouca atratividade para a carreira docente constituíram "[...] um factor de incentivo ao estabelecimento de vínculos laborais com mais de duas IES, contrapondo a 'fidelidade' ao contrato em regime de tempo integral nas IES públicas" (Mendes e Manuel, 2020, p. 04). Destaca-se, também, que nos anos 80, o corpo docente do ensino superior era maioritariamente estrangeiro.

Nos anos 90, a criação de instituições de Ensino Superior privadas e sua rápida expansão foi exercendo influência sobre as instituições públicas, conforme expressam Mendes e Manuel (2020, p. 07): "na generalidade, as IES privadas operam sem um corpo docente próprio o que remete as IES públicas numa situação de partilha involuntária do reduzido corpo docente disponível, devido à fraca atratividade da carreira docente nessas".

Os desajustes no desenvolvimento da carreira docente, em Angola, segundo Mendes e Manuel (2020), vinculam-se às "mudanças na configuração do subsistema de ensino superior", especialmente ao redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN) e à criação de novas universidades, pois, até 2018, os parâmetros para gestão da carreira docente ainda eram subordinados aos critérios configurados para a UAN. Por isso, ainda é um desafio "a reconfiguração de estratégias de gestão do ensino superior, de modo particular da carreira docente, centradas na requalificação da carreira mediante mecanismos e um processo geral de confirmação de competências [...]" (Mendes e Manuel, 2020, p. 23).

Atualmente, o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior de Angola, Decreto Presidencial n. 191/18, "estabelece as Regras para Estruturação, Organização e Funcionamento da Carreira do Pessoal Docente afecto às Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas e Privadas integradas ao Subsistema do Ensino Superior" (p. 4112). Mostra-se importante destacar, também, o Decreto Presidencial n.121/20, Regulamento de Avaliação do Desempenho Docente do Subsistema de Ensino Superior, que expressa, no Artigo 17, "as dimensões sobre as quais incide a avaliação do desempenho do docente: a) ensino, b)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

investigação científica, c) extensão, d) gestão" (p. 2721).

Esses atos normativos são de extrema importância para a regulação das instituições e para o provimento de políticas e ações, institucionais e estatais, voltadas para o desenvolvimento profissional docente no ensino superior. No entanto, também se entende que a requalificação da carreira docente é um problema de grande complexidade cultural, política e formativa. Neste sentido, as perspectivas dos docentes que atuam no ensino superior, público e privado, de Angola são importantes para a compressão das dimensões de atuação e dos desafios da docência: para além dos enquadramentos envolvidos nos critérios para ingresso e progressão na carreira, o que percebem como atributos para ser docente? Em outras palavras, que competências são necessárias ao exercício da docência no ensino superior em Angola? Como desenvolver essas competências? Que marcas culturais, do ensino superior em Angola, estão subjacentes aos entendimentos dos docentes?

Com base nesses questionamentos, este artigo tem por objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento profissional docente a partir das competências demandadas pela atividade profissional em função da qualidade do Ensino Superior em Angola.

Competências e docência no ensino superior

De forma muito sintética, o termo competência surgiu (Zabala e Arnau, 2010), primeiramente, no âmbito empresarial para designar que a pessoa realizava determinada tarefa real de forma eficiente (correta, operacional). Santomé (2013) situa seu surgimento nos Estados Unidos na década de 1960, ligada ao movimento da "eficiência social" e da Teoria do Capital Humano, em que "[...] a educação é vista como um conjunto de investimentos que as pessoas realizam com objetivo de incrementar sua eficiência produtiva e seus rendimentos" (Santomé, 2013, p. 169), ou seja, expressa a "relação causal entre educação, produtividade e rendimentos econômicos" (idem). Progressivamente, induzida pelas recomendações transnacionais, a noção de competência foi incorporada pelos sistemas educacionais, vinculada aos estudos sobre a formação profissional e, mais recentemente, pelos currículos dos diferentes níveis de formação, reorientando o que tem sido denominado de ensino e aprendizagem por competências.

Sacristán (2011), analisando o surgimento dos discursos e das transformações educacionais que acompanham a incorporação das competências no Ensino Superior espanhol, relaciona sua presença ao processo de Bolonha, "ao se propor a acrescentar uma especificação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

das características concretas das titulações universitárias, indicando as capacidades para as quais se habilita – o que se sabe fazer- e poder facilitar a homologação das titulações acadêmicas (Sacristán, 2011, p. 9)", ajustando-se às demandas do mercado de trabalho e favorecendo a mobilidade dos formandos nos espaços da União Europeia. Expressa, ainda, que "[...] o constructo competências está ligado a uma forma de homologas as titulações que as universidades concedem, obrigando-os a especificar o perfil dos formandos" (idem). Ou seja, o constructo das competências vem sendo incorporado no âmbito do planejamento, da organização dos programas educacionais, nas reformas curriculares, nos direcionamentos do ensino e na avaliação dos estudantes e dos cursos.

Thurler (2002) também reforça que o conceito de competências para o campo da educação produz-se e instaura-se não como solução de dilemas pedagógicos, mas como outro entendimento operante na esfera social – útil à realidade contemporânea e diferente da herança educacional tradicional – que implica a reorganização das instituições educacionais e, por consequência, dos currículos educacionais. Desse modo, segundo a autora, a preocupação teórica e prática não se encontram mais centradas no currículo organizado pelos saberes disciplinares, e sim na construção de competências que mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes para solução eficiente e criativa de problemas/situações emergentes no contexto social e profissional dos estudantes e dos docentes em processo de formação.

Neste sentido, é importante contextualizar as origens dos constructos sobre a formação por competências, em que se destacam as influências UNESCO, especialmente a elaboração do Relatório Faure, em 1972, e as perspectivas do ensino superior para o século XXI, a partir dos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Delors (Educação: um tesouro a descobrir, em 1996): Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser os quais, articulados de forma indissociável, envolvem os processos formativos ao longo da vida. Relatórios dessa natureza subsidiam a opinião pública, promovendo discussões sobre os problemas dos sistemas educacionais, sobre a necessidade de convergência com o desenvolvimento econômico e cultural, etc., sugerindo orientações ou princípios universais a serem seguidos. Somam-se, ainda, as orientações do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as quais induzem as reformas e as políticas nacionais de educação.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Perrenoud (2013, p. 29), contextualizando as influências educacionais da OCDE, expressa que "um país que não se preocupa em dar ênfase ao desenvolvimento de competências poderá ser visto como atrasado ou "à margem das tendências". E por que esse entendimento? Basicamente, porque o mundo do trabalho, no contexto da globalização, colocou as competências como elemento de gestão das organizações e da sua evolução. Basicamente, demandam adaptações profissionais constantes relacionadas aos novos produtos, novas tecnologias, novos conhecimentos, novas metodologias e formas de organização do trabalho, mais autonomia e capacidade de tomada de decisão, etc.

Assim, as competências profissionais dos docentes universitários, no entender Zabalza (2006), são respostas às condições contemporâneas em que ocorre exercício profissional. O conjunto de competências para docência universitária é constructo histórico em que o conhecimento teórico combinado, obviamente, com a prática do professor nas diferentes faces do Ensino Superior: ensino, investigação, gestão e extensão resultaram em marcos referenciais.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que o desenvolvimento do conceito de competências no Ensino Superior vincula-se à necessidade de uma formação que seja adequada à realidade social do mundo, do trabalho local e global e do contexto pessoal. Assim, a ideia de competências não deve ser reduzida a visão utilitarista, tampouco individual.

Percurso metodológico

Para este estudo foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa (Minayo, 1994), visto que o fenômeno a ser compreendido – a percepção dos professores que atuam no Ensino Superior em Angola – buscou evidenciar significados contextualizados que são socialmente produzidos em diferentes cenários de atuação profissional no Ensino Superior angolano.

A população da pesquisa foi constituída por amostragem não probabilística por conveniência. O convite foi realizado no âmbito da participação de docentes no Curso de Agregação Pedagógica para Docentes Universitários, em Angola. O critério adotado para a participação voluntária na pesquisa foi estar atuando como docente em instituição de Ensino Superior pública e/ou privada do país. O instrumento investigativo desenvolvido foram as entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas com o auxílio de recursos digitais variados para coleta de dados, sendo realizadas com os interlocutores no mês de maio de 2020, com 56

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

docentes. Basicamente, discorreram sobre duas perguntas de pesquisa: 1) o que entendem por competência para a docência no Ensino Superior em Angola? E, 2) como podem ser desenvolvidas?

Para a interpretação dos dados foi empregada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), constituída pelas etapas de: 1) pré-análise, com leitura flutuante das entrevistas transcritas; 2) codificação, identificando as entrevistas em que foi usada a letra "P" seguida pela numeração do entrevistado; 3) proposição das unidades de registro, em que foram codificados os segmentos de conteúdo; 4) proposição das unidades de contexto, construindo compreensões sobre as unidades de registro; 5) categorização, reunindo as compreensões das unidades de registro; e, 6) tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

Na sequência, foram analisadas as categorias referentes às compreensões e aos processos vinculados ao desenvolvimento de competências para a docência no Ensino Superior.

Perspectivas sobre as competências da docência no Ensino Superior em Angola

Embora incorporado pelos sistemas educacionais de muitos países, o constructo competências não é consensual. Há uma grande polissemia sobre o termo e uma diversidade de perspectivas decorrentes dos fundamentos e das áreas adotadas. Conforme expressa Perrenoud (2013, p. 44), "os economistas privilegiam o valor das competências em um mercado. Os sociólogos se interessam pelas normas de excelência e pelos julgamentos que fazem com que as competências existam em um campo social [...]". Portanto, não é possível expressar um conceito único de competências em virtude das diferentes perspectivas e problemáticas dos campos disciplinares.

Uma das conceituações mais difundidas é a de Perrenoud (2013, p. 54), que aborda as competências como produto das aprendizagens e como fundamento das ações humanas, definindo competência na seguinte construção: "a competência o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais".

Acerca disso, Zabala e Arnau (2007, p. 37) constroem a seguinte definição:

> A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Sacristán (2013, p. 36) expressa que a competência "é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e se demonstra, que é operacional para responder as demandas que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem". Por meio dessas definições é possível perceber a dispersão e a convergência dos entendimentos. Pode-se interpretá-la como habilidade intelectual aplicada às situações diferenciadas, como conjugação de aspectos ou recursos cognitivos e emocionais que movimentam e se colocam em ação, como integração de elementos cognitivos, atitudinais e procedimentais que possibilitam agir com êxito em situações diversas. Mas o que pensam os docentes que atuam no Ensino Superior em Angola? Que competências destacam?

Por meio da análise dos dados, emergiram sete categorias referentes às competências necessárias à docência: didática e técnica, científica, pessoal e interpessoal, investigativa, motivacional, comunicativa e contextual.

A competência designada "didática e técnica" foi a mais evidenciada pelos entrevistados. Vincula-se às Unidades de Contexto como domínio e transmissão dos conteúdos, conhecimento das tendências pedagógicas, métodos, técnicas, objetivos e planejamento do ensino, avaliação da aprendizagem, contextualização, conhecimento do histórico da disciplina, aplicação dos conhecimentos profissionais, entre outros aspectos, conforme expressam os excertos a seguir:

> Capacidade de transmitir bem e de forma clara os conteúdos em sala de aula (P1). Capacidade de adaptação, criando metodologias que facilitam o aprendizado dos alunos (P6). Conhecer as tendências pedagógicas e os métodos de avaliação (P8). Capacidade de planejar conteúdos criativos capazes de proporcionar o aprendizado do estudante; ter capacidade de análise e de síntese dos conceitos e das noções vinculadas aos conteúdos a serem ministrados" (P15).

Percebe-se, por meio desses excertos, que a competência é uma construção ativa, que comporta escolhas, decisões, formas de organização envolvidas na criação de condições de aprendizagem que vão desde o saber-conhecer, vinculado aos objetos de ensino e aos conhecimentos didáticos, até o saber-fazer. Ou seja, a competência didática comporta uma

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dimensão técnica e processual, além de política, ética, estética e relacional.

Também se sobressalta nas narrativas dos professores o termo "capacidade". Perrenoud (2000) explica que competência expressa a capacidade do sujeito em mobilizar saberes, assim "a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" (Perrenoud, 2000, p. 13). Nesse sentido, a competência didática mostra as significações dos professores articuladas ao trabalho docente no contexto da sala de aula, nos modos e condutas competentes para desenvolver a atividade pedagógica.

A ideia de capacidade traduz-se em habilidades cognitivas, metodológicas, linguísticas e relacionais e pode ser associada ao entendimento do professor do Ensino Superior a partir de dois pontos de vista: primeiro, que para ser profissional competente são necessários saberes especializados e, segundo que tais saberes são constituídos por meio da formação e a partir desta é que as capacidades são desenvolvidas e/ou aprimoradas. Assim, nessa perspectiva, a competência didática e técnica está associada a uma série de capacidades que se referem a um conjunto de habilidades verificáveis nas práticas educativas, que são adquiridas tanto na formação inicial quanto na formação continuada e na própria interação com as dimensões pessoais e profissionais.

Portanto, o professor, na ótica dos entrevistados, "deve dominar a didática, seus componentes, os princípios, a avaliação da aprendizagem e o modo de execução do processo de ensino" (P18). Por conseguinte, a competência didática e a técnica se efetiva no âmbito da prática, levando em consideração o planejamento e manejo das aulas, a valorização de atitudes e o engajamento dos estudantes, além da avaliação da aprendizagem. Mobilizam, também, os elementos que caracterizam as interações triádicas do campo didático: professor, estudantes e conhecimento. Neste sentido, a natureza do conhecimento ou da disciplina está implicada na organização didática da aula, bem como os entendimentos dos estudantes e do professor sobre como estes aprendem e sobre a gênese e estrutura do conhecimento científico (Mizukami, 1986, p. 17): "O professor deve dominar o conteúdo da disciplina e ser capaz de gerir as aulas de forma harmoniosa e criar uma interacção perfeita entre os três elementos: professor, estudante e o conteúdo".

Também expressam entendimentos envolvidos nos processos de recontextualização do

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conhecimento e de transposição didática:

> Ter o histórico da disciplina, como surge e em que contexto, quais são as grandes realizações da disciplina em si, como foi se adaptando às diversas realidades e contextos políticos e económicos, como evolui do ponto de vista histórico e saber como se encontra o estado atual da disciplina (P20).

Conforme Leite (2007), o processo de transformação dos conhecimentos e dos tempos escolares pode ser compreendido pelos estudos sociológicos de Verret (1975) e de Chevallard (1991), que tratam os processos de Transposição Didática como intermediação e transformação dos saberes e sua inserção nos sistemas didáticos: "[...] como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer de um objeto de saber produzido no campo científico um objeto do saber escolar" (Fávero, Tauchen, Schwantes, 2012, p. 331). Ou seja, o conhecimento científico, para tornar-se escolarizável, passa por uma seleção cultural em que ocorrem, além de disputas de poder, processos de degradação que descontextualizam e despersonalizam o conhecimento. Por isso, é necessário recontextualizar o conhecimento a ser ensinado, desnaturalizando entendimentos e princípios, bem como elementos de universalidade.

> Em muitos casos, a complexidade do saber a ensinar é embaçada quando se eliminam do sistema didático sua gênese, filiações, processos metodológicos, rupturas e reformulações que revelam as condições de sua produção histórica na esfera do saber científico (Fávero, Tauchen, Schwantes, 2012, p. 334).

Na categoria competência científica, a segunda mais destacada pelos entrevistados, tem-se a percepção da necessidade de formação pós-graduada, especializada e a apropriação, atualização e domínio dos saberes científicos. Contudo, desvinculada do processo de investigação científica, o qual foi destacado por poucos docentes. A competência científica refere-se, basicamente, ao que denominam domínio e atualização dos conteúdos para fins de ensino: "o mestre, por fazer uma pós-graduação, acredita-se estar mais preparado cientifica e tecnicamente para ser docente no ensino superior" (P3); "ter formação especializada na área que ministra" (P12); "conhecimentos na área de formação que se pretende ensinar" (P13); "as mudanças socioculturais exigem uma preparação atualizada de saberes científicos e técnicos no sentido mais abrangente" (P27).

Formosinho (2011) elucida que a carreira dos professores atuantes no Ensino Superior

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

valoriza a dimensão científica no sentido da produção/divulgação do conhecimento. Ou seja, da produção científica que requer investimento no estudo e na pesquisa. No caso o Brasil, o referido autor adverte dedicação à pesquisa e, em alguns casos, a própria secundarização do ensino – sobretudo no nível na graduação. Mas, no contexto angolano, a produção da pesquisa e seus impactos em publicações científicas ainda é muito tímida. Isto é, parece não estar em disputa a gestão do tempo para a pesquisa e para o ensino, mas a coexistência de muitos espaços de atuação no ensino. Em vista disso, é muito comum os docentes atuarem em mais de uma instituição de ensino, em virtude do pequeno número de quadros qualificados em nível de pós-graduação (Cutatela, Paulo, Tinoca, 2019; Domingos, Costa, Oliveira, 2021; Leitão, 2020).

Contudo, em relação ao desenvolvimento profissional docente no ensino superior – mesmo diante das particularidades do próprio país – é preciso interação entre o ensino e a pesquisa para que o professor desenvolva a "[...] capacidade de contextualizar a aplicação relevante dos conhecimentos, a valorização do estatuto das profissões envolvidas e o fomento de pesquisa nos vários domínios relevantes para compreensão e aplicação do conhecimento profissional" (Formosinho, 2011, p. 143). Desse modo, mesmo com menor incidência no conteúdo das entrevistas, este entendimento é também percebido no contexto angolano: "sendo de extrema importância o professor ter essa capacidade de desenvolver investigações, pois se não o tiver de nada serve ser professor universitário" (P12).

Ao ressaltar a capacidade de desenvolver investigações outro interlocutor da pesquisa elucida que ao professor competente:

> Deve, acima de tudo, integrar-se e inserir-se com autonomia, responsabilidade, espírito investigativo e comunicativo na sociedade (P27).
>
> Ser capaz de produzir conhecimento por intermédio de artigos científicos, livros, etc. O docente universitário deve ser capaz de produzir conhecimento não somente dentro da sala, mas também em debates, orientação de monografias de final de curso, etc." (P16).

Pode-se observar que além do entendimento da investigação como uma das atividades do trabalho no Ensino Superior, é vista como uma concepção de produção autônoma e, até mesmo, individual do conhecimento. De acordo com Cunha (2019) ser professor na educação superior exige o desenvolvimento de práticas que incluem dimensões e responsabilidades

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

próprias da docência universitária, com ênfase para as atividades pesquisa, ensino e a extensão. Ainda, segundo Cunha (2019, p. 122) "essa condição confere à profissão uma perspectiva de saberes múltiplos e interligados". Corroborando com essa assertiva, um dos entrevistados expressa que "o professor universitário deve ser, sobretudo, um investigador. Deve ser capaz de apresentar regularmente trabalhos científicos e orientar os estudantes neste campo da investigação" (P17).

Desse modo, por meio da análise pode-se compreender que a competência investigativa é identificada como necessária, no entanto, perfaz em dissonância e até mesmo subordinada a competência científica. Seguindo o pensamento do Formosinho (2011) é perceptível um processo academizante da docência e, com isso, uma necessária revisão dos fundamentos e características do trabalho docente no ensino superior.

Conforme Cunha (2019, p. 126),

> há, atualmente, um consenso de que a docência exige um repertório de saberes e conhecimentos que estimulam estratégias e técnicas pedagógicas para o enfrentamento da complexidade da profissão. Trata-se de uma práxis, atividade teoricamente fundamentada, pois toma-se a teoria, recria-se, inventa-se a prática enquanto sujeitos.

Articulada às categorias anteriores está a competência comunicativa que se vincula às capacidades de socializar conhecimentos, mobilizar a linguagem científica, debater e falar em público, conforme expressam alguns excertos das unidades de registro:

> Tem que ter uma comunicação que permita uma interação com os estudantes de tal forma que facilite o aprendizado (P18).
>
> O trabalho do professor envolve a habilidade de falar em público (P22).
>
> Tem de ser alguém com competência linguística, pois a usará como instrumento de trabalho a comunicação. Então, tem de saber comunicar. Para saber comunicar tem de ser um indivíduo que lê muito, um indivíduo pesquisador (P28).

Até este ponto na pesquisa pode-se observar como os docentes atuantes no Ensino Superior em Angola identificam como habilidades do ensino todo conteúdo relacionado a situação de conduzir uma aula. A competência comunicativa expressa tal assertiva ao reunir

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

habilidades que eles desejam adquirir, como, por exemplo, comunicar e saber explicar com clareza seu conteúdo, e outras que buscam fortalecer para qualificação da prática pedagógica. Zabalza (2006), em seus estudos sobre as competências docentes dos professores universitários, destaca que a competência comunicativa é uma dimensão básica dos conhecimentos e da identidade do professor, sendo qualificada progressivamente por meio da própria experiência didática. Assim, a competência comunicativa persegue o objetivo de fornecer informações e explicações compreensíveis e organizadas aos estudantes (Zabalza, 2006).

A competência designada como contextual envolve a organização do ensino e gestão do tempo, bem como o conhecimento da realidade institucional:

> É fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, precedendo um diagnóstico dos problemas da realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão proposta a ser posta em ação (P45).
>
> Gerir o seu calendário de acordo com o programa acadêmico, saber organizar as turmas bem como o seu plano de aula teóricas e práticas (P6).
>
> O docente precisa conciliar aulas e tempo de preparação, trabalho administrativo (quando necessário) e pesquisa (P22).

Também nestas narrativas sãos relevados os efeitos que as condições institucionais reverberam ao trabalho docente. Ou seja, enquanto dimensão transversal do desenvolvimento profissional a realidade institucional pode contribuir para o incremento da competência contextual quando oportuniza acesso e diálogo na condução das diretrizes e documentos institucionais, bem como viabilidade de um ambiente saudável para que o exercício da docência aconteça de acordo com as normas e condutas compartilhadas no espaço de trabalho.

As competências interpessoal e motivacional envolvem conteúdos de natureza atitudinal em que se destacam, dentre as unidades de contexto, a empatia, o respeito, a valorização do outro, a ética, a liderança, o carisma, a formação integral, o trabalho em equipe e a dinamização de grupos, a discussão de ideias, a motivação profissional, o incentivo aos estudantes e a criatividade na organização das atividades de ensino e aprendizagem.

> Questão de empatia, questão do respeito, questão de valorização do aluno como um importante agente da aprendizagem. Se o docente não conseguir

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> manter boas relações, do ponto de vista humano com os alunos, nunca conseguirá alcançar os objetivos da docência no ensino superior (P3).
>
> O professor como pessoa deve, na sua relação profissional, "saber educar"; um ser humano, o que implica, antes do mais, vê-lo como alguém com sentimento, personalidade e capacidade de autodesenvolvimento (P27).
>
> É necessário ter o sentido de liderança, capacidade de dirigir grandes e pequenos grupos. Precisa ser carismático (P37).

A categoria competência interpessoal envolve, especialmente, as interações entre o professor e os estudantes, a capacidade de escuta, a condução das mediações nas atividades em grupo, bem como as relações afetivas e empáticas com os estudantes como condição para a mediação dos objetos do conhecimento. Zabalza (2006) explica, igualmente, que a dimensão relacional, entendida como proximidade aos estudantes e identificada nesta pesquisa como competência interpessoal, é uma competência específica que depende da particularidade de cada um. No entanto, faz parte do perfil profissional dos docentes agirem com empatia, flexibilidade, humildade e disponibilidade. Inclusive essa postura diante do outro é promissora de engajamento estudantil e extrapola, assim, o domínio do conhecimento do conteúdo e as especificidades científicas de cada profissional, caracterizando-se como uma competência básica à docência no ensino superior.

Nessa mesma perspectiva relacional os participantes da pesquisa anunciaram a importância da motivação como uma competência necessária à docência no cenário do Ensino Superior angolano, conforme excertos a seguir:

> Além da sua própria motivação o docente deve possuir a capacidade de criar interesses, incentivo ou motivação seus alunos (P6).
>
> O docente precisa motivar-se. Um segredo para alcançar a automotivação é definir e avaliar constantemente os objetivos que precisa alcançar" (P22).
>
> O professor precisa "dar cor ao texto", isto é, o docente precisa apresentar seu conteúdo de forma criativa de modo a despertar o interesse dos alunos (P45).

Conforme observado, a competência motivacional refere-se aos aspectos intrínsecos (intrapessoais) e sociais (interpessoais). Os aspectos intrínsecos, mais reforçados pelos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

entrevistados envolvem a satisfação com a profissão, os interesses, os valores, a capacidade de autoavaliação, o comprometimento e o engajamento com a docência. Os aspectos sociais ou extrínsecos vinculam-se aos mecanismos de incentivo externos, tanto os que afetam o docente, como o regime de trabalho e reconhecimento, quanto sua capacidade de incentivar, de criar condições para a automotivação dos estudantes. Neste sentido, a satisfação e a confiança do docente podem manifestar-se como incremento à motivação, ao desempenho e engajamento do estudante. Com relação às possibilidades para o desenvolvimento das competências para a docência, as mais citadas foram: realização de cursos, atualizações, experiências compartilhadas e atividades de investigação, seguidas por políticas de formação, críticas e autossuperação, eventos científicos, leituras e novas tecnologias. Acerca disso,

> a competência docente pode ter dupla vinculação ou responsabilidade: de um lado, a instituição poderá pensar num programa de formação contínua em função das necessidades de cada docente e por outro, é de responsabilidade do próprio docente que, compreendendo suas dificuldades e debilidade de formação, pode desafiar-se a cumprir alguns programas de formação contínua, ou seja, em linhas gerais, o fundamental é que haja consciência das necessidades formativas e das necessidades que o docente tem de aprimorar e que, por meio disso, encontre mecanismos para o desenvolvimento (P3).

> O desenvolvimento das competências passa, primeiramente, por um processo de aprendizado do próprio docente. Segundo, por um processo de treinamento, exercitando. E, terceiro, por um processo de avaliação do estudante, isto é, uma prática permanente na interação com o próprio estudante (P9).

> Frequentar e participar de seminários de conhecimentos centrados na matéria que lecionamos não basta! A cultura geral é muito importante, os refrescamentos, os debates entre colegas também são muito necessários (P22).

Percebe-se a necessidade de engajamento e de compromisso, tanto pessoal quanto institucional, pautado pelas demandas emergentes da atividade docente, isto é, os dilemas e os desafios decorrentes das singularidades percebidas pelos docentes e pela ótica da instituição precisam ser colocados em interação para prover estratégias para o desenvolvimento das competências. Essas, por serem emergentes da ação, precisam ser tratadas de forma diferenciada, pois alguns docentes podem ser iniciantes, outros experientes; alguns com demandas de desenvolvimento de habilidades de investigação, outros de apoio didático.

> Por isso, é de suma importância discutir, de forma propositiva e coletiva, a política institucional de formação docente, incluindo a dimensão da formação

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> dos formadores. Esta política pode ser uma estratégia integradora do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico Institucional, do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação e de pós-graduação, capaz de transformar os tempos e espaços institucionais em lugares intersubjetivos de formação (Borges e Tauchen, 2017, p. 286).

Destaca-se, também, "a responsabilidade do próprio docente" (P3), muito associada à formação pós-graduada de mestrado e doutorado que, em grande parte, é buscada fora do país, em virtude das oportunidades ainda limitadas em Angola. Correa Filho (2020, p. 56) explica que,

> de um modo geral, o corpo docente universitário em Angola é ainda insuficiente pela demanda de estudantes e instituições de ensino e pouco diferenciado. Na sua maioria, quer instituições públicas, quer privadas possuem o grau académico de Licenciado e um número muito reduzido de Mestres e Doutores em dedicação integral. Uma das razões pode ser o número reduzido de cursos de Mestrado e, sobretudo, de Doutoramento em Angola. Até recentemente, só era possível obter o grau de Doutor no exterior do país, geralmente em universidades europeias e latino-americanas.

Por outro lado, as oportunidades formativas são vislumbradas a partir das interações com o outro, por meio de atividades compartilhadas, discussões e trocas de experiências. Conforme expressam Borges e Tauchen (p. 286), é necessário

> [...] construir lugares de reconhecimento do outro, na legitimidade dos significados de quem o ocupa, pois os lugares são preenchidos por subjetividades, que se constituem e são constituídas nos movimentos dos tempos, das culturas e das experiências intersubjetivas de compreensão.

Diante dessa perspectiva cabe realçar que o professor veio construindo o conhecimento com o qual trabalha em correspondência com as mudanças contínuas do nível de ensino. Sendo assim, face as percepções dos docentes sobre as competências demandadas por esta atividade, considera-se que o profissional do Ensino Superior no contexto angolano precisa: 1. Ter formação didática e pedagógica que possibilite domínio na área de conhecimentos em função de satisfazer as exigências do processo de ensino-aprendizagem; 2. Ser consequente com o processo investigativo para contribuir com projetos de investigação e comunitários, livros didáticos, científicos e artigos na socialização dos novosmeios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos para o desenvolvimento do país; 3. Transitar pela

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

gestão do ensino/formação, aos níveis internos e externos, da extensão, da investigação, da cooperação interinstitucional, das políticas institucionais e da qualidade institucional; 4. Priorizar e tomar decisões bem fundamentadas perante as situações de respeito à legalidade e cumprimento das leis e outras disposições, em função do controle das tarefas.

Assim compreendida, a formação voltada para o desenvolvimento de competências situa-se no quadro da reprofissionalização docente, uma vez que a docência requer a apropriação de um conjunto de conhecimentos e de habilidades de múltiplas áreas, e não apenas dos conteúdos da formação inicial. Essa formação, envolvendo a dimensão auto (de si), hetero (da instituição) e eco (das interações sociais), pode ser mobilizada ou desencadeada por ações que potencializem a problematização de "situações significativas da docência, criando condições para problematizarem-se, para autorregularem-se, compreendendo os fundamentos das ações, suas dificuldades e suas possibilidades" (Borges e Tauchen, 2017, p. 287). Por meio das interações das experiências docentes, a instituição, que é o espaço da docência, pode se transformar em um lugar e território aprendente não só dos estudantes, mas também dos sujeitos formadores.

Considerações finais

As sete competências necessárias à docência no Ensino Superior em Angola, destacadas pelos entrevistados, podem ser vislumbradas por meio de dois eixos inter-relacionados: as competências didáticas básicas, como didática-técnica, motivacional, comunicativa e contextual; e as competências didáticas transversais, como científica, investigativa, pessoal e interpessoal. No primeiro eixo evidenciam-se entendimentos de que o ensino de qualidade é aquele que ultrapassa as práticas de ensino tradicional. Por isso, mostrou-se presente nas entrevistas a atenção e o compromisso com o estudante como coautor do processo didático. No segundo bloco destacaram-se a importância formativa das interações sociais em múltiplos espaços e pares, bem como a capacidade de apropriar-se de conhecimentos e de habilidades, bem como produzi-los, retroalimentando a atualização dos conhecimentos profissionais e contextuais.

As emergências da pesquisa possibilitam cogitar alguns subsídios para o desenvolvimento de propostas de formação permanente, em Angola, convergentes com as percepções dos docentes sobre o desenvolvimento das competências: a) institucionalização de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

projeto ou programa de formação permanente dos docentes informados por processos de avaliação diagnóstica vinculada à autoavaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional; b) plano de capacitação docente apoiado quer pela instituição, quer pelas instâncias de financiamento, articulando as demandas individuais aos planos de desenvolvimento institucional; c) necessidade de levantamento das competências básicas e transversais do docente para o planejamento de processos formativos pautados pelas interações entre os pares e de socialização de experiências exitosas contextuais; d) vislumbrar, a partir das funções previstas no Estatuto da Carreira Docente (Decreto Presidencial n.º 191/18) para cada categoria, o conjunto de competências necessárias à função, bem como as possibilidades de desenvolvimento, de apoio e de assessoria institucional.

Por fim, há saberes constitutivos próprios da docência no Ensino Superior que caracterizam tanto a organização quanto o desenvolvimento do trabalho docente. Assim, as competências que emergiram como necessárias nesta pesquisa ancoram-se e reforçam o caráter pedagógico da docência, independente da especialidade, nas diferentes áreas do conhecimento em que os entrevistados atuam. Ou seja, esses profissionais se identificam como formadores e isso é muito importante, pois demarca a atitude educativa do exercício docente no Ensino Superior em Angola. No entanto, as ações de investigação ainda se mostram menos relevantes e, a par disso, é pertinente compreender por meio da formação em articulação com os próprios espaços institucionais educativos a multidimensionalidade da docência no Ensino Superior.

A atuação do professor neste cenário nutre-se e regenera-se por meio da participação nos diferentes espaços de aprendizagem, ou seja, nas práticas de ensino, nas atividades de organização e gestão e nos processos de investigação e de extensão. Há, portanto, como foi possível evidenciar, competências capazes de produzir pontos de convergência com o desenvolvimento profissional e com o bem-estar pessoal e social dos professores. Contudo, não existe a intenção, aqui, de definir essas sete competências como universais ou replicáveis aos demais contextos, diferente disso, cada país dentro da sua cultura e regulação do trabalho docente é único. Entretanto, o panorama do Ensino Superior em Angola e no mundo sugere caminhos e alternativas para a qualificação da prática pedagógica. Em termos formativos acredita-se que as competências, quando definidas por meio do discurso e da experiência dos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

próprios professores, ramificam-se em básicas, transversais e contextuais, constituindo-se como fontes de conhecimentos significativos para a qualificação dos processos formativos e do trabalho docente no Ensino Superior.

Referências

ANGOLA. Presidência da República. Decreto nº 121/20, de 27 de abril de 2020. **Regulamento de Avaliação do Desempenho Docente do Subsistema de Ensino Superior**. Diário da República, I Série, n. 57, 2020. Disponível em: https://mescti.gov.ao/fotos/frontend_22/gov_documentos/dp_121_20_de_27_de_abril-regime_de_avaliacao_de_desempenho_do_pessoal_docente_do_ensino_superior_231114236323805063a5c.compressed.pdf Acesso em: 12 ago. 2024.

ANGOLA. Presidência da República. Decreto nº 191/18, de 8 de agosto de 2018. **Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior**. Diário da República, I Série, n. 118, 2018. Disponível em: https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2018/decreto-presidencial-n-o-191-18-de-08-de-agosto/. Acesso em: 12 ago. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BORGES, Daniele Simões; TAUCHEN, Gionara. Formação pedagógica dos professores na Educação Superior: experiências e possibilidades. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v. 17, n. 2, Itajui, 2017. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/8684. Acesso em: 12 ago. 2024.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Madrid: AIQUE, 1991.

CORREIA FILHO, João Manuel. O perfil do docente universitário em Angola no século XXI, suas perspectivas e desafios: Um estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. **Tese** (Doutorado) - Universidade de Évora, Évora. 2020. Disponível em: https://www.iifa.uevora.pt/newsletter/2020/1/formacao_avancada/doutoramentos/O-perfil-do-docente-universitario-em-Angola-no-seculo-XXI-suas-perspetivas-e-desafios-Um-estudo-exploratorio-em-torno-de-concecoes-e-de-praticas. Acesso em: 12 ago. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMsd8XwPpR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: Acesso em: 02 fev. 2022.

CUTATELA, Arão Chilulo; PAULO, Alfredo Maria de Jesus; TINOCA, Luís Alexandre da Fonseca. Valorização docente na (re)construção da identidade dos profissionais do ensino superior em Angola. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18469. Acesso em: 02 fev. 2022.

DOMINGOS, Rangel; COSTA, Nilza; OLIVEIRA, Diana. Qualificação Acadêmica e Profissional dos Docentes do Ensino Superior em Angola: Instrumento de Análise e sua Validação. **Rev. Inter. Educ.**

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Sup. Campinas, SP, v. 7, 1-27, 2021. Disponível em:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659031. Acesso em: 02 fev. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. SCHWANTES, Lavínia. Da transposição à compreensão didática: sentidos do conhecimento escolar na educação em ciências. **Roteiro,** Joaçaba, v. 37, n. 2, 325-342, 2012. Recuperado de: http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v37n02/v37n02a10.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária:** caminhos para formação de professores. São Paulo: Ed Cortez, 2011. p. 128-155.

LEITÃO, Filipe Jorge Pereira. Dedicação exclusiva na docência universitária em Angola: realismo ou utopia? **RBPAE**, v. 36, n. 3, p. 1128-1152, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2447-41932020000301128&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 02 de mar. 2022.

LEITE, Marcos Simões. **Recontextualização e Transposição didática**: Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

MENDES, Maria da Conceição Barbosa ; MANUEL, Tuca. (2020). A carreira docente do Ensino Superior em Angola: provimento e avaliação do desempenho. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras (BA), v. 1, n. 1, p. 1-27. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339938042 A carreira docente do Ensino Superior em Angola provimento e avaliação do desempenho. Acesso em: 2 jan. 2022.

MINAYO, Maria Célia de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe.10 **Novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

VARRET, Michel. **Le temps des études.** Lille: Atelier de Reproduction des Thèses, 1975.

SACRISTÁN, José García (Org.). **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOMÉ, José Tavares. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José García (Org.). **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Edson António da. **Gestão do ensino superior em Angola:** realidades, tendências e desafios-rumo à qualidade. Mayamba Editora: Luanda, 2016.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe (Org.). **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Ed. Artmed, 89-111, 2002.

ZABALA, Antonio; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Manuel. **Competencias docentes del profesorado universitario:** Calidad y desarrollo profesional. (2ª ed.) Madrid: Narcea, 2006.

Submissão em: 25/03/2025
Aceito em: 05/06/2025

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ASPECTOS TRANSVERSAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: um estudo comparado de currículos

Carmen Wobeto[1]
Irene Cristina de Mello[2]

Resumo: A cidadania global tem impulsionado mudanças nas legislações em vários países nos seus sistemas de ensino. No Brasil, os cursos de formação de professores sofreram reformulações para incluir em seus currículos as exigências legais da Educação dos Direitos Humanos (DH), das Questões Étnico-Raciais, Inclusiva (EI) e Educação Ambiental (EA). Este estudo surgiu da indagação sobre como estas pautas foram implementadas e se há algum movimento transversal curricular. Para tanto, foi investigada a abordagem nos currículos de Licenciatura em Química em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de Mato Grosso. A metodologia empregada foi educação comparada documental, com análise qualitativa. Verificou-se que os temas são abordados em todos os currículos, sendo que na maioria há aspectos transversais, ou esforços para a inclusão no tripé das Instituições (ensino, extensão e pesquisa). Foi perceptível a homogeneidade de aspectos transversais em todas as categorias no curso do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus de Cuiabá. O curso da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Campus Araguaia demonstrou a transversalidade da EI, envolvendo a formação continuada de docentes e técnicos. Enquanto no curso do IFMT, Campus de Cáceres, há um compromisso institucional com a EA. Em suma, a pesquisa evidenciou aspectos de transversalidade curriculares em relação as categorias estudadas.

Palavras-chave: Educação e Direitos Humanos. Educação Ambiental. Inclusão. Educação das relações étnico-raciais. Ensino superior.

CROSS-CUTTING ASPECTS IN INITIAL TRAINING CHEMISTRY TEACHERS: a comparative study of curricula

Abstract: The global citizenship has driven legislation changes in several countries education systems. In Brazil, teacher training courses have undergone reformulations to include in their curricula the legal requirements of Human Rights Education (HRE), Ethnic-Racial Issues, Inclusive Education (IE), and Environmental Education (EE). This study arises from the question: How these guidelines were implemented and whether there are cross-curricular approach? Therefore, the approach in the curricula of Chemistry Degrees in public Higher Education Institutions (HEI) in Mato Grosso state was investigated. Documentary comparative education was used with qualitative analysis. In most of them, there are transversal aspects or efforts to include them in the three pillars of the Institutions (teaching, extension, and research). Cross-cutting aspects were noticeable in all analysis categories in the Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Cuiabá Campus. The chemistry course of the Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Araguaia Campus, demonstrated the transversality of EI, involving the continued training of teachers and technicians. Institutional commitment to the transversality of EE was observed

[1]Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Pós-Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora titular na UFMT/Campus Sinop, pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática (UFMT). E-mail de contato: carmen.wobeto@ufmt.br

[2]Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química (LabPEQ). Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMT e do Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). E-mail de contato: irene.mello@ufmt.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

in the Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Cáceres Campus. In short, this research highlighted aspects of curricular cross-cutting in the categories studied.

Keywords: Human Rights. Environmental Education. Inclusion. Education of ethnic-racial relations. Higher Education**.**

ASPECTOS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE QUÍMICA: Un estudio comparativo de los currículos

Resumen: La ciudadanía global ha impulsado cambios en las legislaciones de varios países en sus sistemas educativos. En Brasil, los cursos de formación de profesores han sufrido reformulaciones para incluir en sus currículos las exigencias legales de Educación en Derechos Humanos (EDH), de las Cuestiones Étnico-Raciales, Educación Inclusiva (EI) y Educación Ambiental (EA). Este estudio surgió de la indagación sobre cómo se han implementado estas pautas y si existe algún movimiento transversal curricular. Para ello, se investigó el enfoque en los currículos de Licenciatura en Química en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas de Mato Grosso. La metodología empleada fue educación comparada documental, con análisis cualitativo. Se verificó que los temas se abordan en todos los currículos, siendo que en la mayoría hay aspectos transversales, o esfuerzos para la inclusión en el trípode de las Instituciones (enseñanza, extensión y investigación). Fue perceptible la homogeneidad de aspectos transversales en todas las categorías en el curso del Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Cuiabá. El curso de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) Campus Araguaia demostró la transversalidad de la EI, involucrando la formación continua de docentes y técnicos. Mientras que en el curso del IFMT, Campus Cáceres, hay un compromiso institucional con la EA. En suma, la investigación evidenció aspectos de transversalidad curricular en relación con las categorías estudiadas.

Palabras-clave: Derechos humanos. Educación Ambiental. Educación Inclusiva. Educación de las relaciones étnico-raciales. Educación superior.

Introdução

A Unesco tem proposto a educação para a cidadania global (*global citizenship education*), pela identificação de que no processo de globalização, que interliga as nações, existem as desigualdades, as violações dos Direitos Humanos (DH) e a pobreza, as quais colocam em risco a paz e a sustentabilidade ambiental. Nesse conceito de cidadania global há clara relação entre o desenvolvimento sustentável e a promoção da justiça social global (Akkari; Maleq, 2020).

Um avanço na defesa da cidadania global foi dado em 2015, quando os Estados-Membros das Nações Unidas se comprometeram com sua implantação no âmbito do 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Meta 4.7:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e as competências necessárias para promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (United Nations, 2015, p. 21).

A Constituição brasileira ao estabelecer a educação como direito universal se posiciona pela defesa e proteção dos Direitos Fundamentais, Individuais e Coletivos, em consonância com a Declaração Universal dos DH defendido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948.

Contudo, sua execução é um desafio, haja vista que a sociedade brasileira ainda é marcada pela má distribuição de renda e pela exclusão social de indígenas, afro-brasileiros e camponeses (Santiago; Akkari, 2020).

Entre os avanços sociais se destacam as legislações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que têm alterado a formação docente, no tocante à inclusão da obrigatoriedade de DH nos currículos dos cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 001, de 30 de maio de 2012); a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas na Educação Básica (as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008); estabelecendo as diretrizes da Educação Ambiental para todos os níveis de ensino (Lei nº 9.795/1999; Resolução nº 2/2012); assim como as Legislações de Educação Inclusiva, a exemplo da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, criada pelo Governo Federal em 2008.

Apesar destes avanços jurídicos em DH, na atualidade, vivencia-se uma "fragilização de direitos que considerávamos relativamente consolidados". A política neoliberal tem colocado em xeque a ruptura com a cultura hegemônica, que segrega seres humanos e põe em risco a sustentabilidade planetária. Por isso, "se torna urgente mobilizar uma ação coletiva de defesa dos Direitos Humanos em todos os âmbitos sociais" (Fernandes; Candau, 2022, p. 41).

Borges e Pereira (2016, p. 557) argumentaram que, no Brasil, o conjunto de políticas públicas que abordam DH, a exemplo de igualdade racial, diversidade sexual e de gênero, direitos da pessoa com deficiência, os quais pressupõem uma ética sensível, impactam em governos democráticos e na sociedade civil, uma vez que ambos têm "responsabilidades necessariamente compartilhadas".

Benevides et al. (2018, p. 293) apontaram a importância da discussão dos elementos dos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DH nos currículos das Licenciaturas, uma vez que é imprescindível para "a produção de relações sociais alicerçadas no respeito às diferenças, na democracia, na cidadania".

Nessa perspectiva, compreende-se a importância das Universidades e, em específico, seus cursos de formação de professores para atuarem em consonância com uma cultura de DH (Fernandes; Candau, 2022) e com a Meta 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ou seja, com a implementação da educação para a cidadania global e a educação para o desenvolvimento sustentável, incluindo a igualdade de gênero, política antirracista e dos DH.

Neste estudo se indaga sobre como as pautas da Educação em DH, das relações étnico-raciais, para a Inclusão e Educação Ambiental (EA) estão sendo implementadas pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Química nas Universidades Públicas de Mato Grosso. Partindo-se dos pressupostos legais que assinalam que estes temas são transversais no currículo de formação de professores.

Aspectos transversais na formação de professores

A educação em DH é basilar para a constituição de uma sociedade ética, inclusiva, sustentável, visando a superação das desigualdades e a construção coletiva de justiça social pela dialética da equidade (Silva et al., 2021).

Analisando a competência 10 da Base Nacional Curricular em Formação (BNC-Formação) requerida para professores (Brasil, 2019):

> Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Verifica-se que na ação docente há coerência com princípios éticos e democráticos e uma postura que envolve valores e atitudes, a complexidade desta competência necessita do imperativo da transversalidade e a compreensão de que a formação docente é um processo contínuo e progressivo de aquisição de uma dimensão profissional (Nóvoa, 2019).

Os temas transversais abrangem questões destinadas a compreender a realidade social, os direitos e deveres concernentes à vida pessoal, coletiva e ambiental. Em função disso, esses temas não pertencem a um campo específico do conhecimento, mas perpassam todo o currículo

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sendo discutidos transversalmente, abrangendo aspectos multidisciplinares e interdisciplinares (Santos et al., 2021).

Na legislação da educação em DH se percebe que essa permeia o tripé da Educação Superior, apresenta-se nos âmbitos do ensino, pesquisa, extensão e, também, da gestão:

> A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; ... do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão. (Brasil, 2012, p. 2, art. 6º.).

Quanto à inserção dos conceitos curriculares da educação em DH, a referida legislação aponta três possibilidades: pela transversalidade e interdisciplinaridade; "como um conteúdo específico de uma das disciplinas" ou "de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade" (Brasil, 2012, p. 2, art. 7º).

A transversalidade da Educação Ambiental também foi definida por sua legislação específica:

> A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente ..., não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (Brasil, 2012, artigo 8º).

Por isso, é também justificada a sua coexistência em todos os segmentos das Instituições de Ensino Superior (IES):

> As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental (Brasil, 2012, artigo 10º).

As recentes reestruturações de programas pedagógicos das Licenciaturas das Universidades buscaram atender as demandas legais pertinentes a este movimento jurídico ético da sociedade.

Porém, as políticas de educação inclusiva, antirracista, de DH e sustentabilidade pressupõem o desenvolvimento de postura ética para a evolução dos processos de relações sociais, envolvendo não apenas a compreensão de conceitos, mas mudanças atitudinais, logo, a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

concretude, mesmo que parcial, de seus objetivos requerem a sua coexistência em todo o sistema educacional e não sua circunscrição em espaços disciplinares únicos, desse modo se constituindo em uma modalidade de educação.

Nesse sentido, o seu desenvolvimento pressupõe um compromisso coletivo, em um movimento interdisciplinar transversal, o que se apresenta como um desafio nos Cursos de Licenciatura e requer movimentos de formação continuada para todo o corpo docente.

Metodologia

Neste estudo foi utilizada a metodologia da Educação Comparada (EC), do tipo qualitativa, documental e exploratória.

A Educação Comparada pode ser compreendida como metodologia interdisciplinar com aplicação sistemática da técnica de comparação para investigar problemas de sistemas educativos, sendo esta desenvolvida em âmbito local, regional, nacional, supranacional ou internacional, em um tempo histórico fixo ou em movimento (Manzon, 2018).

Os documentos analisados foram os Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Química das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado de Mato Grosso e envolvem as seguintes Instituições de Ensino Superior:

- Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus de Cuiabá;
- Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus de Araguaia;
- Instituto Federal de Educação (IFMT), Campus de Cuiabá;
- Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus Cáceres;
- Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Avançado de Rondonópolis.

A opção pela pesquisa documental dos Projetos Políticos de Curso é justificada pela compreensão de que nos sistemas educacionais os currículos contribuem como norteadores do ensino em todos os seus níveis e revelam as relações ideológicas, identitárias, culturais e políticas envolvidas em suas construções e/ou reconstruções (Moreira; Silva, 2002).

Inicialmente se faz um breve relato histórico de cada Instituição de Ensino Superior e cada curso de Licenciatura investigado, com a finalidade de obter elementos para a busca de respostas do problema gerador deste estudo, uma vez que há certo consenso entre os

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

comparatistas de que o currículo e as práticas educativas estão vinculados ao seu contexto histórico de origem (Manzon, 2018).

Na sequência, apontam-se as semelhanças, as diferenças e as características peculiares dos Projetos Pedagógicos de Curso analisados, a partir das seguintes categorias de análise: Direitos Humanos (DH), Relações étnico-raciais, Educação Inclusiva (EI) e Educação Ambiental (EA). Dessa forma, compreendendo as formas de implementação em cada curso de formação de professores, para utilizar na avaliação de que se essa implantação seria transversal em todo o currículo, interdisciplinar ou disciplinar, ou ainda com características mistas.

Breve histórico da educação superior pública de Mato Grosso

A Educação Superior no estado de Mato Grosso emergiu na década de 1930, desde o início houve disputas políticas para estabelecer núcleos no Sul e no Norte, o que norteou a criação de dois polos universitários, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (Benfica, 2019), sendo que a última foi criada antes da concretização da separação dos estados, através da Lei nº 5.647, assinada em 1970.

Os cursos de Licenciatura em Química públicos em atividade, no Mato Grosso, são oferecidos nas seguintes Instituições de Ensino Superior público: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Destes, o mais antigo foi o implementado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Campus de Cuiabá, sendo concomitante com a criação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com legitimação pela Lei estadual nº 2629/66 e posterior Resolução nº 47/67 do Conselho Federal de Estado, o qual foi vinculado ao Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (ICLC). Porém, sua efetivação somente ocorreu 1972, pois a baixa adesão e não classificação dos candidatos impediu o início das atividades logo após sua criação (Santos, 1996).

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) foi oriunda do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (Decreto Municipal nº 190 em 20 de julho de 1978). Em 1985, foi vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso (Lei Estadual nº 4.960, de 19 de dezembro de 1985). Em 15 de dezembro de 1993, através da Lei Complementar nº 30, institui-se a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e transformou em Campus

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

os antigos núcleos pedagógicos. Assinalou característica de interiorização desde a sua origem (Castro & Castro, 2018), pois atualmente é composta por 13 Campus, 17 núcleos pedagógicos e 24 polos educacionais de Educação a Distância.

A UNEMAT protagonizou uma modalidade formativa de professores denominada "Programa de Licenciaturas Parceladas" iniciada no ano de 1992, "com o propósito de qualificar professores leigos em exercício" (Castro & Castro, 2018, p. 133). O programa teve como polo inicial o recém-criado Campus universitário do Médio Araguaia, em Luciara. Em 2011, foi iniciado o ingresso da primeira turma de Licenciatura em Química neste Campus (Castro; Castro, 2018), curso atualmente em extinção, conforme dados e-MEC.

Atualmente, a Diretoria de Graduação fora de Sede e Parceladas (antigo Programa Parceladas), vinculada à Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), é responsável pela concepção, abertura e execução didático-pedagógica dos Cursos de Licenciatura, Bacharelado e Tecnológico, em turma única, a serem ofertados nas modalidades diferenciadas. Nesta modalidade, a Resolução nº 017/2021 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONEPE) aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de turma fora da sede de Licenciatura em Química a ser ofertado no Campus Avançado de Rondonópolis, o qual está atualmente em atividade (UNEMAT, 2021).

Em 1909 foram iniciadas as primeiras experiências em educação profissional e tecnológica de nível médio no país, período do surgimento da Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso, na qual atualmente funciona o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva. Depois disso, no ano de 1943, foi criado o Aprendizado Agrícola de Mato Grosso, em Santo Antônio do Leverger, no qual atualmente funciona o Campus São Vicente. Já no ano de 1980, foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, atualmente Campus Cáceres. A Unidade de Ensino Descentralizada Bela Vista (UNED – Bela Vista) foi criada via ato governamental da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, sendo integrada ao anterior Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFET (IFMT, 2022).

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais em todo o país, ampliando a capacidade de atuação ao nível de Ensino Superior. Em Mato Grosso, o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) foi originário da junção das três autarquias - CEFET Mato

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Grosso (em Cuiabá), o CEFET Cuiabá (em São Vicente) e Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. Em um processo contínuo de expansão e interiorização, esses alcançaram diversas outras localidades, tais como Primavera do Leste, Várzea Grande, Alta Floresta, Diamantino, Lucas do Rio Verde, Tangará da Serra, Sorriso e Sinop.

No IFMT estão em atividade dois cursos de Licenciatura em Química, no Campus de Cáceres - Prof. Olegário Baldo (presencial e noturno) e no Campus Bela Vista, Cuiabá, sendo este o único curso na modalidade de Educação a Distância (EAD).

A efetivação da modalidade de ensino a distância foi implementada com a participação do IFMT (na ocasião Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFET-MT) no edital MEC/SEED nº 01, de 20 de dezembro de 2005, na modalidade de chamada pública para a criação de polos municipais de apoio presencial e de oferta de cursos superiores no âmbito do Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB, um projeto experimental que visava ampliar a atuação das IES no Brasil e levar educação superior de qualidade às partes mais longínquas do país através da Educação a Distância – EaD (IFMT, 2022).

Leão et al. (2018) ressaltaram o papel social da EAD, em especial, pelas dimensões geográficas de Mato Grosso (MT) e as dificuldades logísticas de mobilidade dos alunos, destacando formação de turmas em diversos núcleos do estado. Ainda, atualmente, há uma defasagem de professores de Química, sendo este um argumento da justificativa para implementação dos cursos em seus Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos cursos das Instituições de Ensino Superior públicas de Mato Grosso:

> Em Mato Grosso, o Censo 2021 apontou 10.125 professores de Ensino Médio Regular dos quais 778 não possuem graduação em licenciatura. Este mesmo censo não apontou as formações específicas relacionadas a este quadro de professores, no entanto, somos sabedores de que a disciplina de Química é sempre uma das que mais amargam falta de professores com formação e qualificação adequadas (UFMT Araguaia, 2022, p. 8).

Uma característica histórica similar nas IES públicas de Mato Grosso (MT) é o movimento de interiorização que originou estruturas *multicampi*, possibilitando a aproximação do Ensino Superior público a sua população para superar as barreiras geográficas de mobilidade, pois o MT é o terceiro maior estado do país, com área de 903.329 km² (Castro; Castro, 2018).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A UFMT, instituição superior mais antiga de MT (década de 1930), foi única no estado por tempo considerável, desde a sua criação na desvinculação com Mato Grosso do Sul (MS) (década de 1970) assumiu sua política de interiorização, com vistas ao desenvolvimento das diferentes regiões do estado. Foi justamente com esse propósito que o Conselho Diretor da UFMT, através da Resolução CD nº 013/81 de 27/01/1981, criou o Centro Pedagógico de Barra do Garças (CPBG), posteriormente, denominado, respectivamente, como: Centro de Ensino Superior do Médio Araguaia (CESMA), Instituto de Ciências e Letras do Médio Araguaia (ICLMA), Instituto Universitário do Araguaia (IUniAraguaia) e, atualmente, Campus Universitário do Araguaia - CUA (Resolução CD nº 03/09 de 14/01/2009). Atualmente, a UFMT atende a uma estrutura *multicampi*, composta pelos Campi de Cuiabá, Médio Araguaia, Várzea Grande e Sinop (UFMT Araguaia, 2022).

O curso de Ciências Naturais e Matemática – Química, licenciatura, da UFMT/ Campus de Sinop (UFMT/CUS) foi planejado a partir da reflexão acerca da formação interdisciplinar do professor de Ciências Naturais e Matemática, tendo sido implementado em 2006 no Instituto Universitário do Norte de Mato Grosso (antiga denominação do Campus Universitário de Sinop - CUS), com reestruturação do seu Projeto Pedagógico de Curso em 2020 e, atualmente, se encontra em processo de extinção.

O curso de Licenciatura em Química, UFMT, Campus do Araguaia foi criado, no então IUniAraguaia, através da Resolução CONSEPE nº 033/07 de 23/04/2007. As diligências do Ministério de Educação e Cultura (MEC) produziram relatórios que nortearam as iniciativas de reestruturação e melhoria de pontos apontados como deficientes, assim como a mais recente reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso em 2022, para atender demandas legais, Resoluções CNE/CES n° 7, de 18 de dezembro de 2018, e CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (UFMT, 2022).

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos investigados se verificou também a preocupação com a baixa entrada de alunos nos cursos de licenciatura na área de Ciências Exatas, em desacordo com a demanda de professores, especialmente, para área de Ciências Exatas, como é o caso da Química.

> É cada vez menor o interesse por cursos destinados à formação de professores... Esta falta de interesse corrobora sobremaneira com a falta de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> profissionais formados e aptos ao mercado de trabalho (UFMT Araguaia, 2022, p. 9).

Dessa forma, é compreensível a opção com modalidades de ensino que garantam o acesso de estudantes trabalhadores, ou seja, ofertado no turno noturno (UFMT Araguaia, IFMT Cáceres, UNEMAT Rondonópolis) ou semi-integrais (vespertino e noturno), como é o caso da Universidade Federal de Mato Grosso Cuiabá, Ensino a Distância (IFMT Cuiabá), ou flexibilizada (20% a distância), como é o caso da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em Rondonópolis, sendo, portanto, estratégias para driblar a baixa entrada em curso de licenciatura.

Também foram observadas articulação com as forças comunitárias e políticas para estruturar a descentralização das IES, muito bem descrita no Projeto Pedagógico de Curso na UNEMAT Campus Avançado de Rondonópolis, o qual relata a discussão interna na UNEMAT/ Campus Alto Araguaia, em 2015 e 2016, com a culminância dos acordos políticos, conforme a seguir:

> Por fim, decidiu-se, em parceria com o Município e sob a manifestação favorável do Governo do Estado, pela criação do Núcleo Pedagógico de Rondonópolis" a Gestão atual do Município (2017-2020) manifestou-se oficialmente ... pela implantação dos cursos de ... Licenciaturas em Pedagogia e Química (uma turma cada) pelo Programa das Diferenciadas (UNEMAT, 2021, p. 5).

Uma caraterística peculiar no curso mais antigo, UFMT/ Campus de Cuiabá, foi a maturidade intelectual observada em seu corpo docente na implementação de uma avaliação interna emancipatória iniciada em 1994. Este processo auto avaliativo chamou a atenção do MEC, que solicitou, em 1998, um documento com sugestões para elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura em Química no país.

A história da educação superior de Mato Grosso foi marcada pelo início tardio (década de 1930) quando comparado aos centros de excelência em Ensino Superior no Sudeste brasileiro (entre 1891 e 1896, Faculdades de Direito no Rio de Janeiro e Belo Horizonte e Escola Politécnica e a Escola de Engenharia Mackenzie, em São Paulo). Contudo, marcada por anseios populares e mobilização da sociedade organizada, a exemplo da Faculdade de Direito de Cuiabá, Instituição de Ensino Superior mais antiga de Mato Grosso, que foi fundada em

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

1934 por um grupo de bacharéis, sob a orientação jurídica do jurista cuiabano Palmiro Pimenta (Benfica, 2019). Além disso, foram marcadas por forte movimento de interiorização, em todos os seus centros educativos, os novos rumos das Instituições de Ensino Superior públicas de Mato Grosso dependerão de continuidade de articulação popular e do compromisso político com a educação de qualidade.

Análise comparativa dos currículos

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos se verifica perfil humanista, suas bases e princípios enquanto Instituições de Ensino e formação de professores são pautados na ética e na vivência cidadã crítica e politizada, estas características estão expressas na apresentação dos documentos, objetivos, missões, perfil do egresso, ações afirmativas e na grade curricular. O que pode ser exemplificado pelo seguinte objetivo específico elencado no curso de Licenciatura em Química da UNEMAT / Rondonópolis: "Enfatizar a formação cultural e humanística, com ênfase nos valores éticos gerais e profissionais" (UNEMAT, 2021, p. 8). E, também, na apresentação do Projeto Pedagógico do Curso no IFMT, Campus Cuiabá:

> No cenário atual, a prática da docência precisa acontecer em várias instâncias (éticas, coletivas, comportamentais, emocionais) e requer do profissional o domínio de muitas e diversificadas competências (motivação, luta contra a exclusão social, relações com a comunidade), além daquelas diretamente vinculados ao domínio de saberes específicos (IFMT, 2022, p. 10).

As dimensões curriculares e sua importância na formação e atuação profissional englobam os saberes específicos em consonância com os DH, a ética e a visão crítica do espaço social e político, conforme pode ser observado para o curso de Licenciatura em Química do IFMT, Campus Bela Vista:

> É o desenvolvimento do currículo que assegura a formação para uma competente atuação profissional. Assim, as atividades desenvolvidas devem articular harmoniosamente as dimensões humana, técnica, político-social e ética (IFMT, 2022, p. 21).

O olhar de Fonseca e Santos (2015, p. 105) corrobora com os pressupostos elencados no Projeto Pedagógico de Curso do IFMT/Campus de Cuiabá, pois apontaram que a formação de professores de Química requer a "articulação e sobreposição" dos aspectos técnicos,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pedagógicos e sociais, ou seja, "a racionalidade técnica (com o foco sob o conhecimento químico), a racionalidade prática (com o foco sob a sala de aula, o ensino e a aprendizagem) e a racionalidade crítica (com o foco sob o papel político do professor)".

Na Tabela 1 estão descritas, sumariamente, as semelhanças, as diferenças e as peculiaridades da abordagem da Educação em DH e das Relações étnico-raciais, EA e EI. Na sequência são relatadas as características observadas nos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos investigados.

Na Tabela 1 e nas descrições das características foi excluído o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Química da UFMT, Campus de Cuiabá, em função de ter sido aprovado pela Resolução CONSEPE no 183, em 2009, portanto, anterior as obrigatoriedades legais de educação em DH (Resolução CNE/CP nº 001, de 30 de maio de 2012) e das diretrizes nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012).

Tabela 1 – Exposição sumária de semelhanças, diferenças e peculiaridades das abordagens das categorias analisadas nos Projetos Pedagógicos de Curso dos Cursos de Licenciatura em Química da Educação Superior pública de Mato Grosso

Categorias	Semelhanças	Diferenças	Peculiaridades
Direitos Humanos (DH)	Considerada pauta mais ampla e engloba as demais categorias investigadas. Presente em todos os Projetos Pedagógicos de Curso	Aspectos transversais no ensino nos cursos de Licenciatura no IFMT *Campus* Cuiabá (Bela Vista) e Cáceres; na UFMT *Campus* de Araguaia. Predominância de caráter disciplinar no curso na UNEMAT *Campus* avançado de Rondonópolis.	No IFMT *Campus* de Cuiabá compromisso institucional com os DH e articulação de gestão através do Núcleo de Apoio ao Estudante – NAE, atende as demandas múltiplas dos discentes, incluindo as ações de promoção dos DH. No IFMT *Campus* de Cáceres interdisciplinaridade com extensão curricular.
Educação ambiental (EA)	Presente em todos os currículos investigados.	Aspectos de abordagem transversal nos Projetos Pedagógicos de Curso do IFMT *Campus* de Cuiabá e UFMT *Campus* de Araguaia. Abordagem disciplinar no currículo do curso na UNEMAT *Campus* avançado de Rondonópolis.	Transversalidade observável pela relação da EA em ações de ensino, pesquisa e gestão no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) *Campus* de Cáceres.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação Inclusiva (EI)	Todas as instituições elencaram adequações nas instalações prediais para a inclusão. Nos currículos dos cursos investigados é oferecido a disciplina de Libras.	Aspectos de abordagem transversal da Educação Inclusiva nos cursos da UNEMAT e do IFMT *Campus* de Cuiabá.	No curso da UFMT *Campus* de Araguaia há uma abordagem transversal, permeando ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão, desta última destacam-se como peculiares as atividades de formação continuada de docentes em EI.
Relações étnico-raciais	Pauta presente em todos os Projetos Pedagógicos de Cursos investigados.	Aspectos transversais nos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFMT *Campus* do Araguaia, IFMT *Campus* de Cuiabá e de Cáceres. Predomínio de abordagem disciplinar no curso da UNEMAT *Campus* avançado de Rondonópolis.	No curso da UFMT *Campus* do Araguaia há ingresso de estudantes quilombolas, através do programa de inclusão quilombola (PROIQ). No IFMT *Campus* de Cáceres articulações com ações de extensão.

Fonte: autoria própria (2025).

Todos os Projetos Pedagógicos de Cursos investigados contemplam a Educação em DH, no IFMT Campus de Cáceres se observa um posicionamento institucional para construção de uma sociedade mais justa (Tabela 1), conforme exemplificado abaixo:

> Estabelecendo seu compromisso com a construção de uma cultura de direitos, o IFMT possibilitará uma educação que ressalta os valores de tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade (IFMT, 2022, p. 57).

Em todos os documentos investigados, os DH são perceptíveis como uma pauta mais ampla que engloba a educação inclusiva, as questões étnico-raciais e a sustentabilidade ambiental (Tabela 1). Conforme elucidado no Projeto Pedagógico dos Cursos de Química da UFMT/Campus Araguaia, quando aborda o currículo e a proposta da transversalidade da pauta de DH:

> O conjunto destes conteúdos curriculares, todos, corroboram sobremaneira para que o curso tenha uma prática educacional em equilíbrio com os direitos humanos, prezando por princípios como a dignidade humana, igualdade de direitos, valorização das diferenças, sustentabilidade, educação democrática, consciência cidadã... (UFMT, 2022, p. 31).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No Projeto Pedagógico do curso no IFMT/ Campus de Cáceres se observou que a pauta interdisciplinar de DH compreende também ações de extensão curricularizadas (Tabela 1):

> Os conteúdos referentes à educação em Direitos Humanos estão contemplados pela matriz curricular do curso de forma interdisciplinar, através de projetos desenvolvidos com a comunidade interna e externa do CAMPUS (IFMT, 2020, p. 37) (sic).

O esforço da abordagem dos DH como pauta transversal é observado em todas as instituições, exceto na UNEMAT, a qual se pode caracterizar como disciplinar, sendo seus conceitos trabalhados na disciplina de Seminário I: Direitos Humanos e questões étnico-raciais. Contudo, em todos os cursos investigados estão elencadas pelo menos uma disciplina na qual seus conceitos são observados nas ementas, o que caracteriza como uma abordagem mista, conforme observado no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química do IFMT, Campus de Cáceres:

> […] está contemplada pela matriz curricular do curso de forma interdisciplinar, através de projetos desenvolvidos com a comunidade interna e externa do CAMPUS. E considerando a relevância dessas discussões, de forma direta e específica, o discente do curso de licenciatura em química trabalhará dentro dessa temática através dos componentes curriculares obrigatórios Educação, cidadania e direitos humanos e Educação Inclusiva (IFMT, 2020, p. 37) (sic).

Quanto à EA, no Curso de Licenciatura em Química do IFMT/ Campus Cáceres se verifica um caminho mais consolidado para a transversalidade alinhando, além do currículo, as ações de gestão, pesquisa, ensino e extensão. O movimento transversal curricular é perceptível nas disciplinas do grupo de conhecimentos pedagógicos.

> A Educação Ambiental, mais do que um Componente Curricular, deverá permear todos os outros componentes nos termos da Lei 9795/99, aparecendo como tema transversal e de aplicação obrigatória em toda a matriz curricular (IFMT, 2020, p. 39).
>
> Além disso, a temática (ambiental) será discutida de forma complementar em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na execução das práticas pedagógicas obrigatórias está prevista a responsabilidade ambiental no ensino de química, promovendo ao discente o conhecimento sobre o ensinar preservando (IFMT, 2020, p. 35).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O reconhecimento da transversalidade da EA é institucional no IFMT, Campus Cáceres Prof. Olegário Baldo, com formação do "núcleo de sustentabilidade do Campus", uma vez que compreende que:

> […] o termo Educação Ambiental é empregado para especificar um tipo de educação, um elemento estruturante em constante desenvolvimento, demarcando um campo político de valores e práticas, mobilizando a comunidade acadêmica, comprometida com as práticas pedagógicas transformadoras, capaz de promover a cidadania ambiental (IFMT, 2020, p. 35).

A EA apresenta elementos transversais curriculares no Projeto Pedagógico do Curso da UFMT/Campus Araguaia, perceptível na afirmação "Os conteúdos de educação ambiental são abordados de forma contínua e progressiva ao longo do curso" (UFMT, 2022). Contudo, a inserção curricular da EA como contextualização crítica transdisciplinar, a qual favorece a formação com postura socioambiental ainda não permeia uniformemente as componentes curriculares.

No curso do IFMT/Campus Cuiabá, a EA é reconhecida como tema transversal no currículo, contudo há justificativas pautadas na interpretação das legislações para oferecer também uma disciplina específica, em função de seu desenvolvimento envolver conceitos específicos e conhecimentos pedagógicos de sua prática nas escolas, conforme segue:

> O curso discute estas temáticas (ambientais) no próprio desenvolvimento dos conteúdos, assim em todas as disciplinas são previstas atividades de discussão coletiva destas temáticas em trabalhos individuais e em grupo de forma transversal, contínua e permanente, não apenas nas disciplinas que têm por base esta temática. Não obstante, por se tratar de um curso de Licenciatura vislumbrou-se a necessidade de uma disciplina em específico para o ensino das questões ambientais, a saber: Química e Educação Ambiental (IFMT, 2022, p. 63).

No Projeto Pedagógico de Curso da UNEMAT/Campus Rondonópolis são observados elementos socioambientais curriculares, perceptível, por exemplo, na seguinte competência que agrega aspectos socioambientais: "Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade" (UNEMAT, 2021, p. 10), contudo seus conceitos são elencados nas disciplinas de Seminário III: Sociedade e Meio Ambiente e Química Ambiental, o que caracteriza um predomínio de abordagem disciplinar.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Na legislação brasileira houve avanços nas políticas de inclusão social da pessoa com deficiência, o termo acessibilidade é basilar para estabelecer as condições necessárias para a sua participação social com equidade de condições, sendo que a inclusão social está "contemplada em todas as demais políticas e ações governamentais" (Borges; Pereira, 2016, p. 560), e ainda segundo Ciantelli e Leite (2016, p. 414):

> [...] a deficiência não deve ser mais vista como algo intrínseco à pessoa, mas presente e de responsabilidade da sociedade, sendo esta responsável por superar a deficiência através da eliminação das barreiras existentes no ambiente e da criação de mecanismos e recursos que possibilitem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade.

Esses avanços legais representam desafios para todos os segmentos sociais (Borges; Pereira, 2016) e sua implementação tem modificado as relações para atender a essa sensibilidade ética, e neste patamar todos os segmentos educativos tiveram revisões, tanto que em todas as instituições investigadas são mencionadas as adequações nas instalações prediais para atender as necessidades de pessoas com deficiência e, também, a oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais.

Além disso, todas as Instituições apresentam órgãos de gestão, no IFMT/Campus Cuiabá é o Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência; na UFMT/Campus Araguaia, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMT; o IFMT/Campus de Cáceres conta com o Núcleo de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (NAPNE) e na UNEMAT/Campus Avançado de Rondonópolis, as ações de inclusão da pessoa com deficiência estão a cargo do Núcleo Pedagógico.

Conforme Moreira e Silva (2002, p. 8), a elaboração de uma proposta pedagógica está impregnada de "relações de poder", exprime "visões sociais particulares" e "produz identidades sociais individuais particulares", ainda segundo Silva et al. (2021, p. 16), o currículo é fruto das "cosmovisões" de "seus atores curriculares", contudo, também atendem aos "arcabouços normativos".

Nesta ótica são perceptíveis algumas singularidades, como é o caso da visão de EI do curso de Licenciatura em Química da UFMT, Campus do Araguaia, no qual há um engajamento da comunidade acadêmica que originou uma política institucional de inclusão e acessibilidade, as quais envolveram ações de extensão (organização de eventos envolvendo a comunidade

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

interna e externa), ações de pesquisa (mapeamento dos alunos e servidores com deficiência, elaboração de material instrutivo sobre inclusão e acessibilidade; produção de indicadores da política de inclusão e acessibilidade com a finalidade de subsidiar o planejamento da política), ações administrativas (capacitação de servidores, reformulação do Núcleo de Inclusão e Educação Especial, criado em 01/04/2009; encontro entre as Pró-reitorias e Secretarias, a fim de conscientizar e elaborar propostas de educação inclusiva); ações de ensino (obrigatoriedade da disciplina de "Educação Especial e Acessível" para todos os cursos da Universidade Federal de Mato Grosso a partir de 2019/2020) (UFMT, 2022, p. 204).

Os aspectos transversais da inclusão são reconhecidos no curso do IFMT, Campus de Cuiabá, conforme descrito em seu Projeto Pedagógico de Curso:

> O IFMT compromete-se com uma educação baseada nos princípios da inclusão social, determinando que seu conteúdo seja trabalhado de forma transversal, contínua e permanente, não apenas nas disciplinas que tem por base esta temática, mas também ao longo da formação pelos diversos atores envolvidos (IFMT, 2022, p. 60).

Há movimentos transversais da inclusão no curso da UNEMAT, Campus avançado de Rondonópolis, verificados pelas ações de gestão e nas disciplinas do grupo de formação didática. Na Unemat, como instituição, verifica-se um engajamento para mudança de uma cultura que corrobora para a inclusão, mencionando, conforme segue:

> Com base nessa concepção de diversidade e de inclusão, a educação inclusiva está presente em diversos aspectos dentro da UNEMAT, seja no convívio, nas edificações, nas relações sociais ou na prática docente no sentido de evidenciar potencialidades e minimizar dificuldades levando-se em conta a diversidade e individualidade para um aprendizado efetivo (UNEMAT, 2021, p. 13).

A transversalidade da educação das questões étnico-raciais é perceptível no curso da UFMT, Campus Araguaia, no que tange às ações afirmativas de ingresso específico e diferenciado para estudantes quilombolas (PROIQ), o que demonstra uma articulação institucional.

O programa de inclusão quilombola (PROIQ) foi firmado pela UFMT, via Conselho de Políticas de Ações Afirmativas da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), vinculada

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ao Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (Seduc). Este programa prevê uma política de ação afirmativa para o ingresso de estudantes quilombolas do Estado de Mato Grosso na UFMT, por um período de dez anos, a partir de 2017. O Curso de Licenciatura em Química da UFMT/Campus Araguaia ofereceu 3 vagas via Programa de Inclusão Quilombola (PROINQ) desde 2017 (UFMT, 2017).

O ingresso e permanência de estudantes quilombolas poderá auxiliar na compreensão histórica da resistência nos quilombos, a qual impulsionou a abolição da escravatura e do repúdio à cultura racista, oriunda do modelo colonialista eurocêntrico, que estabeleceu o conceito de raça e as diferenças étnicas que balizaram a inferiorização de seres humanos, o que repercute na divisão de trabalho, diferenças salariais, acesso ao conhecimento e a cultura (Maldonado-Torres, 2020).

Nascimento et al. (2020) trazem a discussão do modelo de Universidade monocultural, quando relatam as contribuições de indígenas na Pós-Graduação no Mato Grosso do Sul, estas envolveram a participação da comunidade indígena na socialização do seu conhecimento e da sua cultura (eventos com palestrantes xamãs, participação em bancas de defesa e na equipe de execução de projetos de pesquisa e extensão, bancas de defesa realizadas em terras indígenas, etc.), as quais são ações de interculturação que reuniram indígenas e não indígenas, em suas conclusões mencionaram que:

> Oportunizar os currículos dos Programas serem transversalizados por conhecimentos que não os hegemônicos e homogêneos têm dado aos povos indígenas e as suas resistências uma visibilidade outra, que não a colonial (de inferiorização, subalternização, negação e satanização) ... (Nascimento et al., 2020, p. 872).

A proposta transversal curricular do curso da UFMT/ Campus Araguaia abarca as disciplinas pedagógicas, quando estabelece que serão utilizados elementos da história e cultura afro-brasileira e indígena relacionando-os "com o ensino de Química e com atividades lúdicas que valorizem esta cultura" (UFMT, 2022, p. 30). Porém, também elenca as disciplinas que abordam a Educação das relações étnico-raciais: Metodologia Aplicada ao Ensino de Química, Políticas Educacionais e Lúdico no Ensino de Química; sendo esta última optativa.

No Projeto Pedagógico do Curso no IFMT/Campus Cuiabá há uma clara referência ao repúdio do racismo, quando estipula que:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Quaisquer situações de racismo e de discriminação serão apuradas, e os envolvidos serão objeto de orientação para que compreendam a dimensão de seus atos, contribuindo assim para uma educação para o reconhecimento, para a valorização e para o respeito mútuo (IFMT, 2022, p. 59).

Além disso, este Projeto estabelece a transversalidade da educação das relações étnico-raciais, conforme descrito abaixo:

> ...o IFMT compromete-se com uma educação baseada nos princípios da Educação das Relações Étnico-raciais, determinando que seu conteúdo seja trabalhado de forma transversal, contínua e permanente, não apenas nas disciplinas que tem por base está temática (IFMT, 2022, p. 59).

A história e cultura afro-brasileira e indígena estão presentes na ementa das seguintes disciplinas do curso do IFMT/Campus Cuiabá: Educação e Direitos Humanos, Temas Transversais em Educação e Fundamentos Socioantropológicos da Educação.

No Projeto Pedagógico de Curso do curso do IFMT/Campus Cáceres é esclarecido que será "objeto de estudo em todos os componentes curriculares pertencentes ao grupo I" (IFMT, 2020, p. 39), ou seja, das disciplinas pedagógicas do curso, o que demonstra algumas características transversais. O curso também oferece a disciplina de História e Cultura afro-brasileira e indígena, e apresenta alguns elementos da educação das relações étnico-raciais nas disciplinas de: Sociologia da Educação; Educação, Cidadania e Direitos Humanos; Educação Inclusiva.

Além disso, os elementos transversais também são perceptíveis pela vinculação de ações de extensão em educação das relações étnico-culturais: "A discussão coletiva em torno dessas questões será presente no caminhar do discente dentro da instituição, com a promoção de eventos como seminários, mesas redondas, palestras entre outros" (IFMT, 2020, p. 36).

No curso da UNEMAT, Campus de Rondonópolis, há o predomínio de elementos disciplinares na abordagem da educação étnico-raciais e se observa menção disciplinar em Seminário I (Direitos Humanos e Questões Étnico-Raciais), e na ementa de Filosofia da Educação.

Os projetos pedagógicos de cursos em seus contextos históricos – Considerações finais

O curso de Licenciatura em Química da UNEMAT, Campus avançado de Rondonópolis, tem características de atender a urgência de uma demanda social regional, sua

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

estruturação necessitou de uma articulação das esferas políticas estaduais e municipais, sendo que as parcerias são renovadas ou não anualmente antes da entrada de uma nova turma de alunos. Portanto, é perceptível uma justificativa com aspectos fortemente regionais, além de uma interação maior com a comunidade local, uma elaboração com um grupo amplo, logo suas "relações de poder" são peculiares (Moreira; Silva, 2002, p. 8), os debates de ideias envolvem leigos em assuntos educacionais (Silva et al., 2021), com fragilidades estruturais, pois se trata de um Curso fora da sede, necessitando utilizar estruturas disponíveis no município. Estas características justificam as diferenças neste curso (Tabela 1).

No Projeto Pedagógico de Curso do IFMT/Campus de Cuiabá (Bela Vista) verifica-se uma maior homogeneidade de ideias, em todas as categorias investigadas se percebe o mesmo compromisso com a busca da transversalidade, o que demonstra maturidade, infere-se que oriunda de um processo de articulações do IFMT, especificamente em seu curso de Licenciatura em Química, com a Universidade Aberta do Brasil, logo envolvendo duas instituições.

Além de que a modalidade de Educação a distância - EAD requer uma estrutura pedagógica mais robusta, para atender uma demanda administrativa que envolve várias sedes, equipe docente central, equipe docente local (tutores), todos os atores (professores e alunos) envolvidos (diversidade de níveis de formação) necessitam compreender e atuar em um mesmo curso de graduação com comunidade interna ampliada, em função da modalidade de ensino a distância.

O Curso da UFMT/Campus Araguaia é recente, contudo, é perceptível o processo de crescimento após a primeira diligência do Ministério de Educação e Cultura, evidenciando um aprendizado dos docentes e da coordenação deste curso, também há forte articulação para a transversalidade na abordagem inclusiva, com o estímulo dos docentes para a busca da especialização em educação inclusiva. Além disso, a atuação no Programa de Integração Quilombola (PROINQ) revela a articulação e a sua disponibilidade pedagógica para a participação do Curso neste programa institucional da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

No IFMT, Campus de Cáceres (Prof. Olegário Baldo), há elementos institucionais que viabilizam o processo transversal curricular da Educação Ambiental, o que favorece um engajamento da comunidade acadêmica para uma cultura de sustentabilidade. Além disso, nas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

demais categorias investigadas há aspectos transversais, em especial, nas disciplinas de formação pedagógica.

Os Projetos Pedagógicos de Curso são documentos norteadores das práticas pedagógicas e dos espaços de formação de professores e sua investigação aponta os elementos de seus processos transversais, contudo, a análise do currículo não é conclusiva para avaliar a amplitude de seus aspectos transversais, pois necessita do conhecimento das práticas pedagógicas, suas conexões com a extensão e a pesquisa seriam os elementos ainda a serem investigados, a partir das leituras de seus interlocutores, os professores e os alunos.

Agradecimentos

Ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química (LabPEQ) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso pelo apoio.

Referências

AKKARI, Abdeljalil; MALEQ, Kathrine. Global Citizenship Education: Recognizing Diversity in a Global World. In: AKKARI, Abdeljalil; MALEQ, Kathrine (ed.). **Global Citizenship Education Critical and International Perspectives** (pp. 3-13). Genebra: Springer, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8. Acesso em: 10 mai. 2024.

BENEVIDES, Marinina Gruska; AMORIN, Rosendo Freitas de; REGO, Ernny Coelho. Educação em direitos humanos e ensino superior: uma análise do currículo e da formação docente nas Licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. **Contexto e Educação**, v. 33, n. 104, p. 291-322, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.291-322. Acesso em: 28 jun. 2024.

BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. História do ensino superior em Mato Grosso: das iniciativas frustradas à criação de um sistema universitário. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, e052, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e052. Acesso em: 15 jul. 2024.

BORGES, Jorge Amaro de Souza; PEREIRA, Andreia Colares Cabral. O estado da arte sobre políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: dialogando sobre transversalidade e Educação. **Revista do Serviço Público**, v. 67, n. 4, p. 555 – 574, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.21874/rsp.v67i4.1132. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, DE 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 02/2019 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

CASTRO, Maria Auxiliadora de Azevedo Coutinho e; CASTRO, José Amilcar Bertholini de. Projeto Parceladas e formação de professores na UNEMAT. In: DAVID, Cesar, & CANCELIER, Janete Webler (eds.) **Reflexões e práticas na formação de educadores** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 379 p. ISBN 978-85-7511-475-9. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788575114759. Acesso em: 12 mai. 2024.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. (2016). Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008. Acesso em: 14 jun. 2024.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão (2022). Direitos humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 31, n. 1, p. 40-56, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.14295/momento.v31i01.13436. Acesso em: 18 jan. 2024.

FONSECA, Carlos Ventura; SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. (2015) O Curso de Licenciatura em Química da UFRGS: Estudo da Estrutura Curricular e de Aspectos Constitutivos da Formação Docente. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 81-111, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2015v8n3p81. Acesso em: 12 fev. 2024.

IFMT - Instituto Federal de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Química** (Modalidade Presencial). Aprovado pela Resolução CONSEPE nº 06 de 17 de março de 2021. Cáceres: IFMT, 2020, Campus Cáceres – Prof. Olegário Baldo.

IFMT - Instituto Federal de Educação (2022). **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Química** (Modalidade a Distância). Aprovado pela Resolução CONSEPE nº 029, de 11/10/2022. Cuiabá: IFMT, 2022, Campus Cuiabá - Bela Vista.

LEÃO, Marcelo Franco; OLIVEIRA, Eniz Conceição; DEL PINO, José Claudio. Curso de Licenciatura em Química ofertado na modalidade EAD: uma década de experiência no IFMT. **Educação, Cultura e Sociedade**, v. 8, n. 2, p. 441-452, 2018. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8431/6571. Acesso em: 14 mar. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MALDONADO-TORRES, Nelson. El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. **Latin American Research Review**, v. 55, n. 3, p. 560-573, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.25222/larr.1005. Acesso em: 12 fev. 2024.

MANZON, Maria. Origins and traditions in comparative education: challenging some assumptions. **Comparative Education**, v. 54, n. 1, p. 1–9, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1416820. Acesso em: 12 fev. 2024.

MOREIRA; Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO; Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. (2020). Protagonismo indígena na pós-graduação: decolonizando o currículo e o espaço universitário. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 866–873, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54471. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/54471. Acesso em: 15 mar. 2024.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.1, p. 198-208, 2019.

SANTIAGO, Mylene & AKKARI, Abdeljalil. A. Citizenship, Social Exclusion and Education in Latin America: The Case of Brazil. In: AKKARI, Abdeljalil; MALEQ, Kathrine (ed.). **Global Citizenship Education Critical and International Perspectives**. Genebra: Springer, 2020, p. 17-30. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8. Acesso em: 10 mai. 2024.

SANTOS, Lydia Maria Parente Lemos dos. **Avaliação emancipatória do curso de Licenciatura Plena em Química da UFMT**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

SANTOS, Jéferson Evangelista dos; MARTINS, Kaique Nascimento; PAULA, Marlúbia Corrêa de. Contemporary transversal themes in science education: an analysis based on ENPEC's works. **ACTIO: Docência em Ciência**, v. 6, n. 3, p. 1-18, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.3895/actio.v6n3.13628. Acesso em 10 mai. 2024.

SILVA, Daiane da Luz; CAPUTO, Maria Constantina; VERAS, Renata Meira (2021). Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e244510, 23 p. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147244510. Acesso em: 15 fev. 2024.

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Química Licenciatura**. Aprovado pela Resolução CONSEPE-UFMT no. 347/2023. Pontal do Araguaia: UFMT/Campus do Araguaia, 2022.

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. **Projeto Pedagógico do Curso Turma**

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Fora de Sede de Licenciatura em Química. Aprovado pela Resolução CONEPE nº 017/2021. Rondonópolis: UNEMAT, Câmpus Avançado de Rondonópolis, 2021.

UNITED NATIONS. **Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development.** United Nations, Geneva, 2015. Avaliable: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf. Accessed: 21 January.

Submissão em: 25/03/2025
Aceito em: 05/06/2025

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.