

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski  
Leonel Piovezana  
Ivo Dickmann  
(Orgs.)

# Pesquisa na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

dez (10) anos do PPGE da UnoChapecó

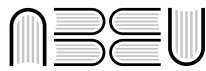


ARGOS  
Editora da UnoChapecó

PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO  
*STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
dez (10) anos do PPGE da Unochapecó



Perspectivas



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski  
Leonel Piovezana  
Ivo Dickmann  
(Orgs.)

PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO  
*STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
dez (10) anos do PPGE da Unochapecó

  
ARGOS  
Editora da Unochapecó  
Chapecó, 2022



Presidente  
Vincenzo Francesco Mastrogiacomo

Vice-Presidente  
Ivonei Barbiero



Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski  
Pró-Reitora de Graduação e Vice-Reitora: Silvana Muraro Wildner  
Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação: Andréa de Almeida Leite Marocco  
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Márcio da Paixão Rodrigues  
Pró-Reitor de Administração: José Alexandre de Toni

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Vanessa da Silva Corralo

Este livro ou parte dele não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

---

P472p Pesquisa na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação:  
dez (10) anos do PPGE da Unochapecó – Tania Mara Zancanaro  
Pieczkowski, Leonel Piovezana e Ivo Dickmann [Orgs.]. –  
[recurso eletrônico] / – Chapecó, SC: Argos, 2022.  
380 p.: PDF [e-Book]. il. (color); – (Perspectivas; 65) –

Contém bibliografias  
ISBN: 978-65-88029-70-1

1. Educação contemporânea. 2. Educação inclusiva.

CDD: Ed. 23 -- 370

---

Catálogo elaborada por Gabriella Joana Zorzetto CRB 14/1638  
Biblioteca Central da Unochapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-900 – Caixa Postal 1141  
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti

Conselho Editorial

Titulares: Clodoaldo Antônio de Sá (presidente), Cristian Bau Dal Magro (vice-presidente),  
Rosane Natalina Meneghetti, Andréa de Almeida Leite Marocco, Cleunice Zanella,  
Hilario Junior dos Santos, Vanessa da Silva Corralo, Rodrigo Barichello, André Luiz Onghero,  
Circe Mara Marques, Gustavo Lopes Colpani, Odisséia Aparecida Paludo Fontana,  
Andrea Díaz Genis (Uruguai), José Mario Méndez Méndez (Costa Rica), Suelen Carls (Alemanha).  
Suplentes: Maria Assunta Busato, Rodrigo Oliveira de Oliveira, Josiane Maria Muneron de Mello,  
Reginaldo Pereira, Idir Canzi, Márcia Luiza Pit Dal Magro.

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **Prefácio**

Odilon Luiz Poli

## **Apresentação**

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Leonel Piovezana

Ivo Dickmann

## **PARTE 1**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

#### **Ser professor no século XXI: encantos e desencantos**

Giovana Boicko

Circe Mara Marques

Odilon Luiz Poli

#### **Currículos da educação básica: contexto e trajetória de elaboração**

Andreia Stochero Binelo

Marilandi Maria Mascarello Vieira

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **O papel dos professores na (re)construção curricular: entre a alienação e o protagonismo docente**

Jussani Derussi

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Elcio Cecchetti

## **Aproximações da didática freiriana com a abordagem do *Design Thinking***

Gisele dos Santos

Ivo Dickmann

## **(Im)possibilidades da educação no sistema prisional**

Camila Lorenzoni

Ireno Antônio Berticelli

## **Experiências vividas pelos docentes no Centro de Atendimento Socioeducativo**

Marcilei da Silva Bender

Ireno Antônio Berticelli

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **Campo científico e o *habitus* de pesquisador**

Daiana De Nez Moura

Elcio Cecchetti

## **PARTE 2**

## **DIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **A educação na Colônia Porto Novo: das escolas paroquiais às escolas públicas**

Carine Kaufmann

Cláudia Battestin

### **Desde nós mesmos: a cultura cabocla do oeste catarinense pelas vozes da nossa gente**

Maria de Souza

Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Jorge Alejandro Santos

### **Educação inclusiva na mudança do paradigma da epistemologia clássica**

Jesse Budin

Leonel Piovezana



# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **A importância das adaptações curriculares na inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual**

Vania Salete Cassol Daga

Leonel Piovezana

## **Inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação superior e processos de subjetivação**

Juliane Janaina Leite Brancher

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

## **Pais ouvintes, filhos surdos: os efeitos da surdez na família**

Taise Dall'Asen

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

## **Educação infantil na contemporaneidade: lugar de experiência e afirmação das infâncias**

Cleonice Lazzarotto

Circe Mara Marques

Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **A literatura infantil enquanto possibilidade de diálogo intercultural**

Evanete Antunes Ferreira

Cláudia Battestin

## **Sobre os autores**

## **Créditos**

## Prefácio

A presente coletânea de textos, mesmo que possa ser considerada singela, na história institucional do PPGE da Unochapecó é, na verdade, uma inestimável conquista. Permito-me, em poucos parágrafos, justificar essa afirmativa.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó (PPGE Unochapecó) foi um sonho, carinhosamente acalentado e arduamente conquistado, num tempo em que, numa cidade do interior de Santa Catarina, como Chapecó, não era nada comum a existência de profissionais com doutorado. Ao contrário, os doutores eram raros. No Brasil, aliás, até bem pouco tempo, a Pós-Graduação era bastante concentrada nas capitais dos estados, principalmente, na região Sudeste e em poucas cidades da região Sul.

Até o ano de 2010, dizíamos que, no *continuum* social que envolve o Norte do Rio Grande do Sul, o Oeste catarinense e o Sudoeste do Paraná, havia um verdadeiro vazio em termos de pós-graduação. Em Santa Catarina, a partir de Lages até o Extremo Oeste do Estado, praticamente inexistiam programas de pós-graduação em funcionamento. Para ser mais preciso, não havia nenhum programa de doutorado e apenas dois programas de mestrado estavam em funcionamento em toda essa grande região.

Em se tratando de interiorização da educação superior, a Unochapecó, sem dúvida, pode ser considerada uma instituição emblemática. Nasceu para ser pioneira, para desbravar e para suprir a ausência do Estado no atendimento às demandas de educação superior de toda uma grande região. Foi assim na graduação, na pós-graduação *lato sensu* e, por fim, na pós-graduação *stricto sensu*.

Atualmente, observando a abundância de alternativas de programas de pós-graduação disponíveis na região, é até difícil imaginar, para quem aqui só chegou após 2010, a carência que vivíamos há pouco mais de uma década. E mais: alguém cuja experiência de vida esteja restrita apenas à região Sudeste, especialmente no eixo Rio-São Paulo, provavelmente sequer consiga compreender a que estou me referindo.

É por essas razões que podemos afirmar, sem receio, de que o PPGE da Unochapecó foi um sonho teimosamente conquistado. Foram décadas de tentativas com pouquíssimos avanços. Mesmo correndo o risco de cometer alguma injustiça por esquecimento, não posso deixar de lembrar de professores como Vilmar Araújo de Sousa, Ireno Berticelli, Arlene Renk, Ione Slongo, Elison Pain, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, dentre tantos outros, entre os quais modestamente me incluo, buscando sempre razões para continuar acreditando no improvável, quando o universo parecia conspirar em sentido contrário.

Ainda assim o PPGE nasceu. Porém, quando ainda comemorávamos a conquista e estávamos bastante animados com o fato de que muitos colegas, de várias áreas, passavam a buscar o doutorado, eis que foi desencadeado o programa de ampliação das universidades federais, Brasil afora, o qual teve como consequência a saída de diversos doutores (dos poucos existentes) das universidades comunitárias. A

Unochapecó foi atingida com força por esse fenômeno. A cada edital, novas saídas se confirmavam.

Vivi esse período de dentro da reitoria da Unochapecó. As cobranças vinham fortes: “Não vão fazer nada?! Nossos doutores estão indo embora!!” Fazer o quê?? Lembro de cada uma das conversas de despedida de colegas. Mesmo que, de algum modo, feliz pela conquista de amigos de longa data, sentia-me dilacerado pelo significado institucional do fato.

O tempo passou. Mesmo breve (uma década apenas), o passar desse interregno transformou, profundamente, nossa realidade. Atualmente, vivemos outros tempos, muito diferentes. Para o bem e para o mal, a pós-graduação se expandiu muito no país. Hoje já não é difícil encontrar doutores e a instituição não vive mais a carência de professores titulados, que tanto a assolou por décadas.

Os desafios, na verdade, hoje, são outros. As universidades comunitárias catarinenses, novamente, se encontram sob fogo cruzado. A rápida privatização da oferta de educação superior, a ausência, de um lado, de critérios claros de qualidade para aprovação de cursos de graduação e, de outro, ausência de expectativas de qualidade por parte do público, vem castigando instituições mais estruturadas e com maiores custos para execução de cursos de graduação.

Nesse novo cenário, uma realidade parece inegável: o PPGE da Unochapecó cresceu e se qualificou muito. Em sua primeira década de existência, apresenta avanços dignos de um longo percurso. Basta analisar os *Lattes* dos seus professores e egressos, além dos inúmeros projetos de interação com a educação regional. Assim, essa coletânea de textos, todos escritos a partir de pesquisas realizadas no PPGE, tem a fisionomia de uma vitória histórica e o sabor de uma grande

conquista. Singela, sem dúvida, mas muito representativa. Representativa da determinação em romper barreiras e da rebeldia diante do aparentemente inevitável. União de forças (e de fé) para construir um novo “inédito viável”, para lembrar Paulo Freire.

Representa também os resultados (e efeitos) da presença da pós-graduação na região que, a partir da criação do PPGE, pôde debruçar-se sobre temas relevantes, auxiliando na compreensão e na superação das distâncias sociais que, historicamente, caracterizam as sociedades modernas, estruturadas sob a égide do capitalismo. Demonstra também, por outro lado, que a Unochapecó conseguiu atingir, enfim, a maturidade acadêmica e universitária, tanto tempo sonhada e reivindicada. Nas palavras do nosso mestre Dr. Ireno Berticelli: “Só poderemos nos considerar uma universidade plena e madura, quando tivermos implantada a pós-graduação *stricto sensu*.” Essa tal maturidade, enfim, felizmente, chegou.

## **Sobre a obra**

A presente obra está organizada em duas partes, cada qual com seu foco. Ambas, porém, abordando temas ligados ao desenvolvimento da educação contemporânea, em diferentes espaços e abordagens, revelando a diversidade e a complexidade da problemática educacional no contemporâneo.

A primeira parte, composta por sete capítulos, gira em torno do tema “Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas”. Apesar da diversidade, todos os capítulos têm, como ponto comum, a reflexão sobre a figura do professor e a atividade docente.

No primeiro capítulo, Giovana Boicko, Circe Mara Marques e Odilon Luiz Poli discutem a problemática do bem-estar e o mal-estar docente. O estudo, na verdade, se volta à compreensão do fenômeno do bem-estar docente e os fatores que favorecem o seu desenvolvimento.

No segundo capítulo, Andreia Stochero Bino e Marilandi Maria Mascarello Vieira analisam a participação dos professores da rede municipal de ensino de Chapecó no processo de elaboração do Currículo da Educação Básica do município, no contexto da elaboração das políticas curriculares no Brasil, com foco na Base Nacional Comum Curricular.

A reconstrução curricular também é o tema contemplado no terceiro capítulo, de autoria de Jussani Derussi, Marilandi Maria Mascarello Vieira e Elcio Cecchetti. Nesse caso, trabalhando a partir das categorias de alienação curricular e protagonismo, o foco está na análise do protagonismo docente durante o processo de (re)construção dos currículos do ciclo de alfabetização, tendo por base a experiência do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O quarto capítulo, de autoria de Gisele dos Santos e Ivo Dickmann, por sua vez, traz uma inédita tentativa de aproximação, ou melhor, das possibilidades de aproximação entre a pedagogia freiriana e o *Design Thinking*. O estudo conclui que o distanciamento entre a didática freiriana e a abordagem do *Design Thinking* advém de suas próprias e muito diferentes origens. Enquanto a didática freiriana nasce da busca pela superação da opressão, por meio de uma educação como prática libertadora, o *Design Thinking*, nasce de uma necessidade mercadológica. Apesar disso, os autores concluem que, apesar das diferenças, os resultados buscados tanto na didática freiriana quanto

no *Design Thinking* apresentam aproximações: a percepção do outro, o desenvolvimento do conhecimento e a sua prática, o pensamento em equipe, a reflexão, o aguçamento de habilidades e competências e a busca pela inovação, ou em outras palavras: sentir, imaginar, fazer e compartilhar.

As “(Im)possibilidades da educação no sistema prisional” é o tema do quinto capítulo, elaborado por Camila Lorenzoni e Ireno Antônio Berticelli. O objetivo do estudo é provocar reflexões acerca do universo prisional brasileiro, focando a seletividade prisional, problematizando as dinâmicas de exclusão social e inclusão institucional. Tensionam, por isso, o papel do Estado e da sociedade enquanto corresponsáveis pelas mazelas geradoras e mantenedoras desse complexo sistema de criminalização e privação de liberdade, além de elencar possíveis alternativas de mudança desse cenário catastrófico. E nesse contexto, tendo por base as contribuições teóricas de Michel Foucault, discutem o papel da educação como um todo e do professor especificamente.

A educação frente às mazelas sociais também é o tema do sexto capítulo, no qual Marcilei da Silva Bender e Ireno Antônio Berticelli discutem as experiências vividas pelos docentes no Centro de Atendimento socioeducativo. Buscam trazer e analisar os discursos de docentes que atuam com jovens em condição de privação de liberdade. Concluem que a educação em espaços de privação de liberdade apresenta-se como um fenômeno complexo, onde se entrecruzam visões de mundo, de educação, de cultura presentes na sociedade como um todo, adquirindo perspectivas peculiares, na sociedade dos cativos. Alertam para a importância essencial das políticas públicas voltadas a



esse setor, bem como sobre a necessidade premente de uma adequada formação dos professores que atuam nessa complexa realidade.

A primeira parte do livro termina com uma reflexão teórico-epistemológica que aborda o tema “Campo científico e o *habitus* de pesquisador”, de autoria de Daiana De Nez Moura e Elcio Cecchetti. O texto apresenta uma aproximação entre os conceitos de campo, campo científico, campo universitário e *habitus* elaborados por Pierre Bourdieu. O texto também destaca a importância da iniciação científica como uma grande possibilidade de atração de novos agentes para o campo científico brasileiro e para despertar a vocação científica entre estudantes de graduação, estimulando-os a prosseguir os seus estudos na pós-graduação.

A segunda parte da obra, intitulada “Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva”, é composta por oito estudos voltados à compreensão e discussão de diferentes aspectos do desenvolvimento histórico e cultural da região, com ênfase na diversidade e na educação inclusiva.

No primeiro capítulo dessa segunda parte, Carine Kaufmann e Cláudia Battestin apresentam um excelente estudo sobre o processo de educação na região de Itapiranga (Colônia do Porto Novo), no início do século XX, durante o processo de colonização. Destacam o papel das escolas paroquiais (comunitárias) no contexto da cultura germânica dos colonizadores, no período de 1926 até o início do regime militar de 1964.

O segundo texto da segunda parte, intitulado “Desde nós mesmos: a cultura cabocla do oeste catarinense pelas vozes da nossa gente”, de autoria de Maria de Souza, Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi e Jorge Alejandro Santos, se volta à compreensão do “ser

caboclo” na região Oeste de Santa Catarina, superando os reducionismos e resgatando a positividade dessa etnia, formada a partir do entrecruzamento de diferentes culturas. O estudo foi ancorado num portfólio de entrevistas disponíveis no Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM). O estudo, inclusive, abre portas para discutir a cultura cabocla na escola, problematizando o modo como a educação aborda o tema.

Os três capítulos seguintes dessa segunda parte da obra se debruçam sobre o tema da educação inclusiva. De natureza teórica e histórica, o capítulo de autoria de Jesse Budin e Leonel Piovezana discute o surgimento de uma epistemologia inclusiva, na tensão com o paradigma da epistemologia clássica que, ao invés da inclusão, buscava, em certa medida, a seleção dos melhores. O capítulo seguinte, de autoria de Vania Salette Cassol Daga e Leonel Piovezana, por sua vez, se volta ao estudo da importância das adaptações e das flexibilizações curriculares na inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual. O estudo chama a atenção que, na adoção dessas práticas, fundamentais para fomentar a aprendizagem significativa desses estudantes, é central a figura do professor, o qual deve merecer todo o apoio e atenção no seu processo formativo. Já o próximo capítulo, de autoria de Juliane Janaina Leite Brancher e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, discute os processos de subjetivação na inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação superior. Tensionando os discursos da inclusão como um dispositivo neoliberal, o estudo objetivou compreender como os professores da Educação Superior narram os desafios de atuar com estudantes com deficiência intelectual e quais são as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas para a inclusão desse público.

O sexto capítulo da segunda parte da coletânea, de autoria de Taise Dall’Asen e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, segue na temática da pessoa com deficiência, porém se volta ao contexto familiar. Com o título “Pais ouvintes, filhos surdos: os efeitos da surdez na família”, o estudo teve o objetivo de compreender as inter-relações existentes entre os familiares ouvintes e as crianças surdas. O estudo se justifica pela importância de se conhecer o sujeito surdo e como estabelecem ou foram estabelecidas as inter-relações em contextos sociais, desconstruindo estereótipos negativos. Por fim, o estudo destaca que reconhecer a diferença é um fator de soma, de fortalecimento cultural e pressuposto para tensionar as relações sociais que padronizam, classificam de modo binário, como normal ou anormal e com isso hierarquizam e inferiorizam.

Os dois últimos textos desta obra estão voltados à questão da infância. O capítulo de autoria de Cleonice Lazzarotto, Circe Mara Marques e Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, com o título “Educação infantil na contemporaneidade: lugar de experiência e afirmação das infâncias”, busca refletir sobre a historicidade da infância, compreendendo que fragmentos das concepções do passado ainda têm seus reflexos na atualidade, especialmente no que se refere à universalização e à representação idealizada do ser criança. O estudo conclui que a Educação Infantil não pode se curvar à lógica adultocêntrica, que silencia e universaliza o ser criança, destituindo-a do seu papel social.

Por fim, o último capítulo, de autoria de Evanete Antunes Ferreira e Cláudia Battestin, se dedica ao estudo da literatura infantil enquanto possibilidade de diálogo intercultural. Partindo do entendimento que reconhecer a diversidade como condição para todo e

qualquer grupo social é o primeiro passo para um diálogo intercultural, o estudo entende a Literatura infantil como prática de promoção da interculturalidade, e um espaço possível para conhecer, sensibilizar e respeitar as diversidades. Visualiza, assim, na literatura infantil, um lugar de mediar não somente a leitura das palavras, mas também a leitura de diferentes culturas e realidades, de diferentes mundos.

Diante da diversidade e da riqueza dos estudos apresentados, bem como da qualidade de cada uma das contribuições, entendemos que a presente obra é, além de uma importante contribuição para a difusão do conhecimento científico, uma forma de devolutiva da Unochapecó para a sua comunidade, como retorno dos históricos investimentos da comunidade no desenvolvimento da sua instituição de ensino superior.

Boa leitura.

Odilon Luiz Poli  
Chapecó, junho de 2022.

## Apresentação

A proposta de livro é resultado de uma produção a muitas mãos. Trata-se de um conjunto de textos que evidenciam resultados de pesquisas, escritos por egressos e professores no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, cujas defesas das dissertações aconteceram nos anos de 2019 e 2020.

A publicação desse livro faz parte das comemorações dos dez anos do PPGE, que teve início em 2012.

O livro é composto de duas partes: “Parte 1 – Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas” e “Parte 2 – Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva”, totalizando 13 capítulos.

Os títulos das partes do livro organizado são também o título das Linhas de Pesquisa do PPGE. A Parte 1 equivale à Linha de Pesquisa 1, cujo propósito é investigar a formação inicial e continuada de professores que atuam em diferentes etapas e modalidades da educação básica à educação superior. Nessa direção, problematiza as políticas curriculares e suas implicações nos contextos formativos. Para tal, toma como referência, as práticas pedagógicas e suas

dimensões sociais, históricas, ambientais, curriculares, éticas, políticas e epistemológicas. Além disso, o grupo procura analisar criticamente a escola e universidade no contemporâneo.

A Parte 2 equivale à Linha de Pesquisa 2, cujo objetivo é investigar problemáticas relacionadas à educação na interface com a diversidade, com a interculturalidade e a inclusão, considerando os movimentos sociais e migratórios, a decolonialidade, a educação especial, a cultura indígena, a diversidade religiosa, as linguagens e as infâncias.

A Parte 1 é composta dos seguintes títulos: 1) “Ser professor no século XXI: encantos e desencantos”; 2) “Currículos da educação básica: contexto e trajetória de elaboração”; 3) “O papel dos professores na (re)construção curricular: entre a alienação e o protagonismo docente”; 4) “Aproximações da didática freiriana com a abordagem do *Design Thinking*”; 5) “(Im)possibilidades da educação no sistema prisional”; 6) “Experiências vividas pelos docentes no Centro de Atendimento Socioeducativo”; 7) “Campo científico e o *habitus* de pesquisador”.

A Parte 2 é constituída pelos seguintes títulos: 1) “A educação na Colônia Porto Novo: das escolas paroquiais às escolas públicas”; 2) “Desde nós mesmos: a cultura cabocla do oeste catarinense pelas vozes da nossa gente”; 3) “Educação inclusiva na mudança do paradigma da epistemologia clássica”; 4) “A importância das adaptações curriculares na inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual”; 5) “Inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação superior e processos de subjetivação”; 6) “Pais ouvintes, filhos surdos: os efeitos da surdez na família”; 7) “Educação infan-

til na contemporaneidade: lugar de experiência e afirmação das infâncias”; 8) “A literatura infantil enquanto possibilidade de diálogo intercultural”.

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Leonel Piovezana

Ivo Dickmann

(Organizadores)

**PARTE 1**

**Formação de professores,  
currículo e práticas  
pedagógicas**



# **Ser professor no século XXI: encantos e desencantos**

Giovana Boicko  
Circe Mara Marques  
Odilon Luiz Poli

## **Introdução**

O cenário mundial sofreu transformações profundas na estrutura social, política e econômica, com o advento da modernidade tardia. Todo este movimento provocado pelo processo de globalização, pelo predomínio do neoliberalismo no campo das políticas sociais e econômicas e pelo acentuado desenvolvimento tecnológico tem transformado substancialmente a educação escolar.

Inúmeros são os desafios que surgem, no cotidiano escolar, e que demandam respostas dos educadores. Segundo Schön (2000), esta complexidade de situações presentes no exercício da docência torna indispensável a constante reflexão na ação por parte dos professores.

As mudanças sociais ocorridas acarretaram um acúmulo de funções para os professores e a sobrecarga de exigências acaba provocando sentimentos negativos. Observamos, por vezes, no contexto

escolar, que muitos profissionais manifestam atitudes que podem ser sintomas de infelicidade e ansiedade. Quando as exigências cotidianas ultrapassam a capacidade de elaboração, surge o mal-estar docente (Picado, 2009).

Para Esteve (1999, p. 144), “[...] o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino, como no das recompensas materiais e no reconhecimento do *status* que lhes atribui.” Este sentimento se instalou, de uma maneira forte, em muitos professores, nas últimas décadas, devido ao acúmulo de atribuições, sem as contrapartidas necessárias para que eles possam dar conta das novas demandas.

Soldatelli (2011) argumenta que o adoecimento é um dos resultados da precarização das condições de trabalho colocadas pelo sistema capitalista, alinhado às políticas neoliberais e seus pilares. Para aqueles professores que conseguem relativizar as situações difíceis, não são necessariamente momentos de sofrimento. Existem pessoas que, a partir do *stress*, conseguem desenvolver soluções para os problemas e alcançam crescimento pessoal. Dessa forma, o bem-estar docente ocorre quando o profissional considera os obstáculos como desafios e, opostamente, o mal-estar docente se instala, quando ocorre interpretação negativa das dificuldades vividas, ou seja, os obstáculos são vistos como problema.

Constatamos, contudo, que, apesar do complicado cenário que está desenhado, existem professores que conseguem reagir, desenvolvendo o bem-estar docente. São professores que parecem manter o prazer pela profissão, que desenvolvem práticas exitosas em seus contextos e são benquistos pela comunidade educativa. Os alunos são

contagiados pelo bem-estar docente, com probabilidade de alcançarem bom rendimento escolar (Picado, 2009).

O professor tem papel fundamental na educação, e sua atuação pode incidir no êxito do processo de aprendizagem dos alunos. Assim, para entender o que é ser professor na sociedade contemporânea, consideramos importante voltar nossa atenção sobre o processo de construção da identidade docente, mediante a apreensão dos fatores que incidem sobre seu estado anímico, ou seja, daquilo que lhe provoca adoecimento ou bem-estar, durante a trajetória profissional.

Este estudo tem por objetivo desvelar os fatores que contribuem para o bem-estar docente. Para isso, dialogou com diversos autores que se dedicam ao estudo da construção da identidade docente e sobre as condições de trabalho dos professores, como Esteve (1999), Dubar (2009), Flores (2011), Hall (2011), Picado (2009), Justo (2010), dentre outros. Dialogou também com as histórias de vida de cinco mulheres com vasta experiência como professoras e que, mesmo após vinte anos atuando na docência, sentem-se felizes e realizadas com a sua profissão.

## **Fundamentação teórica**

Nesta conjuntura de transformações que ocorreram no cenário nacional e internacional, constatamos que aconteceram mudanças substanciais, tanto nas condições de produção quanto nas formas de relacionamento interpessoal e, até mesmo, nas condições de vida pessoal de cada sujeito (lazer, acesso à informação, formação profissional, exigências de desempenho no trabalho etc.). Essas inúmeras mudanças e suas contradições estão modificando também as atividades profissionais e as constituições identitárias dos sujeitos.

A modernidade tardia provoca a dissolução de formas comunitárias, favorecendo o surgimento de uma organização que prima pela individualização. O indivíduo se encontra livre de qualquer vinculação *a priori* e ele pode transitar entre diversos contextos e experimentar diferentes identidades. Porém, em contrapartida, torna-se o único responsável pela própria sobrevivência e responde pelo seu sucesso ou fracasso. Isso, por vezes, pode gerar um sentimento de fracasso, de culpabilização, especialmente para as classes menos favorecidas (supostamente, as que tiveram menor sucesso). Todo este processo de incertezas surgido nesta nova forma de organização social aumenta a desigualdade social e é gerador de crises identitárias (Dubar, 2009).

Cada vez mais, observamos sujeitos com dificuldades de suportar as novas demandas sociais, resultando, por vezes, em adoecimentos, como sintomas de crise, depressão, baixo rendimento profissional e outros problemas que afetam a saúde das pessoas (Flores, 2011). Os professores não fogem à regra. Ao contrário, crescem os índices de tensão e mesmo de adoecimento relacionado ao exercício profissional da docência.

Para Hall (2011), a identidade apresenta uma dimensão pessoal e uma dimensão social, ou seja, o sujeito interage e faz reelaborações das situações que vivencia, (re)construindo sua identidade. Assim, o “eu” se forma na interação com a sociedade, e a identidade ainda possui uma essência interior que é alterada através dos diálogos com os mundos culturais aos quais o sujeito pertence.

A identidade pessoal é um processo de construção constante. Não é formada apenas das identidades herdadas, mas das reflexões, das relações estabelecidas, das negações, das aceitações. Sendo um processo contínuo, pode ser reelaborado. Contudo, este movimento contínuo,

muitas vezes, leva a sofrimentos, pois tudo muda muito rápido e as pessoas nem sempre conseguem lidar com tantas exigências e mudanças. A concepção de casamento, por exemplo, que até pouco tempo era entendida como duradoura, para sempre, hoje não é mais assim, visto que o índice de divórcio é muito alto e o “para sempre” passou a ser transitório. Da mesma forma, a instabilidade profissional está presente na vida de todos e perpassa por tais mudanças e concepções.

Esse contexto, aliado às transformações acima descritas, levou a um questionamento sobre a função social do professor, considerando que muitos docentes ficam confusos em relação ao seu papel, na escola do século XXI. Diante destes fatos, assim como a bibliografia educacional descreve, fica evidenciada uma crise profissional que desemboca numa crise de identidade.

Desta forma, o *stress* faz parte do cotidiano da escola e da vida de muitos professores, produzindo relações de tensão e sofrimento que afetam tanto professores quanto estudantes. Situações como dificuldades de aprendizagem, pobreza, adoecimento, negligência familiar, uso e tráfico de drogas no ambiente familiar, violência, abuso sexual, dentre outros problemas, são frequentes na realidade de muitos alunos.

Ainda cabe lembrar que muitos outros papéis também foram sendo atribuídos ao professor, aumentando a sobrecarga de atribuições e gerando situações de desalento e desestímulo para com a profissão. Muitos professores, inclusive, mudam de área, procurando uma nova função, e outros tantos se veem obrigados a continuar, por não terem outra opção (Esteve, 1992). Assim, muitos profissionais não estão felizes na docência, mas continuam a exercê-la, por não encontrar outras possibilidades.

Silva e Chakur (2009) apresentam questões levantadas por professores que resultam em crises de identidade, como: o baixo salário, o desprestígio do magistério, má formação de professores, a desvalorização social e econômica, as políticas públicas e suas reformas educacionais, o sistema de ensino e a saúde mental dos professores que acabam por se abalar diante de tantas dificuldades encontradas no universo escolar. Neste cenário de tantos dissabores e com dificuldades de lidar com o *stress* (Esteve, 1999), muitos professores desenvolvem o *distress* (*stress* negativo).

Contudo, existem professores que conseguem fazer a diferença na vida dos alunos. Interagem e fazem a mediação do conhecimento com entusiasmo, proporcionando aulas prazerosas e produtivas e são totalmente solidários com as adversidades enfrentadas pelos estudantes (Picado, 2009; Soldatelli, 2011). Diante disto, muitos estudantes com dificuldades conseguem se encontrar, reagir e aprender. Ficou claro que, a exemplo do que aborda Libâneo (1994), a motivação do professor, o modo como conduz o seu trabalho parecem ser elementos importantes que definem as reações dos alunos.

Flores (2011, p. 183) argumenta que “[...] se queremos melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem nas escolas e nas salas de aula, o trabalho dos professores tem de ser considerado, reconhecido e valorizado nas iniciativas de reformas e isso implica manter a paixão pelo ensino.”

Neste sentido, Iza *et al.* (2014, p. 276-277) destacam que “[...] dessa forma, a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida.” Esteve (1999) argumenta que existem professores que, apesar de todos os percalços

e desafios impostos no cotidiano escolar, conseguem (re)construir sua identidade de forma positiva, com resiliência e engajamento para criar soluções, resultando em *eustress* (*stress* positivo).

O reconhecimento social é oriundo da imagem veiculada socialmente nas categorias profissionais e esta avaliação influencia na construção da identidade profissional e na valorização da comunidade para com os profissionais. Inclusive a valorização social docente, a forma como o professor se vê e a forma como a sociedade os vê transcorre pela imagem pública construída socialmente.

A identidade docente é construída também por fatores que antecedem a formação inicial, como a história de vida, a cultura pessoal, a experiência escolar anterior e por fatores que sucedem a formação inicial, como a formação continuada, os conhecimentos curriculares, a experiência adquirida no trabalho e a interação com seus pares profissionais e com os próprios estudantes. As diversas situações vividas no decorrer da profissão vão provocando transformações nos sujeitos (Flores, 2011).

Ocorre que, contrariando a lógica que passou a predominar na maioria das instituições (desconcentração, dispersão etc.), a escola continua atuando na lógica do confinamento, em que crianças e jovens continuam frequentando o espaço da sala de aula de modo presencial durante pelo menos quatro horas diárias, convivendo com grupos fixos, na presença de um ou mais professores (Justo, 2010). Algumas alternativas começam a ser postas em pauta, tais como a educação domiciliar e a própria educação a distância (EaD), para a grande maioria do público da educação básica.

No Brasil, com o início do processo de industrialização, por volta da década de 1930, houve uma nova demanda de mão de obra.

Desta forma, não seria mais possível oferecer em casa os conhecimentos de leitura, escrita, cálculos etc. Assim, as classes menos privilegiadas que, até o momento, não tinham acesso à escola, começam a frequentá-la, para atender às exigências do mercado capitalistas (Galvão; Luvizotto, 2011). Surge, então, a necessidade de professores para a nova demanda social.

Neste momento de democratização do acesso, vários grupos excluídos passaram a ter o direito à educação escolar, como: crianças com deficiência, crianças com doenças graves e crianças oriundas de classes menos privilegiadas. Este público diversificado, com perfis tão diferentes, trouxe novos desafios aos docentes.

Mesmo que diversos alunos apresentem dificuldades em se adaptar à dinâmica do convívio escolar, precisamos compreender que muitos deles vêm de famílias que nunca tinham tido acesso à escola, anteriormente. Gonçalves (2007, p. 82) enfatiza: “[...] o que se afigura como queda da qualidade do ensino, que se entende como fracasso da escola, é reflexo dessa universalização, que proporciona a muitos jovens serem os primeiros em suas famílias a concluir o Ensino Fundamental.”

Entre tantas mudanças sociais registradas, no decorrer dos anos, algumas deixaram espaços vazios. Atribuições antes desempenhadas por outras instituições foram sendo transferidas para as escolas, como, por exemplo, a mudança dos agentes de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais). “Por isso mesmo, está sendo expandida para acolher crianças em idades mais tenras e assumindo, além da tradicional tarefa de ‘educar’, também a tarefa de ‘cuidar’. Sobre ela recai hoje a responsabilidade da formação ‘integral’ [...]” (Justo, 2010, p. 36).



Ainda ocorreram mudanças na perspectiva de a escola ser vista como meio de ascensão social. A crise econômica atual faz com que a educação básica não seja mais garantia de uma boa colocação no cenário econômico, como era, há três décadas. Este fator acaba resultando em alunos desestimulados, nas salas de aula (Gonçalves, 2007). Esse desestímulo pode, ainda, estar relacionado ao aumento dos índices de violência, no contexto escolar.

Diante deste quadro, emerge o conflito sobre qual é a função, quais valores, dentre os vigentes na sociedade o professor deverá socializar com seus alunos. A partir do momento em que se perdeu o consenso do papel do professor, diminuiu-se o apoio a ele. Em contrapartida, aos professores couberam vários papéis que eram das famílias, sem serem oferecidos os recursos necessários para superarem os novos desafios que lhes foram impostos.

Assim, são muitos os paradoxos enfrentados pelo professor para desempenhar os papéis necessários ao cumprimento de sua função. Exige-se que ele, ao mesmo tempo, seja amigo, ofereça apoio e compreenda as diferentes características pessoais. No entanto, ao final do curso, precisará decidir sobre quem poderá ou não avançar de série. Mesmo sendo a avaliação um processo contínuo, chega um momento em que o professor precisa decidir pela aprovação ou reprovação. Ou seja, precisa realizar ações contraditórias, sendo um grande desafio conciliá-las.

Para Cunha (2015, p. 16, grifos do autor), “[...] ser professor significa *ser e estar* com o humano, significa *ser e tornar* humano o que é *humano*.” Com certeza, esta é uma das principais funções do professor, o conhecimento sozinho, sem respeito aos vários aspectos da vida, pode ser nocivo.

Pelo fato de a docência envolver relações interpessoais, ela transcende o aprender e ensinar. Não há como negar os vínculos afetivos que vão se criando, no decorrer do ano. Nesta profissão, afetividade e generosidade se tornam imprescindíveis.

Desta forma, foram muitas as mudanças, e este processo de transformação continua. Tanto a escola quanto o professor precisam estar em constante inovação, para conseguir cumprir o seu papel, que é tão complexo como importante, na sociedade. Seu papel é democratizar o conhecimento, dar ênfase à humanidade, desenvolver a autonomia e a capacidade de contestar, ser um animador cultural, ter o foco no bem-estar social, entre tantas outras funções extremamente importantes para a humanidade (Cunha, 2015).

Todas as exigências intrínsecas no papel do professor, por vezes, tornam-se um peso emocional grande. E também a cultura de competitividade e de superação diária de si mesmo faz com que muitas pessoas se sintam infelizes, podendo ocorrer adoecimento físico ou psicológico.

O termo mal-estar docente: *malaise enseignant; teacher burnout* (Esteve, 1999) surgiu como um conceito para definir o conjunto de reações dos docentes, diante das mudanças ocorridas, devido à nova conjuntura social. Este termo se refere aos sentimentos negativos que foram surgindo, a partir das transformações sociais e das novas exigências educacionais. Sentimentos como desmoralização, desmotivação e desencanto começaram a fazer parte, para muitos professores, do universo educacional (Picado, 2009).

Esteve (1992, 1999), ao analisar os indicadores do mal-estar docente, baseado em investigações, distinguiu os de *primeira-ordem*, associados às características do indivíduo e ao seu comportamento,

nomeadamente relacionados com a atividade do professor na classe e fatores que implicam alterações nas condições do seu trabalho (sentimentos e emoções negativas); e os de *segunda ordem*, relativos ao envolvimento e que, separadamente ou em conjunto, influenciam as motivações, as emoções e os sentimentos perante a profissão.

Assim, Esteve (1999) ressalta que os fatores de primeira ordem perpassam pelas características individuais, como a personalidade e os ciclos da vida profissional.

Os fatores de segunda ordem estão associados ao estatuto social dos professores: as questões ligadas à desvalorização salarial, profissional, às condições precárias do trabalho. Assim, fica notório que é um conjunto de fatores que predispõe os professores ao mal-estar ou ao bem-estar docente.

Os professores vivem um grande paradoxo: a sociedade exige novas responsabilidades e uma educação de qualidade. No entanto, não lhes oferecem as condições necessárias para cumpri-las. “Para além de ‘dar aulas’, professores parecem ‘criados para todo o serviço’, atravessando uma ‘crise de identidade profissional’ devido à ambiguidade do seu papel.” (Cunha, 2015, p. 27). Assim, quando o professor não alcança os resultados almejados, começa sentir uma grande insatisfação, desde com a sua atuação, até com a profissão escolhida.

Quando vivenciamos tempo de estabilidade, é fácil às pessoas manterem-se bem, emocionalmente. No entanto, quando passamos por tantas instabilidades, até mesmo os mais saudáveis podem acabar adoecendo, devido à grande pressão. No entanto, nem sempre a ansiedade é necessariamente negativa. Ela surge a partir da dificuldade do enfrentamento das situações adversas e conflitivas, porém poderá

ser facilitadora do rendimento que melhora o desempenho docente, aumentando o nível de impulsividade. Quando a ansiedade é negativa, ela se torna inibidora do rendimento e pode gerar a depressão (Esteve, 1999).

Contudo, o *stress* que, para muitos, leva a efeitos patológicos, para outros provoca uma adaptação a ele, aumentando, inclusive, a sua capacidade de suportar os desafios e os problemas que surgem no decorrer da vida, o que é denominado como *euestrés*<sup>1</sup> (Esteve, 1999). O *euestrés* é oposto ao *distress*, que é a dificuldade de lidar com o *stress*, levando a ter consequências patológicas e a ansiedade é um dos sentimentos oriundos do *distress*.

Não obstante, existem professores que não se deixam abalar diante do cenário escolar e conseguem fazer a diferença na vida de muitos alunos, como afirma Esteve (1999, p. 102):

[...] há também professores felizes e eficientes. Homens e mulheres que se auto-realizam trabalhando no magistério, que souberam elaborar repostas efetivas e integradas ante o aumento de exigências e a enorme transformação a que se viu submetida a profissão docente.

Consoante a este assunto, Picado (2009, p. 24) argumenta que “[...] ser professor é uma belíssima profissão e o bem-estar docente constitui a condição fundamental para que o professor possa ajudar os alunos a aprender e descobrir o mundo, entendendo-se a si próprios.” Existe uma maior probabilidade do aluno se identificar com o

---

1 Este termo também se encontra da seguinte forma: *eustress*, em Picado (2009).

professor, quando existe uma relação satisfatória. Contudo, quando isto não acontece, o sentimento de insatisfação, geralmente, é recíproco (Sampaio; Stobäus, 2015).

Muitos professores conseguem ser fonte de motivação e inspiração para seus alunos. Eles conseguem criar resoluções para os problemas, possuem uma grande capacidade de resiliência e autoestima positiva.

As situações difíceis não precisam necessariamente resultar em emoções negativas. Algumas pessoas conseguem se desafiar e encontram estratégias para resolução dos problemas, ou seja, o *eustress*, considerado o *stress* positivo (Picado, 2009). Diferentemente do *distress*, o *stress* negativo, em que os momentos difíceis provocam transtornos psicológicos e leva ao adoecimento e ao desenvolvimento do mal-estar docente.

A maneira como cada um enfrenta a crise de identidade oriunda das transformações sociais reflete no seu olhar sobre a profissão. Diversas são as atitudes e reações dos docentes, pois existem os que aceitam as transformações sociais e procuram se adaptar e achar respostas para os novos desafios; e há professores que relutam em aceitar as transformações sociais, ou que possuem dificuldade em se adaptar a elas, desenvolvendo níveis altos de ansiedade (Picado, 2009).

Conforme evidenciam Cabrera e Leite (2011, p. 561), “[...] à medida em que o professor tem baixa expectativa sobre seu ambiente de trabalho e sobre seus alunos poderá estar influenciando também de maneira negativa para a realização de um trabalho de qualidade.”

Cada indivíduo reage de uma maneira, frente ao *stress*, e seus mecanismos de respostas podem levar ao *burnout*<sup>2</sup> (termo associado ao desenvolvimento do mal-estar docente); ou ao *engagement* (termo associado ao sentimento de bem-estar docente), quando prevalece disposição e energia para lidar com as situações difíceis (Picado, 2009).

Contudo, como vimos, estudos comprovam que, em contraponto à existência de *burnout*, felizmente há o fenômeno positivo *engagement*, no qual o *stress* profissional é contornado com atitudes positivas de vigor, eficácia, dedicação e prazer. Assim, estes profissionais conseguem realizar um excelente trabalho e fazer a diferença na vida de seus alunos e, muitas vezes, mudar a história de fracasso para o sucesso escolar.

Assim, estudos nos revelam que o bem-estar docente perpassa pela motivação e conjunto de competências, capacidade de resiliência e estratégias (*coping*) utilizadas para se acharem soluções para os desafios inerentes à profissão docente (Esteve, 1999; Picado, 2009; Sampaio; Stobäus, 2016).

O conceito de *coping* perpassa pelas diversas formas (estratégias) que os professores encontram para lidar com os fatores estressores e encontrar caminhos para superar os desafios. Ele é fundamental para o desenvolvimento do bem-estar docente. No tocante ao *coping*, Sampaio e Stobäus (2016, p. 154) colocam que “[...] caracterizam-se como todos os recursos cognitivos e comportamentais desenvolvidos pelos sujeitos para lidar com as exigências internas e externas que são avaliadas como excessivas [...]”. Os mesmos autores definem como a

---

2 Mesmo não existindo uma única definição sobre a síndrome de *burnout*, há uma consonância entre os pesquisadores de que é um sentimento de fracasso e esgotamento provocado a partir do espaço laboral (Gonçalves, 2007).

capacidade do indivíduo de passar por situações difíceis sem alterar o seu equilíbrio emocional, a sua essência. A definição deste termo tem origem na Física, e se refere à resistência dos materiais que, mesmo tendo sofrido um grande choque, conseguem voltar à sua forma original. Mesmo tendo origem nas ciências naturais, este termo também vem sendo aplicado na educação.

Não obstante, a capacidade de resiliência pode ser cultivada a partir da compreensão do seu conceito. Do mesmo modo, também a autoestima e a espiritualidade, muitas vezes, ajudam as pessoas a passar por momentos difíceis, sem perder o seu equilíbrio emocional, o que contribui para com sua resiliência (Sampaio; Stobäus, 2016). Neste sentido, Queiroz (2014, p. 14) também argumenta sobre a importância da resiliência: “[...] negando a desistência, triunfo do mal-estar docente, busca afirmar a possibilidade de bem-estar, na dialética entre resiliência e contestação, postulando que a contestação é o que pode conferir à docência seu sentido de práxis.”

Desta forma, por sermos seres ímpares, reagimos de formas diferentes às adversidades. Alguns sofrem com mais, outros com menos intensidade e alguns, ainda, conseguem encontrar estratégias para driblar os momentos difíceis. Assim, a capacidade de resiliência e de estratégia ( *coping* ) perpassam a construção de sentimentos positivos do docente, em relação à sua profissão.

Queiroz (2014, p. 21), por sua vez, enfatiza que:

Conforme exige o método dialético, o mal-estar e o bem-estar docente devem ser compreendidos como produtos da ação humana, de caráter histórico, contextualizados, unidade indissociável, contraditórios, dinâmicos, referenciados à sociedade que os produz – aspectos que ajudam no entendimento de sua totalidade.

Assim, existem também outras estratégias que auxiliam os docentes a relativizarem de forma melhor o *stress* profissional. Como enfatiza Gonçalves (2007, p. 76):

Entre estas estratégias incluem-se o exercício físico, a gestão do tempo e o equilíbrio entre a vida profissional e a vida privada. Meleiro (2003) também enfatiza a importância do lazer como elemento de gestão de estresse, ao afirmar que 'o lazer pode ser tão importante para seu bem-estar quanto o trabalho'.

Segundo Timm, Stobäus e Mosquera (2014), a emoção positiva, que seria a felicidade e o contentamento com a vida, é um dos cinco elementos presentes na teoria do bem-estar. Os outros elementos elencados pelo autor são: engajamento, relacionamentos, sentido e realização. Quando o professor sente satisfação com os resultados pedagógicos obtidos, tem um relacionamento prazeroso com seus alunos e seus pares. Engaja-se para encontrar soluções para superar os obstáculos que surgem no universo escolar, procura diversificar as atividades e, então, ele consegue ver sentido no seu trabalho e o sentimento de bem-estar docente se torna presente.

O bem-estar também perpassa pela valorização positiva denominada autoestima positiva, e essa depende muito das experiências sociais, emocionais e psíquico-fisiológicas. Estas experiências podem vir a ser positivas ou negativas, pois dependem do contexto em que as pessoas estão inseridas e também de sua interpretação pessoal dos fatos. Timm, Stobäus e Mosquera (2014, p. 236) elencam os elementos básicos que interferem na construção da autoestima: “[...] com isso, compreendemos que a autoestima é, portanto, maleável e provém de três elementos básicos: as análises pessoais que próprio sujeito realiza



sobre si mesmo, como percebe como os outros o veem e como ele acha que os outros o percebem.”

Timm, Stobäus e Mosquera (2014) também argumentam sobre a importância da autoimagem e da autorrealização, para desenvolver sentimentos positivos. Professores que são reconhecidos e valorizados, geralmente conseguem ter uma boa autoimagem e aumentam as chances de sentirem sentimentos de satisfação com seu papel de educador e, conseqüentemente, cresce a probabilidade de desenvolver o bem-estar docente.

Quando o professor se sente valorizado, tende a sentir maior satisfação com a sua profissão e a imbuir-se de um sentimento de bem-estar docente que pode influenciar a percepção dos próprios estudantes sobre a escola.

Não obstante, não podemos esquecer que existem características pessoais que também interferem no bem-estar de uma maneira geral. Algumas pessoas, às vezes, por estarem passando por problemas pessoais, não conseguem sentir-se felizes em nenhum aspecto de sua vida, inclusive no âmbito profissional.

## **Trajetórias de vida e bem-estar docente**

Por meio deste estudo, em que analisamos histórias de vida de cinco professoras que chegaram à aposentadoria demonstrando evidências de bem-estar docente, percebemos que são muitos os fatores que podem favorecer esse bem-estar. Alguns desses fatores são de cunho pessoal. No entanto, tais fatores mantêm conexão com as condições sociais e as políticas públicas referentes à educação e ao exercício da docência. Incluem desde pequenos gestos, como saber ouvir

com sensibilidade, como também as questões de valorização salarial e políticas referentes à docência. Para o professor, que desempenha um papel fundamental na sociedade, as ações de resistência ao mal-estar docente são imprescindíveis, pois, além de influenciar na formação de cidadãos, ele pode deixar marcas tanto positivas como negativas na vida de seus educandos.

As professoras que participaram deste estudo elencaram ações de resistência ao mal-estar docente, entre eles estão a realização de atividades físicas, momentos de lazer e cultivo a grupos de amizades, dentre outras formas para conseguirem manter uma vida feliz.

No entanto, temos que ficar atentos para não limitar tais iniciativas ao campo individual, pois há diversos problemas de ordem coletiva que interferem no bem-estar do professor. É o caso, por exemplo, de que os professores precisam realizar seus exercícios físicos, após uma jornada de 40 horas de trabalho ou mais e, no outro dia, enfrentar salas superlotadas, indisciplina e, às vezes, até agressividade dos alunos. Assim, a realidade do cotidiano dos professores pode favorecer o desenvolvimento do mal-estar docente (Esteve, 1999; Picado, 2009) e, como enfatizam algumas das entrevistadas, são necessários salários condizentes com a função, para ter acesso a academias, tratamentos psicológicos e lazer.

As professoras entrevistadas relataram o quanto valorizam e se sentem recompensadas pelo seu trabalho, quando percebem o reconhecimento por parte da sociedade, das famílias, dos alunos, dos gestores e dos próprios pares de profissão. Esta é, aliás, uma das formas que a sociedade pode contribuir para o desenvolvimento do bem-estar docente, no universo escolar.

Esse reconhecimento também contribui para o aumento da autoestima e desenvolvimento da resiliência. A resiliência, por sinal, evidenciou-se fundamental, visto que a pesquisa demonstrou que problemas existem e todos estão expostos a eles. As professoras entrevistadas revelaram ter enfrentado diversos e graves problemas, ao longo de sua trajetória. No entanto, conseguiram superá-los e manter-se bem, sem perder o prazer pela sua profissão.

Outro fator que se evidenciou como um dos pontos que contribuiriam para que as professoras preservassem o sentimento de bem-estar docente foi o fato de terem, em seus traços de personalidade, o *locus* de controle<sup>3</sup> interno, o qual determina que assumam o controle de suas vidas, julgando que suas ações e iniciativas são imprescindíveis, na condução do seu cotidiano, tendo em suas mãos o controle do rumo de suas vidas, mesmo que nos limites históricos das possibilidades do contexto em que vivem (Rotter, 1966; Corazza *et al.*, 2019).

Observamos que todas as três professoras eram engajadas em movimentos políticos de luta por melhores condições salariais e em defesa da escola pública. As participantes sinalizam, ainda, que o bom relacionamento entre o corpo docente pode propiciar o bem-estar docente, ressaltando a importância de serem ouvidas. Declaram que pequenos gestos também contribuem para o bem-estar, em seu dia a dia. Apontam, por exemplo, o fato de que, muitas vezes, em fun-

---

3 Rotter (1966), trabalhando a partir das teorias da aprendizagem social, define o *locus* de controle como a forma com que o sujeito interpreta os acontecimentos de sua vida, se o seu desenrolar e os rumos que tomam dependem de suas próprias atitudes e iniciativas ou se dependem principalmente de fatores externos. O mesmo autor distingue duas orientações referentes ao *locus* de controle: o *locus* de controle externo (LCE) e o *locus* de controle interno (LCI).

ção da sobrecarga de trabalho, não se tenha tempo para olhar para o próximo. Nessa direção, um fator que se evidenciou, nesta pesquisa, foi o quanto ser recebido de forma acolhedora pela escola, no início da trajetória profissional, é importante, na construção da identidade profissional.

Ressalte-se que tais atitudes podem ser desenvolvidas e também ajudar a evitar o adoecimento. As participantes da pesquisa elencaram estratégias para impedir o que denominam de *solidão pedagógica* como, por exemplo, a utilização da metodologia de projetos para que o trabalho docente seja realizado por meio de um grupo de professores, ao invés de manter atuações isoladas.

Constatamos, através dos depoimentos, a presença da afetividade dessas professoras, na relação com os seus alunos. Quando a afetividade é mútua, ela pode despertar bons sentimentos e contribuir para que elas se sintam realizadas com a sua função. Observamos que a paixão e o comprometimento com a educação embasam as ações pedagógicas das professoras entrevistadas.

Tornou-se notório, através deste estudo, que quando o professor tem consciência da sua função social, ele tende a determinar-se a vencer as adversidades. Nesse sentido também a valorização do professor por parte da sociedade pode ser decisiva, visto que foi destacada em todos os depoimentos. Nesse sentido, acreditamos que a partir da pandemia, devido à Covid-19, haverá um novo olhar sobre o professor, pois, ao que parece, a importância de seu papel se tornou indubitável.

Compreendemos que nem sempre é fácil realizar atividades pedagógicas diferentes. Esse, porém, se revelou também um fator decisivo para o bem-estar docente, dado o impacto sobre a motivação

e as atitudes dos estudantes. Nesse sentido, qualificar para o uso das novas tecnologias pode contribuir para o aprendizado dos alunos e para tornar as aulas mais atrativas e prazerosas, produzindo um sentimento de satisfação que colabora para a disseminação de sentimentos positivos. Neste aspecto, tanto a formação inicial quanto a formação continuada podem auxiliar, o que implica na necessidade de promover uma boa formação acadêmica que prepare o professor para a realização de seu papel social.

Podemos constatar que as professoras participantes valorizam a formação continuada e consideram que o trabalho docente necessita de ações coletivas para encontrar soluções e alternativas para a educação.

Contudo, merece destaque que, mesmo investindo incansavelmente esforços na aprendizagem dos estudantes, as professoras pesquisadas não se culpam quando os objetivos não são alcançados por motivos que fogem ao seu controle. Elas têm consciência de que existem fatores que interferem no aprendizado dos alunos e que estão correlacionados com a estrutura social da qual o aluno está inserido, e da forma como a sociedade está organizada.

Observamos que o fato de morar perto do seu local de trabalho também pode evitar um *stress* diário de deslocamento, o que faz muita diferença para quem dispõe de pouco tempo de intervalo e uma jornada longa, prolongada pelos afazeres domésticos. Outra constatação foi a de que o fato de serem professoras efetivas da rede estadual de educação colaborou para o desenvolvimento da estabilidade e segurança, evitando angústias e sofrimentos gerados pela insegurança anual que vivem hoje muitos professores ACTs. Nesse sentido, salientamos a importância da realização de mais concursos públicos, para

contratação de professores, auxiliando na prevenção do mal-estar docente.

Uma queixa comum a todas as participantes foi a questão da desvalorização salarial. Argumentaram que, pelo papel que desempenham, sua remuneração está muito aquém do necessário e que isto dificulta o acesso às condições de vida essenciais para o seu bem-estar, entre elas os cuidados com sua saúde e atividades de lazer.

## **Considerações finais**

Apesar de termos em pauta vários fatores negativos presentes no cotidiano da docência, existem também aspectos muito positivos, como a troca de afeto, a experiência de ver o crescimento pessoal, social, cognitivo de seus alunos, os vínculos que vão permanecer, ao longo da vida, dentre outros. Também, há o reconhecimento dos pais e dos alunos que se manifesta por meio de gestos simples, como pequenos presentes no dia dos professores, bilhetinhos de amor, desenhos, ou mesmo aquelas crianças que correm para abraçar o professor quando está chegando à escola, além dos vínculos criados com os próprios pares, que garantem o amparo, nos momentos difíceis e a partilha dos momentos de satisfação.

Enfim, não podemos dizer que só há dissabores, no exercício da docência. Ao contrário, existem também muitos sabores, alegrias e prazeres. É possível ser feliz na docência. Isto foi o que nos motivou a realizar este estudo, focando especialmente nos fatores que propiciam o bem-estar docente.

## Referências

CABRERA, M. A.; LEITE, Y. U. F. A escola pública e seus alunos nas representações sociais dos professores da rede municipal de ensino de Regente Feijó – SP. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. Spe., p. 560-567, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/pos/enapi/2011/suplementos/documentos/Humanarum-PDF/CDEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

CORAZZA, F. *et al.* Influência do *locus* de controle na resiliência dos estudantes de programas de pós-graduação *stricto sensu*. In: CONGRESSO ANPCONT, 13., 2019, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPCONT, 2019. Disponível em: [http://anpcont.org.br/pdf/2019\\_CCG173.pdf](http://anpcont.org.br/pdf/2019_CCG173.pdf). Acesso em: 2 maio 2019.

CUNHA, A. C. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 93-124.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula dos professores e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

FLORES, M. A. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 161-191, jan./jun. 2011. DOI: 10.5007/2175-795X.2011v29n1p161.

GALVÃO, A. F.; LUVIZOTTO, C. K. A instituição educacional hoje: ensinar é uma arte. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. Spe., p. 568-572, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/pos/enapi/2011/suplementos/documentos/>

Humanarum-PDF/CDEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 2 maio 2019.

GONÇALVES, C. M. M. M. **Escola Pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero.** 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3585/1/410249.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>.

JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. *In*: LA TAILLE, Y. de La; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. (org.). **Indisciplina ética, moral e ação do professor.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 23-54.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

PICADO, L. Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **Psicologia.com.pt**, 24 abr. 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

QUEIROZ, V. da R. de F. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação.** 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3403>. Acesso em: 17 maio 2019.

ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs: General and Applied**, Washington, v. 80, n. 1, p. 1-28, 1966. Disponível em:



<https://psycnet.apa.org/fulltext/2011-19211-001.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. Mal/bem-estar na formação inicial docente: perspectivas em contextos de mudanças. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 3, n. 5, p. 143-160, jan./jun. 2016. ISSN: 2358-1840.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. Perspectivas para o bem-estar docente: uma formação com alunos do PIBID/Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 2, p. 27-37, jul./dez. 2015. ISSN: 2318-5090.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. P.; CHAKUR, C. R. de S. L. A tomada da consciência da crise de identidade profissional em professores do ensino fundamental. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 2, n. 3, p. 221-241, jan./jul. 2009. DOI: <https://doi.org/10.5555/repeg.v2i3.581>.

SOLDATELLI, R. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95398/300907.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2019.

TIMM, J. W.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Psicologia Positiva e bem-estar docente: Estado de Conhecimento (CAPES, 2011-2012). **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 228-239, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.17805>.

# **Currículos da educação básica: contexto e trajetória de elaboração**

Andreia Stochero Binelo  
Marilandi Maria Mascarello Vieira

## **Introdução**

Os currículos escolares, especialmente os referentes à educação básica, estão sendo (re)elaborados, devido à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fomentou a elaboração do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e os currículos das redes municipais de ensino. A discussão em torno do tema não é novidade, dado que o currículo é um campo em permanente conflito e disputa de poder, pois não se trata apenas de definir conteúdo, competências e habilidades, mas de eleger mecanismos de exercício de poder que se materializam nas escolhas dos currículos que representam os saberes, as identidades e os valores de um dado grupo social.

Assim, este trabalho resultou de pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó, que teve por objetivo geral compreender como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental

da rede municipal de ensino de Chapecó (SC) avaliam seu grau de participação no processo de (re)construção curricular e de que modo estão interpretando e traduzindo o currículo em suas práticas educativas, para atender às novas exigências legais. Devido à necessidade de recorte do tema, constitui-se como foco deste trabalho o relato sobre o contexto e o percurso de elaboração dos currículos da educação básica em âmbito nacional, estadual e municipal de Chapecó.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica subsidiou a elaboração do contexto e trajetória de formulação da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Base da educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e o relato do processo de elaboração do currículo do ensino fundamental do município de Chapecó foi realizado a partir da análise das informações que constam no próprio documento, conversas informais com profissionais envolvidos na elaboração do currículo e a vivência da pesquisadora como professora e coordenadora da rede municipal de ensino.

Assim, o trabalho está organizado em três seções que apresentam o contexto e o percurso de elaboração dos três documentos orientadores do currículo: a BNCC, o Documento Base da Educação infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e do Currículo do ensino fundamental do município de Chapecó.

## **Contexto e trajetória de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Tomando como referencial de análise o ciclo das políticas de Stephen Ball, a elaboração dos currículos escolares precisa ser com-

preendida como um movimento articulado que envolve o contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política (Mainardes, 2006), que direcionam o processo de criação, de adoção e/ou reconstrução de políticas públicas em geral e, no caso deste trabalho, as políticas curriculares. Dados os limites deste trabalho, nele serão abordados, ainda que de forma pouco exaustiva, os contextos de influência e de produção dos textos que se tornaram referenciais curriculares, nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Em relação ao contexto de influência, na última década surgiu, no Brasil, um movimento que teve por objetivo elaborar a base nacional comum curricular considerada necessária para alterar a política educacional e organizar o sistema de ensino, a fim de melhorar os índices de qualidade da educação. Sua elaboração teve início em 2013, num seminário para discutir essa construção e, segundo Silva (2018), teve como protagonista um grupo não governamental intitulado *Movimento pela Base Nacional Comum*<sup>1</sup> que, segundo Corrêa e Morgado (2018, p. 6), representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações.

---

1 Segundo Corrêa e Morgado (2018), o *Movimento pela Base Nacional Comum* foi constituído pelos representantes de empresas e entidades como Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e *Todos pela Educação e Amigos da Escola*. De entre os agentes privados despontou, com protagonismo, a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, um dos controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital (dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz).

Rocha e Pereira (2019, p. 207) comentam sobre as diversas versões da BNCC:

A BNCC, desde sua primeira versão, nutre-se da ideia salvacionista da educação e os produtores do texto legislativo da política curricular buscaram, ao longo das três versões, relacionar termos como direitos de aprendizagem e qualidade às categorias de conhecimento, objetivos de aprendizagem e competências e habilidades.

A padronização do currículo com a Base caracteriza a formação de trabalhadores com os conhecimentos básicos para o trabalho, o que vem ao encontro dos interesses dos empresários e das fundações. O interesse pela BNCC está no valor que as escolas podem gerar para o mercado, por meio da formação de mão de obra. Dessa maneira, os empresários estão considerando a educação como um empreendimento rentável e, por isso, é uma área de investimento, para muitas empresas, especialmente as que atuam na formação inicial e continuada dos professores. Adrião e Peroni (2018, p. 50) assim explicitam essas relações de interesses:

Essa aproximação entre governantes e organizações privadas explicita a gestão corporativa da educação pública, modelo sugerido em estudo desenvolvido pela Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação (CLADE, 2014), segundo o qual os grupos empresariais privados, não exclusivamente do campo educacional, organizam-se em instâncias de governo ou a estas se articulam, passando a definir políticas educacionais. Consideramos que a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional.

No que se refere ao contexto de produção, Silva (2018) relata que a primeira versão da Base foi disponibilizada no “portal da Base” e apresentada ao Conselho Nacional de Educação, em setembro de 2015, contendo 302 páginas e, na sequência, foram realizados seminários para analisar e qualificar aquela versão.

A BNCC foi apresentada como o documento norteador sobre o que deve ser ensinado em todas as etapas da educação básica, como devem ser elaborados os currículos escolares, atendendo às especificidades de cada região, com suas particularidades sociais. Nela, os direitos passam a ser objetivos de aprendizagens que auxiliam na avaliação quantificável, com clareza e objetividade, pois definem as etapas de aprendizagens e foi constituída de 12 competências.

Silva (2018) escreve que a segunda versão da Base, com 652 páginas, foi apresentada em maio de 2016 e disponibilizada no portal da base e, a partir daquele momento,

[...] fica a cargo do CONSED e da UNDIME a organização de seminários em todo território nacional para a discussão e para a elaboração da terceira versão, devendo contar com a participação de especialistas, educadores, gestores municipais e estaduais. (Silva, 2018, p. 121-122).

No documento, foram incluídos sete princípios e a educação especial e retornou ao texto os direitos à aprendizagem e à compreensão de sujeito com direitos. Algumas solicitações feitas na consulta pública foram atendidas e os seminários também apontaram diversas melhorias. O que constitui a base comum, segundo Orrú (2018), difere em cada documento orientador do currículo brasileiro. O autor explica que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o cur-

rículo comum é constituído “[...] pelo conjunto de conhecimentos e saberes a Língua Portuguesa, a Matemática, a História, mas também os saberes relacionados a Filosofia, a Sociologia e a língua de países que fazem fronteira com o Brasil, o Espanhol.” (Orrú, 2018, p. 143).

Silva (2018) relata que a terceira versão, com 396 páginas, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2017, numa audiência onde o então Ministro da Educação apresentou a BNCC como importante instrumento para padronização dos currículos e ressaltou a sua elaboração de forma coletiva e democrática.

Silva (2018) explica as mudanças da segunda para a terceira versão: a nomenclatura “direitos” foi substituída por “competências” e os “objetivos de aprendizagem” por “habilidades”; foi excluído o componente curricular de Ensino Religioso, a Língua Inglesa tornou-se obrigatória. Foi retirado o conceito de “gênero” e o ciclo de alfabetização foi reduzido para dois anos, além de outras alterações.

Esta terceira versão não é considerada a continuidade do processo de elaboração do currículo iniciado em 2013, mas outra versão formulada pelos novos integrantes que assumiram a tarefa junto ao Ministério da Educação, para atender aos interesses do novo grupo que assumiu o poder político no país, ou seja, as mudanças na conjuntura política de 2016 impactaram na elaboração da BNCC, tendo em vista que a primeira e segunda versões foram elaboradas no governo de Dilma Rousseff e, com o *impeachment*, ficou a cargo do novo governo de Michel Temer a revisão, homologação e implantação. Como Mainardes (2006) afirma, o contexto da produção de texto é caracterizado pela disputa de poder e essa resulta em intervenções textuais com limitações e possibilidades que são vivenciadas no contexto educacional. Essas produções de texto se relacionam à formu-

lação de documentos orientadores, neste caso, expressos na BNCC, como forma de organizar e implantar as políticas educacionais.

A terceira versão foi revisada, incorporando algumas contribuições e se tornou o texto definitivo, que foi encaminhado pelo MEC ao CNE para homologação, o que ocorreu em 20 de dezembro de 2017 e, dois dias após, foi publicada como Resolução CNE/CP n. 2 de 22, de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação, com caráter obrigatório, como consta no capítulo V: “Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (Brasil, 2017, p. 11), deixando claro o dever dos estados e municípios na sua implantação. Somente no final do ano seguinte, com a Resolução CNE/CP n. 4 de 2018, que é instituída a BNCC para o ensino médio (BNCC-EM), como etapa final da educação básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental.

Em 2018, representantes do Ministério da Educação se reuniram com a Undime e o Consed e disponibilizaram, para cada estado da federação, trinta bolsas a serem destinadas a redatores encarregados de elaborar o currículo dos estados, elencando as unidades temáticas e as competências e aprendizagens essenciais que os alunos devem aprender.

Embora haja o investimento em formação dos professores – o que é uma tarefa imprescindível para a compreensão acerca do currículo formulado –, não parece estar havendo previsão de recursos para melhoria das condições das escolas, o que nos leva a uma série de indagações: De que adianta definir um currículo base nacional se as escolas não possuem material suficiente e adequado para uso nas



aulas? Se não há professores preparados e atualizados para trabalhar com os alunos que estão nas salas de aula utilizando a tecnologia e que não está disponível? E os problemas sérios com relação à estrutura física das escolas, a falta de manutenção, ampliação e construção de novas escolas para atender as demandas atuais?

Esses questionamentos indicam a distância que há entre a formulação e a implementação das políticas públicas, em especial as políticas curriculares, com base na abordagem levantada no ciclo das políticas, como o contexto da prática, que é onde a política é interpretada e pode ocorrer a sua recriação, o que simplesmente não configura sua implantação. As políticas educacionais podem ser colocadas em ação de diferentes formas, variando de acordo com a interpretação e tradução que os professores podem realizar, influenciados pelos contextos em que estão inseridos, pelas crenças e maneiras de pensar e agir e, dessa maneira, os professores exercem o protagonismo, ao recriar e transformar as políticas originais no contexto escolar.

O atual Governo, que assumiu em 2019, é conservador e sua política parece não defender a ampliação da escola pública, como relata Macedo (2019), que afirma que, com a mudança no Governo, altera-se também a concepção de educação e a implantação da BNCC, que não é percebida como prioridade, deixando a cargo dos estados e municípios e das fundações que estão ligadas à iniciativa privada a orientação para a implementação dos currículos escolares. Macedo (2019, p. 43) opina que: “A briga atual dos conservadores tem sido pela deslegitimação da escola como espaço público de formação e socialização.”

Em 2019, os estados e municípios iniciaram as discussões e reformulações dos seus currículos, a fim de atender às mudanças previstas na BNCC e promoveram eventos de formação de professores,

a fim de que compreendessem as mudanças a serem implementadas nos projetos políticos pedagógicos das escolas e nos projetos e práticas pedagógicas dos profissionais. Foi prevista a sequência de sua formulação: primeiro os estados e, depois, embasados no currículo estadual, os municípios organizariam os seus currículos. Assim, na próxima seção tratamos da trajetória de elaboração do Currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Território Catarinense.

## **Contexto e trajetória de elaboração do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**

O contexto de influência, na elaboração do currículo base para o Estado de Santa Catarina, não difere, em linhas gerais, do explicitado na seção anterior, em relação à elaboração da BNCC, visto que a formulação do referido currículo teve início durante o governo de Raimundo Colombo, eleito por uma coligação de partidos de direita, e sua conclusão ocorreu no governo de Carlos Moisés da Silva, político filiado ao Partido Social Liberal – o mesmo que elegeu o presidente Jair Bolsonaro – e, portanto, com ele comunga das pautas conservadoras e neoliberais. Esse entendimento também é corroborado por Oliveira, Rosa e Silva (2019, p. 202) que, ao analisar o referido Documento Base, concluem que

[...] cabe esclarecer entender-se ser possível caracterizar o texto curricular como um documento datado e influenciado pelo contexto político em que vivemos neste ano de 2019, e sua relação com o de anos anteriores, quando a própria BNCC foi es-

crita, alinhando-se às políticas demandadas pelos organismos internacionais já mencionados.

Em relação ao contexto de produção do texto, no *site* da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) consta o histórico da construção do currículo catarinense que resultou de parceria entre a secretaria de Estado, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Embasadas na BNCC,

[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim do plano normativo propositivo para o plano de ação e da gestão currículos que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (Brasil, 2018, p. 20).

O processo teve início em 2015, através de consulta pública para construção da versão inicial do currículo e a realização de seminários com profissionais da educação. Em 2016 foi criado um *Comitê Executivo*, com a participação da SED e UNDIME, que teve como objetivo construir o currículo do estado, atendendo às suas demandas específicas e desenvolvendo o processo de forma coletiva e democrática, contando com a participação da comunidade escolar.

Em 2017, foram feitas consultas públicas e lançados editais para seleção de redatores, o que resultou na elaboração da primeira versão do documento e, em seguida, foi ofertada formação continuada aos professores com participação do Conselho Estadual de Educação (CEE) da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, Instituto Estadual de Educação (IEE), gerentes e técnicos da SED.

O documento preliminar foi encaminhado ao CEE, em 2018, e nele permaneceu até o final do ano. Oliveira, Rosa e Silva (2019) informam que o MEC instituiu o chamado “dia D”, 02 de agosto de 2018, quando os profissionais da educação estudaram o documento para entender às mudanças propostas no documento.

Em 2019 foi realizado o 1º seminário para debate do texto, que contou com a participação do CEE, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e, depois, também pela Federação dos Municípios Catarinenses (FECAM). Nesses eventos, os profissionais da educação sistematizaram e finalizaram o currículo. Posteriormente, ocorreram mais dois seminários e dois eventos de formação, com a participação dos profissionais da educação, consultores, redatores e representantes das entidades envolvidas. Também foram contratados consultores para finalização e revisão de texto, que ocorreu por meio de seminário para “[...] organizar maneiras de multiplicar as discussões sobre o documento base nos diferentes municípios catarinenses.” (Oliveira; Rosa; Silva, 2019, p. 197).

O CEE aprovou por unanimidade o currículo proposto, emitindo o Parecer n. 117 de 17 de junho de 2019. A sua homologação ocorreu por meio da Resolução CEE/SC n. 070, de 17 de junho de 2019, que institui e orienta a implementação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Em relação ao ensino médio, foi definido pelo Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio, aprovado pela Resolução 004 e Parecer 040, ambos de 09 de março de 2021.

É preciso que se ressalte que o Estado de Santa Catarina tinha um currículo próprio, a Proposta Curricular de Santa Catarina, que, desde 1991, era a referência para o ensino. Assim, o novo documento, à medida do possível, visto que se trata de diretriz elaborada segundo outra concepção teórica, procurou valorizar algumas ideias consolidadas na referida proposta e citamos como exemplo o que consta na introdução do documento (Santa Catarina, 2019, p. 11), que expressa que as escolhas feitas na seleção do currículo procuraram valorizar “[...] dois princípios fundamentais, quais sejam, o da educação integral e o percurso formativo.” Em relação à formação integral:

O Estado de Santa Catarina, em suas múltiplas propostas curriculares (a da Rede Estadual e de Redes Municipais), enfatiza a formação humana integral. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) abre espaço no documento para ressaltar e justificar a educação integral como princípio do processo educativo [...]. (Santa Catarina, 2019, p. 12).

O referido currículo reafirma o compromisso com a educação integral, ao “[...] promover qualidade de vida, racionalidade, desenvolvimento da sensibilidade, desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental, bem como a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade, em suma, o bem-estar social.” (Santa Catarina, 2019, p. 12).

O currículo orienta que para efetivar a formação integral é necessário compreender a educação básica como um percurso formativo, através da progressão dos anos escolares, em que o saber vai se tornando dimensões de maior complexidade. Esse desenvolvimento deve ser garantido em todos os níveis e etapas da educação básica, através de planos de aulas bem elaborados pelos professores, e na es-

colha dos objetos de conhecimento que irão mobilizar as habilidades e competências a serem desenvolvidas.

Em relação ao percurso formativo, enfatizou “[...] a diversidade, como princípio formativo e o processo de alfabetização [...]” (Oliveira; Rosa; Silva, 2019, p. 201), agregou a educação especial, educação escolar quilombola, educação escolar indígena, educação escolar do campo, educação de jovens e adultos, educação ambiental e a educação para as relações étnico-raciais. Estes temas foram acrescentados ao currículo catarinense, pois não constam, com tanta ênfase, na BNCC.

Ainda foram acrescentados temas contemporâneos transversais que devem ser abordados de acordo com o contexto da comunidade escolar e estarem previstos no currículo e no projeto político pedagógico da escola, a fim de efetivar o trabalho transversal e integrador. São temas transversais: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar; processo de envelhecimento; respeito ao idoso e sua valorização; educação em direitos humanos; educação em relações étnico-raciais; ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência, tecnologia e diversidade cultural.

A partir do redesenho curricular, em âmbito federal e estadual, a rede municipal de ensino de Chapecó passou a elaborar o seu currículo da educação infantil e do ensino fundamental, trajetória que abordamos na próxima seção.

## Contexto e trajetória de elaboração do Currículo Base do Ensino Fundamental do município de Chapecó

A Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) criou um grupo de trabalho (GT), com a responsabilidade de reorganizar o currículo para a educação infantil e para o ensino fundamental. O processo de elaboração desses documentos curriculares teve organização diferenciada e, neste trabalho, priorizou-se o relato do percurso de elaboração do currículo do ensino fundamental.

Retomando o ciclo de políticas de Ball, essa etapa faz parte do contexto da prática, que é o momento-espço em que ocorre o processo de interpretação e tradução das políticas, conforme assertiva de Pavezi (2018, p. 2-3):

Os processos de interpretação e de tradução são distintos, mas interdependentes. A **interpretação** ‘é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?’ (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68). As interpretações são elaboradas em reuniões de equipes de liderança, por exemplo, pela equipe da Secretaria de Educação, em que são produzidas formas de apresentação dos objetivos da política, com a finalidade de orientar a prática. Estas interpretações são apresentadas às equipes escolares em reuniões, eventos, ou em forma de textos. A **tradução** aproxima-se das linguagens da prática, e [...] é uma espécie de ‘terceiro espaço’ entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas de aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a

compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69-70, grifos dos autores).

Podemos afirmar que a BNCC não foi, de fato, implementada no currículo municipal e, sim, interpretada para a construção do currículo do ensino fundamental que foi constituído pelo GT “[...] professores dos anos iniciais, dos anos finais, da educação especial, da educação de jovens, adultos e idosos, coordenadores e gestores, com assessoria da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cássia Ferri.” (Chapecó, 2019, p. 19). A escolha desta professora se deve ao fato de ter ela assessorado a elaboração do Currículo Base do Território Catarinense e, portanto, estar familiarizada com as discussões e procedimentos para elaboração do currículo de ensino municipal. Ela coordenou os eventos de formação do grupo de trabalho, orientando a reorganização do currículo.

O GT ainda contou com a participação da equipe técnica da SEDUC, totalizando sessenta pessoas, e a coordenação ficou a cargo do setor de planejamento e da equipe de articulação pedagógica. Foi esse grupo de trabalho quem formulou a primeira versão do currículo.

Conforme está previsto na resolução que instituiu a BNCC<sup>2</sup>, as redes de ensino tinham prazo de dois anos para alinhar seu currículo à Base. No *site* da Prefeitura Municipal de Chapecó notícia datada de 30 de setembro de 2019 informa que a SEDUC iniciou

---

2 “Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.”



[...] o trabalho de reorganização curricular com vistas à produção de um documento que contemple o que está legalmente proposto sem esquecer as especificidades locais e regionais. Entendendo que a validação desse documento se dará a partir da participação efetiva dos professores, pois caberá a eles materializar essa proposta a partir das suas práticas cotidianas, a Secretaria optou por realizar um trabalho em conjunto e procurou, na medida do possível, por meio de representação, envolver um número significativo de professores na produção desse material. (Chapecó, 2019a, [s.p.]).

A equipe de formação pedagógica da SEDUC composta por um técnico e um articulador de cada componente curricular e dos anos iniciais, um articulador de cada ano/etapa, foi a responsável por coordenar os trabalhos e planejar e ministrar formação continuada aos professores. Segundo consta no documento “Proposta para a Formação Continuada da Rede de Chapecó”, coube a essa equipe realizar “[...] visitas técnicas de acompanhamento e assessoramento pós-formação, orientando as atividades relacionadas ao planejamento, projetos e outras demandas.” (Chapecó, 2020, p. 16).

Todos os professores efetivos no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Chapecó foram convidados a fazer parte do GT, mas a participação não era obrigatória. Como houve pouca adesão, foram feitos convites individuais a professores até atingir o número de profissionais considerado adequado, em cada componente curricular, pois a SEDUC, como consta no *site* da Prefeitura Municipal de Chapecó, entendeu a importância daquele momento:

Compreendendo que as reflexões sobre o currículo constituem momentos fundamentais para a qualificação da educação municipal, a Secretaria de Educação – SEDUC, promoveu um

movimento que envolveu equipe técnica, articuladores da Ed. Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Especial e professores dos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) e das Escolas Básicas Municipais (EBMs), tendo como objetivo a construção das novas Diretrizes Curriculares para a educação municipal. (Chapecó, 2019a, [s.p.]).

O GT participou de encontros de aprofundamento e estudo para identificar as adaptações necessárias a serem realizadas no currículo municipal. Assim, no processo de elaboração o GT tomou como referência o Currículo da Rede de ensino Municipal (vigente), as orientações da BNCC, o Currículo Base do Território Catarinense e o Currículo Regional do Ensino Fundamental dos Municípios da AMOSC, tendo em vista a realidade educacional do município e suas peculiaridades.

O trabalho do GT resultou numa primeira versão da proposta de currículo municipal que foi disponibilizado aos professores do ensino fundamental, através de plataforma digital. Foi por meio dela que os professores conheceram a proposta e puderam contribuir com sugestões, para ampliar ou suprimir o que nela constava, pois em cada item havia espaço destinado a registrar comentários e sugestões. Foi encaminhado o *link*, através dos grupos de *WhatsApp*, para todos os profissionais das unidades escolares. Ao acessar a plataforma, o profissional da educação deveria identificar a que unidade educacional estava vinculado e a sua função (professor regente dos anos iniciais ou de área, coordenador ou gestor, dentre outros).

Durante os horários destinados ao planejamento, os professores poderiam acessar a plataforma para registrar suas sugestões, contribuindo na construção do documento curricular, levando em conta a contextualização de cada unidade escolar. A tarefa poderia ser indivi-

dual ou coletiva e a plataforma ficou disponível para acesso, por duas semanas.

Após esse período, o GT analisou as contribuições recebidas, incorporando-as ou não à versão inicial do texto que deu origem à segunda versão, que contou com a revisão e sistematização de profissionais da equipe pedagógica da SEDUC, como consta na introdução do documento do currículo (Chapecó, 2019b). O documento intitulado Currículo Base do Ensino Fundamental foi homologado pela Portaria SEDUC n. 576/2019 e parecer do Conselho Municipal de Educação (COMED) n. 033/2019, aprovado em 29 de novembro de 2019, em reunião ordinária.

Na rede municipal de ensino de Chapecó, os eventos de formação continuada são realizados um dia por mês e versam sobre a reorganização do currículo. Iniciaram com o estudo da BNCC e do currículo estadual e, após a aprovação do currículo municipal, é esse documento que tem sido estudado, traçando comparação com o anterior, para que os profissionais da educação possam compreender as mudanças realizadas. Os professores regentes dos anos iniciais tiveram formação como pedagogos e, para ampliar a compreensão acerca de cada uma das áreas que compõem o currículo escolar, houve a tentativa de agregá-los aos profissionais que atuam nesses componentes curriculares, nos anos finais do ensino fundamental. Porém, devido ao tempo reduzido – um encontro mensal para formação –, a proposta não foi efetivada.

As unidades escolares iniciaram o ano letivo de 2020 buscando reelaborar os seus projetos políticos pedagógicos, organizando os professores por área e por componente curricular, definindo grupos de trabalho, com participação dos gestores, secretária, coordenadores e professores. Entretanto, com o advento da pandemia, os trabalhos

foram interrompidos e a escola não recebeu mais nenhuma orientação da SEDUC, estando, portanto, suspensa a tarefa.

As dez competências gerais da BNCC, no currículo municipal, foram organizadas de forma que os professores devem pensar sua ação pedagógica com base nas perguntas: O que planejar e para que planejar? Cada competência foi transcrita da BNCC, mas, no currículo municipal, houve inserção de palavras-chave, de modo a representar cada competência numa palavra. Para ilustrar, citamos a redação da competência 1 na BNCC e no currículo de Chapecó:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2019, p. 11).

#### 1. CONHECIMENTO

**O QUE:** Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital **PARA** entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Chapecó, 2019b, p. 19).

No currículo municipal, a educação integral e a diversidade são bases do processo ensino-aprendizagem, enfatizadas no capítulo 3: “Educação para todos: a diversidade como princípio formativo” (Chapecó, 2019b, p. 22), embasado na diversidade como princípio formativo, valorizando as especificidades, potencialidades e possibilidades de ensino e aprendizagem, como a BNCC trata do direito à igualdade e o respeito às diferenças e às diversidades, com princípio da equidade. Nesse capítulo, embora haja referências à diversidade de

modo amplo, há ênfase na educação especial e nos temas contemporâneos transversais.

A educação especial é defendida como forma de assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais, que perpassa pelos níveis da educação básica, acolhendo as desigualdades e diferenças e garantindo o direito de aprendizagens essenciais. “Nesse sentido, promover adequações/adaptações curriculares a fim de permitir ao estudante o acesso, exploração aos saberes, conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências é de suma relevância para seu percurso formativo.” (Chapecó, 2019b, p. 28).

Quanto aos temas contemporâneos transversais, a rede municipal de ensino de Chapecó já havia criado, no currículo anterior à BNCC, um componente denominado “Conhecimentos Integrados”, ministrado em todas as etapas dos anos iniciais (1º ao 5º ano). Com o novo currículo, esse componente foi substituído por outros três: Educação e Direitos Humanos (matriz do 6º ao 9º ano, com atuação de professores licenciados em História), Diversidade (matriz do 6º ao 9º ano, com atuação de professores licenciados de Ciências) e Educação Financeira e Sustentabilidade (matriz de 1º ao 5º ano, com atuação de pedagogo), alterando o nome para “Temas Contemporâneos Transversais”.

Analisando o documento, constata-se que embora ao longo das dez páginas que constituem o capítulo 3: “Educação para todos: a diversidade como princípio formativo” haja cinco menções às questões de gênero, em três são citações de textos legais e duas citações de autores que, dentre outros aspectos da diversidade, mencionam o tema. Não há, entretanto, nenhum destaque que suscite o debate sobre ele. Tema polêmico e ausente no currículo.

Comparando os quadros dos componentes curriculares da BNCC com os do currículo da rede municipal de ensino de Chapecó, observa-se que nesse segundo são acrescentados, nos referidos quadros, a “especificação do objeto do conhecimento” e “critérios de avaliação”, elementos constitutivos do plano de aula. Além disso, foram criadas 28 novas habilidades identificadas com o uso de código alfanumérico original, acrescido de duas letras no início (“CH”) para identificar que essas habilidades foram criadas em Chapecó. O novo código, então, fica mais extenso: “CH.EF12EF04”.

As novas habilidades foram incluídas no componente curricular de Educação Física, nas unidades temáticas lutas, práticas corporais de aventura, brincadeiras e jogos e ginástica; em Matemática foram criadas habilidades nas temáticas de grandezas e medidas e álgebra; em Ciências foram criadas habilidades nas temáticas vida e evolução, matéria e energia, terra e universo; em Geografia foram acrescentadas habilidades na unidade temática o sujeito e seu lugar no mundo; em Ensino Religioso teve adição de habilidades nas temáticas corporeidade e alteridade, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofia de vida.

No currículo da rede municipal de ensino de Chapecó também foram criados, nos anos iniciais, o componente curricular Língua Inglesa, e nos anos finais de Educação de Jovens e Adultos o de Espanhol, que já eram ofertados pela rede municipal. Foi criado também um item de grande relevância, que não é observado nos demais documentos curriculares, que se refere à concepção de aluno do ensino fundamental I e II, no qual constam informações relevantes para o professor, que deve planejar a prática pedagógica e a ação em sala de aula levando em conta as especificidades dos alunos de cada etapa da escolarização básica.

Como conta no currículo da referida rede, com o ingresso antecipado na escolarização obrigatória (aos 4 anos), foi necessário reorganizar o processo de ensino e aprendizagem, a maneira de agir, no sentido de entender os tempos e as aprendizagens para que as crianças tenham condições de ter educação efetiva, pois é nessa fase que elas constroem saberes fundamentais para a vida, desenvolvem preferências e: “Na escola estabelecem as primeiras amizades, o gosto pelas atividades em grupo, a afinidade com algumas áreas do conhecimento, enfim é um período de descobertas marcantes e significativas.” (Chapecó, 2019b, p. 36).

A rede de ensino de Chapecó reconhece a importância do processo de acolhida e adaptação dessas crianças e orienta que seja articulada de forma equilibrada a transição da educação infantil para os anos iniciais, para prosseguir o percurso formativo sem traumas, pelo que os professores devem ter essa sensibilidade: “Assim, o planejamento e a atuação docente devem considerar a alegria, a descoberta, a novidade e o medo, para desenvolver as habilidades socioemocionais e as competências esperadas.” (Chapecó, 2019b, p. 37). As atividades propostas devem ser planejadas de forma a evitar a fragmentação entre as etapas da educação infantil e ensino fundamental: “É importante considerar que a fantasia, a música, os jogos e as brincadeiras são situações riquíssimas de aprendizagem e devem incorporar o trabalho em sala de aula, mesmo nas turmas de 3º, 4º e 5º ano.” (Chapecó, 2019b, p. 38).

Nos anos finais do ensino fundamental, o aluno “[...] busca a afirmação de sua identidade e autoconsciência, deve ser encorajado a fazer escolhas e assumir certas responsabilidades, caminhando para uma autonomia consciente.” (Chapecó, 2019b, p. 39). Assim, a transição dos anos iniciais para os anos finais também requer um olhar cuidadoso por parte dos professores. Nessa etapa, os adolescentes estão em pro-

cesso de construção do conhecimento, quando o professor, através da mediação pedagógica, deve levá-los a formular hipóteses a partir do conhecimento empírico, para chegar ao conhecimento científico.

O currículo municipal não foi simplesmente implantado, mas a BNCC foi interpretada, no contexto local: “A rede municipal considera também a construção histórica do aluno, como sujeito pertencente a uma sociedade dinâmica e diversa que exerce sobre eles influências, mas que também, num movimento dialético, é influenciada por eles.” (Chapecó, 2019b, p. 39). Portanto, compreender e trabalhar com esses alunos é uma tarefa desafiadora para os professores, que devem construir uma prática pedagógica pautada na busca pela motivação, autoafirmação e autonomia dos adolescentes.

## **Conclusão**

Este estudo buscou compreender o processo de elaboração das políticas curriculares no Brasil, enfocando a Base Nacional Comum Curricular como programa indutor do currículo e como mais uma tentativa de padronização, seguido do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Após haver sido compreendida a elaboração das políticas curriculares nacionais e estadual, foi abordada a elaboração da rede de ensino municipal de Chapecó. Os dados da pesquisa foram coletados por meio da análise de documento (Chapecó, 2019b), conversas informais com profissionais envolvidos na elaboração do currículo, a vivência das pesquisadoras como professora e/ou coordenadora da rede de ensino.



Conclui-se que a BNCC tornou o currículo único no território nacional, vinculado ao projeto de sociedade, cabendo às instituições educativas colocar em prática esses currículos, interpretando-os e adequando a ação pedagógica. Assim, constata-se que a política educacional é arquitetada para servir aos interesses da minoria da população, sendo atualizada, sempre que necessário, para atender as demandas empresariais, com currículo normatizado e engessado para formar mão de obra, restando ao professor exercer o protagonismo na prática pedagógica de sala de aula, pois é ali que escolhe a metodologia e as estratégias para desenvolver o seu trabalho.

## Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 49-54.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 maio 2019.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. **Chapecó se adequa à Base Nacional Comum Curricular**. Chapecó, 30 set. 2019a. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/2380/chapeco-se-adequa-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 4 out. 2020.

CHAPECÓ. Secretária de Educação. **Currículo Base do Ensino Fundamental**. Chapecó: Secretária de Educação, dez. 2019b. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/download/2310/DocumentoArquivo>. Acesso em: 3 out. 2020.

CHAPECÓ. Secretaria de Educação. **Proposta para a formação continuada da rede municipal de Chapecó**. Chapecó: Secretária de Educação, 2020. Disponível em: <https://web.chapeco.sc.gov.br/documentos/Secretarias/Educa%C3%A7%C3%A3o/Proposta%20Pedag%C3%B3gica%20da%20SEDUC%202020/8%20Anexo%20VII%20Programa%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20SEDUC%202020%20REORGANIZADO.pdf>. Acesso em: 4 out. 2020.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, Florianópolis, v. 3, p. 6-12, maio 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/issue/view/591>. Acesso em: 28 maio 2019.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

OLIVEIRA, N. A. S. de; ROSA, H. A.; SILVA, D. A. da. A história no currículo Base do Território Catarinense. **Fronteiras: Revista**

**Catarinense de História**, Chapecó, n. 34, p. 139-212, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2019n34.11165>.

ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: a contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 141-154, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6828>.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-19, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v3.009>.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. da C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.964>.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: [www.sed.sc.gov.br > documentos > curriculo-base-sc > 018-curriculo-base-](http://www.sed.sc.gov.br/documentos/curriculo-base-sc/018-curriculo-base-). Acesso em: 15 dez. 2019.

SILVA, V. S. da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4386/1/Vanessa%20Silva%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

# **O papel dos professores na (re)construção curricular: entre a alienação e o protagonismo docente**

Jussani Derussi

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Elcio Cecchetti

## **Introdução**

Este trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), que teve por objetivo geral compreender se as ações do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) promoveram protagonismo docente durante o processo de (re)construção dos currículos do ciclo de alfabetização. Devido à necessidade de recorte do tema, constitui-se, como foco desse trabalho, a compreensão acerca dos modos de participação docente no processo de (re)construção curricular.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, para a qual se fez o estudo de autores referenciais, na área do currículo.

Assim, o trabalho está organizado em três seções: na primeira, discutimos os conceitos de currículo visando estabelecer um diálogo sobre a (re)construção curricular, sua importância e as relações de poder nele existentes; na segunda, discorreremos sobre os modos de participação docente na (re)construção do currículo. Na terceira, analisamos os conceitos de alienação curricular e protagonismo docente e sua influência no fazer pedagógico.

## **Currículo: aproximações conceituais**

De acordo com Sacristán (2000), o termo currículo tem origem no latim “*currere*”, “*carreira*”, que significa caminho, linha ou percurso que deve ser percorrido e construído. Porém, quando aplicado à escola, o autor explica que a “[...] a escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, guia de seu progresso pela escolaridade.” (Sacristán, 2000, p. 125). Sob essa ótica, o currículo se apresenta como uma espécie de partitura que contém certa ordem de conteúdos estabelecidos a partir de uma distribuição, encadeamento e interpretação razoavelmente flexíveis; todavia, ele é também documento regulador da ação educativa. O autor também menciona a multiplicidade de interpretações sobre o termo currículo:

O currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamento diferentes. Mas se pode entrever uma certa linha diretriz importante para destacar aqui: a evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatação dos significados que compreende para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também para

refletir melhor os fenômenos curriculares, tal como ocorrem realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas. (Sacristán, 2000, p. 127).

Deste modo, a evolução da teoria e do conceito de currículo favorece a compreensão do espaço escolar, suas diretrizes e seu papel no processo educativo. Moreira e Candau (2007) chamam a atenção sobre a relação entre currículo, aprendizagem e o papel do professor, pois consideram o currículo o documento central que dá sentido ao fazer pedagógico, a espinha dorsal da seleção dos conteúdos a serem ensinados para determinada classe. Nele está contido o contexto que oferece sustentação e sentido ao conteúdo a ser mobilizado, as motivações e finalidades que justificam “o que ensinar”. Ele apresenta um caminho a ser percorrido, com conteúdos, temas transversais e valores culturais que, ao fim e ao cabo, contribuem para a constituição da identidade dos educandos. Para Silva (1999), o currículo escolar representa um discurso, uma relação de poder, uma criação que forja a identidade.

Segundo Silva (1999), o currículo é o resultado da seleção de um conjunto mais amplo de conhecimentos e saberes que supostamente dão conta da realidade social. Assim, cada currículo selecionado por diferentes sujeitos e poderes é um “modelo” que busca projetar a sociedade que se deseja ter no futuro. Daí a importância de professores com formação adequada participarem e disputarem o processo de (re)construção curricular, uma vez que ele produz artefatos e habilidades que contribuem na construção da identidade individual e social dos discentes.

O currículo atua ideologicamente para manter a crença e a organização da sociedade desejável, já que se trata de “[...] uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o fute-

bol [...]” (Silva, 1999, p. 148). Assim, o conhecimento privilegiado no currículo não é exterior ao poder; ao contrário, “é parte inerente do poder” (Silva, 1999, p. 149), um elemento pode instituir a identidade do outro. Não por acaso, Silva (1999) indica a importância de analisar as formas pelas quais o conhecimento e poder se associam no currículo. Para ele, as ações pedagógicas nele entrelaçadas e agregadas ao conhecimento perpassam pela forma “[...] que a escola recebe, legítima ou rejeita as experiências e saberes dos alunos.” (Silva, 1999, p. 10).

Moreira e Candau (2007) apontam para a necessidade de repensar as ações pedagógicas a partir de elementos como o tempo e espaço, as metodologias, os conteúdos e a gestão da aprendizagem, de forma a democratizar o currículo escolar.

Com base nesses elementos, entendemos que as ações metodológicas de seleção de conteúdos, as experiências de aprendizagens, os planos pedagógicos e os processos de avaliação compõem o currículo, sendo relevantes para a formação crítica e autônoma que estimule mudanças sociais e individuais. Por isso, Moreira e Candau (2007, p. 9) enfatizam a importância de ampliar o entendimento sobre o tema, para tomar

[...] a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Daí advém a importância de os docentes compreenderem e olharem criticamente os currículos que colocam em prática diuturnamente, a fim de priorizar conhecimentos relevantes e condizentes com a realidade dos educandos, uma vez que em um currículo pré-

-definido via política pública é o Estado quem determina as finalidades e os conhecimentos tidos como importantes na formação dos sujeitos. Tais políticas partem do pressuposto de que os agentes escolares ainda não possuem maturidade curricular e autonomia suficiente para, de fato, construir e efetivar os currículos, o que acaba por instituir certa dependência da escola em relação aos currículos oficiais.

Essa fragilidade curricular leva a escola a se tornar um campo de disputa por parte de institutos e ONGs, entre outros órgãos, que passam a ditar o que nela deve ser feito, definindo o currículo escolar. Tais movimentos desconsideram as realidades locais, a forma como os discentes aprendem e seus tempos de aprendizagem, acarretando a perda de oportunidade de inovar e construir conhecimentos com autoria. Talvez estejamos buscando fora o que poderia ser encontrado dentro da escola, menosprezando, com isso, a capacidade individual e coletiva do grupo.

Para se contrapor a isso, é necessário outro movimento curricular, no qual os docentes, de modo coletivo e participativo, desnaturalizem as relações de poder em sala de aula e rompam com currículos prontos, lineares, “comuns”, buscando conscientemente produzir novos caminhos e processos de aprendizagem. Como diz Arroyo (2011, p. 77):

O núcleo comum que é central nos currículos ou nos conhecimentos que toda criança, adolescente ou jovem tem de aprender, é pensado como ‘comum’ em contraposição à parte diversificada. Comum são aquelas verdades, conhecimentos que não trazem as marcas das diversidades regionais ou da diversidade de contextos concretos de lugar, classe, raça, gênero, etnia. Comum a um suposto ser humano, cidadão, genérico, universal, por cima dos sujeitos concretos, contextualizados, diversos.



O que é ensinado na escola é decisivo para a vida dos educandos. Sendo assim, a ausência de conteúdos condizentes com a necessidade social de determinado grupo deixa o aprendiz vulnerável às aprendizagens exteriores. Desse modo, a escola pode levá-lo ao insucesso escolar, por deixá-lo à margem dos conhecimentos necessários aos processos de leitura e inserção social junto às realidades regionais e locais.

Como afirma Arroyo (2011), o caráter abstrato, genérico e comum do conhecimento curricular está, de alguma forma, consagrado na clássica dicotomia que estrutura o ordenamento curricular de educação básica: núcleo comum e parte diversificada. A parte diversificada do currículo assume um papel significativo para o docente, em sua autonomia, no ato de selecionar conteúdos relevantes e condizentes com a realidade em que atua. Nessa lógica, o que fica marcado é o protagonismo docente em fazer currículos que tecem a malha da vida de seus discentes e, por isso, defendemos o protagonismo docente, no processo de produção curricular, já que a maneira de responder o *como fazer* e o *por que fazer* influencia o rumo do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

## **Modos de participação docente na formulação dos currículos**

Inicialmente, é importante indagar sobre o que é participação e quais são os requisitos para alguém ser considerado participativo. Segundo Díaz Bordenave (1994, p. 22), o vocábulo *participação* “vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte”, porém, de antemão, o autor afirma que existe diferença na qualidade

e na intensidade da participação, em cada papel social do qual o sujeito faz parte.

Fazer parte de um grupo social significa participar e unir-se a ele por alguma razão ou finalidade, compartilhando valores, diretrizes condicionantes e colaborar com a consecução dos seus objetivos. A participação depende do interesse e da atuação de cada participante, do envolvimento nas discussões, nas decisões e nos acordos, elementos que marcam os níveis de participação de cada indivíduo do grupo. Também é influenciada pela formação do professor, pelo engajamento profissional, pelo sentimento de pertencimento ao grupo e compromisso com a profissão. Então, pode-se dizer que a participação se dá de diversas maneiras ou níveis, no grupo do qual escolhemos fazer parte, e essa participação pode ser passiva, ativa, democrática, dialógica, transformadora, protagonista ou, até mesmo, alienada.

Díaz Bordenave (1994, p. 23) adverte que “[...] a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte.” Por isso, o autor elenca diferentes tipos de participação: a) participação imposta, que ocorre por meio de rituais de certas culturas e disciplinas escolares; b) participação voluntária, constituída por movimentos de sindicatos livres, associações profissionais e cooperativas; c) participação dirigida ou manipulada, que ocorre por meio de agentes externos que colaboram na realização de objetivos, ou os manipulam, a fim de atingir seus próprios objetivos; d) participação provocada, que ocorre na adesão de extensões rurais, desenvolvimento de comunidades, serviço social, educação e saúde; e) participação concedida, que faz parte do poder, exercida pelos subordinados e considerada como legítima pelos superiores.

Díaz Bordenave (1994, p. 31) afirma que “[...] a participação numa organização pode [...] ocorrer do menor ou maior acesso ao controle das decisões pelos membros.” Para o autor, a *participação de informação* restringe-se àquela em que os integrantes são informados das decisões tomadas pela organização. Nesse caso, as autoridades não informam, outorgam a incumbência aos subordinados, em que a decisão é tomada por superiores. Já a *consulta facultativa* é aquela na qual a administração pode ou não consultar os subordinados para ouvir sugestões ou críticas. A *participação obrigatória* é garantida por lei, e os subordinados devem ser consultados, embora a decisão final ainda seja dos diretores (Díaz Bordenave, 1994).

Em graus mais avançados de participação, o autor inclui as *participações de elaboração/recomendações*, em que os subordinados elaboram propostas e recomendações que podem ser aceitas ou não pelas administrações, porém devem justificar as posições. Também cita a *participação de cogestão*, que é o modo em que a administração compartilha as ações mediante mecanismos de codecisões e colegialidade. Destaca, ainda, a *participação por delegação*, em que a administração delimita o poder de decisão dos administradores, pois são eleitos delegados com autoridade para tomar decisões, sem consultar seus superiores (Díaz Bordenave, 1994). Por fim, cita a *autogestão*, em que o grupo determina os objetivos, escolhe os meios e estabelece controle apropriado sem reportar-se à autoridade externa.

Díaz Bordenave (1994) também distingue *participação simbólica* e a *participação real*. Na primeira, os membros possuem atuação mínima no grupo e nas decisões, mas são nutridos da fantasia de que exercem poder. A participação real se dá quando todos os participantes dos grupos influenciam e participam das tomadas de decisões. Mesmo que estes membros não participem todos do mesmo modo e

ao mesmo tempo, a participação real representa o protagonismo dos envolvidos, transformando a realidade, construindo conhecimento e reconhecendo a realidade em que se constitui.

Pode-se afirmar a participação é condicionada por vários fatores: sociais, econômicos, interesses individuais ou coletivos e interesses governamentais. Geralmente, a tomada de decisão por poucos gera conflitos sociais e expõe os privilégios das classes dirigentes. De outra parte, cada grupo ou instituição pode estabelecer espaços internos que potencializam ou negligenciam a participação e onde ocorre consenso ideológico, isto é, quando a maior parte dos participantes aceita os valores, crenças e diretrizes, de modo a facilitar a participação.

A dinâmica da participação pode ser aperfeiçoada e, para isso, é preciso identificar alternativas, pois em cada caso há maneiras diferentes de fazer parte. Assim, para efetivar a microparticipação, a escola cumpre objetivos imediatos e prepara o indivíduo para a macroparticipação (Díaz Bordenave, 1994). A escola, como espaço de microparticipação, abrange corpo diretivo, docente, discente e comunidade escolar, porém precisa estar articulada em dois caminhos: “[...] o da participação da comunidade na escola e o da participação da escola na comunidade.” (Díaz Bordenave, 1994, p. 60).

A maior participação da escola na comunidade possibilita a (re)construção curricular mais condizente com a realidade em que está inserida, pois “[...] se os pais dos alunos tivessem maior participação na vida da escola, poderiam fazer com que os horários e calendários escolares, os trabalhos práticos e as pesquisas dos alunos fossem mais adequados a suas necessidades e interesses.” (Díaz Bordenave, 1994, p. 61).

Na aprendizagem da participação, os envolvidos aprendem a detectar tentativas de manipulação, dirigismo e paternalismo, e encontram mecanismos de superar a improvisação, o espontaneísmo e a demagogia. Evidentemente, “[...] a participação não é um conteúdo que se pode transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento [...] a participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal [...]”, ou seja, “só se aprende a participar, participando” (Díaz Bordenave, 1994, p. 74).

Participar implica envolvimento nos processos pedagógicos, fator decisivo e construído nos coletivos de professores, que Arroyo (2011) nomeia como reconfiguração da cultura dos mestres e educandos, com o propósito de exercer o protagonismo, no processo de construção de um saber condizente com a cultura local. No entanto, participar deste processo significa romper com a reprodução, padronização e alienação.

Por isso, Libâneo (2004) reflete sobre os saberes e competências necessárias para uma participação efetiva, por parte dos docentes, nos processos educativos. De início, vale destacar que competência se refere a um “[...] modo adequado e correto de pôr em ação conhecimento, instrumentos, matérias, supondo-se o domínio desses conhecimentos, capacidades, habilidades, instrumentos.” (Libâneo, 2004, p. 84).

Na atualidade, o mundo do trabalho, no campo pedagógico, requer atuação mais explícita entre conhecimento e capacidade de aplicação do conhecimento, na prática, transformando os processos pedagógicos e o currículo. Segundo Sacristán (2000, p. 179), “[...] o importante é criar mecanismos de participação para discutir os problemas em torno da decisão, avaliação e revisão do currículo obri-

gatório, pois só assim se pode ir evidenciando um consenso social e profissional.”

Para Contreras (2012), a participação docente nos processos pedagógicos está condicionada a valores de profissionalismo e profissionalidade. Segundo o autor, o profissionalismo resgata a ideia de profissional pertencente a uma classe, e a profissionalidade está ligada a funções inerentes ao trabalho da docência, à qualidade educativa, aos valores e às pretensões presentes na práxis educativa. Deste modo, profissionalidade docente remete à “[...] especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor.” (Contreras, 2012, p. 82).

Considerando as especificidades da profissionalidade docente, Contreras (2012) destaca que a prática educativa envolve três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A primeira dimensão tem a ver com os aspectos da obrigação moral, que se refere ao compromisso profissional do professor em modificar a situação em que se encontra, superando as condições ou dilemas, ou encontrando argumentos ou razões para justificar suas situações. A segunda dimensão está no compromisso com a comunidade: a profissionalidade docente deriva da relação com a comunidade social, com base na autonomia e não na obediência. A resolução dos conflitos e problemas perpassa pela deliberação moral e pelo compromisso com a comunidade, de modo a organizar ações e currículos escolares que assegurem a aprendizagem dos estudantes. Por fim, a terceira dimensão é a competência profissional, que designa a competência intelectual para ser coerente com os compromissos que a docência exige, no ato de ensinar. O ensino exige competên-

cias técnicas, didáticas e conhecimento sobre o que se ensina. Assim sendo, Contreras (2012, p. 92) enfatiza que a competência profissional “[...] transcende o sentido puramente técnico do recurso didático [...]” porque combina “[...] habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas.” No entanto, só é possível analisar e tomar decisões profissionais quando se dispõe de conhecimentos inerentes à docência, por meio de reflexões e experiências do próprio fazer docente.

A competência profissional assegura aos professores as condições de decidir a ação pedagógica, o exercício de sua autonomia docente. Deste modo, a profissionalidade implica em refletir sobre sua própria prática, o currículo que se pratica, as intencionalidades que regem a seleção de conteúdos, materiais e critérios de avaliação.

Certamente que o conhecimento pedagógico adquirido na formação inicial influencia na constituição da profissionalidade, porque ele dirige a prática, fornecendo os meios para intervir na realidade. Contudo, Nóvoa (1999) alerta sobre a ambiguidade dos discursos dos especialistas internacionais que ao mesmo tempo que convocam os professores a assumirem novo papel com mais protagonismo e autonomia social, os excluem na formulação das diretrizes educativas.

Para Nóvoa (1999), a análise da situação dos professores passa pela constatação de que a maioria dos discursos formulados por essas agências (Unesco, OCDE etc.) está pautada num par que identificou como *excesso-pobreza* e que envolve: a) excesso de retórica política, em contraposição à pobreza das políticas educativas; b) excesso das linguagens dos especialistas internacionais, em contraposição à pobreza dos programas de formação de professores; c) excesso do discurso científico-educacional, em contraposição à pobreza das práticas

pedagógicas; e d) excesso das “vozes” dos professores, em contraposição à pobreza das práticas associativas docentes.

Nessa retórica, os docentes são taxados de possuir uma formação pedagógica deficiente e de serem responsáveis pela falta de qualidade do ensino público, propondo uma traiçoeira centralidade e valorização docente. Por outro lado, existe uma abundante retórica que destaca o papel central dos docentes na construção da qualidade de ensino e de uma sociedade melhor. Entretanto, essa importância não é adequadamente identificada no plano político. Consequentemente, com este discurso “[...] consolida-se um ‘mercado da formação’, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais.” (Nóvoa, 1999, p. 14).

Como estes grupos de “especialistas” atuam junto aos governos para definir a pauta educacional e a agenda das políticas públicas, os docentes, seus saberes e modos de participação são negligenciados constantemente. Por isso, é importante que os professores encontrem um espaço para discutir as condições que limitam a sua profissionalidade na conjuntura atual, o que inclui desde a fragilização da formação inicial até o gerenciamento dos currículos e das práticas pedagógicas.

Vale destacar que a formação inicial deve assegurar aos docentes o conhecimento sobre si mesmos enquanto classe social e a capacidade de converter a experiência em práticas pedagógicas inovadoras, construídas com autoria e de modo colaborativo, com seus pares. A escola precisa que os professores sejam capazes de refletir sobre sua própria profissão e encontrar referências para efetivar uma cultura docente de práticas associativas. Desse modo, é essencial que a escola seja reconhecida como um “[...] espaço de formação individual e de cidadania democrática.” (Nóvoa, 1999, p. 20).



A consciência da participação exige o abandono da passividade e emergência de postura ativa e reflexiva, frente às mudanças e reformas educacionais, às pressões que grupos político-sociais exercem sobre a escola e às crescentes demandas dos arranjos familiares que exigem ações que extrapolam o alcance das funções sociais da escola.

Conseqüentemente, a retomada de consciência requer incremento do processo de democratização e participação na escola, princípios que norteiam a educação nacional e, com isso, a escola passou a ter maior abertura política e participativa dos diferentes segmentos como os docentes, os pais e discentes. Contudo, Contreras (2012, p. 272) alerta para crescente contradição: na medida em que a legislação avançou, na previsão da descentralização de poder, o Estado vem “[...] aumentando a regulação técnica, a burocracia e o poder das equipes”, por meio de estratégias de regulamentação das escolas e professores “[...] para que se tornem adequados às necessidades do contexto.” (Contreras, 2012, p. 275). Por isso, Contreras (2012) ressalta a necessidade de os docentes entenderem sobre democracia e autonomia, pois a compreensão desses conceitos serve para denunciar as inadequações dos processos de participação no fazer pedagógico. Na intenção de libertar-se das tendências neoliberais, Libâneo (2004, p. 102) afirma que “[...] o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprio, isto é, conduzirem sua própria vida.”

Participar, no campo educativo, significa estabelecer coletivamente os objetivos e conduzir o processo pedagógico com autonomia individual e coletiva de experimentar formas não-autoritárias de exercício do poder e definir coletivamente as finalidades da institui-

ção escolar. Assim sendo, para Libâneo (2004, p. 103), participação implica pessoas que trabalham juntas, de forma participativa e solidária, “[...] por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e de modos de agir [...]”, rompendo com as “práticas individualistas”, tendo em vista a obtenção de melhores resultados de aprendizagens.

Em outras palavras, a participação na elaboração do currículo é imprescindível e requer que sejam postas em prática as decisões tomadas de forma coletiva, que haja a responsabilidade de assumir postura metodológica e olhar de frente as fragilidades dos processos educativos, perceber as mudanças que fazem parte do cotidiano da escola. Cabe, ainda, ressaltar que a prática de participar exige muito profissionalismo, espírito de liderança, liberdade de opinar e distribuição de responsabilidades na gestão de planejamento, trabalho interdisciplinar, execução e avaliação. Para atingir os objetivos de participação efetiva, Silva (2011, p. 81, grifo no original) sustenta que “[...] ser profissional da educação, atuando como professor requer a participação nos processos de construção de práticas e do conhecimento, fazendo escolhas em torno *do que se ensina e como se ensina* na busca de emancipação e autonomia para si e para o outro.”

Para Freire (2005), o profissionalismo está presente na interação entre grupos e depende de um pensar e de um dialogar, de um mover-se com esperança. No encontro entre o homem e a ação, acontece a transformação: “[...] se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode se fazer na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.” (Freire, 2005, p. 95).

Neste sentido, Libâneo (2004, p. 87) argumenta que “[...] não basta saber dar aulas e saber comunicar-se com os alunos; é preciso saber participar em uma equipe docente.” Para o autor, a competência está atrelada à formação docente e tais competências são consideradas instrumentalidades cognitivas e operacionais de capacidades interpretativas que podem transformar a realidade social da alfabetização e do analfabetismo.

Na ótica da participação docente, “[...] o professor deixa de ser um consumidor somente, para ser também um produtor de saberes pertinentes à docência. A prática docente deixa, então, de ser executora para ser reflexiva, criativa, até mesmo artística.” (Contreras, 2012, p. 253). Assim, ser docente significa assumir posição política que, para além de dominar saberes e conhecimentos, transforme a realidade em que atua.

Segundo Contreras (2012), a despeito das fragilidades dos processos de formação, é necessário que o professor modifique a forma de participar, decifrando as demandas neoliberais, superando tentativas de massificação do fazer pedagógico, com sensibilidade na identificação das diferenças e no reconhecimento delas, atuando com compromisso moral frente às decisões profissionais tomadas e assumidas na escola. Essa perspectiva implica a reinvenção dos processos pedagógicos, à luz dos princípios democráticos participativos, pois:

Da mesma forma que a participação é um processo de aprendizagem, o exercício da democracia também é um processo de aprendizagem e pode favorecer a formação de novos sujeitos políticos, imbuídos de valores democráticos que possam ir ao encontro das aspirações populares e das novas exigências de convivência humana na contemporaneidade. (Cária; Santos, 2014, p. 39).

## **Atuação dos professores: entre a alienação e o protagonismo**

Nessa seção tratamos da atuação docente na elaboração do currículo, que pode variar entre a alienação e o protagonismo em sentido amplo, até o circunscrito às atividades pedagógicas no currículo escolar.

O conceito de alienação tem origem na concepção de Marx, em especial a partir da sua reflexão sobre a divisão do trabalho, no modo de produção capitalista. A divisão do trabalho surge na sociedade como parte de um complexo que inclui divisões de classes, trocas e propriedade privada. A alienação aparece sempre que a divisão do trabalho é o princípio operacional da organização econômica. É a partir dessa perspectiva que a especialização do trabalho realizado pelo professor e pelo aluno pode ser compreendida.

Para Marx (1993), o trabalho é a principal forma de objetivação, o que permite transformar o objeto é o agir humano, a objetivação pelo trabalho. Nesse processo, a escola transforma o objeto (currículo), faz a leitura das necessidades sociais e procura possibilitar processos formativos nos quais o protagonismo docente interfira na construção coletiva (produto do conhecimento), gerando consciência crítica no discente, acerca de seu contexto e seus valores culturais.

A alienação é, antes de tudo, uma forma de relacionamento entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, entre esses e determinados objetos ou coisas exteriores. De fato, a alienação não pode ser considerada como processo natural, porque se origina no decorrer do desenvolvimento do processo histórico do ser humano (Mészáros, 2006).

O conceito de alienação relacionado à educação é pouco presente nos textos de Marx, de modo que se torna necessário, para tratar da alienação curricular, recorrer a Mello (2000, p. 67), para quem “[...] alienação é a não-percepção pelo sujeito do condicionamento social a que se encontra submetido, o que faz com que ele assuma a vida cotidiana (à qual se encontra restrito) como se fosse a única esfera da vida e da atividade humana.” Na escola, isso pode ser visto no uso de livros didáticos, cartilhas ou *sites* da internet e a reprodução, nos planejamentos e práticas docentes, de currículos oficiais padronizados, sem a devida contextualização no cotidiano escolar.

Por isso, refletir sobre alienação no processo educativo implica em considerar as finalidades do ato educativo: “formar – ou deformar, tanto faz as consequências” (Fernández, 1993, p. 135). Assim, a forma com que são conduzidas as ações em sala de aula, como se organizam os conteúdos, a organização da rotina, enfim, tudo contribui para formar ou deformar os educandos, dependendo da interpretação do fazer pedagógico e da efetivação das ações.

Em suma, muitas vezes o trabalho docente pode promover a alienação dos educandos, ao propor atividades repetitivas, fragmentadas e descontextualizadas, com pouca autoria discente. Essa atitude promove um agir e pensar padronizados, de forma semelhante ao que acontece em uma fábrica, na qual o trabalhador – executando atividades repetitivas –, não percebe a totalidade do processo de construção do produto. Esse agir sem pensar promove a fragmentação do conhecimento, confirmando Fernández (1993), quando entende que a educação pode tanto “formar quanto deformar”:

O trabalho escolar, [...] é geralmente considerado como um trabalho intelectual, mas se observarmos a distinção entre concepção e execução, salta à vista que se trata principalmente de um trabalho de execução. A maior parte do trabalho escolar está composta de memorização, processos rotineiros e tarefas repetitivas. A concepção do dito trabalho é algo que fica, a princípio, nas mãos dos professores, embora progressivamente vá se deslocando para as mãos das autoridades e dos fabricantes de mercadorias educacionais. [...] especialmente no ensino primário, e só começa a deixar parcialmente de sê-lo em níveis superiores de educação. (Fernández, 1993, p. 243).

Podemos inferir que a alienação curricular se manifesta no trabalho docente, através da execução automática das atividades pedagógicas, as quais geralmente não respeitam o tempo de aprender dos estudantes.

No interior da ordem capitalista, professores e alunos são considerados em termos daquilo que podem produzir e, frequentemente, as produções consideradas mais valiosas são as que podem ser avaliadas com facilidade. A atividade dos alunos, na escola, portanto, é expressão das relações de produção da sociedade. Como outros trabalhadores, o aluno precisa de objetos para atender suas necessidades, mas nem sempre dispõe da oportunidade de adquiri-los.

Para discutir quais são os impactos causados pela alienação, torna-se necessário entender o desenvolvimento humano e a construção de sua consciência, que perpassa por dois níveis: quando o sujeito usa a consciência de forma intencional e quando a usa para si, de modo não intencional. Reconhecendo o processo de vida real e sua posição no mundo enquanto sujeito e, para romper o processo de alienação, é necessário realizar uma atividade de consciência intelectual que vise

entender o processo de superação da alienação, que é uma força exercida pela classe dominante detentora da propriedade privada e dos meios de produção. Assim, segundo Mello (2000, p. 55), o homem somente pode romper o processo de alienação quando “[...] é capaz de estabelecer uma relação consciente com sua existência [...]” que, por sua vez, faz com que “[...] sua atividade se torne cada vez mais livre.”

Todavia, no caso dos docentes, isso exige um novo perfil profissional de não aceitação da alienação do seu trabalho. É preciso entender os processos pedagógicos de forma a libertar a consciência humana e desenvolver o pensamento crítico, em relação ao conhecimento aprendido culturalmente. Para Mello (2000, p. 41), a “[...] relação consciente com o seu ser-estar no mundo (consciência crítica) levaria o professor a posicionar-se frente às relações sociais [...] e forjar seus próprios caminhos de forma cada vez mais autônoma em relação à condição alienada.”

A forma com que o educador pensa, age e desenvolve sua ação educativa em sala de aula muda o processo de construção de identidade do aluno:

A consciência sobre o pensar e agir desse educador, uma vez que a consciência opera com os conceitos que se encontram disponíveis. [...] O processo educativo, e especialmente a prática de formação do educador, se dá fundamentalmente pela linguagem. Nesse sentido, a linguagem condicionada pela alienação interfere no desenvolvimento da consciência crítica no processo em que se forma o educando (e muitas vezes, um futuro educador). (Mello, 2000, p. 84).

Em vista disso, a linguagem condicionada pela alienação incide no esvaziamento da argumentação docente, limitando as falas e ex-

plicações, deixando-as vazias, de forma que as palavras se apresentam descontextualizadas de sentido, o que, por fim, não incentiva a consciência crítica dos discentes. Nessa perspectiva, a linguagem utilizada leva a um desenvolvimento superficial do educando. Na contramão disso, a consciência crítica autêntica se constrói por um processo contínuo, pelo agir, refletir, interagir e construir, o que se dá na relação entre todas as habilidades intelectuais como, por exemplo, a atenção, a cooperação e a associação. A prática docente deve, portanto, voltar-se para a reflexão de sua própria ação, na medida em que compreende a sua própria alienação e, uma vez reconhecida, venha a encontrar meios efetivos e próprios que tracem novos rumos.

Numa outra dimensão, a participação docente pode alcançar graus de protagonismo que implicam ser um profissional autônomo e crítico no fazer pedagógico e na atividade de mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Ser protagonista é ser uma pessoa que exerce um papel ativo no desenvolver de suas funções. Nessa lógica, o protagonismo curricular docente se efetiva nas relações entre docentes e discentes. Por isso, Arroyo (2011, p. 9) indaga sobre quem são os docentes e os discentes, no processo de escolarização, e quais são seus papéis protagonistas. Ao tentar responder em que momentos prevalece o protagonismo docente, indica que muitas vezes os professores são forçados a mudar por conta das políticas e diretrizes públicas:

Somos forçados ou optamos por mudar por sermos outros como profissionais do magistério, submetidos a políticas e diretrizes, a condições de trabalho, carreira e salários, a avaliações, relações sociais e interesses políticos. Somos nós mesmos resultado das tensas relações em que a educação e nosso



trabalho estão inseridos. Resultado das novas fronteiras onde disputamos reconhecimentos como sujeitos de tantos direitos ainda negados.

Giroux (1986, p. 98) instiga os docentes a adentrarem nos discursos de currículos e materiais didáticos, de modo a ressignificar os conhecimentos e não somente traduzi-los: “[...] os professores devem aprender a decodificar as mensagens inscritas tanto na forma quanto no conteúdo de tais artefatos e materiais [...]” A produção de autoconsciência, ao realizar este tipo de análise, “[...] exige uma capacidade de decodificar e criticar as ideologias inscritas na forma ou nos princípios estruturadores subjacentes à apresentação dos materiais curriculares.” (Giroux, 1986, p. 99).

A capacidade de decodificar restaura o direito negado aos docentes de praticar ou construir um currículo condizente com a realidade. Para Arroyo, seguir um modelo prescrito de currículo é perder a liberdade de escolha. “Currículo, onde apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passagem sagrados para uma economia-nação fortes, será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidade de ousar dias criativos.” (Arroyo, 2011, p. 51).

A tentativa de ousar, ser criativo, ter a liberdade de exercer o protagonismo docente exige do profissional a superação de uma visão técnica do trabalho baseada na lógica da transmissão do conhecimento e seguindo o currículo pronto e linear, reproduz atividades homogêneas para as turmas, reforçando o caráter excludente da cultura escolar. Ao contrário, no papel de mediador, promover discussões sobre o currículo e protagonismo perpassa por garantir a aprendizagem dos estudantes.

Arroyo (2011) destaca que estamos passando por um momento propício a mudanças, no qual docentes lutam por direitos que lhes foram historicamente negados, resultando na conformação de novas identidades e autoimagens profissionais. É claramente um movimento de resistência às determinações impostas, o que conduz os docentes a novos olhares sobre o campo do currículo.

Arroyo (2011) constata que a diversidade de lutas presentes na sociedade, em tantas fronteiras e territórios, por direitos e por ações afirmativas de empoderamento, acaba afetando e reconfigurando a cultura e as identidades docentes. Novos e diversos perfis de docência enriquecem e diversificam os currículos. Isso inflama os docentes a lutarem pelo direito à diversidade em todos os currículos de formação, situação que pode propiciar a criação de identidades múltiplas que favorecem a conformação de outras consciências de cultura profissional, com maior grau de protagonismo docente. Com isso, pretende-se proporcionar a inserção de identidades coletivas na parte mais estruturante do processo educativo: o currículo. Outro fato abordado por Arroyo (2011, p. 16) se refere ao controle do trabalho docente, através da formulação de currículos duros, impenetráveis, fechados à entrada de novas concepções de mundo:

[...] essa pluralidade de normas, políticas, e diretrizes curriculares dirigidas aos profissionais dos currículos são ordenamentos disciplinados que estruturam nosso trabalho. São políticas, diretrizes e corpos normatizantes do trabalho dos profissionais do conhecimento básico.

Para Sacristán (2000, p. 22), as “[...] forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de envolvê-los [...]”, negando a

autonomia e a autoria docente na execução das ações curriculares. A consequência dessas forças políticas e econômicas fragiliza a escola e as práticas educativas efetivas e contextualizadas.

Ademais, isso afeta o protagonismo docente, pois, para Arroyo (2011), a pressão política e econômica exerce um papel que inferioriza os docentes, não sendo reconhecidos como autores e construtores do conhecimento, representando uma imagem de profissionais pouco qualificados, motivo que justifica, por parte dos órgãos centrais, a constante vistoria e monitoramento de sua ação pedagógica. Na meta de superar tal relação, Sacristán (2000) enfatiza que o protagonismo docente está estritamente ligado à formação acadêmica, pois as habilidades adquiridas na formação profissional são responsáveis por um legado indiscutível, no que tange à seleção e execução de ações pedagógicas que venham efetivamente a intervir no currículo escolar.

O desenvolvimento do protagonismo docente é um movimento da categoria profissional e seu processo de construção é lento, mas possível. Ele será visível quando sua voz participar do debate sobre como, o que e para que ensinar. Os professores devem elaborar currículos que atendam os interesses e necessidades dos coletivos voltados para a valorização das culturas locais e de suas especificidades, proporcionando a participação dos discentes nas discussões sobre a educação.

## **Considerações finais**

Compreender como ocorre a participação docente na (re)construção curricular torna-se de suma importância, porque acreditamos que os docentes precisam construir possibilidades de se constituí-

rem enquanto sujeitos transformadores e agentes de participação democrática, pois carregam consigo potencialidades para repensar as ações, contribuindo para colocar em debate questões inerentes à (re) construção curricular. Partimos do pressuposto de que “[...] o intelectual é mais que uma pessoa das letras ou um produtor e transmissor de ideias [...]” (Giroux, 1997, p. 186), mas um mediador e produtor de “ideias e práticas sociais” que cumpre uma função “eminente política” (Giroux, 1997, p. 186).

Com base em Díaz Bordenave (1994), conceituamos participação e distinguimos os níveis de participação a serem exercidos ao frequentar grupos sociais e educacionais, entre outros. Discutimos também o protagonismo docente, a partir de Arroyo (2011), Giroux (1986) e Sacristán (2000), que ressaltam a possibilidade de os próprios docentes elaborarem reflexões acerca de seus saberes e práticas pedagógicas, observando os sentimentos e reações advindos da sua atuação profissional.

Também problematizamos as ações que limitam a ação docente entendida como alienação curricular, compreendida a partir de Fernández (1993) e Mészáros (2006), entre outros. Destacamos que a alienação curricular ocorre na execução de diretrizes curriculares prontas, em reproduções de atividades padronizadas e descontextualizadas que legitimam projetos de interesse capitalistas e neoliberais. Por outro lado, buscando compreender o protagonismo no processo de (re)construção curricular. Identificamos que a autonomia faz parte do compromisso social com a educação.

A construção do currículo real deve partir do sentimento de pertença movida pelo compromisso ético e democrático. Daí a necessidade de atuar com autonomia individual e coletiva, no processo de

seleção de conhecimentos relevantes e condizentes com a realidade sociocultural. Assim, participar é mais do que reproduzir: é construir novas concepções e práticas a partir do contexto em que se atua. É dialogar com a cultura, compreender a realidade social e inserir as crianças, jovens e adultos no mundo interpretativo do código linguístico, de modo que o saber se torne conquista política.

## Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CÁRIA, N. P.; SANTOS, M. P. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **Revista Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 3, n. 6, p. 27-41, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176217113789>.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DÍAZ BORDENAVE, J. E. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FERNÁNDEZ, M. E. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e práticas**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp, 2000.

MÉSZÁROS, I. **Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.

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

SILVA, F. R. **A participação dos professores na construção dos documentos que compõem as Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem na Rede Municipal de Educação de São Paulo: gestão 2005 a 2008**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9623>. Acesso em: 18 maio 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# Aproximações da didática freiriana com a abordagem do *Design Thinking*

Gisele dos Santos

Ivo Dickmann

## Introdução

O *Design Thinking* surge no contexto da produção econômica, dentre organizações produtivas que buscam resolver problemas de forma inovadora, centrada nas necessidades reais das pessoas, tendo em vista a criação de produtos, serviços e processos otimizados no cotidiano produtivo, fundamentos na perspectiva do liberalismo e do positivismo<sup>1</sup>.

- 
- 1 *Liberalismo*: vertente política defendida por John Locke, manifestada inicialmente na Inglaterra, durante a “revolução gloriosa” de 1688 a 1689. Prega a liberdade individual econômica, política e religiosa, sem a intervenção do Estado, ou seja, limitando a função deste a “[...] arbitrar contendas entre os indivíduos que compõem o corpo social e prover a segurança de seus integrantes.” (Selke; Bellos, 2017, p. 196). De acordo com o dicionário de filosofia Abbagnano (2007, p. 604), é a doutrina em que o liberalismo tomou para si a defesa e a realização da liberdade, no campo político. Nasceu e afirmou-se na Idade Moderna e pode ser dividida em duas fases: 1ª do século

Sua aproximação com a educação se faz nesse mesmo contexto: revolucionar o ensino, para que ele melhor atenda às demandas de formação de pessoas para a nova realidade da produção pautada pela inovação e pela criatividade, centrada no estudante. Nessa perspectiva, o *Design Thinking* traz aproximações com a metodologia freiriana<sup>2</sup> e sua perspectiva de libertação e empoderamento. Trata-se de uma metodologia ativa que possibilita a melhora da relação estudante-professor e das práticas didático-pedagógicas, tendo em vista a formação profissional e para a cidadania.

O cenário educacional brasileiro está diante de uma conjuntura que requer novas competências de ensino com finalidade de preparar estudantes para o mercado de trabalho. De forma abrupta, a nova sociedade do conhecimento tem urgência de novas formas para transmitir e compartilhar informações, um cenário antagônico à realidade dos direcionamentos pedagógicos vigentes no fim da segunda década do século XXI, que ainda remetem aos modelos tradicionais utiliza-

---

XVIII, caracterizada pelo individualismo; 2<sup>a</sup> do século XIX, caracterizada pelo estatismo. *Positivismo*: corrente de pensamento filosófico francês criado por Augusto Comte, por volta de 1838, considera a ciência como verdade e fonte do saber confiável, primando descobrir e decodificar as leis naturais através da sociologia, que apoia a análise nos fatos sociais do progresso da humanidade, relacionados ao impulsionamento industrial e tecnológico (Piletti; Praxedes, 2010).

- 2 O método freiriano é apresentado por Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido* e consiste na sua proposta de alfabetização de adultos que estimula a discussão de suas experiências de vida, por meio do uso de palavras presentes no cotidiano deles, decodificando um entendimento de mundo. “O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras [...], simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.” (Fiori, 1987, p. 13).



dos há três séculos, no país. O resultado é o surgimento da pressão pela aplicação de novas metodologias em sala de aula, que se choca com a realidade de trabalho da classe docente e da estrutura física de escolas e instituições de ensino superior (IES).

Um desafio enfrentado por professores é o de aprender continuamente a reconfigurar o conhecimento em sala de aula. Alterar a forma como é transmitido, aprendido, compreendido. Há uma necessidade premente de que o conhecimento faça sentido para os estudantes, no tempo e espaço em que vivem.

Com a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC), a formação se volta para a cidadania e o trabalho, evidenciando a busca do desenvolvimento de estudantes e professores como sujeitos proativos, preparados para uma economia criativa, pessoas que possam atuar como planejadores e atores em uma sociedade transformadora (Brasil, 2017).

A discussão sobre o emprego do *design*, na educação geral, não é nova, mas tem ganhado fôlego nas últimas duas décadas. Pesquisas como a de Martins (2016) apontam que a aprendizagem baseada em *design* oportuniza que o aprendiz trabalhe de forma multiferramental, analisando e executando de maneira dinâmica cada etapa de uma tarefa.

No que se refere à aplicação do *Design Thinking*, no meio educacional, no Brasil, se destaca a obra *Design Thinking: na educação presencial, a distância e corporativa*, publicada no final de 2016, de Carolina Cavalcanti (pesquisadora e consultora da área de *Design Thinking*, inovação, uso de novas tecnologias na educação e metodologias ativas de aprendizagem) e Andrea Filatro (atuante nas áreas de educação *on-line* dos setores acadêmico e corporativo).

As autoras demonstram o uso da abordagem do *Design Thinking* no processo educacional, através da empatia perante os problemas enfrentados pelas pessoas envolvidas no cenário analisado (professores, alunos, gestores etc.), da geração cega (sem juízo de valor) de grande quantidade de ideias, da interação no contexto a partir de um processo de cocriação, da experimentação de ideias por meio da prototipagem rápida a custos administráveis e da implementação da melhor opção. Tal implementação é feita por meio de trabalho interdisciplinar, visando aplicar o *Design Thinking* em estratégias de ensino-aprendizagem, abordagens inovadoras e metodologias para solução de problemas. De maneira didática, a obra apresenta 25 fichas com estratégias de *Design Thinking* que orientam o uso da abordagem nos ambientes corporativos e educacionais.

## **Os ensinamentos de Freire ao encontro do design na educação**

Um dos diferenciais do *Design Thinking* para a educação e para a formação de profissionais é a abordagem que utiliza a mentalidade criativa, característica dos *designers*, permitindo que seus princípios e ferramentas sejam utilizados de maneira que as estratégias de ensino-aprendizagem sejam centradas nos estudantes, orientadas à ação, colaboração, testes, *feedback* e nas etapas essenciais para resoluções viáveis. Essa mentalidade faz com que os estudantes ponderem mais soluções para problemas de diversas áreas. Permite – além de aprofundar a forma de ver um problema, sob uma ótica diversa e a alternância entre pensamento divergente e convergente – a geração de

diversas alternativas e, por fim, testes em ambientes controlados antes da aplicação definitiva.

Nesse aspecto, o uso da forma como os *designers* pensam seus projetos em sala de aula é justificado porque oportuniza uma ampla gama de pensamentos e habilidades para a comunicação não verbal, por meio da aprendizagem da “[...] prototipagem e dos códigos fortemente presentes nas imagens, desenhos, diagramas e rascunhos que são produzidos para facilitar o raciocínio ou para comunicar ideias a outras pessoas.” (Martins, 2016, p. 37). Assim,

[...] quando a problematização de uma situação específica é algo que nos motiva, desenvolvemos uma atenção sensível para abordá-la e nos deixamos afetar pelo que vemos e vivenciamos. Nos modificamos e, ao nos modificarmos, alteramos nossa visão de mundo. Pensar problematizando, ou seja, indagando e inventando novos problemas faz parte do processo projetual de Design. (Martins, 2016, p. 46).

Esse pensamento vai ao encontro das ideias de Freire (1987, p. 12), que preconizava aprendizes que coletivamente “re-criam criticamente o seu mundo”, influenciando estudantes passivos, valorizando a “reciprocidade de consciências”. Nesse modelo de construção de conhecimento de Freire não há professor, há um coordenador que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo, contrapondo-se a uma educação denominada por ele de “bancária”, na qual conteúdos são depositados nas mentes dos aprendizes: “[...] nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.” (Freire, 1987, p. 58). O autor afirma ainda

que a educação deve ser problematizadora e o ato pedagógico não deve consistir em apenas comunicar o mundo.

O conhecimento que faz sentido é aquele que nos leva a pensar. Pensar nos leva a desenvolver uma ideia de mundo, conhecer e compreender os fenômenos que agem nele. Conhecimento que faz sentido, faz pensar, leva a compreender a realidade vigente e a agir com o intuito de modificá-la, a partir da compreensão do que a vida ensina.

Levem-se em conta as distinções entre ensinar e educar. Ensinar é transmitir conhecimento sobre uma disciplina, instruir, informar, enquanto o ato de educar é responsável por enraizar valores necessários ao convívio e desenvolvimento social, formar o caráter. A etimologia da palavra educar vem do termo “*educare*”, ou trazer para fora, tirar de (Larousse, 1999), que contrapõe o modelo docente vigente como um mero ministrador, ensinador de conteúdos. Heidegger (1987, p. 79-80) esclarece tal contrariedade educacional ao discorrer sobre o fato de o professor apenas transferir informações, sem que o estudante possa experimentar ou encontrar um significado para aquilo que está aprendendo, sem tomar para si o que lhe é ensinado:

Quando o discente recebe apenas qualquer coisa oferecida, não aprende. Aprende pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um dar a si mesmo e é experimentado enquanto tal (sentido). Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprenderem, quer dizer, um conduzir mútuo até a aprendizagem. Aprender é mais difícil do que ensinar; assim, somente quem pode aprender verdadeiramente – e somente na medida em que tal consegue – pode verdadeiramente ensinar.

Ao conhecer a si mesmo, seus anseios, o meio em que vive, o educando passa a conduzir e deixa de ser conduzido. Ele descobre um sentido para seu estar no mundo.

O pensamento heideggeriano coincide com o de Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, na qual enfatiza que existe uma distorcida visão da educação, sem criatividade. Para ele, “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (Freire, 1987, p. 58).

Sem uma conexão entre o que é ensinado e o mundo cotidiano, educadores e educandos se distanciam. Os alunos não percebem verdadeiramente o que tais informações transmitidas farão para mudar seu cotidiano, não lhes explica que tais conhecimentos transmitidos podem auxiliar a recriar criticamente seu mundo, ou seja, não há experiência ou mesmo sentido nas informações que são apreendidas. Mudar a visão de mundo significa mudar a forma como significamos o mundo, ou melhor, filosofar sobre o mundo em que cada indivíduo está inserido.

## **Didática freiriana e *Design Thinking***

Para suceder uma compreensão das principais correlações e aproximações entre a didática freiriana e a abordagem do *Design Thinking* se faz necessária uma contextualização da metodologia de Paulo Freire e das etapas do *Design Thinking*.

A metodologia de Freire emerge da necessidade da democratização da cultura frente a números alarmantes de analfabetismo, em regiões rurais brasileiras. O intuito de Freire, na década de 1960, foi

trabalhar uma educação não mecânica, baseada no diálogo e na valorização dos conhecimentos já existentes, como ponto de partida de que o homem não deve “[...] apenas estar no mundo, mas com ele, travando relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação [...]” (Freire, 1967, p. 104) taxativos, pela relação do sujeito com o objeto expressos pela linguagem, captando e interpretando os dados e problemas da realidade. No método de Freire, quando há compreensão do problema, se busca, por meio da ação, soluções.

Sua proposta é de uma relação horizontal entre professor e estudante, ou seja, ao invés de uma relação vertical, em que o professor despeja o conteúdo pré-elaborado e não relacionado ao cotidiano do estudante, a relação de ambos passa a ser de diálogo, humildade e confiança.

O método de Freire, divulgado em 1967, na obra *Educação como prática da liberdade*, é dividido em cinco fases, sintetizadas a seguir:

1. *Levantamento e descoberta do universo vocabular dos grupos com que se vai trabalhar.* Nessa fase, em encontros informais, são descobertos os vocábulos com maior carga existencial, emocional e os falares típicos populares locais. Resultam desse levantamento as palavras geradoras (o conteúdo a ser trabalhado).
2. *Seleção de palavras dentro do universo vocabular pesquisado.* A seleção é feita a partir da riqueza fonêmica, ou seja, a riqueza de sons, das dificuldades destas e do significado dessas palavras, contextualizadas com a realidade local.

3. *Criação das situações existenciais típicas do grupo com que se trabalha.* Os educandos são desafiados com situações-problemas condizentes com sua realidade.
4. *Elaboração de fichas-roteiro que auxiliam os coordenadores nos debates.* Subsídios que auxiliam na organização de ideias.
5. *Elaboração de fichas com decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras ou temas geradores.* Nessa fase é confeccionado material visual que auxilia o processo de alfabetização.

A proposta da abordagem de Cavalcanti e Filatro (2016) e o *Design Thinking* na educação, proposta pelo Instituto Educacional (IDEO) (Instituto Educadigital, 2014), já apresentados anteriormente, serão repetidos aqui com a finalidade de auxiliar no comparativo com a didática freiriana, proposta por Dickmann e Dickmann (2018), que será apresentada em seguida.

1. *Empatia:* conhecer as necessidades e desejos das pessoas;
2. *Definição:* delimitar quais os problemas em forma de oportunidades;
3. *Idealização:* gerar muitas ideias sobre possíveis soluções;
4. *Prototipação:* elaborar os elementos da nova solução de forma clara, pode ser a construção de modelo físico, um desenho, gráfico etc.;
5. *Teste:* apresentar o teste e obter impressões e opiniões para melhorar a proposta.

Cinco etapas do *Design Thinking* propostas pela IDEO (Instituto Educadigital, 2014).

1. *Descoberta*: trata do momento de compreensão do desafio, construção de equipes, preparação da pesquisa e levantamento de inspirações, definir um público e levantar seus problemas, elaborar um plano que guiará as decisões ao longo do caminho da pesquisa, mergulhar no contexto, efetuar entrevistas por meio de listas de questões, aprender com especialistas e com os usuários ao observar seu comportamento;
2. *Interpretação*: etapa em que as descobertas são decifradas, histórias e o que cada um sabe é compartilhado, inicia a busca por significados e a definição de *insights*, ou seja, a compreensão do problema que possibilitará a estruturação de oportunidades;
3. *Ideação*: refere-se à coleta de inspirações em ambientes similares com trabalho de campo, realização de *brainstormings*, técnica de discussão em grupos e contribuição de ideias pelos participantes, evitando julgamento, com encorajamento de ideias ousadas, visuais, em grandes quantidades e sem medo de errar;
4. *Experimentação*: é o momento de realizar protótipos e obter *feedback*; os protótipos podem ser *storyboards* (roteiros com desenhos em sequências cronológicas), diagramas, histórias, anúncios, modelos feitos por esboços, maquetes, encenações ou mídias digitais; nessa etapa os envolvidos são desafiados a criar pelo menos três versões diferentes de ideias para testar as várias soluções encontradas pelo grupo;



5. *Evolução*: por fim, acompanha-se o aprendizado, documenta-se e comunica-se o processo e reflete-se sobre como as ideias podem ser melhoradas.

Com o passar do tempo, a obra de Freire ganhou maior dimensão e profundidade, sendo disseminada e discutida mundialmente por educadores em diversos países do mundo.

Para que exista compreensão clara do comparativo de aproximações entre o método de Paulo Freire, a didática Freiriana e o *Design Thinking* voltado à educação serão explicitados os dez tópicos das práticas pedagógicas de Paulo Freire e suas similaridades com a prática do *Design Thinking*. A didática freiriana aqui proposta é de uma reinvenção do método de Paulo Freire, uma reorganização do conjunto de aspectos centrais da pedagogia do autor elaborada por Dickmann e Dickmann (2018), ambos estudiosos da obra de Freire. A didática freiriana aqui é explicada e correlacionada às etapas da abordagem do *Design Thinking*.

1. Pedagogia da acolhida x empatia: a maneira como os estudantes são recebidos em sala de aula é marcante, e um fator que traz a sensação de aceitação. Para o professor, é parte da sua eternização na lembrança futura dos estudantes. Ao ver de Dickmann e Dickmann (2018, p. 2), “[...] a acolhida é o primeiro momento da humanização.” Para Freire (1987), é na acolhida que se recepcionam não só pessoas, mas as ideias que elas carregam e as diferenças que elas têm. A acolhida permite que os estudantes se sintam bem-vindos ao espaço, onde sua participação seja bem-aceita.

Está conectada à empatia utilizada na abordagem do *Design Thinking*, por estar embasada em afeto. Acolher remete a um ato de amor e reconhecimento entre aqueles que terão uma jornada juntos.

É nesse momento que se inicia um processo de compreensão emocional do outro, primeiramente entre professor e estudante, sendo ampliado de estudante para estudante.

2. Pedagogia da pergunta x empatia e descoberta: deixar de acreditar que o papel do professor é trazer respostas prontas. “Todo conhecimento começa pela pergunta.” (Guerrero, 2010, p. 53 *apud* Dickmann; Dickmann, 2018, p. 3). O professor carrega consigo o fragmento do conhecimento, seu ponto de vista. Perguntar ao estudante, logo na acolhida, significa instigar, realizar uma “acolhida sincera” (Dickmann; Dickmann, 2018, p. 3), descobrir quem são os educandos, seu cotidiano, o que esperam aprender, o que gostariam de aprender, pelo que se interessam, qual a sua realidade, de que forma o mundo se apresenta para eles. Quanto mais próximo o conteúdo estiver da realidade do educando, mais ele aprende.

A certeza de que o professor é a única e principal fonte do saber definitivo, da “verdade”, começa a ser abalada. Primeiro por questões simples, que aos poucos ganham profundidade, na proporção em que os estudantes ganham segurança para perguntar mais, serem mais participativos. É o início da percepção acerca do conhecimento, que está sempre em construção – e que essa construção começa pela pergunta.

Com o acesso a pesquisas e livros digitais, além da pergunta, é preciso instigar os estudantes a buscar várias possibilidades de respostas para uma mesma pergunta, a descoberta, evitando que se sujeite a primeira e mais fácil opinião ou resposta que se apresente. Estimular a pesquisa, o aprofundamento das questões postas em pauta, gerando assim a contemplação de vários pontos de vista de uma mesma realidade.

3. Pedagogia tema gerador x definição e descoberta: esse foi o item mais inédito para a educação trazido por Paulo Freire, na década

de 1960, de acordo com Dickmann e Dickmann (2018). O tema gerador “gera dor”, incomoda, leva a falar, a descobrir qual desafio está à frente. Surge de uma palavra, na etapa da pedagogia da pergunta. É um termo que emerge do contexto concreto no qual o aluno se encontra, sua realidade, sua visão de mundo.

Tendo o tema gerador como ponto de partida, Dickmann e Dickmann (2018) relatam como Freire utilizou tal método para gerar investigação, aprofundamento e a percepção da visão do outro sobre a mesma realidade e, ainda, enfatizam que tal investigação “[...] nos dá condições de atuar sobre a nossa realidade para mudá-la, enfrentando as situações-limite com nossos atos-limite em vista do inédito viável [...]”, diretamente conectado a um dos objetivos do *Design Thinking* – inovar.

Um exemplo de tema gerador: a reciclagem. A partir desse tema, pode-se debater também o consumo, a geração de renda, o meio-ambiente. O tema terá diferentes enfoques, de acordo com o local onde se apresenta, o público e a realidade em que é pleiteado. O foco do problema está centralizado nas necessidades, nos problemas reais dos estudantes.

4. Pedagogia da contextualização x definição, descoberta: a capacidade de diálogo entre educador e educando. A possibilidade de fazer o conhecimento trabalhado integrar a realidade do estudante. Contextualizar é trabalhar o conhecimento sobre o tema gerador, a palavra, como o aprendiz o associa à sua realidade próxima e recorrente, fazendo sentido para ele.

No processo, o professor passa a ser aprendiz, é educado durante o diálogo com o educando, aprende sobre o mundo da vida de quem vai educar, o que, nas palavras de Dickmann e Dickmann,

(2018, p. 5), constitui “[...] uma pedagogia da humildade educativa entre educador-educando.”

Com a temática delimitada, é necessária a compreensão do desafio, através da discussão em equipes. Inicia-se a definição dos problemas em forma de oportunidades.

5. Pedagogia da reflexão x definição, interpretação, idealização e ideação: parte integrante do processo de geração de conhecimento e amadurecimento intelectual. A reflexão possibilita a fala da percepção subjetiva do todo. Freire não vê o ato da reflexão como uma ação introspectiva, mas como um diálogo de diversas visões de mundo. “Refletir é um ato de intencionalidade da consciência que quer conhecer o mundo, fazendo do mundo seu objeto cognoscível.” (Dickmann; Dickmann, 2018, p. 6). Na visão dos autores, é na pedagogia da reflexão que o estudante se torna protagonista da mudança, por meio da construção de alternativas viáveis de humanização.

Essa é uma das pedagogias mais difíceis, de acordo com os autores, pois o sistema não educa para a reflexão; na escola, aprende-se a aceitar, a não contestar e, muito menos, pensar a fundo os problemas e buscar alternativas para solucioná-los. Nessa etapa, o que cada um sabe é compartilhado e as descobertas são aprofundadas e transformadas em oportunidades.

6. Investigação temática x interpretação: o momento de revisar o que estudou, reler o que escreveu, aprofundar o tema abordado. Aprofundamento do contexto do tema permite conhecer algo novo, interpretar o mundo, compreender o que é lido, ouvido, visto, e pensar de forma diferente sobre o que lhe é apresentado. Saber mais para transformar o mundo com a práxis, a ação.

Aqui, a mente se abre para novas percepções, antes inertes na mente, o alcance de um patamar maior de conhecimento sobre o conhecimento, a busca e a interpretação por significados.

7. Pedagogia da dialética x evolução: as descobertas e avanços devem ser levados ao conhecimento do máximo de pessoas, é preciso dar publicidade ao que é feito. Precisa ser escrito e publicado, para que o debate sobre o tema tenha maior alcance. Trata-se do registro da prática, que precisa se tornar, como discorrem Dickmann e Dickmann (2018), um hábito dos docentes. Resumindo, é necessário que os estudantes sintetizem o aprendizado do grupo em uma palavra. Essa palavra se torna frase, que se torna parágrafo. “É o tempo de aprofundar a teoria e a prática, evoluir na teorização, melhorar a prática em vista dos inéditos viáveis.” (Dickmann; Dickmann, 2018, p. 8). A partir da pedagogia da dialética, os autores propõem a criação de cartas pedagógicas, que relatam a evolução da prática pedagógica. A proposta da dialética se trata de síntese: sistematizar o que está sendo feito, ou seja, registrar e divulgar. Se não sistematizadas, as ideias, várias boas ideias, não chegam ao público. Arelada ao último tópico proposto pela IDEO, a evolução no *Design Thinking*, que consiste no processo de documentação e comunicação, compartilhamento de ideias que podem ser melhoradas por outros, de acordo com suas realidades.

8. Pedagogia da práxis x prototipação e experimentação: após se apropriar da palavra, aprofundar conhecimentos, é o momento da construção prática dele, que “culmina na ação transformadora” (Dickmann; Dickmann, 2018, p. 8). A partir das etapas anteriores é feita a ação concreta, a mudança. Os autores ressaltam que a ação é a busca da resposta a perguntas como: o que foi feito até agora? O que vamos fazer? Onde podemos mudar? Com quem podemos fazer? O

que buscamos? As respostas requerem a elaboração da nova solução, de forma clara, um protótipo realizado por meio da construção de um modelo físico, gráficos, imagens, projetos, *storyboards*, encenações ou outras formas de expressão de ideias que sejam visuais. Na proposta de experimentação, os estudantes são desafiados a desenvolver pelo menos três alternativas viáveis de soluções.

9. Pedagogia do diálogo x teste, experimentação e evolução: para averiguar se o que foi criado faz sentido, é necessário o diálogo, o outro, para que possamos entender a compreensão deles acerca das soluções apresentadas. Experimentos nessa etapa são aprimorados, melhorados, transformados. Dialogar com o outro, divulgar os avanços obtidos são uma forma de expor reflexões, combiná-las e evoluir em direção a soluções inéditas e cada vez mais eficazes.

10. Pedagogia da gratidão x empatia: ninguém é completo sozinho. É preciso agradecer, para que o outro perceba que reconhecemos seu papel e sua importância. Dickmann e Dickmann (2018) destacam que agradecer quem caminha junto gera encantamento. Reconhecer os esforços de cada um, além de um ato de humildade, melhora a experiência vivida pelos estudantes, amplia a lembrança da experiência e atrai mais gente. Agradecer é um ato de empatia, de simpatia, que deixa uma impressão agradável e favorável ao trabalho realizado.

O Quadro 1 tem como base a didática freiriana, elaborada por Dickmann e Dickmann (2018), que trata de dez didáticas: acolhida, pergunta, tema gerador, contextualização, reflexão, investigação temática, dialética, práxis, diálogo e gratidão, o método de Paulo Freire, elaborado em 1967, e a abordagem do *Design Thinking* voltado à educação, elaborado por Cavalcanti e Filatro (2016) e pela IDEO (Instituto Educadigital, 2014).

Apenas no método freireano, proposto pelo próprio Paulo Freire, não foi encontrada correlação de um item com a didática da gratidão/empatia, propostas por Dickmann e Dickmann (2018) e por Cavalcanti e Filatro (2016). Verifica-se que as etapas do *Design Thinking* vão e voltam quando comparadas à didática freiriana.

Quadro 1 – Comparativo entre o pensamento freireano e a abordagem do *Design Thinking*

<b>Cinco fases do Método Paulo Freire (1967)</b>	<b>Didática Freiriana proposta por Dickmann e Dickmann (2018)</b>	<b>Pontos em comum com a abordagem do <i>Design Thinking</i></b>
1 – Levantamento e descoberta do universo vocabular dos grupos que se vai trabalhar	1 – Pedagogia da acolhida	1 – Empatia
1 – Levantamento e descoberta do universo vocabular dos grupos que se vai trabalhar	2 – Pedagogia da pergunta	1 – Empatia 1 – Descoberta
2 – Seleção de palavras dentro do universo vocabular pesquisado	3 – Pedagogia do tema gerador	2 – Definição 1 – Descoberta
3 – Criação das situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha	4 – Pedagogia da contextualização	2 – Definição 1 – Descoberta
3 – Criação das situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha	5 – Pedagogia da reflexão	2 – Definição 2 – Interpretação 3 – Idealização 3 – Ideação
4 – Elaboração de fichas-roteiro que auxiliam os coordenadores nos debates	6 – Pedagogia da investigação temática	2 – Interpretação

4 – Elaboração de fichas-roteiro que auxiliam os coordenadores nos debates	7 – Pedagogia da dialética	5 – Evolução
5 – Elaboração de fichas com decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras ou temas geradores	8 – Pedagogia da práxis	4 – Prototipação 4 – Experimentação
5 – Elaboração de fichas com decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras ou temas geradores	9 – Pedagogia do diálogo	5 – Teste 4 – Experimentação 5 – Evolução
	10 – Pedagogia da gratidão	1 – Empatia

Fonte: Elaborado pelos autores, embasados em Freire (1987), Dickmann e Dickmann (2018), Cavalcanti e Filatro (2016) e no material da IDEO (Instituto Educadigital, 2014).

## Conclusão

O distanciamento entre a didática freiriana e a abordagem do *Design Thinking* está nas origens de cada um. O pensamento freireano propõe a educação como prática libertadora, em que o indivíduo busca a criação e a democratização cultural, resultando na sua emancipação. Seu método, inicialmente, foi voltado à educação de adultos da área rural. O *Design Thinking* nasce de uma necessidade mercadológica, produtiva e financeira, vinculada a necessidades sociais e culturais, trazendo como intuito principal o *Design* centrado no usuário de serviços, produtos e comunicação. Seu propósito inicial era resolver problemas de organizações, de forma inovadora, otimizando processos produtivos e melhorando a relação entre empresas e



consumidores. Com o passar do tempo, o *Design Thinking* começou a ser aplicado nas esferas educacionais, sociais e políticas, mostrando-se capaz de colaborar com novas formas de pensar e agir, devido a sua prática colaborativa.

Apesar da diferença na sequência dos métodos, como apresentado no Quadro 1, os resultados buscados tanto na didática freiriana quanto no *Design Thinking* são idênticos: a percepção do outro, o desenvolvimento do conhecimento e a sua prática, o pensamento em equipe, a reflexão, o aguçamento de habilidades e competências e a busca pela inovação, ou em outras palavras: sentir, imaginar, fazer e compartilhar. A etapa de empatia do *Design Thinking* se repete três vezes quando colocada lado a lado com as etapas da didática freiriana, demonstrando a importância e atenção dada pelo patrono da educação brasileira quanto ao que sentem, conhecem e vivem os estudantes, condizendo com o *Design Thinking* que procura centralizar sua atenção nas necessidades dos usuários. Ambos os métodos buscam uma permuta e aprofundamento de conhecimentos, pela participação crítica e pela sabedoria, pelo esclarecimento de situações e pela realização de ações a partir de cada situação.

## Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. ***Design Thinking***: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2016.

DICKMANN, I.; DICKMANN, I. Didática freiriana: reinventando Paulo Freire. **Educere Et Educare**, Cascavel, v. 13, n. 28, p. 12-14, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i28.18076>.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 11-30.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEIDEGGER, M. **Que é uma coisa?** Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 1987.

LAROUSSE. **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. v. 09 e 10.

MARTINS, B. R. **O professor-designer de experiências de aprendizagem**: tecendo uma epistemologia para a inserção do Design na Escola. 2016. 188 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1213339\\_2016\\_completo.pdf](https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1213339_2016_completo.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

PILETTI, N.; PRAXEDES, W. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

SELKE, R.; BELLOS, N. **História social e econômica moderna**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

# **(Im)possibilidades da educação no sistema prisional**

Camila Lorenzoni  
Ireno Antônio Berticelli

## **Introdução**

Segundo o *Levantamento Nacional de Informações Penitenciária* (Infopen, 2019), o atual cenário do sistema prisional brasileiro se constitui, assim como apontam especialistas na área: “medieval, um barril de pólvora prestes a explodir”. Composto pela terceira maior população carcerária do mundo que, por sua vez, ultrapassa 748 mil presos, o dobro das vagas disponibilizadas pelo Estado, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, com 2,2 milhões e da China, com 1,6 milhões. Ainda, segundo o Infopen (2019, p. 15):

[...] a variação da taxa de aprisionamento brasileira apresenta tendência contrária aos demais países. Desde 2008, os Estados Unidos, a China e, principalmente, a Rússia, estão reduzindo seu ritmo de encarceramento, ao passo que o Brasil vem acelerando o ritmo. Entre 2008 e 2013, os Estados Unidos reduziram a taxa de pessoas presas de 755 para 698 presos para cada cem mil habitantes, uma redução de 8%. A China, por

sua vez, reduziu, no mesmo período, de 131 para 119 a taxa (-9%). O caso russo é o que mais se destaca: o país reduziu em, aproximadamente, um quarto (-24%) a taxa de pessoas presas para cada cem mil habitantes. Mantida essa tendência, pode-se projetar que a população privada de liberdade do Brasil ultrapassará a da Rússia em 2018.

De acordo com o Infopen (2019, p. 16): “Caso mantenha-se esse ritmo de encarceramento, em 2022, a população prisional do Brasil ultrapassará a marca de um milhão de indivíduos. Em 2075, uma em cada dez pessoas estará em situação de privação de liberdade.” Operando de maneira seletiva, o sistema prisional é composto e se alimenta de uma camada específica da população: jovens entre 18 e 24 anos de idade; 67% são negros; de baixa renda e escolaridade (53% com ensino fundamental incompleto). Todo esse processo de seletividade institucional resulta na segregação do sujeito privado de liberdade, marginalizando-o e excluindo-o do contexto social, cultural, econômico e político ao qual estaria inserido, quando é privado de seus direitos de liberdade e de qualidade de vida e incluído no universo do *Vigiar e punir* (Foucault, 2009), de controle, vigilância e punição.

Destarte, o objetivo deste estudo é provocar reflexões acerca do universo prisional brasileiro, com foco na seletividade prisional, problematizando as dinâmicas de exclusão social e inclusão institucional deste sujeito que, por ser destituído do jogo socioeconômico e político-cultural, é lançado à margem do mercado, da sociedade, da humanidade. Este estudo se propõe a tensionar o papel do Estado e da sociedade enquanto corresponsáveis pelas mazelas geradoras e mantenedoras desse complexo sistema de criminalização e privação de liberdade, além de propor possíveis alternativas de mudança desse cenário catastrófico como catastrófico.

## Sobre a prisão

*A prisão é o único lugar onde o poder se manifesta sem nenhuma necessidade de se mascarar.* (Michel Foucault, 1979, p. 43).

Partindo da reflexão proposta por Michel Foucault (2009), a prisão enquanto instituição se constitui como dispositivo de poder composto por prerrogativas punitivistas, disciplinadoras, de vigilância, controle e confisco da liberdade e subjetividade singulares. As vivências sociais enquanto experiências singularizadas são constitutivas do sujeito subjetivo no contexto das relações de poder em atuação. Portanto, o sistema prisional enquanto contexto de vivência social interage na constituição das experimentações singularizadas dos sujeitos em privação de liberdade.

Assim, o modelo prisional, nos dias atuais, segue quase que fielmente o formato proposto desde sua criação, enquanto dispositivo de poder institucionalizado, no final do século XVIII, com a substituição do castigo físico pela privação da liberdade física e subjetiva. Sem nenhuma intenção aparente de esconder ou mascarar seu *modus operandi* disciplinarizante, as prisões atuam, em sua grande maioria, como “máquina de moer” gente, sobretudo jovens pobres, negros e com pouca ou nenhuma escolaridade, dadas as condições degradantes, insalubres e de violência/segregação que os constituíram física e subjetivamente.

Em uma perspectiva foucaultiana, Goffman (2013, p. 15) define a prisão como instituição total: “estabelecimentos sociais” compostos por “[...] conjuntos de salas, edifícios ou fábricas, em que ocorrem atividades de determinado tipo.” Portanto, as “instituições totais” (prisões)

são caracterizadas pelo processo de ruptura que ocasiona, na vida do “interno” (apenado), com o mundo exterior (sociedade). As “instituições totais”, com toda essa dinâmica de encarceramento caracterizada pelo processo de aprisionamento: captura do tempo e da liberdade, das decisões, da alienação, em relação ao mundo externo. Acaba por “obrigar” o preso a participar de uma rotina totalmente alheia; a obedecer a um conjunto de regras e a conviver com pessoas que não escolheu, sequer parcialmente. Esse processo de institucionalização (Cortina; Tondin, 2016) do sujeito infrator engendrado desde a sociedade moderna, causa abalos físicos e subjetivos na vida desse sujeito que passa por processos de abandono, desapego de tudo que fazia antes, decidia e/ou lhe pertencia, para assumir uma nova identidade (não mais singularizada, mas coletiva) e integrar um novo universo: o prisional.

## **Sobre a sociedade de controle**

Lopes (2009), em perspectiva foucaultiana de uma governamentalidade neoliberal, alerta para a captura do sujeito, na malha do mercado (capitalismo), através de níveis de inclusão social. A autora aponta para a articulação entre Estado e mercado, com vistas na educação da população, objetivando o autocontrole, sendo que todos devem ser incluídos, mesmo que em “diferentes níveis de participação”. Para tanto, é interessante, para o Estado e para o mercado, incluir o sujeito nas políticas sociais, para que ele possa ter condições de participar do jogo econômico.

Para Foucault (2008b), o neoliberalismo é um consumidor de liberdade. Ele necessita da liberdade para sobreviver e irá intervir na sociedade, por meio de estratégias biopolíticas, para produzir

essa liberdade. A liberdade neoliberal não é uma espontaneidade dos mecanismos de mercado, como era entendida pelo liberalismo, mas uma condição que deve ser produzida ativamente. O sujeito livre do neoliberalismo é conformado, subjetivado para a liberdade. Passa por um processo em que deve aprender a ser e a querer ser livre, por meio da gestão de sua vida e do engajamento em processos de escolha. (Saraiva; Lopes, 2011, p. 18).

Nesse sentido, uma vez educado (agenciado) para as necessidades do mercado, o sujeito precisa permanecer incluído nessa engrenagem que o faz funcionar, pois essa manutenção é importante para todos os níveis que compõem a máquina do Estado e do mercado, enquanto dispositivos de controle do exercício do poder. Segundo Foucault (1979, p. 175-176):

O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe. [...] as relações de poder nas sociedades atuais têm essencialmente por base uma relação de força estabelecida, em um momento historicamente determinável, na guerra e pela guerra. E se é verdade que o poder político acaba a guerra, tenta impor a paz na sociedade civil, não é para suspender os efeitos da guerra ou neutralizar os desequilíbrios que se manifestam na batalha final, mas para reinscrever perpetuamente estas relações de força, através de uma espécie de guerra silenciosa, nas instituições e nas desigualdades econômica, na linguagem e até no corpo dos indivíduos.

Nessa perspectiva, todo esse processo de organização desenvolvido e executado através de exercícios de poder desempenhados por diferentes dispositivos objetiva a produção do sujeito normatizado. Essas tecnologias de dominação e controle do tempo e do espaço agem essencialmente sobre o corpo do sujeito e a sua singularidade:

o seu “eu” é constituído discursivamente a partir desses modos de funcionamento decorrentes dos mecanismos de poder e agenciamento das subjetividades. Segundo Lorenzoni (2014), esses discursos são detentores de um suposto saber poder sobre a verdade, funcionando como mecanismos de agenciamentos de subjetividades.

Segundo Foucault (2006), os discursos são produtores de verdades, pois atuam enquanto emissores de códigos que funcionam como mecanismos de agenciamento das subjetividades num contexto de relações de poder. Para o intrigante pensador francês, os discursos são produtos de verdade, tendo em vista que só são capazes de produzir sentidos de verdade mediante o fato de serem compostos de elementos identificadores de verdades. Quer dizer, ao produzir verdades, os discursos acabam atuando na construção de outros discursos que, além de compostos por seus respectivos sentidos de verdade, também vão trabalhar na formulação de outras concepções em torno de novos códigos de identificação de verdades, e assim sucessivamente. (Lorenzoni, 2014, p. 15).

Nessa perspectiva, os discursos em torno do exercício de poder foram mudando, com o passar do tempo, e o poder de vigilância e controle, que antes era exercido pelo soberano, passam a operar de forma horizontal e generalizada em toda a sociedade, ou seja, em toda a parte e a todo o tempo, tendo em vista que os “olhares” do soberano não poderiam alcançar a todos, cria-se essa estratégia de autovigilância permanente, em perspectiva circular.

De acordo com Lorenzoni (2014, p. 22, grifo nosso):

Segundo Foucault (2008), uma sociedade onde o poder é exercido, de forma ‘velada’, como é o caso das sociedades ocidentais dos séculos XIX e XX, cria uma premissa de autocontrole



psicológico, em que os indivíduos se autorregulam e se auto-fiscalizam ‘automaticamente’. O primeiro a materializar cientificamente essa ideia, foi o filósofo iluminista inglês Jeremy Bentham que, em 1789, mesmo ano em que a burguesia se tornava a classe social dominante, no mundo ocidental, com o advento da Revolução Industrial e Francesa, desenvolveu um projeto de prisão que viria a ser ‘o esboço da racionalização social’ da cultura ocidental. *De acordo com Foucault (2008), para Jeremy Bentham, dominar era distribuir os corpos e sujeitos em diversificadas superfícies racionalizadas, tais instituições como: prisões, manicômios, escolas, fábricas.* A essência do panóptico reside na centralidade da situação de inspeção, ou na construção ficcional de uma espécie do ‘inspetor central’, onipotente, onipresente e onisciente. [...] O panóptico organiza espaços que permitem ver, sem ser vistos, em prol da garantia de ordem disciplinadora, fazendo com que a vigilância se torne permanente, nos seus efeitos, mesmo que não o seja na sua ação propriamente dita. Pois, mais importante do que vigiar o prisioneiro o tempo inteiro, era fazê-lo sentir-se vigiado. Portanto, a finalidade do modelo panóptico de racionalização da sociedade era e é coibir, ‘vigiar e punir’. O modelo panóptico de sociedade desfaz a necessidade de combater a violência física com outra violência física, por exemplo, combatendo-a, antes, com mecanismos de auto coerção de ordem psicológica.

Todavia, para Foucault, conforme foi exposto, o poder não funciona apenas de forma negativa, uma vez que o próprio sujeito é o efeito de sentidos de poder. Também não deve ser tomado como “via de mão única” e sim como fenômeno que circula entre os sujeitos.

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e hegemônico de um indivíduo sobre o outro, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de mui-

to longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação. (Foucault, 1979, p. 183).

O Estado, em conjunto com o mercado econômico, constitui-se como mecanismo de poder, no agenciamento das subjetividades singularizadas pela ideologia socioeconômica dominante (*socius*), pois age de forma a fazer com que o sujeito, por meio de supostas políticas de inclusão (trabalho, educação etc.), permaneça no jogo capitalista, que requer, por sua vez, a prerrogativa da necessidade da capacidade de produzir/consumir, ou seja, de “participar”, de adquirir, de comprar (Lopes, 2009).

Para isso, as ações do Estado, quando esse opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo. (Lopes, 2009, p. 156).

Contudo, nem sempre o sujeito “dá conta” de adentrar e permanecer nesse ciclo que alimenta e mantém em pleno funcionamento o mercado enquanto dispositivo de exercício de poder sobre as subjetividades singular-coletivas. Essa “escolha” ou condição de não pertencente a essas “redes produtivas” segrega e coloca o sujeito à margem e, excluído dessa sociedade de autocontrole, as condições para a criminalização social se tornam mais expressivas. E uma vez não parti-

cipante da roda capitalista de consumo/produção, o sujeito não integrante se torna desinteressante para os que articulam e manobram esse jogo socioeconômico. E quando o sujeito se torna inoperante, nessa dinâmica capitalista, torna-se desinteressante e “desnecessário” e, portanto, deve permanecer invisível e ser alocado em locais longe dos “olhos” de todos e, assim, excluído.

Exclusão parece ser a marca de um tempo cada vez mais em crise e acometido de um tipo de esquecimento crônico de sua história. E inclusão parece ser a marca contemporânea da promessa, pensada por muitos, de uma vida idealizada/inclusiva. Na tensão temporal, cultural e econômica dessas duas faces, a exclusão se constitui como uma ameaça à vida de qualquer um. Em boa parte, por causa disso, vivemos contemporaneamente o enfraquecimento ou a banalização política das expressões inclusão e exclusão devido aos usos cada vez mais amplos e variados dos contextos onde são articulados. (Saraiva; Lopes, 2011, p. 15).

Deste modo, a prisão se torna local em que são lançados os excluídos desse jogo e que, longe dos olhares da sociedade, compõem a população prisional, a massa prisional, com suas respectivas regras e rotina características. De modo geral, a sociedade parece não se interessar se essas pessoas são bem tratadas ou vivem em condições minimamente humanas. O que realmente importa é que tais sujeitos se tornem invisíveis, desapareçam. Portanto, a prisão serve, nesses moldes, para segregar/violar aquele sujeito que não foi capaz de viver em sociedade que, para Foucault (2009), seria aquele que não serviu ao jogo econômico das relações de poder e subjetividade. Saraiva e Lopes (2011, p. 16) esclarecem pontos importantes acerca dessa teia exclusão/inclusão social:

Dessa forma, o uso excessivamente abrangente dos termos inclusão/exclusão serve tanto para apontarmos aqueles que estão sob medidas reeducativas e de normalização, como para apontarmos um leque de outros indivíduos que não se enquadram ou não possuem acesso a espaços considerados ‘bons, saudáveis e adequados’ para todos, banalizando os conceitos e destituindo-os de força política.

Destarte, o sistema prisional se mostra como solução para problemas e situações sociais que, em tese, seriam de responsabilidade do Estado e os presos, por sua vez, “[...] na condição de reclusos, sofrem investimentos governamentais que visam à vigilância e ao controle maximizado de suas condutas para que possam, dentro do sistema em que estão incluídos, serem reinseridos na vida em sociedade.” (Saraiva; Lopes, 2011, p. 16). Deste modo, a maneira como os sujeitos são tratados na/pela sociedade corresponde à perspectiva assistencialista de alimentar o jogo socioeconômico, quando deveria se dar em prol de oportunidades e condições satisfatórias para constituírem suas vidas.

A *Lei de Execução Penal*, ou LEP (Brasil, 1984), estabelece que os apenados possuem o direito de viver em condições dignas, durante o cumprimento da respectiva pena, com vistas à ressocialização e reintegração social: “Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.” Cabe, então, ao Estado responsável pelo sentenciado, o dever de garantir a sua segurança. Contudo, dadas as condições reais da grande maioria das unidades prisionais do nosso país, esses pressupostos se tornam irrisórios e o Estado passa a operar, se assim se configurarem (tais pressupostos), de forma inconstitucional.

Ao se eximir de sua responsabilidade e/ou não cumprir com suas obrigações de manutenção social, o Estado acaba por “criar o

bandido para depois o jogar na cadeia”, pois toda vez que deixa de construir moradias, de investir em escolas, saneamento básico etc., acaba por colaborar para a composição de um quadro de exclusão/segregação social. E assim, o sistema de agenciamento social implementado pela ideologia dominante se livra de todos os que não conseguiram/quiseram alcançar e/ou permanecer nos trilhos do jogo econômico dando, ainda, à população, uma falsa ideia de resolução dos problemas sociais latentes: “sumindo” com esses sujeitos infratores que só servem para compor o universo prisional.

## **Sobre possibilidades da educação no contexto prisional**

*Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente virar o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante.*  
(Paulo Freire, 2001, p. 43).

Buscar (re)conhecer a realidade, considerar os obstáculos não significa e nem requer acomodação, omissão e aceitação. Ao contrário, a partir do momento em que se (re)conhece melhor a realidade, tem-se mais subsídios para intervir e superar os obstáculos e as adversidades que se colocam, rompendo as barreiras e propondo mudanças. Tarefa nem sempre fácil, mas incrivelmente necessária, sobretudo em situações e contextos que necessitam urgentemente de uma intervenção, atenção, mudança, como é o caso dos sistemas manicomial e prisionais.

Para o enfrentamento dessa crítica situação apresentada pelo sistema prisional contemporâneo, a educação se mostra como uma imprescindível ferramenta, tal como coloca Paulo Freire (2007, p. 96): “[...] não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.” Na Seção V da LEP, intitulada *Da Assistência Educacional*, o Art. 17 prevê que “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.” Posto isto, pressupõe-se que pelo fato de estar prevista na LEP, a educação no contexto de privação de liberdade deva ser disponibilizada enquanto direito do preso e como dever do Estado.

Estão previstos na LEP o acesso ao trabalho e ao estudo, direitos que, infelizmente, não são efetivados, na maioria das instituições prisionais brasileiras. Ao negar o acesso a esses direitos, o Estado, além agir inconstitucionalmente, impossibilita oportunidade e perspectiva de mudança na própria condição de vida do preso, uma vez que o ócio e as péssimas condições de vida fomentam a “cultura do crime”.

O acesso a esses direitos produz um contexto e resultados mais positivos, por proporcionar direitos mínimos e benefícios, como a aprendizagem de um ofício, no caso do trabalho. Conforme o “Art. 28. O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva” (LEP). Além de colaborar para a saúde física e mental do sujeito apenado, a mesma lei entende que pode contribuir para o seu futuro processo de reinserção social e, também, como remuneração para auxiliar na sua própria manutenção e da família e restituição ao Estado. Segue o texto da LEP:

Art. 29. O trabalho do preso será remunerado, mediante prévia tabela, não podendo ser inferior a 3/4 (três quartos) do salário mínimo. § 1º O produto da remuneração pelo trabalho deverá

atender: a) à indenização dos danos causados pelo crime, desde que determinados judicialmente e não reparados por outros meios; b) à assistência à família; c) a pequenas despesas pessoais; d) ao ressarcimento ao Estado das despesas realizadas com a manutenção do condenado, em proporção a ser fixada e sem prejuízo da destinação prevista nas letras anteriores.

A prática do estudo, por sua vez, oportuniza, assim como o trabalho, diversos benefícios, pois ao dispor da educação/instrução, o preso consegue ler e escrever suas cartas, acompanhar o seu processo criminal, tornando-se mais consciente e independente, em relação aos discursos que o cercam/produzem/instituem, sobretudo, considerando que depender de outros é fator de risco, nesse contexto, tendo em vista que dentro de uma instituição prisional as diversas dinâmicas existenciais tomam uma maior amplitude e na prisão “[...] favor é dívida, e dívida é risco de vida.” (Leite, 1997, p. 104).

[...] é de força convir que o estudo, como atividade de caráter intelectual que se destina ao aprimoramento artístico e intelectual guarda nítida semelhança com o trabalho propriamente dito, mormente estando ambas atividades visando atingir os objetivos da Lei de Execução Penal, qual seja: o sentido imamente da reinserção social, o qual deve compreender a assistência e a ajuda efetivas – na obtenção dos meios capazes de permitir o retorno do condenado ao meio social em condições favoráveis para a mais plena integração. (Sorci, 2000 *apud* Julião, 2007, p. 43).

A prática do estudo está intrinsecamente ligada ao trabalho, pois ambas as práticas possibilitam remissão. Estão previstas enquanto direitos legais, e previstas nos projetos de ressocialização da *Lei de Execução Penal*. Ambos, trabalho e estudo possibilitam, de acordo

com a LEP, a remissão da pena. Além desses benefícios imediatos de instrução e remissão, a educação pode oportunizar a ampliação do vocabulário, melhor comunicação e a perspectiva de novos horizontes, com novas possibilidades, tais como a obtenção de uma profissão, futuramente, resgate de relativa “autonomia” e cidadania.

Nesse sentido, de posse da leitura e da escrita, buscam lutar para ter seus direitos respeitados. A escola na prisão é apontada pelo aluno como espaço fundamental para que possa fazer valer seu direito à cidadania, e a aprendizagem da leitura e da escrita permanece essencial para que seja adquirido o mínimo de autonomia. (Onofre, 2007, p. 21).

Cabe mencionar que não configura atividade simples a prática da atividade educativa, no contexto de privação de liberdade, pois o contexto prisional apresenta suas especificidades, tais como: diversificação de escolaridade, diversidade de culturas e idades, entre os detentos, grandes índices de rotatividade entre os regimes (fechado; semiaberto e aberto), sanções disciplinares, em que o preso fica impedido de frequentar as aulas por determinado tempo, por estar “pagado castigo” decorrente de alguma infração ou incidente disciplinar cometida(o) no processo de cumprimento de pena, barreiras arquitetônicas (“celas de aula” que dificultam o acesso, o contato e, por consequência, o estabelecimento de vínculos). Dessa forma, a educação dentro do contexto prisional precisa ser ainda mais flexível e persistente, para não perder a efetividade no trabalho com sua clientela que é, acima de tudo, o desenvolvimento da cidadania.

Além da educação se mostrar como uma das alternativas para mudar esse quadro segregacionista das prisões brasileiras, outras alternativas nessa ordem devem ser pensadas e postas em prática. Uma



ideia para a melhoria desse sistema prisional pode vir a ser a diminuição do encarceramento em massa, a aceleração dos trabalhos do setor judiciário para avaliar os casos de presos que ainda aguardam julgamento (hoje somam mais de 40%), além de rever a questão da política de “Guerra às Drogas” que abrange grande parte dos crimes (Infopen, 2019).

## **Considerações finais**

É injusto afirmar que todas as unidades prisionais do Brasil são, de fato, como se afirma, totalmente insalubres, perigosas e indignas e que em todos os cantos do país o Estado é totalmente omissivo. Mesmo raramente, existem instituições prisionais relativamente idôneas, nesta matéria, sobretudo mediante os esforços dos profissionais atuantes nesses espaços e de perspectivas de gestão que tentam cumprir seu papel de tutelar o sentenciado de maneira a oferecer condições dignas de vida, para o cumprimento da pena e acesso aos serviços e garantia de direitos humanos mínimos.

Também é imprudente atribuir toda a responsabilidade do caos do sistema prisional única e exclusivamente ao Estado, pois a sociedade também tem sua parcela de contribuição na manutenção e perpetuação desse processo de estigmatização do detento e/ou ex-detento, quando se estabelece o jargão “bandido bom é bandido morto”, que incita à denominada “cultura da violência”, uma vez que contribui para a estigmatização do sujeito apenado, ao tratá-lo com preconceito, negando oportunidade de trabalho, pelo fato do sujeito ser ou vir a ser ex-detento.

Nessa perspectiva, o psicólogo estudioso do sistema prisional e criminologia, Dr. Alvin August de Sá (2013, p. 46) afirma: “[...] lembra-te que hoje ele [o preso] está contido, mas que amanhã ele estará contigo.” A sociedade não reflete e/ou talvez tente negar a premissa de que, senão no próprio presente, mas num futuro próximo, esse sujeito institucionalizado na barbárie do sistema prisional brasileiro (o preso), possivelmente retornará ao convívio social ainda mais “problemático” (criminoso) do que outrora.

A questão do sistema prisional é complexa e urgente. O “barril de pólvora” já explodiu. Não há mais tempo, não há mais argumentos a favor de um sistema segregacionista em que os números de mortes e índices de reincidência são tão alarmantes. A “faculdade do crime”, como alguns especialistas denominam o sistema prisional em seus moldes atuais seleciona, recruta, forma, reprova e elimina diariamente quem a ela é útil ou não, geralmente da forma mais cruel possível. A sociedade e o Estado, com seus mecanismos de inclusão e exclusão, “carimbam o passaporte” do sentenciado a uma viagem senão sem volta, no mínimo, com inúmeros e impiedosos percalços.

É fato que a prisão como se encontra hoje [em sua maioria] não produz resultados positivos. Ao contrário, contribui para a marginalização e estigmatização do sujeito que é capturado pelo seletivo processo de encarceramento em massa, uma espécie de limpeza social. Cabe refletir, propor e colocar em prática urgentemente ações que visem uma forma humanizada de cumprimento da pena, bem como também pensar em alternativas em perspectiva de responsabilização e reinserção do sujeito infrator ao contexto social.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Casa Civil, 1984. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm). Acesso em: 9 set. 2021.

CORTINA, C. L.; TONDIN, C. F. **Processo de institucionalização de sujeitos encarcerados**. 2016. 18 f. Monografia (Especialização em Psicologia Jurídica: as interfaces entre a psicologia e a justiça) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000e8/0000e85b.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. **Relatório DEPEN**. Brasília, dez. 2019. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

JULIÃO, A. F. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. *In*: ONOFRE, E. M. C. (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCar, 2007. p. 29-50.

LEITE, J. R. **Educação por trás das grades**: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade. 1997. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

LEME, J. A. G. A cela de aula – tirando a pena com letras: uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. *In*: ONOFRE, E. M. C. (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCar, 2007. p. 111-160.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 10 set. 2021.

LORENZONI, A. L. **No enalço do desejo**: homossexualidade masculina em Chapecó/SC (1990 – 2010). 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014. Disponível em: [http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/187/1/2014Andre\\_Luiz\\_Lorenzoni.pdf](http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/187/1/2014Andre_Luiz_Lorenzoni.pdf). Acesso em: 3 jan. 2019.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In*: ONOFRE, E. M. C. (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCar, 2007. p. 11-28.

SÁ, A. A. de. **Criminologia clínica e psicologia criminal**. 3. ed. rev. atual e ampl. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2013.

SANTOS, S. dos. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. *In*: ONOFRE, E. M. C. (org.). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EUFSCar, 2007. p. 93-110.

SARAIVA, K.; LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 14-33, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/saraiva-lobes.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016.

# Experiências vividas pelos docentes no Centro de Atendimento Socioeducativo

Marcilei da Silva Bender

Ireno Antônio Berticelli

## Introdução

O objetivo desta pesquisa é o de percorrer caminhos possíveis, em busca de conhecimento para compreender as experiências vividas pelos docentes, no Centro de Atendimento Socioeducativo. Desta forma despretensiosa e na extensão exígua de uma investigação como esta, buscamos trazer e analisar os discursos de docentes que atuam com jovens em condição de privação de liberdade. Utilizamos o método cartográfico e também fizemos a análise documental de algumas normativas que abarcam as políticas educacionais para a formação de professores do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE). Trata-se de um problema real, uma situação nova, sobre a qual há que se refletir e ampliar as discussões sobre esse contexto, que tem pretensão e a finalidade legal de ser socioeducativo. Se nos reportamos a “uma situação nova”, não nos prendemos tanto ao conceito temporal (*crónos*), mas, antes, à preocupação extremamente tardia de trazer efetivamente a lume a precária e desumanizante situação em que ainda,

em larga escala, se processa e pretendida educação nos CASESs. Escolhemos, pois, realizar este estudo a partir não das “vozes que vêm das ruas”, mas das vozes que chegam abafadas às ruas (quando chegam a algum lugar), trazidas ao ambiente externo pelos próprios docentes que aí atuam.

## Experiência

Antes de seguir adiante, desenvolvendo o tema, gostaríamos de refletir sobre o conceito de *experiência* que consta no título deste estudo. Alguns autores discutem esse conceito, mas acreditamos que o que mais se aproxima de nossa proposta seja a do filósofo e educador norte-americano John Dewey.

Para ele, a experiência é tida como uma fase da natureza pela qual ocorre a interação entre o ser e o ambiente e estes são modificados. Dewey (1958, p. 17) pensava a educação como “[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e, com isso, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.”

John Dewey pensou a experiência a partir do pragmatismo. Para ele, a educação não seria um processo de preparo para a vida, mas uma contínua reconstrução e reorganização da experiência de forma a aumentar a qualidade das interações no ambiente e que servisse como base para interações ainda mais amplas, no futuro. Uma das fontes inspiradoras desse pensamento foi a obra de Charles Darwin *A origem das espécies*, publicada em 1859.

Para o autor:

A crença de que toda autêntica educação se efetua mediante a experiência não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma à outra. (Dewey, 1958, p. 22).

E ainda:

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo constituídas por fatos ou informações e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência. (Dewey, 1958, p. 118).

Deste modo, pensar a docência nos espaços de privação de liberdade exigiu um olhar singular para o modo como outros estudiosos compreendem este cenário, e que enfoques de análise, concepções e perspectivas emergiram, nesses estudos. Direcionamos um olhar detalhado para os modos em que se constituem as experiências dos docentes no contexto escolar em privação de liberdade, escopo deste estudo. Exige-se uma mente aberta, para que se possa olhar para tal contexto, a partir de outra perspectiva: aquela mente que se liberta dos pré-conceitos, das primeiras impressões e dos estigmas, e que procura um novo modo de agir e atuar com jovens em sistemas de privação de liberdade.

Autores como Penna, Carvalho e Novaes (2016) dedicaram tempo e estudo na compreensão do tema. Em seu artigo intitulado “A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de

uma experiência” revelam conhecer como os docentes vivenciam, em seu dia a dia, o trabalho pedagógico nas instituições de privação de liberdade e apontam para importantes elementos como: a necessidade de os cursos de Pedagogia atentarem para a temática, uma vez que é demanda urgente pensar na formação de um educador capaz de atuar com jovens e adultos em situação de privação de liberdade, seja no exercício da docência, da gestão ou da pesquisa.

Nesse sentido, ouvir os discursos docentes e suas experiências de vida nos ajuda a compreender como acontece a relação entre os professores, adolescentes e toda a equipe de profissionais que estão inseridos e experienciando os espaços de privação de liberdade. Sob este ponto de vista, analisar o discurso, para Foucault, é levar em consideração as relações e acontecimentos históricos que estão “vivos” e que emergem em diferentes contextos sociais.

## **As vozes dos docentes**

Foi importante uma relação de empatia e paciência para ouvir atentamente, para aprofundar a discussão dos aspectos mais simples aos mais elaborados, em que se considerou muito a convivência e os aprendizados possíveis entre as grades, dentro da instituição. Foi preciso considerar as minúcias do cenário, as pequenas expressões e manifestações dos envolvidos no processo. Pois há, aí, quase sempre, um soturno e controlado silêncio. Por isto, não raro, houve a necessidade de interpretar os silêncios/silenciamentos, o que é fundamental, na postura do pesquisador cartógrafo.

Desta forma, observamos, em nossas visitas a campo, que as práticas adotadas pelos docentes são desenvolvidas de acordo com



a formação da escola “normal”, ou seja, cada um realiza seu trabalho como entende ser mais adequado. Não há uma padronização/orientação para o trabalho docente específico dentro de sala de aula. Os atores deixam evidente, ainda, que diferentes fatores externos (idas ao fórum, atendimentos psicológicos, rebeliões, fugas etc.) interferem no trabalho pedagógico.

Em suas falas, os professores destacam alguns pontos principais que, de modo geral, revelam a complexidade de ser professor de jovens no sistema de privação de liberdade. Eles assinalam que:

É uma realidade totalmente diferenciada, moldada, conforme a unidade socioeducativa, voltada para esses alunos que muitas vezes eles chegam aqui em uma determinada série, mas eles não têm o conhecimento específico para essa série, para esse ano, então, nós precisamos adaptar essas atividades, retomar conteúdos anteriores que muitas vezes não foram vistos. (Docente 1).

Na escola normal você divide os temas para pesquisar, aqui é meio no tradicional, e o professor precisa dominar as áreas para repassar para o aluno. Eu sou formado em história, mas atuo também em filosofia, geografia e sociologia. (Docente 3).

A partir das falas destacadas anteriormente é possível perceber a complexidade do trabalho realizado pelos docentes. Tal complexidade, por exemplo, aparece na necessidade de que os docentes têm de “dar conta” dos conteúdos curriculares para os estudantes que, muitas vezes, não possuem as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas. E mais: os professores assumem disciplinas fora de sua formação/área de atuação, além de atentar para as especificidades do contexto e do jovem educando que lhe incumbem ensinar/educar.

Outro aspecto que difere na instituição de privação de liberdade é a esperança que os docentes depositam em seu trabalho na instituição; a esperança de ir para a sala de aula e desenvolver aulas planejadas, o anseio de proporcionar meios de aprendizagem e de que isso transforme a vida dos jovens. Assim relatam os docentes:

Vai além de ser professor e aluno e se tornar amigos, aqui dentro. Quando eu não estou bem, eles querem saber por que eu não vim, o que aconteceu, é aquela preocupação, e, por isso que em 2020 quero voltar e continuar trabalhando aqui. (Docente 2).

Eu sempre gosto de chegar na sala de aula com aquela esperança que aquilo que eu tenho programado para eles, traga alguma coisa boa para eles. (Docente 3).

[...] eu tive que aprender a alfabetizar aluno que lá na minha formação eu não aprendi, porque quem aprende basicamente a alfabetizar são as pedagogas, eu, formada em letras, não tive isso, então cada dia é um novo dia. (Docente 2).

Tais relatos apontam para a necessidade de um olhar mais atento para o ser humano, quer seja ele educando, quer seja educador. Neste contexto, os professores assumem papéis afetivos que passam a conduzir as ações pedagógicas. Dito de outro modo, a fé e o anseio voltado ao sistema de (re)educação produzem nos professores formas de ser e agir com estes jovens, formas de ser docente no sistema de privação de liberdade. Essas formas de ser, de agir podem ser caracterizadas pelos relatos dos docentes quando assumem para si a responsabilidade de fazer mudanças nas vidas dos jovens, desconsiderando importantes elementos da vida social e de formação profissional que os afetam seriamente.

O relato do docente descreve o contexto escolar e a forma como este é afetado pela experiência vivida pelo jovem fora do CASE:

Os adolescentes possuem uma defasagem bastante grande e eles se evadem da escola por diversos fatores, principalmente, pelo tráfico [de drogas]. (Docente 2).

Tem adolescentes que chegaram aqui sendo usuários de *crack*, que o efeito dessa droga é devastador, e isso acaba refletindo tanto na escola, na família e na sociedade. (Docente 2).

Os discursos docentes e suas experiências no CASE apontam para inúmeras incertezas no trabalho de (re)educação. Há uma demanda curricular a ser cumprida, no entanto, a demanda socioemocional demonstra ser ainda mais urgente.

O Docente 3 revela tal urgência:

A relação não é normal como no outro colégio. O professor às vezes faz um trabalho específico da área. Mas também um trabalho psicológico com o aluno, que não depende só de você passar o conteúdo da disciplina. Você tem que ver num contexto, até conhecer algumas questões do próprio aluno, para poder abordar melhor os temas.

Este discurso revela a preocupação dos educadores com a relação entre a necessidade de dar conta do conteúdo da disciplina e a importância de acolher e amparar emocionalmente os estudantes. Ao dizer que é preciso conhecer questões pessoais do aluno para poder abordar melhor os temas de estudo, o Docente 3 revela a importância de uma relação afetiva e humanizante, no interior de tais instituições.

Refletir sobre a função docente, na sociedade contemporânea, é deparar-se a inúmeros obstáculos, principalmente no que se refere à prática pedagógica. O novo contexto educativo tem exigido dos professores novas competências, habilidades e atitudes, especialmente no contexto da educação dos jovens em condição de privação de liberdade. Essas novas situações representam desafios para a prática docente. Prova disso é que no dia a dia do professor surgem contra-tempos capazes de prejudicar a construção de conhecimentos, bem como o processo de ensino-aprendizagem. Ao se referir à função de educador, Carvalho (2014, p. 80) assim se expressa:

[...] eu diria que a função-educador pode ser pensada como um tipo singular de posição de um sujeito no interior de uma sociedade, relacionando-se direta e indiretamente com determinados dispositivos, táticas e estratégias de poder-saber, que fazem circular um conjunto de verdades.

Essas verdades estão presentes nos discursos dos Docentes 1 e 3. Segundo eles, a necessidade de adaptar as ações práticas ao conteúdo e à dificuldade de fazer com que os estudantes se interessem por um conteúdo que é ministrado de maneira rígida e tradicional, sem possibilidade de pesquisar, de investigar, impõe uma única maneira de pensar a sociedade, em outras palavras: aí, então, por força das adversas circunstâncias que educandos e educadores(as) encontram, ficam sem a possibilidade de alargar o conhecimento. O indivíduo tem sua visão de mundo diminuída e regulada pela estreiteza das condições reais.

Os docentes apontam, ainda, para a dificuldade de adequar os conteúdos às defasagens escolares dos jovens. Outro importante aspecto diz respeito à falta de formação específica para atuar em determinada disciplina.

Sobre o que foi dito anteriormente, os docentes relatam:

Na grande maioria destes alunos que chegam aqui para nós, eram aqueles alunos evadidos lá fora, não frequentando a escola. Muitas vezes a gente acaba voltando lá no início, na base... Na questão da leitura, da escrita, para conseguir chegar a um resultado final de passar realmente o conteúdo da série, do ano específico do aluno, e nós, por ser um espaço diferenciado, temos muitas limitações em trabalhar com alguns materiais específicos. (Docente 1).

A questão é assim, na Secretaria Estadual da Educação: se você consegue as primeiras aulas te dá o direito para ampliar mesmo não sendo dentro da área, [...] no caso da chamada pública eu não estava escrito nas listas, eu estava escrito no fundamental e médio e não no socioeducativo, mas como eu gosto de trabalhar mais com ensino médio, mesmo não sendo habilitado em filosofia, sociologia e geografia eu peguei as aulas. (Docente 3).

O relato dos docentes revela uma verdadeira tensão em relação à atuação do professor. Ou seja: há uma incompatibilidade entre a formação e a atuação docente. Os professores assumem disciplinas sobre as quais não possuem nenhum ou muito pouco conhecimento e habilidades para ministrar. Tal fato se deve à necessidade de garantir a carga horária mínima de atuação, quase sempre sob a pressão de prover a sobrevivência (tantas vezes recária), para si e/ou para entes da família. No entanto, foi possível perceber que tal prática se tem tornado comum, nos espaços socioeducativos e, ainda, que não há um tensionamento por parte dos envolvidos neste processo, normalizando/improvisando esse formato de atuação, mesmo no órgão público competente. A bem da verdade, não há uma política voltada efetivamente a este campo de ação docente.

Os discursos dos docentes retratam que a falta de formação específica dificulta a ação pedagógica. E ainda, na lógica da subjetivação dos docentes na institucionalização de assumir outras áreas do conhecimento deixa um vazio motivado pela falta de domínio dos conteúdos específicos. Os docentes precisam buscar várias leituras de outras áreas para poder lecionar a disciplina da qual são, de alguma forma, forçados a dar conta. Cabe lembrar, ainda, que estes docentes não podem contar com hora atividade contemplada na carga horária de atuação.

De acordo com a Resolução n. 3, de 13 de maio de 2016, prevê-se, para os profissionais que atuam nestas instituições, o que segue:

Art. 19 – Aos profissionais que atuam com adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, em especial aos que trabalham em unidades de internação, devem ser garantidas condições adequadas de trabalho, com especial atenção à saúde e segurança, formação contínua e valorização profissional. (Brasil, 2016, [s.p.]).

De acordo com o que foi dito até aqui, destacamos que as normativas legais contempladas neste estudo, como o Estatuto da Criança e Adolescente, o ECA (Brasil, 2003), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e demais Resoluções indicadas acima, preveem dinâmicas de atuação e necessidades específicas do sistema que não são respeitadas, principalmente na unidade socioeducativa pesquisada. Em outras palavras, as orientações previstas nas leis maiores acabam sendo revertidas por editais específicos e dando uma nova organização às ações, nas instituições. Os estudos em fontes bibliográficas por nós analisadas não desmentem estas preocupações e as mesmas condições se repetem em muitos destes, ambientes

de privação de liberdade. As condições reais dos(as) docentes dos CASEs, quase em todos os casos, estão a “mil milhas” de distância do ideal proposto pela legislação.

A docência junto aos jovens em privação de liberdade é um cenário muito complexo. Os relatos de experiências vividas pelos docentes requerem um trabalho diário permeado de insegurança, incerteza e angústia. Docentes e administradores apontam os desafios de (re) educar num cenário devastado pelas diferenças sociais, econômicas e afetivas. Segundo um dos docentes, muitas vezes o professor assume a função de psicólogo, de conselheiro e o conteúdo a ser repassado dá lugar à arte de ouvir, entender, aconselhar e até acarinhar o jovem aprisionado pelo sistema. A Docente 2 assim descreve essa relação:

[...] todo o adolescente que chega aqui é obrigado a estudar, então 10 dias eles ficam em adaptação, se tem algum vício eles tomam medicação e depois de 10 dias eles vêm pra aula, mas às vezes ficam 15 ou 30 dias e depois eles vêm pra aula, depende do crime que cometeu.

Outros elementos importantes de análise a serem considerados são os fenômenos da rotatividade dos adolescentes e dos(as) docentes, uma constante, no âmbito socioeducativo, e ocorre por diversos motivos como: o cumprimento da medida socioeducativa, transferências de unidade, a visita dos familiares ou por outros acontecimentos.

As falas demonstram essa preocupação, no que se refere à alternância dos/as estudantes e dos(as) docentes, no sistema socioeducativo:

O trabalho com os adolescentes, cada dia, cada atividade realizada é pensada unicamente, porque como nós temos inserção de novos adolescentes toda semana. (Docente 1).

Tem alguns que não querem participar, aí eles precisam assinar uma declaração, porque a educação é obrigatória, dentro da unidade. Existe uma lei que eles precisam estudar, mas, às vezes, tem um professor que se eles não gostam, ou tem uma disciplina eles precisam assinar um documento, aí nós deixamos guardado. (Gestor/A).

No que tange às políticas públicas educacionais da contemporaneidade, há que saber que nem sempre foram vistas e/ou entendidas como na atualidade. No Brasil, (podemos dizer, até mesmo, no mundo) é um assunto que vem ganhando força, nas últimas décadas. Este quadro só começa a ser modificado após a redemocratização do Brasil, tendo como marcos principais a Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã”, o ECA, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

O dinamismo e a diversidade social contribuem para a compreensão da função do Estado e das necessidades educacionais. Deste modo, as políticas públicas de educação estão, geralmente, associadas aos momentos históricos de um país e do mundo, e à interpretação de poder de cada época. No Brasil, elas são estabelecidas a partir de discussões que estabelecem diretrizes necessárias para garantir uma educação de qualidade. A elaboração das políticas públicas educacionais, em alguns casos, permite o debate com a sociedade civil, mas, via de regra, as normativas são estabelecidas pelo Estado.

As políticas educacionais têm origem nas leis votadas pelo Poder Legislativo, nas esferas federal, estadual e municipal, embora membros do Poder Executivo também possam propor ações nessa área. Aos cidadãos cabe participar dos conselhos de políticas públicas, que são espaços de discussão de demandas. Dessa forma, as políticas



educacionais podem ser entendidas como meios que possibilitam o pleno desenvolvimento do educando, incluindo sua capacidade de se comunicar, compreender o mundo ao seu redor, defender suas ideias e exercer a cidadania.

A LDB, especialmente no que se refere à garantia do direito de acesso à educação a todo cidadão brasileiro, em seu artigo 3º, atesta que o ensino deverá considerar os princípios de

[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender [...]; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação escolar e garantia de padrão de qualidade. (Brasil, 1996, [s.p.]).

No entanto, é ingênuo acreditar que as políticas educacionais servem apenas para promover o acesso igualitário à educação. As políticas estão ligadas, certamente, aos seus processos históricos e às relações de poder instituídas em seu interior. Estas relações podem ser de ordem econômica, jurídica, política, científica etc. Para assegurar o controle das sociedades, algumas normativas disciplinares são colocadas em prática. Tais normativas disciplinares são “[...] técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas.” (Foucault, 2014, p. 210).

Outros pontos indicados pelos docentes são: a baixa estima dos adolescentes e docentes, a resistência de alguns jovens em participar das aulas, desavenças entre os jovens, a falta de materiais pedagógicos como livros, cadernos, copiadora, materiais diversos etc., que acabam por dificultar as ações pedagógicas. Segundo os Docentes:

Eu trabalho no período matutino e vespertino, aqui com eles. A cada dia, nós temos que nos adaptar com coisas diferentes, com coisas que mudam porque é uma rotina que acaba se moldando diferente a cada movimento interno e que acaba acarretando na questão da educação. Então tem acontecimentos na unidade que influenciam no trabalho na sala de aula, de coisas que precisa mudar [...] diferenciar, trabalhar de maneira diferenciada. (Docente 1).

Ou, ainda:

A gente chega aqui pra dar a nossa aula numa turma e tem vezes que você não dá, seja por visita familiar do adolescente, seja por intrigas entre eles da casinha ou com outros adolescente da casa onde cada um fica, ou seja por 'N' fatores, você chega aqui para fazer uma coisa e acaba fazendo outra. (Docente 2).

Para Onofre e Julião (2013), pensar educação nesse contexto significa repensar a instituição prisão como uma comunidade de aprendizagens que envolve todos os seus atores, dotando o homem aprisionado de conhecimentos, valores e competências que lhe permitam reconhecer-se como sujeito de direitos que conduz a própria vida no presente e ressignifica seu passado, em direção a um projeto de vida futura. Levando em consideração o contexto da discussão, e de acordo com o que foi indicado pelos docentes anteriormente, Onofre e Julião (2013, p. 60) evidenciam:

Pensar trajetórias educativas significa repensar a instituição prisão como possibilidade de se tornar uma comunidade de aprendizagem e que envolve a todos os atores que dela participam. As equipes multidisciplinares, formadas por professores, psicólogos, assistentes sociais, agentes penitenciários devem se

constituir em grupo de socioeducadores que trabalham de maneira colaborativa, com um projeto pedagógico de ações que possam contribuir efetivamente, no processo de construção de um projeto de vida ao sujeito privado de liberdade.

À luz da reflexão desses autores, é possível perceber a importância da formação inicial e continuada dos docentes e a necessidade de políticas educacionais que possam intensificar o debate. Por outro lado, subjaz a verdade da ausência delas. A figura do professor, nesse contexto, é a de um profissional que transmite conhecimentos específicos, que contribui para a elaboração de um projeto de vida que se constrói pelo diálogo, pela sensibilidade face aos problemas sociais, pela disponibilidade para a escuta. Sua configuração profissional também depende de estudos científicos que invistam na compreensão da formação docente de quem atua anonimamente em escolas de unidades prisionais. Tudo isto deve levar na devida conta sua identidade, seus relatos e as dificuldades que encontra no exercício da prática docente.

Outro fator de destaque nas falas dos professores é a dificuldade de articular o trabalho docente ao material pedagógico que, nesse contexto, é sempre colocado na inter-relação com o funcionamento do sistema de privação de liberdade. Ao relembrar as falas dos/as entrevistados(as), reportamo-nos, também, à nossa experiência como docente, acerca da dificuldade de levar materiais diferenciados: filmes, entre outros, como recursos para ampliar as informações e os conhecimentos dos jovens. Segundo eles:

Nós temos um cuidado maior com os materiais utilizados em sala de aula, em determinados temas e assuntos tem que ser abordado de uma forma diferente, até porque são realidades muito diferentes entre eles então tem que ter um cuidado es-

pecífico, um exemplo: a tesoura em sala de aula é algo usado com cautela a gente tem que fazer uma monitoração, conversar com a equipe de segurança para estar pedindo permissão para poder usar. (Docente 1).

E ainda,

[...] os alunos não podem levar seus livros para cela. Então você tem que trabalhar, vamos dizer: num outro contexto, onde você tem que se desdobrar para fazer com que ele entenda do conteúdo, porque ele não tem esse suporte de fazer uma prévia da aula, eles não sabem quais assuntos estão elencados pra próxima aula. (Docente 3).

Vejamos como se expressam os docentes quando falam sobre o modo como organizam e planejam suas aulas:

Quando cheguei aqui para trabalhar, me senti um patinho fora da água, porque a gente tem uma formação lá na universidade e estuda a educação no ensino regular, e aqui é sempre algo novo, a cada dia se depara com aluno novo, e aqui não se pode levar uma régua, uma tesoura, e a cada dia é um novo dia, a formação na universidade é uma coisa, a escola regular é outra e o socioeducativo totalmente diferente. (Docente 2).

Por exemplo, o acesso à informática, alguns instrumentos que a gente utilizaria na matemática como o compasso, as tesouras para a gente fazer recortes, entres outros materiais que poderia estar utilizando, mas a gente não pode. (Docente 4).

Em consonância com Foucault (2014), a escola é uma das “instituições de sequestro”, como o hospital, o quartel e a prisão. As escolas (aqui nos referimos ao centro de atendimento socioeducativo) po-

dem ser entendidas como instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo ou curto, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc.

Em outras palavras, com o advento da Idade Moderna, tais instituições deixam de ser lugares de suplício, com castigos corporais, para se tornarem locais de criação de “corpos dóceis”.

Ainda sobre as dificuldades relacionadas às ações pedagógicas e o desenvolvimento das atividades, há elementos que influenciam diretamente a ação docente, e os entrevistados relatam:

A gente precisa desmitificar certas coisas que são trazidas aqui pra dentro, o motivo que eles estão aqui, então precisa trabalhar esta questão pra fazer eles mudar de ideia, que isso vale a pena, porque eles ficam neste espaço e que é importante para eles, e que a sociedade está esperando um retorno deles melhor, lá fora, por mais que isso seja difícil, que você tem que ouvir de um adolescente as seguintes palavras: Mas aquilo que você está falando não faz sentido e esse lado aqui é mais fácil, então você tem que fazer que ele pense e diga não, vale a pena você estar aqui estudando pra você poder ter um futuro melhor. (Docente 3).

Desde a criação do ECA, em 1990, demorou demais, o que acontece é que às vezes existe, até a semana passada veio o entendimento do tribunal de justiça de alguns assuntos da unidade em que ele tratava entre o ideal e o possível e eu acho que as palavras do desembargador foram fantásticas porque, às vezes, se cria uma lei, mas não se tem uma verificação, principalmente com o Poder Executivo que é o que executa, o Legislativo não tem, muitas vezes, essa consonância nas ideias de ver se aquilo vai ser possível de ser implementado. (Gestor/A B).

Os relatos demonstram que as regras das instituições, com intuito de manter a segurança, limitam o trabalho docente. O material é examinado pelo setor de segurança, antes de sua utilização. E de que há, sim, descompasso entre o que o Judiciário prevê e o que o Executivo realiza. E que o discurso dos(as) educadores muitas vezes, dadas as condições dos apenados/privados de liberdade, não chega a produzir sentidos para eles. Tal discurso esvai-se pelas fendas de um mundo cindido, “esburacado”, contraditório e sem força de persuasão.

Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos. [...]. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais são atividades quase impossíveis. (Brasil, 2010, p. 21).

Tal fato é reforçado também pelos Docentes 4 e 1:

Não é como você chegar em uma escola regular, normalmente a gente chega aqui por volta das 7h30 da manhã, e durante o período que estamos aqui, é um ambiente mais silencioso do que uma escola regular. Mesmo porque os adolescentes aqui têm regras bem rígidas. (Docente 4).

[...] durante o momento que os professores ministram as aulas, nós sempre temos agentes na sala de aula acompanhando, então todo período da manhã ou da tarde temos os agentes em todas as salas de aula acompanhando o desenvolvimento das atividades, tudo é monitorado para ter o devido cuidado. (Docente 1).

O relato dos Docentes 4 e 1 revela sua importância fundamentada na possibilidade de refletir sobre todo um sistema armado e fortemente estabelecido no seio da sociedade contemporânea, para a eterna vigilância e as chances de punição no corpo. Os silêncios/silenciamentos a que nos referimos adrede são testemunhados e verbalizados pelos docentes. A sonhada “liberdade de cátedra”, é claro, dentro dos limites legais, vira pesadelo, ao invés de sonho de liberdade docente. Falamos, aqui, de *liberdade* como princípio educativo que se esvai pelas fendas das grades das “celas de aula” dos CASEs.

Com *Vigiar e punir*, Foucault (2014) desvela um cenário em que todos são moldados aos novos parâmetros de comportamento social, conforme o contexto em que se encontrem, e se evidenciam as armas utilizadas pelo grande controlador (neste caso o Estado) e como elas são efetivadas, no dia a dia das sociedades.

As sociedades disciplinares organizaram os meios de confinamento de forma a concentrar e compor o sujeito e as formas de produção. O indivíduo, segundo Foucault, passa, ao longo da vida, pelos diferentes espaços de confinamento, entre eles a família, a escola, a fábrica, o hospital, a prisão.

De acordo com o entendimento de Foucault (2014), a sociedade disciplinar tem como características essenciais a distribuição dos indivíduos em espaços classificatórios, combinatórios, individualizados, isolados, hierarquizados, capazes de desempenhar funções diferentes. Busca a sujeição do indivíduo ao tempo, podendo, assim, produzir com rapidez e eficácia.

Com o intuito de manter o controle nas sociedades, as técnicas disciplinares foram sendo substituídas pelo modelo técnico de cura e normalização. “Cada vez mais de uma comparação perpétua de cada

um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar.” (Foucault, 2014, p. 179-180).

Tal modelo consiste na observação individual classificatória e modificadora de comportamento, em outras palavras: nesse modelo foram desenvolvidos mecanismos e dispositivos de vigilância capazes de interiorizar a culpa e causar no indivíduo o arrependimento por seus atos. Esse modelo foi chamado por Foucault de *panóptico*, fazendo alusão ao modelo de prisão proposto por Jeremy Bentham, em 1785.

O panóptico tem como função a vigilância, o controle e a correção. Foucault (2014, p. 199) salienta dizendo que: “Ele é [ressalvadas as modificações necessárias] aplicável a todos os estabelecimentos onde, nos limites de um espaço que não é muito extenso, é preciso manter sob vigilância um certo número de pessoas.”

Na atualidade, a sociedade disciplinar enfrenta uma crise generalizada, vindo a ser substituída pela sociedade de controle. Nela, o regime de dominação passa a ser um exercício de poder a distância, e outros dispositivos de controle e dominação vão sendo instituídos.

Esses dispositivos<sup>1</sup> de vigilância se realizam por meio das instituições disciplinares que, juntamente com instrumentos, técnicas, níveis de aplicação e alvos formam o complexo mecanismo de propa-

---

1 Dispositivo, para Foucault (1988, p. 82), designa “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.”



gação e perpetuação do poder disciplinar. Partindo desse pensamento, somos as engrenagens da máquina panóptica. Estamos sujeitos aos seus efeitos, mas, ao mesmo tempo, os reproduzimos.

Nessa esteira, mostrar que somos vigiados a todo momento pelos olhos da punição é um dos grandes desafios que constrói um cenário em que todos são moldados aos novos parâmetros de comportamento social e educacional, entre outros.

## **Consideração final**

A educação em espaços de privação de liberdade se apresenta como um fenômeno complexo, uma vez que o contexto prisional se revela singular, mas, ao mesmo tempo, semelhante a outros espaços educativos. Nele se cruzam e entrecruzam visões de mundo, de educação, de cultura presentes na sociedade como um todo, adquirindo perspectivas peculiares, na sociedade dos cativos.

Deste modo, as materialidades produzidas revelaram a necessidade de discutir a importância das políticas públicas educacionais e a urgência de uma revisão no sistema educacional para jovens em privação de liberdade e até mesmo a revisão da aplicação das leis vigentes enquanto, na melhor das hipóteses, em tantos casos, é letra morta. Tal revisão há, certamente, que incluir docentes e seus saberes, no sentido de construir modelos novos e democráticos de ensino, onde ainda vigora a velha lógica opressora e totalitária, desde os primórdios históricos do cárcere.

Outro ponto importante a destacar é que: mesmo existindo uma política instituída de formação continuada, na prática, ela não acontece, e ainda não há uma metodologia de trabalho (material di-

dático, recursos tecnológicos, metodologias ativas etc.) que efetive a ação docente nas instituições de privação de liberdade. Deste modo, o professor passa a ser um agenciador/diligente dele mesmo, subjetivado a dar conta de resultados satisfatórios para a sociedade. Os educadores são responsáveis pela (re)socialização dos jovens em condição de privação de liberdade e também por desenvolver atividades específicas para a formação do indivíduo.

No que tange à formação continuada, os docentes evidenciaram, em seus relatos, o desejo de atender aos princípios da educação e manifestam a angústia de uma formação inicial que não prepara para a atuação. Além disto, destacam a preocupação com a fragilidade dos processos de formação continuada para as escolas não regulares.

Percebe-se, ainda, que os professores atuantes com jovens em situação de privação de liberdade precisam buscar constantemente adequar-se aos modelos educativos deste sistema de educação. Carecem de aperfeiçoar a formação, buscando metodologias e práticas de ensino que possam ser incrementadas nesse sistema.

Os docentes em foco revelaram, ainda, as demandas de cunho emocional dos educandos em privação de liberdade. Destacaram, em suas narrativas, que tais jovens estão imersos em um ambiente fechado e repressivo, muitas vezes hostil, e como o clima da prisão é punitivo, autoritário e complicado. Assim, escola passa a ser um espaço onde não é permitido expressar-se, falar de si, ouvir novas ideias e ter relações mais afetivas com os docentes. Nesse ponto, os professores e professoras também atuam como conselheiros de questões polêmicas e emocionalmente “pesadas” de lidar.

As propostas pedagógicas para esse meio e para esses fins específicos precisam discutir os saberes utilizados e readaptados para se

adequarem à realidade da instituição de privação de liberdade. Não basta pesquisar como tem sido feita a educação escolar no interior das instituições carcerárias. É preciso elaborar planos e estratégias calçadas em conteúdo didático específico.

## Referências

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.594, 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/legislacaoeja/4509-resolucao-3-2016-diretrizes-socioeducativa/file>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Casa Civil, 1984. Disponível em: <http://>

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm). Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 fev. 2019.

CARVALHO, A. F. de. **Foucault e a função-educador**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. 160 p. (Coleção Fronteiras da Educação).

DEWEY, J. **Experiencia y educación**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhetre. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 3 fev. 2019.

PENNA, M. G. de O.; CARVALHO, A. F. de; NOVAES, L. C. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162564>.

# Campo científico e o *habitus* de pesquisador

Daiana De Nez Moura

Elcio Cecchetti

## Introdução

O presente capítulo traz uma aproximação entre os conceitos de campo, campo científico, campo universitário e *habitus*<sup>1</sup> elaborados por Bourdieu. A formulação conceitual deste autor é de grande relevância para entender as relações entre os agentes que atuam no campo científico e a constituição de um *habitus* particular.

De acordo com Mattedi (2006), a base do conceito de campo de Bourdieu encontra-se no pressuposto de que o mundo social resulta de um processo de diferenciação. Assim, dentre as propriedades essenciais do campo, este pode ser visto como um microcosmo que possui certa autonomia, com regras e leis específicas, dentro de

---

1 A palavra *habitus* vem da noção aristotélica de *hexis*, “[...] elaborada na sua doutrina sobre a virtude, significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos em uma situação e, como tal, a nossa conduta.” (Wacquant, 2017, p. 213).

um macrocosmo. O campo se constitui como um espaço de posições no qual ocorre a luta entre agentes que ocupam posições diferentes, definidos como dominantes e dominados. Tais posições são obtidas através das disputas de capitais que são valorizados de acordo com as características de cada campo. Os agentes que estão atuando dentro do campo agem de acordo com sua estrutura e suas regras, visando o acúmulo de capital simbólico necessário para manter-se ou destacar-se dentro dele.

Bourdieu entende que capital não é apenas o acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas de todo recurso ou poder que está presente em atividades sociais. Assim, além do *capital econômico* (renda, salários, imóveis), há o *capital cultural* (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o *capital social* (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação) e o *capital científico* (sistema de créditos e conhecimentos acadêmicos).

Em síntese, todos se referem a um *capital simbólico* decorrente do prestígio, honra, *status*, poder e saber que possibilitam a atuação como agentes em diferentes campos sociais. Desse modo, as desigualdades não se referem apenas às questões econômicas, mas também àquelas de capital cultural, no acesso a bens simbólicos. Nesse sentido, Lebaron (2017, p. 101) esclarece que o capital é um “recurso”, um “estoque de elementos” que podem ser possuídos por um sujeito, uma instituição, um grupo, um Estado etc. O autor também reconhece o capital como uma forma de “segurança”, especialmente em relação à sobrevivência futura, já que assegura vantagens, privilégios e poder em relação àqueles que não o possuem.

A noção de capital simbólico definida por Bourdieu se refere ao acúmulo de conhecimento que um agente pode receber, dentro do

campo, devido à sua posição: quanto maior o seu acúmulo de capital simbólico, maior será o seu número de garantias. Dessa forma, o capital simbólico está relacionado à honra, ao prestígio e à posição do agente dentro do campo, tornando-o, assim, um capital frágil e vulnerável, por ser um capital que necessita do apoio de outros agentes.

A noção de capital é fundamental para conceber o papel dos campos, na estrutura social. De acordo com Bourdieu (1983), os campos se apresentam como espaços estruturados de posições, e suas propriedades podem ser estudados independentes das características dos agentes. Cada esfera da sociedade produz seu próprio campo: artístico, científico, cultural, econômico, filosófico, intelectual, jurídico, literário, político, religioso, entre outros.

Os campos são formados por agentes (pessoas ou instituições) que tecem relações entre si. De acordo com Pereira (2015), é no interior dos campos que existem disputas de controle e de legitimação dos bens. Os agentes estabelecem relações e posturas diferentes, pois aceitam as normas estabelecidas pelo campo para que haja uma boa relação entre eles.

O importante é constatar que em todos os campos existem conflitos entre os “recém-chegados”, que buscam galgar uma melhor posição, e os conservadores, que procuram manter seu prestígio e privilégio, buscando estratégias de exclusão dos concorrentes. Apesar das disputas internas, o campo somente se mantém porque há uma “cumplicidade objetiva” entre os agentes. Essa aliança faz com que eles cooperem entre si, em torno de interesses comuns. Nas palavras de Bourdieu (2003, p. 120), o campo pode ser concebido como:

[...] paradas em jogo e interesses específicos, que são irreduzíveis às paradas em jogo e os interesses próprios de outros campos (não se pode fazer correr um filósofo com as paradas em jogo dos geógrafos) e que não são percebidos por alguém que não tenha sido construído para entrar nesse campo [...]. Para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis iminentes do jogo, das paradas em jogo etc.

Os campos são um recorte da sociedade constituídos pelas afinidades ou interesses dos seus agentes que partilham o mesmo “jogo”, em suas diferentes “paradas”. Os objetivos e as relações entre os agentes sustentam o campo. Dessa forma, as disputas e interesses são apenas percebidos por aqueles que estão inseridos no mesmo campo, já que cada um se estrutura de modo particular.

O campo é constituído por um *estado* da relação de força entre os agentes e as instituições que estão constantemente envolvidos em uma luta simbólica pelo monopólio da nomeação legítima, ou seja, disputa para imprimir o ponto de vista dominante e legítimo, a fim de encobrir um ponto de vista particular (Bourdieu, 2017). A disputa interna faz com que os agentes se orientem pelas estratégias já vivenciadas e adquiridas com o tempo, a fim de ocuparem ou se manterem na posição dominante.

Desse modo, para o funcionamento do campo, é preciso que existam agentes propensos a disputar o jogo existente, dotados de um *habitus* e sabedores das leis e dos objetivos de disputa. Por isso, na ótica de Garcia (1996, p. 66), o campo



[...] se refere aos diferentes espaços da vida social ou da prática social, que possuem uma estrutura própria e relativamente autônoma com relação a outros espaços ou campos sociais. Esses campos se organizam em torno de objetivos e práticas específicas e apresentam – apesar das homologias que os unem – uma lógica própria de funcionamento que estrutura as relações entre os agentes no interior de cada um deles. Assim, a relativa autonomia é uma característica inerente à noção bourdieuniana de campo.

Os campos se estruturam a partir das relações de conflito ou aliança entre os agentes que lutam pela posse de determinados capitais simbólicos. Cada campo possui suas regras e os capitais simbólicos adquiridos em um determinado campo não são transferíveis para outro. Por exemplo, um agente pertencente ao campo econômico não pode carregar seu prestígio e seu *habitus* para o campo artístico. Assim, “[...] em cada campo, essas lutas e estratégias assumem características específicas relativas à forma do capital em jogo e à posição que os agentes ocupam no campo.” (Garcia, 1996, p. 66).

Portanto, um campo é um espaço estruturado composto por agentes, lutas, disputas por posições, prestígios e conquistas, no qual o volume de capital simbólico adquirido possibilita ocupar a posição de dominante ou dominado.

## **Conceito de campo científico**

Bourdieu, ao analisar a estrutura do campo científico, é muito contundente em sua crítica. Para ele, a disputa interna do campo faz com que os pesquisadores busquem mais o reconhecimento e aceita-

ção do que propriamente trazer um benefício social, com suas pesquisas. Em outras palavras, trata-se da “tentação” de servir-se da ciência e não de fazê-la servir à sociedade. Dessa forma, muitas vezes, a pesquisa é desvirtuada de seus sentidos originais, para se transformar em estratégia de luta por posições e controle do campo.

O campo científico, então, mostra-se como arena de disputas de interesse. É formado por autoridades científicas que necessitam do reconhecimento e do prestígio para executar suas atividades acadêmicas. O prestígio científico pode começar desde o início da vida do estudante ou no decorrer de sua carreira pelo “[...] conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas.” (Bourdieu, 1983, p. 123). Assim, o campo científico

[...] é um sistema de relação objetivas entre posições adquiridas que, conquistadas pelos agentes em lutas anteriores, concorrem pelo monopólio de uma espécie particular de capital, a *legitimidade científica* ou a *autoridade científica* (o capital específico em jogo no mundo da ciência), ou, o que é dizer o mesmo, concorrem pelo poder de impor os critérios que definem o que é e o que *não é* científico. (Garcia, 1996, p. 68).

O campo científico é, então, um espaço no qual os compromissos estão engajados. A luta pelo prestígio faz com que os pesquisadores empreguem todas as formas válidas possíveis para obtenção de capital simbólico. Por ser um campo tão disputado, ele não acolhe a todos; possui uma censura de entrada, porque não são todas as pessoas que podem reivindicar uma posição de cientista, ou falar em nome da ciência, de forma legítima.

Para entender como essa estrutura funciona, Bourdieu (1975 *apud* Mattedi, 2006, p. 147) afirma que é necessário conhecer a for-

mação do campo científico, pois este é definido “[...] a cada momento pelo estado das relações de força entre os protagonistas da luta, agentes ou instituições, quer dizer, pela estrutura de distribuição do capital científico [...]” O pesquisador busca, assim, o reconhecimento. Seu trabalho só é bom se for julgado importante pela comunidade científica.

Bourdieu (1983, p. 125) usa a descrição de Fred Reif (1961) para mostrar o que é importante para o pesquisador:

Um cientista procura fazer as pesquisas que ele considera importantes. Mas, a satisfação intrínseca e o interesse não são suas únicas motivações. Isto transparece quando observamos o que acontece quando um pesquisador descobre uma publicação com os resultados a que ele estava quase chegando: fica quase sempre transtornado, ainda que o interesse intrínseco de seu trabalho não tenha sido afetado. Isto porque seu trabalho não deve ser interessante somente para ele, mas deve ser também importante para os outros.

Podemos inferir que o pesquisador, para obter autoridade e legitimidade, necessita que seu trabalho seja reconhecido e aceito pela comunidade. O desenvolvimento de uma pesquisa sem sucesso pode gerar, para o pesquisador, um fracasso acadêmico. Dessa forma, muitos pesquisadores acabam migrando seus estudos para um espaço no qual o prestígio é menor e, conseqüentemente, há menos concorrência. Bourdieu (1983) diz ainda que muitos pesquisadores, na busca de reconhecimento rápido, optam por publicar artigos com os resultados parciais, ao invés dos controlados, com medo de que outro pesquisador publique primeiro o resultado final da mesma pesquisa. Assim, “[...] os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição

da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem.” (Bourdieu, 1983, p. 128).

Em suma, a autoridade científica é um capital que pode ser acumulado e transmitido. O acúmulo do capital científico é o que determina a carreira bem-sucedida do pesquisador. Quanto mais pesquisas de prestígio forem concluídas e aceitas pela comunidade acadêmica, mais ele irá se apropriar do capital científico. Isso faz com que, desde jovens, os pesquisadores busquem o acúmulo do capital científico. Alguns, inclusive, por conta de programas de iniciação científica, desfrutam do privilégio de conhecerem as regras desde muito cedo:

No caso brasileiro, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) oferece o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para estudantes de ensino médio e da educação superior. Trata-se de uma bolsa operacionalizada pelas instituições de ensino e pesquisa. A bolsa tem como objetivo fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, e desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes.

Assim, alguns estudantes já recebem preparo para a pesquisa antes da entrada da universidade. A instituição na qual estudam e seu aproveitamento escolar ajudam a acumular capital científico que são fundamentais para o sucesso como pesquisador. Dessa forma, o capital científico institui uma espécie de capital simbólico que representa as acumulações de prestígio e honrarias presentes no interior do campo científico.

Bourdieu (2004) divide o capital científico em duas formas distintas: capital científico *puro* e o *institucional*. O primeiro é aquele

que se adquire através das contribuições recebidas pelas invenções, descobertas e publicações em periódicos de prestígio. Já o segundo é adquirido por meio de estratégias políticas, participação em comissões, bancas, colóquios, seminários, conferências. Essas duas formas de capitais geram duas espécies de poder: *poder temporal* e *poder específico*. O primeiro está ligado às posições (cargos) importantes dentro do campo científico, por exemplo, direção de laboratório, departamento, comissões ou comitês, entre outros. O segundo constitui-se pelo reconhecimento obtido dentro do campo.

Portanto, o campo científico é um espaço de luta, no qual os pesquisadores buscam prestígio e o acúmulo do capital científico para que seu trabalho seja reconhecido, garantindo autoridade e legitimidade às suas teses, comunicações e publicações.

## O campo universitário

Na obra *Homo academicus*<sup>2</sup>, Bourdieu constrói uma topografia conceitual e social do mundo universitário. O autor aborda dois polos de uma mesma estrutura institucional: de um lado, o do saber caracterizado pela liberdade acadêmica; de outro, o polo do poder caracterizado pela responsabilidade social. Expõe a “vocação científica”, mostrando quais são os obstáculos que os agentes, dentro desse campo, enfrentam. Explicita os confrontos enfrentados para aqueles que

---

2    Obra publicada na França em 1984 e no Brasil somente em 2011. Nela, Bourdieu estudou o sistema universitário francês, entre os anos de 1950 e 1970, procurando explicitar os conflitos, contradições, interesses, relação de força, crises, desilusões, hierarquias, prestígios e rupturas ali existentes.

tentam ascender no campo e aqueles que tentam manter sua posição hierárquica (Valle, 2017).

Para Bourdieu, o campo universitário, assim como qualquer outro, é composto por disputas, regras, leis e lutas internas travadas por seus agentes para determinar os critérios e as condições de pertencimento e hierarquia. Alguns agentes pertencem às classes hierárquicas dominantes e outros estão em constante movimento para subir de posição. Nesse processo, muitos dos “cargos” são passados de geração em geração, seja por nepotismo, seja por apadrinhamento, com a finalidade de conservar o poder sempre no mesmo círculo.

O nepotismo no campo universitário é uma estratégia empregada por certos agentes para reprodução e conservação não só da “linhagem”, mas também do capital científico que alicerça a posição alcançada. Na mesma lógica, funcionam as práticas de “apadrinhamento”: os pesquisadores mais experientes, seguindo o instinto de autopreservação, selecionam os jovens que consideram mais promissores, dotando-os de notável capital científico, preparando-os para as disputas do campo universitário:

É por isso que, num universo que, como o campo universitário, depende na sua própria realidade de representação que têm os agentes, estes podem tirar partido da pluralidade dos princípios de hierarquização e do baixo grau de objetivação do capital simbólico para tentar impor sua visão e modificar, na medida de seu poder simbólico, sua posição no espaço modificando a representação que os outros (e eles mesmos) podem ter desta posição. (Bourdieu, 2017, p. 36).

Por conta disso, o campo universitário é composto por uma grande concorrência simbólica, pois, a todo o momento, os agentes

precisam respeitar as classificações hierárquicas dominantes, enquanto buscam acumular maior capital simbólico, na intenção de ocupar as primeiras posições. Tal disputa acaba criando um *habitus*, uma identidade na qual a classe de pesquisador se torna cada vez mais selecionada e especializada, constituindo uma atividade profissional “animada por um ideal propriamente universitário” (Bourdieu, 2017, p. 65).

O “ideal universitário” exige a constituição de um *habitus* particular, em seus agentes. Bourdieu retoma o conceito de *habitus* nos seus primeiros trabalhos sobre as populações camponesas de Kabylie e Bearn, para melhor compreender a reprodução das desigualdades culturais entre os grupos sociais, definindo-o como:

Sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro. (Bourdieu, 1987, p. 40).

Assim, a noção de *habitus* significa que tudo aquilo que é adquirido e foi firmemente estabelecido no âmago dos agentes é uma competência prática que orienta as ações, os desejos e as condutas dentro de um campo. Trata-se de um conjunto dinâmico que grava, armazena e prolonga tais disposições, ao longo da vida dos agentes. O *habitus* não é, assim, coerente e unificado. Ele revela diferentes graus de integração e tensão, dependendo das situações sociais vividas.

Portanto, o *habitus* não é um mecanismo que atua por conta própria. Ele necessita de uma estrutura prévia própria de um determinado campo, para gerar uma ação. Por isso, os agentes são produtos ativos da história social e das experiências adquiridas em sua caminhada individual. As práticas desenvolvidas pelos agentes, dentro do campo científico, só são possíveis pela existência do *habitus* interiorizado gradualmente, desde sua vida escolar e acadêmica, mas principalmente a partir da interiorização de práticas tidas como científicas que o agente vivencia, a partir de sua entrada no campo. Por isso, torna-se importante analisar o papel das bolsas de iniciação científica, dentro do campo universitário na (re)produção do *habitus* de pesquisador.

## **A iniciação científica e a (re)produção do *habitus* de pesquisador**

O mundo social pode ser descrito como um espaço que é constituído por relações sociais e processos diferenciados entre os agentes que ocupam posições distintas em um espaço e constrói os princípios de distribuição de vários tipos de capital – econômico, cultural, social e político. (Barata *et al.*, 2014, p. 86, tradução nossa).

Com base na epígrafe inicial, é possível compreender que o campo científico é um espaço de relações e ações diferenciadas entre os agentes, na busca por maior acúmulo de capital. Nesse sentido, o campo científico brasileiro atua de forma similar à lógica de funcionamento do campo científico francês analisado por Bourdieu: um espaço de disputas, configurado pelas diferentes posições exercidas



pelo agente, dividido por níveis, ordens e hierarquias e com grande concentração de poder, capital, relações, conflitos e interesses.

Vivemos em uma sociedade na qual a apropriação do conhecimento científico é fundamental. Na atual ordem capitalista, a pesquisa científica é fonte promotora do desenvolvimento e uma das responsáveis pelo aumento da produtividade, assim como da geração de riquezas das principais nações do mundo. Pires (2008, p. 43) afirma que ciência, tecnologia e inovação (CT&I) são vistos “[...] como insumos geradores de valores econômicos para o crescimento [...]” e, por isso, passaram a ser medidos segundo os “preceitos da teoria econômica”. Muitos compartilham dessa percepção e, por isso, defendem a ideia de que o estímulo à pesquisa deve começar desde cedo. Queiroz (2016), por exemplo, compreende que a formação pela pesquisa contribui para o processo educativo, tornando-o criativo, resiliente e inovador para a formação de pesquisadores, profissionais e acadêmicos com senso investigativo.

Contudo, programas de iniciação científica (IC) tiveram seu início, no país, apenas com a criação do CNPq, em 1951. Antes disso, segundo Pires (2008), o trabalho científico era desenvolvido de forma individual e sem nenhum vínculo com a carreira docente. Desde então, a produção científica se tornou uma característica específica própria da universidade e de instituições especializadas.

A IC desponta, nesse contexto, como uma grande possibilidade para inserção dos estudantes no campo científico. Ela tem como um dos principais objetivos contribuir para a formação de mestres e doutores pesquisadores. Para isso, as instituições de educação superior (IES) necessitam cumprir seu papel, na seleção de estudantes que tenham interesse em ser bolsistas. Na lógica em curso no País, a IC

pode começar no ensino médio e nos diferentes cursos de graduação, auxiliando no avanço do conhecimento científico e na formação de novos pesquisadores. De acordo com Lüdke (2015), o beneficiário da IC adquire formação teórica para conhecer melhor os problemas que o rodeiam, além de ajudar a desenvolver estratégias para pensar e agir de modo científico:

É inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar. Ela o ajuda a estabelecer distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo de diferentes perspectivas e propondo questões para avançar o conhecimento sobre ele. (Lüdke, 2015, p. 42).

Desse modo, a formação teórica possibilita que o pesquisador adquira um olhar mais crítico e que saiba como lidar com os problemas que enfrentará na pesquisa. Essa formação faz com que o pesquisador acumule capital necessário para adentrar e manter-se no campo, preparando-o para as disputas internas.

Para torna-se um pesquisador, além da formação teórica, André (2015) aponta a necessidade de desenvolvimento de habilidades e atitudes específicas, tais como saber selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise, integrar grupos de estudos, ter espaço e tempo para fazer pesquisa. A formação teórica e a constituição do *habitus* auxiliam o sujeito a constituir-se, de fato, um pesquisador. Nesse intento, o CNPq disponibiliza investimentos em CT&I em três linhas de atuação: auxílio à pesquisa, bolsas no país e bolsas no exterior. Dentro dessas três áreas, estão as modalidades de bolsas para IC,

produtividade em pesquisa, mestrado e doutorado. Para estimular os pesquisadores, o CNPq conta com programas de bolsas para os estudantes do ensino médio e de ensino superior. Para o primeiro grupo, há três programas vigentes:

- **Programa de Iniciação Científica da Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (PIC/OBMEP):** em conjunto com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, são promovidas as *Olimpíadas Brasileiras de Matemática de Escolas Públicas* e os seus vencedores recebem bolsas do CNPq para aprofundar seus estudos;
- **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM):** é o programa institucional de IC voltado para estudantes do ensino médio. Estes podem atuar como bolsistas nas diversas áreas do conhecimento, a depender do projeto de pesquisa vinculado a um professor universitário.
- **Programa de Iniciação Científica Júnior (IC-Jr):** realizado em parceria com as Fundações de Apoio à Pesquisa dos Estados, tem o objetivo de possibilitar a participação de alunos do Ensino Médio em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientada por pesquisador qualificado, em IES ou institutos/centros de pesquisas.

Para os estudantes do Ensino Superior, atualmente, o CNPq oferece bolsas nas seguintes categorias:

- **Apoio Técnico (AT):** apoiar grupo de pesquisa mediante a concessão de bolsa a profissional técnico especializado;

- **Iniciação Científica (IC):** despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado;
- **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC):** é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior;
- **Pós-Graduação – Mestrado (GM) e Doutorado (GD):** apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação;
- **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI):** visa estimular estudantes do ensino técnico e superior ao desenvolvimento e transferência de novas tecnologias e inovação.

Segundo Massi e Queiroz (2014), até o ano de 1988, as bolsas para pesquisa eram distribuídas através da solicitação do professor pesquisador. Por isso, eram chamadas de “bolsa por demanda” ou “balcão”. Os pedidos das bolsas eram julgados pelos comitês e destinados aos pesquisadores por cotas. Posteriormente, era feita a seleção dos bolsistas. A partir de 1988, o CNPq criou o PIBIC voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior. As bolsas são concedidas pelas chamadas públicas nas instituições de pesquisa públicas, comunitárias ou privadas, sendo as IES responsáveis pela gestão das bolsas.

O PIBIC/CNPq é um programa focado no recrutamento de novos talentos das mais diversas áreas do conhecimento. O PIBIC foi criado na 197<sup>a</sup> Reunião do Conselho Deliberativo do CNPq, realizada

em Brasília, em 20 de julho de 1988. Segundo Pires (2008), a primeira normalização foi aprovada em maio de 1993, publicada na Resolução Normativa (RN) n. 005, na qual estabelece os objetivos do programa, as normas e a avaliação. Assim, a RN n. 005/1993 apresenta os seguintes objetivos:

- a) Estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação no processo acadêmico, otimizando a capacidade de orientação à pesquisa da instituição;
- b) Despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante suas participações em projetos de pesquisa, objetivando especialmente iniciar o jovem universitário no domínio do método científico;
- c) Proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado ou grupo de pesquisa experiente, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, bem como, estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa;
- e) Preparar clientela qualificada para os programas de pós-graduação e aprimorar o processo formativo de profissionais para o setor produtivo. (Pires, 2008, p. 78-79).

Ao se analisarem os objetivos apresentados, percebe-se que o PIBIC busca a preparação de estudantes para atuar no campo científico, através do estímulo à pesquisa e acompanhamento de professores orientadores.

Em 2018, o PIBIC/CNPq contava com 19.886 bolsas destinadas a atender estudantes das IES, sendo assim distribuídas: 13%, Ciências Exatas e da Terra; 6%, Ciências Agrárias; 13%, Ciências Biológicas; 14%, Ciências da Saúde; 13%, Ciências Humanas; 15%, Engenharias

e Computação; 4%, Linguística, Letras e Artes; 7%, Sociais Aplicadas; e 3%, outras<sup>3</sup>. Assim, o PIBIC fomenta a IC por meio da concessão de bolsas a estudantes de graduação envolvidos em projetos de pesquisa científica.

Contudo, este cenário mudou consideravelmente, nos últimos anos. Com a aprovação da Emenda Constitucional n. 95 ao final de 2016, que fixou um limite para o aumento dos investimentos públicos por vinte anos, e com as políticas neoliberais adotadas pelo presidente Michel Temer e neoconservadoras do presidente Jair Bolsonaro, houve um crescente desmonte dos editais de fomento à pesquisa científica (Agudo; Tozoni-Reis; Teixeira, 2018). O CNPq, principal agência de fomento no País, tem sofrido sistemáticos cortes orçamentários (Cf. El País, 2019; Folha de S.Paulo, 2019; Palhares, 2021) e a própria ciência e a produção científica das universidades públicas brasileiras têm sido alvo de violentos ataques anti-ciência proferidos pela cúpula governamental.

Para o estudante, ser um bolsista do programa PIBIC/CNPq demanda, primeiramente, que um pesquisador – preferencialmente bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq<sup>4</sup> – apresente um projeto de pesquisa científica e esteja vinculado a uma IES participante do PIBIC. A RN n. 017/2006, que estabelece as normas gerais e específicas para as modalidades de bolsas do CNPq, apresenta os

---

3 Cf. CNPq. *Painel de Investimentos*. Disponível em: <http://cnpq.br/painel-de-investimentos>. Acesso em: 10 out. 2021.

4 Para compreender os critérios de seleção dos bolsistas de produtividade, conferir a RN 028/2015, disponível em: [http://www.cnpq.br/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/2958271](http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271). Acesso em: 10 out. 2021.

vários requisitos, compromissos e direitos do orientador. Dentre eles, destaca-se a necessidade de estar, preferencialmente, credenciado nos cursos de pós-graduação. Cabe ao orientador escolher e indicar, para bolsista, um estudante com perfil e desempenho acadêmico compatíveis com as atividades previstas, observando princípios éticos e a não existência de conflito de interesse.

Analisando os dispositivos da RN, pode-se deduzir que o professor orientador com maior capital simbólico e maior reconhecimento dentro do campo científico conseguirá mais facilmente aprovação do seu projeto de pesquisa. Além disso, como é de sua responsabilidade selecionar os bolsistas do PIBIC, é provável que o escolhido seja aquele que apresente competências e habilidades que melhor se encaixem na “linhagem do grupo”, ato que Bourdieu (2017) chama de “nepotismo”.

A RN n. 017/2006 também estabelece os requisitos e compromissos do bolsista. Dentre eles, destaca-se a exigência de não ter vínculo empregatício e dedicar-se às atividades acadêmicas e de pesquisa; apresentar em seminário anual sua produção científica, sob a forma de pôsteres, resumos e/ou painéis; e fazer referência à sua condição de bolsista do CNPq nas publicações e trabalhos apresentados. A duração da bolsa do programa é de 12 meses, sendo possível uma renovação anual, a critério do orientador.

O PIBIC utiliza diferentes estratégias para possibilitar o acesso e integração do estudante com a pesquisa, durante a graduação e, com isso, poder auxiliá-lo na continuação dos estudos. Pires (2008, p. 76) destaca que a participação em um programa de IC traz vantagens,

[...] seja no âmbito da formação discente e docente, seja no âmbito institucional, plantando atitudes e inspirando valores de uma cultura formativa na universidade, destacamos que: cria no bolsista a atitude de pesquisar, permitindo que essa atividade se revele para ele como uma coisa simples, cotidiana; desenvolve no aluno a capacidade de trabalhar em equipe. Beneficiando a formação de algumas habilidades e atitudes de seus participantes; aperfeiçoa o espírito crítico do aluno, quer para criticar, quer para aceitar a crítica; desenvolve a capacidade de utilizar e buscar por meios para compor o conhecimento; eleva a perspectiva do aluno em relação à continuidade da sua formação graduada, como uma possibilidade a ser alcançada; traz a relação professor/aluno para a cotidianidade acadêmica, desmistificando-se e transformando os sujeitos que a vivenciaram; motiva o docente à qualificação (causa/efeito da atividade de orientação); estimula a produção e publicação acadêmico-científica de seus participantes; fomenta grupos de pesquisa na Universidade; e cria condições de institucionalização da pesquisa e da cultura de avaliação na Universidade.

Assim, compreende-se que a experiência de IC possibilita ao estudante um duplo privilégio: de um lado, o fato de cursar o ensino superior e acessar o capital científico é uma conquista de poucos brasileiros, diante da histórica seletividade e desigualdade educacional; de outro, mobiliza para ser um pesquisador, por meio da constituição de um *habitus* que possibilitará certo acúmulo de capital necessário para permanecer, disputar e reproduzir o campo universitário.

Considerando que o campo científico é um espaço de disputas pela autoridade científica, na qual os agentes acumulam capital



necessário para reproduzirem-se<sup>5</sup> na posição de prestígio ou lutar por uma melhor posição, o bolsista de IC inicia um processo de constituição de um *habitus* de pesquisador que lhe permite acumular capital necessário para manter-se e progredir no jogo do campo científico.

## Considerações finais

Com base em Bourdieu, compreendemos o campo científico enquanto lugar de disputa pela autoridade científica. Nesta disputa, beneficia-se quem possuir maior capital científico, decorrente das produções e experiências vivenciadas ao longo do tempo. Por consequência, o campo universitário é conformado por lutas, regras, leis e contendas pelo controle do estabelecimento das regras de pertencimento e hierarquia.

Em decorrência disso, um *habitus* particular marca e identifica seus agentes. Para Bourdieu, o *habitus* significa tudo aquilo que é adquirido e foi firmemente estabelecido no âmago dos agentes. É uma competência prática que orienta as ações, os desejos e as condutas dentro de um campo. Assim, o *habitus* não é um mecanismo que atua por conta própria: ele necessita de uma estrutura prévia de

---

5 Na obra de Bourdieu, reprodução é uma noção que permite indagar sobre aquilo que permite que “[...] a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam ser permanentemente vistas como aceitáveis e naturais.” (Bourdieu, 2012, p. 7).

um determinado campo, para gerar uma ação. Com isso, as práticas desenvolvidas pelos agentes dentro do campo científico só são possíveis pela existência de um *habitus* de pesquisador.

Nesse contexto, a IC se mostra como uma grande possibilidade de atração de novos agentes para o campo científico brasileiro. A IC é incentivada pelo CNPq, através de programas específicos, que incluem a oferta de bolsas de auxílio de pesquisa a estudantes de graduação e pós-graduação, dentre eles, o PIBIC.

Concluimos que o programa cumpre, em grande parte, com seus objetivos, que é de despertar vocação científica, incentivar novos agentes para o campo científico entre estudantes de graduação, estimulando-os a prosseguir seus estudos, no âmbito da pós-graduação, através da aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, do pensar cientificamente e da integração do estudante ao campo científico. Isso indica a relevância e a necessidade de manutenção do programa em um contexto de ataques à ciência empreendida por setores políticos que tentam desacreditar e esvaziar o trabalho acadêmico e sua centralidade na vida social brasileira.

## Referências

AGUDO, M. M.; TOZONI-REIS, M. F.; TEIXEIRA, L. A. Reflexões sobre a educação no projeto de aprofundamento do neoliberalismo no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 182-206, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i45.3997>.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. 5. reimp. São Paulo: Papirus, 2015. p. 55-70.

BARATA, R. B. *et al.* The configuration of the Brazilian scientific field. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, Rio de Janeiro, v. 86, n. 1, p. 505-521, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0001-3765201420130023>.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 119-126.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

ELPAÍS. **Cortes de verbas desmontam ciência brasileira e restringem pesquisa a mais ricos**. São Paulo, 9 set. 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/03/politica/1567542296\\_718545.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/03/politica/1567542296_718545.html). Acesso em: 10 out. 2021.

FOLHA DE S.PAULO. **Ciência sob ataque: a violência como forma de governo**. São Paulo, 21 dez. 2019. Disponível em: <https://facesdaviolencia.blogfolha.uol.com.br/?p=1232>. Acesso em: 10 out. 2021.

GARCIA, M. M. A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/804>. Acesso em: 10 out. 2021.

LEBARON, F. Capital. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 101-103.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. 5. reimp. São Paulo: Papirus, 2015.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Pesquisas sobre iniciação científica no Brasil: características do seu desenvolvimento nas universidades e contribuições para os graduandos. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 1, n. 1, p. 83-64, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/12>. Acesso em: 8 out. 2021.

MATTEDI, M. A. Pierre Bourdieu e a teoria do campo científico. *In*: MATTEDI, M. A. **Sociologia e conhecimento**: introdução à abordagem sociológica do problema do conhecimento. Chapecó: Argos, 2006. p. 139-155.

PALHARES, I. Congresso aprova corte de R\$ 600 mi da Ciência a pedido do Ministério da Economia. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 8. out. 2021. Disponível em: <https://folha.com/j5lunyfw>. Acesso em: 10 out. 2021.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015. DOI: 10.5965/1984723816322015337.

PIRES, R. C. M. **A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos**: um estudo de caso da Universidade do Estado da Bahia. 2008. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13488>. Acesso em: 8 out. 2021.

QUEIROZ, A. S. **A formação acadêmica nos processos de iniciação científica**: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. 2016. 67 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em

Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016. Disponível em: <https://pergamum.unoesc.edu.br/pergamumweb/vinculos/000009/00000971.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

VALLE, I. R. Ler *Homo Academicus*. In: BOURDIEU, P. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017. p. 13-20.

WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 213-217.

**PARTE 2**  
**Diversidade,**  
**interculturalidade**  
**e educação inclusiva**

# **A educação na Colônia Porto Novo: das escolas paroquiais às escolas públicas**

Carine Kaufmann

Cláudia Battestin

## **Introdução**

Essa escrita carrega nas entranhas a memória, a história, o passado e o presente, registrando traços significativos da história guardada na memória viva e na memória escrita dos que viveram e vivem na Colônia Porto Novo. O conhecimento de fatos tão próximos que estiveram ao mesmo tempo tão distantes descortinou um espaço precioso, capaz de aproximar a história de outros que viveram e compartilharam o mesmo espaço em diferentes épocas. A escrita busca contemplar aspectos das relações constituídas no círculo educacional, religioso, familiar e cultural que teceram a vida dessa colônia, em uma época marcada pela cultura alemã e pela religião católica. Uma época onde existiu, de certo modo, uma falta de “oxigenação cultural”, com valores e concepções de mundo reduzidas.

A colônia Porto Novo nasce no ano de 1926, com uma área total estimada de aproximadamente 2.335 lotes de 25 hectares, ou seja, aproximadamente um “[...] território cativo de 580 quilômetros quadrados.”

(Eidt, 2009, p. 22). Em questões de circunscrição territorial, a conhecida Colônia Porto Novo era chamada distrito de Itapiranga e pertencia ao município de Chapecó, até 1954. Distante da capital e das cidades litorâneas de Santa Catarina, a Colônia ficava na fronteira mais longínqua, bem no Extremo Oeste do estado. Delineada pelas curvas sinuosas do Rio Uruguai e pelo Rio Peperi-Guaçu, os dois rios formavam e ainda formam um traçado incrível e único com uma tríplice fronteira: Santa Catarina, Rio Grande do Sul (ao sul) e Argentina (a oeste).

Inicialmente o projeto de fundação da Colônia Porto Novo era pautada por um conjunto de normas e valores rígidos, com vistas a um projeto de uniformidade étnica e religiosa (alemães e católicos) que, segundo os idealizadores, conquistariam uma sociedade perfeita, com cristãos perfeitos. Por se tratar de uma colonização muito fechada, houve pouca (para não se dizer quase nenhuma) abertura para as pessoas que tivessem características diferentes daquelas almeçadas, ficando, a região, restrita, no princípio, a uma única forma de cultura e religião, para manter os valores sustentados naquele período. Além dos pressupostos fechados da colonizadora e praticamente isolada pela extensão territorial, a participação efetiva do Estado brasileiro tardou a acontecer, com falta quase que absoluta de comunicação e de organização administrativa, vivendo à margem social também pelos setores estaduais. O encontro com as autoridades públicas e com os órgãos governamentais limitaram-se ao mínimo e se fizeram sentir muito pouco, na região. “Assim, o clero através da Companhia de Jesus e das Irmãs da Divina Providência ficaram responsáveis por coordenar a implantação de hospitais, a construção de escolas e igrejas.” (Franzen, 2013, p. 5).

Nessas circunstâncias, acentuou-se a impossibilidade de qualquer integração com outros valores e grupos culturais e religiosos. As



relações em comunidade continuavam a se desenvolver a contento, sob forte jugo da religião católica e da cultura alemã desvinculada da estrutura estatal. Na educação, desenvolviam-se iniciativas próprias embasadas em escolas paroquiais e no professor comunitário. Esse tipo de organização perdurou até os anos de 1938, quando foram criadas as escolas públicas, amparadas financeiramente e organizacionalmente pelos poderes municipais e estaduais. A mudança do modelo de escola paroquial para o modelo de escola pública não aconteceu de forma amistosa, mas por forte presença de uma rede de poder sobre uns em relação aos outros, durante o delicado projeto nacionalista do governo de Vargas, que contribuiu para a construção de uma prática e de uma política autoritária consolidada com a instituição do Estado Novo. Os resultados dessa troca abrupta de sistema foram sentidos por toda comunidade, na época, pois a escola modelo paroquial seguia os moldes alicerçados ao projeto da Colônia Porto Novo.

## **O início de um sonho: do projeto *Volksverein*: a fundação da Colônia Porto Novo**

O marco inicial da Colônia Porto Novo se deu a partir do ano de 1926, quando a primeira leva de imigrantes se instalou nessas terras, para “desbravar” seu território, até então coberto por uma densa mata virgem. A colonização surge inicialmente como um projeto audacioso pensado e organizado pela Igreja Católica e pelos padres jesuítas, em especial um sonho de três inacianos: João Evangelista Rick, Max von Lassberg e Theodor Amstad, o grande idealizador (1851-1936). O intuito do projeto era desenvolver uma colonização modelo para o restante do país, sem mistura étnica e religiosa. Apenas pessoas de

origem alemã e da religião católica estariam aptas a viver nesta região. Vale destacar que atualmente os pressupostos ideológicos dos organizadores da colônia já não se mantêm, mas foram presença garantida, basicamente, até os anos de 1970.

Apesar dos firmes ideais, o nome Porto Novo não se estendeu por muitos anos, após a chegada dos primeiros imigrantes, mas continuou fortemente, no imaginário de toda a população colonizatória. Os responsáveis pela colonização se viram forçados a fazer a troca do nome da colônia, por questões de ordem burocrática. Devido ao crescimento da pequena colonização, a justificativa da necessidade de um novo nome para a Colônia Porto Novo se deu pelo fato de que “[...] este nome poderia induzir à ocorrência de mal-entendidos no momento da instalação da nova estação de correios e telégrafos, planejada em breve, já que existiriam muitas outras localidades com tal nome.” (Rohde, 2011, p. 135-136). A troca do nome ocorreu, portanto, em 28 de abril de 1929, por sugestão do então presidente do estado de Santa Catarina, Adolpho Konder, em visita à região. Dessa maneira, durante o estudo, os nomes “Colônia Porto Novo” e “Itapiranga” poderão ser empregados em diferentes momentos e situações históricas de contextualização, sem prejuízo do contexto em que se inserem. Com o passar dos anos, a Colônia Porto Novo, como era chamada pela população em geral, mesmo após a troca do nome, divide seu vasto território em três municípios distintos: o próprio município de Itapiranga, o município de Tunápolis e o município de São João do Oeste.

As terras nas quais se ergueu a Colônia eram, inicialmente, de propriedade do Governo, quando, na primeira década do século XX, “[...] o governo as entregou para a empresa construtora de estradas de

ferro de Portland, dos Estados Unidos, chamada ‘*Railway Company*’ [...] como parte do pagamento pela construção da estrada de ferro ‘São Paulo – Rio Grande.’” (Jungblut, 2011, p. 40). A firma estrangeira passou, então, a ser dona de toda a região situada entre os rios do Peixe e o Peperi-Guaçu. Tendo como objetivo colonizar as margens catarinenses até a fronteira com a Argentina, a *Railway Company* passou a vender lotes de terras.

Os americanos não colonizaram nada, mas fizeram contratos de parceria com colonizadoras brasileiras, terceirizando os serviços de colonização. Várias empresas compraram grandes espaços e promoveram a vinda de colonizadores, vendendo-lhes terras em lotes de 25 hectares, em média. Uma dessas empresas foi a **Chapecó-Peperi Ltda.** com sede em *Neu Württemberg*, hoje Panambi. Esta empresa comprou, em 1919, toda a área geográfica situada entre os rios Chapecó ao Peperi-Guaçu [...]. A empresa entrou em grave crise financeira e teve que vender uma parte. O *Volksverein* chegou a saber da situação e, como há mais tempo já estava interessado em fundar uma colônia para alemães e católicos, tratou de comprar uma parte da gleba. (Jungblut, 2011, p. 74).

A partir do momento em que o *Volksverein* se torna detentor de uma gleba (terreno) própria, ele não tarda em iniciar com procedimentos voltados para o desenvolvimento e para a fundação de uma colônia organizada sob seus próprios moldes. Pela escrita de Jungblut (2011) fica evidente que o foco era formar uma colonização homogênea, em termos linguísticos e religiosos, destinada exclusivamente para descendentes ou filhos de descendentes católicos de origem alemã.

Seu nome completo, *Volkverein für die Deutschen katholoken in Rio Grande do Sul (VV)* ou, *Sociedade União Popular para Alemães Católicos no Rio Grande do Sul (SUP)*, era conhecida, em geral, apenas como *Volkverein*. Essa sociedade era uma associação civil de leigos ramificada por toda região de colonização alemã do Rio Grande do Sul e, mais tarde, também pelo Oeste Catarinense. Criada em 1912, pelos padres jesuítas da Ordem Restaurada, essa sociedade promovia, na sua essência, a abertura de fronteiras de colonizações, prestava assistência técnica e social aos colonos, além de outras iniciativas que se faziam eventualmente necessárias. No que se refere ao assunto, Werle (2011, p. 61) aponta que uma das tarefas dessa colonizadora era “[...] incentivar e fortalecer os católicos para a profissão de fé e participação dos fundamentos sociais da religião católica, na vida pública e social e, ao mesmo tempo, desviá-los das falsas lições da social democracia.” Para isso, passou a divulgar e popularizar os ensinamentos e pensamentos sociais expressos na Doutrina Social da Igreja, na tentativa de vincular, de alguma forma, os trabalhadores à Igreja e evitar, como aponta a fala de Werle (2011) que as falsas lições atingissem os católicos. Entre os perigos iminentes, aparece o temor de que a natureza politeísta tomasse conta da região colonizada.

No intuito de preservar os fundamentos da religião católica e com o temor que o politeísmo se espalhasse e atenuasse o catolicismo cristão, a empresa colonizadora enfatizava que os colonos escolhessem as zonas de colonização homogêneas, separadas confessional e linguisticamente de outras culturas e religiões, por acreditarem que a mistura de religiões ameaçasse a fé, ou promovesse seu enfraquecimento. Frisavam, ainda, que nas colônias ditas mis-

tas<sup>1</sup> não se estabelecia o espírito comunitário e harmônico, como naquelas que eram homogêneas.

No final do século XIX e início do século XX os Padres Jesuítas enfrentavam, no Brasil, grandes dificuldades em se impor perante as correntes ideológicas tão combatidas por eles na Europa. A congregação dos jesuítas mantinha desavenças com políticos liberais e comunistas, a imprensa e os maçons, [...]. Daí a ideia de se criar uma colônia nova, que servisse como uma espécie de vitrine para o trabalho dos Jesuítas em território brasileiro, necessariamente uma colônia que buscasse cultivar os valores católicos e alemães. (Franzen, 2013, p. 4).

Acompanhou-se, assim, o desabrochar de um projeto intenso e heroico de colonizar, mas que com a sua homogeneidade étnica e confessional, enquanto princípio norteador, gerou uma forma de triagem, pois seu conjunto de normas e valores rígidos criaram uma distinção pela qual estes se enquadravam nos padrões exigidos, e aqueles “outros”, que não eram católicos, nem alemães, por exemplo, indígenas, caboclos, italianos, entre outros, não se enquadraram em tais requisitos. O *Volksverein*, dessa forma, identificava as famílias, no âmbito cultural, social e economicamente semelhantes, fazendo com que a Colônia Porto Novo fosse mencionada “[...] na literatura teuto-brasileira como uma das organizações mais fechadas e coercitiva da imigração europeia no Brasil.” (Eidt, 2009, p. 22). Essas características fizeram, inclusive, a colônia se diferenciar dos modelos de coloniza-

---

1 Eram consideradas colônias mistas aquelas em que a população alemã convivia com outras etnias, e a religião católica convivia com outras religiões.

ção que ocorreram em outras regiões, como nas Colônias Velhas do estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, onde os lotes de terra eram vendidos a quem se interessasse, sem a preocupação com as questões étnicas e confessionais.

As colonizações promovidas por empresas particulares e de modo especial pelos governos municipais e estadual, orientavam-se pelo princípio da integração étnica e confessional, ou melhor dito, pela mistura racial e confessional. A colonização de Porto Novo, pelo contrário, adotou o modelo da separação étnica e confessional. Tratava-se, portanto, de assentamentos à base da mesma procedência étnica e adeptos da mesma confissão religiosa. (Rambo, 2011, p. 264).

A segregação étnica e religiosa que se sucedeu nessa região teve, inclusive, seus requisitos estampados em uma cláusula contratual, cobrando a obrigatoriedade dos imigrantes se enquadrarem nos requisitos impostos para a guarda dos benefícios espirituais e cuidados culturais. Dessa forma, nos primeiros anos da colonização, somente conseguia comprar seus lotes de terra quem era católico e descendente germânico, na garantia da manutenção da religião, costumes e tradições. Eles queriam evitar, a todo custo, que ali entrassem elementos estranhos à tradição cultural e religiosa. Nos anais da *Reunião de Católicos de Porto Novo* de 1934, consta uma justificativa dos motivos que teriam levado o *Volksverein* a agir dessa forma:

A preocupação não estava baseada em intolerância racial ou religiosa. Única e exclusivamente o era a preocupação com o bem-estar espiritual e físico dos povoadores que migravam. Comunidade religiosa, escola, agremiações, mesmo associações com objetivos puramente de lazer, somente são possíveis

de ser formadas e mantidas em um grupo com unidade cultural e religiosa. Mesmo que o colonizador, vivendo em meio a um grupo bem diverso, pudesse ter colheitas ricas, significaria sufocar no materialismo, basear suas decisões apenas no objetivo de alcançar ótimas colheitas. Este materialismo traria consequências devastadoras para as futuras gerações. Tradições populares e crença religiosa, a herança dos valores culturais, em suma, em empreendimentos colonizatórios mistos, são principalmente para a nova geração que aí se desenvolve, profundamente afetados. (Rohde, 2011, p. 25).

Aqui, novamente aparece a preocupação com o bem-estar espiritual e cultural do colono imigrado, além da preocupação com um determinado materialismo, que na visão do *Volksverein*, seria a renúncia à esfera cultural da vida. Por conta desta preocupação, a Colônia Porto Novo, nas suas primeiras décadas, foi palco de um cenário em que vigorava uma única fé e cultura, propiciando fidelidade, retidão e caráter germânico, de modo a preservar os costumes e os modos de ser de seus descendentes. Para alguns, o projeto da Colônia Porto Novo não passava de uma mera ilusão, um sonho utópico. Mas aos olhos do *Volksverein*, significava a realização de um ideal, considerado, mais tarde, como a colonização modelo, no interior do estado de Santa Catarina, e o baluarte de toda ação católica.

## **O modelo paroquial de educação**

As lideranças e os responsáveis pela fundação e organização da Colônia Porto Novo, com a ajuda da comunidade em geral, estabeleceram, já nos primeiros anos da colonização, estratégias para desenvolver a educação das crianças. Mesmo diante de grandes difi-

culdades enfrentadas no próprio trato diário dos processos colonizatórios, a população via a educação básica como uma prioridade, com “[...] a ideia de que não se poderia deixar a infância na obscuridade, sem a opção da escola.” (Eidt; Silva, 2011, p. 28). Ademais, viam-na como uma extensão da família e um prolongamento dos saberes sociais, de modo a garantir e manter o nível religioso da Colônia. Assim, o objetivo da educação, nos primeiros anos de colonização de Porto Novo, era basicamente “[...] educar a criança a fim de transformá-la, em primeiro lugar, num membro útil de sua comunidade e, em consequência, num cidadão bem integrado no todo da nacionalidade.” (Rambo, 1996, p. 34). Pretendia-se que a educação funcionasse como um suporte para disseminação e manutenção dos valores culturais alemães e dos pressupostos da religião católica.

É importante mencionar que foi com a ausência das autoridades estaduais e nacionais que os imigrantes passaram a organizar um modelo educacional próprio, nas chamadas escolas paroquiais, inspirados nos conhecimentos que traziam sobre a educação, das colônias velhas do Rio Grande do Sul, ou das experiências de educação trazidas da Europa. Um modelo de educação que, embora ideologicamente submissa ao poder religioso, foi imprescindível para a alfabetização das crianças da colônia, naquele espaço de tempo e anos seguintes.

Assim, com uma comunidade bem-intencionada, certa da necessidade de uma boa educação e num esforço genuinamente católico, os debates sobre educação não ficaram apenas nos planos das ideias e das boas intenções. Mesmo com recursos escassos para edificar estabelecimentos específicos, aos poucos, começavam a surgir as primei-



ras escolas<sup>2</sup>, instaladas em espaços improvisados. Eram construções simples, na maioria das vezes funcionando junto à própria capela e, por isso, também chamadas de *Schulkapelle*<sup>3</sup>, rodeadas de crianças também muito simples, quase sempre descalças. O próprio currículo, nessas escolas, era muito simples e focado nas questões mais elementares. “Com uma estrutura técnico-pedagógica deficiente, o currículo se limitava à leitura, escrita, cálculo e sessões diárias de catecismo e aulas de religião.” (Eidt, 1999, p. 11). Nessas circunstâncias, tudo era precário e rudimentar, devido ao caráter de emergência em que se haviam dado as questões de ordem educacional.

Todavia, nem as dificuldades iniciais na estruturação da Colônia Porto Novo, nem uma estrutura técnico-pedagógica deficiente foram capazes de frear o desenvolvimento e avanço da educação da região. Um dos fortes motivos pelo qual a escola paroquial teria se firmado de maneira única, contornando e neutralizando a precariedade inicial, foi por conta da figura do professor comunitário. Os professores, nesta época, eram considerados basilares no processo da constituição da comunidade. Rambo (1996, p. 174) enfatiza que o professor

- 
- 2 No município de Itapiranga, a primeira escola foi instalada um ano após o início da colonização. As primeiras aulas foram ministradas pelo vigário (Eidt, 1999, p. 26).
  - 3 Significa, na tradução literal, escola-capela ou, ainda, escola-igreja, como isto se encontra em algumas bibliografias. Eidt (2019, p. 133) evidencia que no contexto da Colônia Porto Novo, “[...] as primeiras comunidades que instalaram as escolas paroquiais por meio da construção das escolas-igrejas foram aquelas que serviram de ‘porta de entrada’ para a colonização. Assim, em 1931, funcionavam, fora da sede de Itapiranga, mais seis escolas: Linha Cotovelo, Linha Dourado, Linha Fortaleza, Linha Sede Capela, Linha Chapéu e Linha Macuco.”

“[...] representava tudo que na comunidade se venerava: as virtudes humanas e religiosas, os valores familiares, sociais, culturais, morais e religiosos.” Aqueles que assumiam a profissão do magistério perante a comunidade eram tratados como alguém que possuía uma missão nobre, uma missão divina, a de conduzir a comunidade, fomentando principalmente a religiosidade da Colônia Porto Novo. O professor era um autêntico líder comunitário, um modelo para as crianças, jovens e adultos, uma referência e figura ímpar para todas as pessoas da colônia, tanto que se conversarmos com os velhos da Colônia Porto Novo, todos vão se recordar dos nomes dos professores da época, com saudades.

Apesar do seu prestígio, inicialmente, os professores não tinham um preparo específico que os habilitassem para o exercício e o cumprimento das funções pedagógicas. A maioria se tornava professor ensinando. A escolha da pessoa que fosse assumir essa posição diante da coletividade se pautava em critérios pouco uniformes. Por vezes, eram pessoas que simplesmente não apresentavam condições físicas compatíveis com as lidas da agricultura, ou por possuírem uma formação um pouco melhor do que os demais ou, ainda, por se destacarem pela sua capacidade de liderança comunitária. Outros, ainda, se tornavam professores movidos pela vontade de colaborar com a preservação das tradições, como ardentes propagadores da cultura alemã.

Ao se tornar professor, assumiam-se inúmeras responsabilidades, não se restringindo aos limites acanhados de uma sala de aula. Em muitas ocasiões, o professor comunitário era incumbido com responsabilidade de ministrar os encontros de catequese, ensinando as crianças a rezar, perdoar, além de prepará-las para a comunhão e “[...] como catequista, teria a responsabilidade de interpretar as coisas

divinas.” (Eidt, 2009, p. 273-274). Nesta perspectiva, atribuía-se ao professor uma função basicamente educativa, normativa e religiosa, investido da missão de conduzir a comunidade ao encontro de seu destino material, social e cultural, sempre objetivando o bem-estar espiritual e os interesses mais vitais da comunidade. Outras vezes, assumia as atribuições de mediar conflitos de vizinhança, em conselhos de toda a ordem, como auxiliar de vigários e “cura de almas” em geral, afirma Eidt (2009). Os professores, neste período de educação comunitária, assumiam distintas tarefas, tanto pedagógicas, como morais e sociais.

Na falta da presença regular de um padre, substituíam-no em todas as tarefas, menos na administração dos sacramentos e no oficiar a missa. Encarregavam-se, portanto, de tudo aquilo que cabe ao diácono leigo. Aos domingos e dias santos, presidiam as devoções (*Andacht*), que substituíam a missa quando faltava o padre. Nas mesmas circunstâncias, ficava também por conta do professor a encomendação dos defuntos, a assistência aos casamentos e em circunstâncias especiais, oficiava também batizados. Para tudo o que não ficava estritamente vinculado a um padre ordenado, convocava-se o professor. (Rambo, 1996, p. 193-194).

Os professores paroquiais eram a comunidade e viviam a comunidade e, para tanto, deveriam mostrar exemplo e respeito para os demais. O professor não podia andar “fora da linha” e, incumbido de seguir um conjunto regras sociais bem definidas, não poderia desrespeitá-las. Entre essas regras, Eidt (1999, p. 41) evidencia as quatro normas consideradas importantes para o bom desempenho da missão de ser professor:

1) evitar jogos de baralho, bebida alcoólica e longas permanências em bares; 2) evitar o contato frequente com moças e danças que causassem suspeição; 3) evitar posicionamento político; 4) evitar endividar-se para não perder sua independência e autonomia.

Caso o professor fosse visto praticando uma atitude que ferisse a moral ou os bons costumes, significaria a diminuição ou a perda definitiva de sua autoridade e de sua função. Tudo dependia de qual fora a infringência cometida. Como exemplo, Eidt (2019, p. 136) se reporta, ainda, à questão de “[...] um ex-professor paroquial demitido em razão da negligência no trato das questões religiosas e da falta de moralidade.”

No que se refere ao acompanhamento e à participação constante da comunidade, nas atividades escolares, é importante destacar que eram os próprios moradores da região que pagavam os salários dos professores, já que os encontros com as autoridades públicas oficiais eram poucos. Além de realizar o pagamento do salário, a comunidade se responsabilizava também pela moradia do professor, juntamente com uma pequena gleba de terra que poderia ser por ele explorada, enquanto fosse professor da comunidade.

Assim sendo, desde a colonização de Porto Novo, no ano de 1926, a escola paroquial, juntamente com o professor, foram presenças importantes para manter certa unidade no pensamento religioso e cultural da colônia. Dentro desse universo pioneiro e desassistido pelos órgãos públicos, a educação básica, tão necessária para o desenvolvimento e formação do ser humano, poderia ter tardado a ocorrer, nestes espaços. Porém, quando o Estado passa a reconhecer e controlar a população que habitava as fronteiras do Sul do Brasil, tudo mudou.

## **Das escolas paroquiais às escolas públicas: um adeus que foi sentido por uma colônia inteira**

É fato que, já nos primeiros anos de colonização da Colônia Porto Novo, as escolas eram entidades imprescindíveis e seguiam uma organização independente, com resultados satisfatórios para o que era almejado, na época, pelas famílias. A população via a escola como o progresso e o fundamento pelo qual pulsava a vida comunitária. Contudo, no ano de 1938, teve início, no território brasileiro, um emblemático momento ditatorial, com o advento do Estado Novo, fruto de um golpe de estado liderado pelo então presidente do Brasil, Getúlio Vargas, colocando em xeque toda uma caminhada educacional das escolas paroquias. Por ocasião do Estado Novo, verificou-se o processo de nacionalização das escolas, com o uso obrigatório da língua portuguesa, na esfera pública.

Nesse momento ditatorial, pretendiam-se criar iniciativas que levassem o Brasil a se desenvolver a caminho de uma nacionalidade mais integrada e consistente, com um pleno sentimento de identidade nacional. Entre as medidas intervencionistas, um dos caminhos visualizados foi instituir a nacionalização da educação, visto que em alguns lugares do Brasil ainda existiam escolas sobre as quais o Governo e o Estado não exerciam nenhuma influência. Além de serem escolas que se desenvolviam de maneira isolada, em suas picadas, o problema maior residia ainda no fato de que estas ensinavam aplicando os conteúdos práticos de interesse comunitário, ou seja, perpetuando a língua e a maneira nativa de ser do seu país de origem. A opressão e fiscalização do exército diante dos que falavam outros idiomas a não ser o português se manifestava através represálias, sendo compulsória a adesão das regras impostas por este.

Como os imigrantes falavam, liam, rezavam, cantavam e estudavam em Alemão, e o professor e as famílias usavam o Alemão, supunha-se que estas pessoas sentiam muito mais pela Alemanha do que pelo Brasil. Este sentimento de germanismo se apagaria se as crianças não falassem, não lessem, não cultivassem culturas, não ouvissem nada da Alemanha. Se os estudantes recebessem somente cultura brasileira, a geração delas estaria abrasileirada ou nacionalizada. Os alemães e outras etnias de imigrantes também sofreram com a proposta de *Nationalisierung*, pois isso significou proibição no falar, significou renegar sua origem e seus sentimentos para com a Alemanha ou seu país de origem. (Jungblut, 2011, p. 381).

Diante disso, o presidente instituiu o Decreto-Lei Federal n. 406, de 4 de maio de 1938, que previa o processo de nacionalização de todas as escolas ou o seu fechamento, caso estas não aderissem às normas instituídas de abrasileiramento. Na visão de Eidt (1999, p. 42), esse decreto “[...] com suas regulamentações estaduais repressivas, trouxe, às colônias alemãs, uma escola independente do sectarismo clerical, ou seja, a escola sob a responsabilidade do Estado e por ele obviamente mantida e dirigida.” Em virtude desse decreto e de outras medidas intervencionistas, muitas escolas foram fechadas, pois não cumpriram as exigências contidas nessa legislação. Mais tarde, surgiram outros decretos que complementaram esse primeiro, também destinados, na sua essência, a deter as escolas que aplicassem experiências estrangeiras de “antinacionalismo”, nas zonas de colonização.

A ‘normalidade’ da colônia Porto Novo foi quebrada violentamente pela Lei Federal Nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938, que no seu artigo sétimo, dizia: ‘A instrução primária será ministrada exclusivamente em Português.’ Essa lei, que de certa forma reforçou a anterior (Nº 406), e os decretos-leis estaduais

Nº 88, de 1938, e Nº 301, de 1939, assinados pelo interventor estadual, Nereu Ramos, tiveram desdobramentos administrativos e pedagógicos no município. (Eidt, 1999, p. 42).

Os efeitos da nacionalização foram sentidos com muita intensidade, na Colônia Porto Novo, pois ocorreu uma reviravolta no processo educacional, mudando sistematicamente o tipo de organização escolar embasado no modelo comunitário e confessional. A partir de então, foram instituídos materiais pedagógicos e a obrigatoriedade do idioma português, mas a lei era clara, e a proibição vinha seguida de uma fiscalização constante. Logo, o idioma alemão passou a ser abandonado por muitas famílias e escolas.

Além dessas imposições para desenvolver um autêntico sentimento de nação brasileira, exigia-se “[...] o domínio dos hinos oficiais, a homenagem à Bandeira Nacional e o respeito para com os feriados nacionais.” (Eidt, 2019, p. 137). Nada poderia descaracterizar o sentimento de brasilidade. Cada escola deveria ter marcos para as bandeiras e o hasteamento era diário. *A ordem e progresso* passaram a ganhar contornos nunca vividos, até então.

Nesse delicado processo de nacionalização, a principal preocupação, no caso da Colônia Porto Novo, era o medo pelo desinteresse e pela perda dos valores morais, católicos e germânicos. Muitos esforços foram empregados, ante o não cumprimento dos decretos instituídos. Todavia, diante da visita surpresa de uma Comissão Governamental que veio à região para inspecionar o cumprimento da lei e, diante da possibilidade de que as crianças em idade escolas poderiam ficar sem assistência educacional, a população foi obrigada a “engolir” os novos rumos ditados pelas leis. Com essas mudanças, muitos professores

paróquias foram substituídos<sup>4</sup>, outros foram escalados para atuar no magistério, em lugares de difícil acesso. Outros, ainda:

Mandados para o litoral e nesta imposição acabaram desistindo do magistério. Para Porto Novo o Estado enviou professores de origem luso-brasileira. Foram mal recebidos. Os itapiranguenses julgavam-nos de pouca moral, alheios e desligados dos valores religiosos, morais e sociais. O preconceito dos alemães começou diante do nome dos professores como Leovigildo Pereira Bastos. Muitos pais simplesmente não mandaram mais seus filhos para a escola. (Jungblut, 2011, p. 386).

A vinda do professor Leovigildo gerou muito desconforto, na Colônia Porto Novo, de modo que muitas tentativas foram planejadas para “derrubar” os professores luso-brasileiros. A população clamava para que o estado ao menos mandasse professores comprometidos com a população local e que fossem pregadores do catolicismo cristão. Nesse processo, toda a Colônia Porto Novo viveu o fim desta experiência e um adeus às escolas paroquiais e aos professores comunitários. O sentimento de perda foi vivenciado com intensidade pelas comunidades de modo geral. Eide nos faz voltar ao tempo ao rememorar que:

O fim melancólico desse formato de escola foi anunciado pelo então Bispo de Palmas, Dom Carlos Eduardo de Saboia Bandeira de Mello, aos subalternos de Porto Novo, e registrado no Livro Tombo da Paróquia, em 16 de setembro de 1938: ‘Sino dobre finado três dias cada semana. Reúna povo todas as noites

---

4 A partir desse momento, as questões referentes ao pagamento e contratação de professores também sofreram alterações, ficando a cargo dos municípios e dos estados o dever de assumir o ônus do magistério.



para rezar o terço na intenção das escolas [paroquiais]'. Orações, apelos e boicotes à escola pública mostraram-se ineficientes ante a nova realidade. (Eidt, 2019, p. 138).

Os decretos já estavam postos. Nada mudaria a situação, ou seja, era preciso adaptar-se às imposições contidas nas leis, para que não houvesse revolta maior. As escolas que não cumpririam as determinações legais tinham um único destino: o fechamento. Diante deste cenário, cresce o número de escolas públicas, no território da Colônia Porto Novo e fecham-se as portas das escolas paroquiais. Em 1985, cessa o regime miliar. Mas sem forças de se reestruturar, as escolas paroquias não ressurgem, ficando vivas apenas na memória dos mais velhos, que ainda lembram como eram as escolas no “tempo da colônia Porto Novo”.

## **Considerações finais**

Ao finalizar a escrita, é possível conhecer e compreender as escolas paroquiais e escolas públicas, no início do século XX, em um contexto espacial e temporal que é desconhecido ou pouco discutido, no próprio contexto social, cultural e educacional da região. Neste percurso, convém registrar que o propósito de fomentar uma reflexão sobre a Colônia Porto Novo e suas raízes educacionais é importante. Primeiro, porque precisamos olhar para esse universo e trazê-lo para o âmbito de sua sistematização, pois a fusão de todos esses signos é fundamental para compreender a influência de sistemas políticos, imigratórios, culturais e religiosos.

Mesmo que o esforço se tenha concentrado em reproduzir um retrato fidedigno sobre a história das escolas paroquiais e sua transi-

ção compulsória para as escolas públicas, nada se equipara às vivências e memórias daqueles que viveram este período, com uma educação monocultural e monoteísta. É importante mencionar que mesmo com a ruptura das escolas paróquias, no ano de 1938, estas tiveram que seguir regimentos diferentes de uma organização comunitária e paroquial. Seus anseios e fortes influências permaneceram ainda por muitas décadas, mesmo que de forma implícita, por exemplo, ainda chegam nas escolas dos municípios desta região crianças que falam o alemão e o português, que seguem os costumes católicos e crenças que certamente são resquícios do projeto *Volksverein*.

Com esse breve recorrido histórico de memórias, lugares e acontecimentos, destacamos a importância de olhar o passado, a fim de compreendermos os significados e sentidos de uma educação fundamentada em valores basilares para uma comunidade. E, nesse desejo, a escrita contribui, de forma significativa, não somente para o conhecimento da história regional do Extremo Oeste de Santa Catarina e de um projeto identitário teuto-brasileiro, mas principalmente para compreendermos como a escola é um espaço de significados, de construções e de sentidos alicerçados também pela comunidade. Podemos afirmar que quase cem anos depois deste projeto, ainda são notórias as marcas do projeto da Colônia Porto Novo.

## Referências

EIDT, P. O caminho virtuoso das escolas paroquiais nas frentes agrícolas no Sul do Brasil: impactos da Lei da Nacionalização de 1938. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 32, n. 50, p. 129-139, jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22562/2019.50.10>.

EIDT, P. **Os sinos se dobram por Alfredo**. Chapecó: Argos, 2009.

EIDT, P. **Porto Novo: da escola paroquial ao projeto de nucleação – uma identidade em crise**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

EIDT, P.; SILVA, E. E. **Porto Novo: do reino religioso ao poder de mercado**. Curitiba: CRV, 2011.

FRANZEN, D. O. Colonização Porto Novo: um modelo de sociedade idealizada pelos padres jesuítas. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 5, n. 15, p. 1-11, jan. 2013. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/anais4/st16/4.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

JUNGBLUT, R. **Documentário histórico de Porto Novo**. São Miguel do Oeste: Arco Íris, 2011.

RAMBO, A. B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica: a associação de professores e a Escola Normal**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1996.

RAMBO, A. B. **Somando forças: o projeto social dos jesuítas do Sul do Brasil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2011.

ROHDE, M. W. **Espírito pioneiro: a herança dos antepassados**. Itapiranga: Porto Novo, 2011.

WERLE, A. C. **Porto Novo: o reino jesuítico germânico no Oeste de Santa Catarina**. Curitiba: CRV, 2011.

# Desde nós mesmos: a cultura cabocla do oeste catarinense pelas vozes da nossa gente\*

Maria de Souza

Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Jorge Alejandro Santos

## Introdução

Almejando a compreensão do “ser caboclo” na região Oeste de Santa Catarina, Brasil, este estudo foi desenvolvido com o intuito de “dizer” essa cultura nesse contexto. É uma tentativa de superar reducionismos e analisar essa etnia<sup>1</sup> positivamente (Marcon, 2003). A cultura cabocla se forma no entrecruzamento de muitos e gera um novo modo de manifestar-se no mundo. Não podemos atribuir ao caboclo

---

\* Este texto foi parcialmente publicado na *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, em dezembro de 2020.

1 Do grego – *étnos*, pessoas que partilham dos mesmos costumes, modos de ser e fazer. Compreendemos que o caboclo se constitui a partir de um reconhecimento enquanto comunidade que se construiu nos primeiros processos de colonização da região Oeste catarinense, fazendo-se como um grupo social/étnico que se diferencia dos demais.

apenas características dos povos indígenas ou afrodescendentes. Tão pouco, aquelas de ascendência europeia, já que todos esses elementos são ressignificados, nessa cultura.

Este texto emerge de um estudo documental ancorado no portfólio de entrevistas do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM). A escuta dos caboclos foi realizada por esse museu, no ano de 2006, através do projeto “Caboclos e novas etnicidades no Oeste catarinense”, que teve o objetivo inventariar e salvaguardar aspectos da cultura imaterial cabocla dessa região. As entrevistas foram gravadas e totalizam quase mil páginas transcritas, disponíveis no Banco de Dados do Centro de Documentação do CEOM. O acervo revela a fala dos caboclos sobre sua cultura, através de entrevistas que potencialmente preservam sonoridades, “sotaques”, palavras próprias de um modo de se expressar verbalmente, singularizado por esse grupo de pessoas que seguem experimentando a vida e conferindo a ela suas próprias tonalidades (CEOM, 2008). Nesse cenário, 43 entrevistas do portfólio constituem o *corpus* de documentos investigados no estudo que aqui apresentamos, que objetiva elencar elementos da cultura cabocla regional que mobilizam o (re)conhecimento do “ser caboclo”.

Amparamo-nos em Moraes e Galiazzi (2016), para a análise das entrevistas, através da análise textual discursiva (ATD). Essa metodologia proporciona a construção de novos sentidos para um texto já construído. Ancorado nesse método de análise, este estudo emerge a partir de três passos: primeiro, a leitura e fragmentação dos textos; segundo, a construção de unidades de sentido, buscando retratar aspectos culturais dos caboclos que, de algum modo, os diferenciam de outras culturas; terceiro, o processo de categorização para as unidades de sentido, numa descoberta emergente.

O estudo proporcionou a organização de três categorias: a compreensão de que a forma como essa etnia se expressa e vive apresenta uma forte relação com os *ensinamentos de São João Maria*<sup>2</sup>, pois é possível relacionar falas de diferentes contextos ao que o monge ensinava; um olhar para *a coletividade*: as formas de vida dos caboclos se concentravam na vivência em grupos e diversas manifestações se englobam no fazer coletivo; uma maneira de *reconhecer-se caboclo*, que oportuniza enunciar as suas características e desenvolver a sua diferença cultural. Tendo como aporte teórico Canclini (2015), Kuper (2002), Hall (2000), Bhabha (1998), Castells (1999) e Bourdieu (1996), em um diálogo com Renk (2004) e Marcon (2003), consideramos que o contexto histórico tem marginalizado essa etnia que vê suas formas de vida serem esquecidas com o tempo, assim, buscamos oportunizar o (re)conhecimento e valorização da cultura cabocla do Oeste de Santa Catarina.

## **Identidade cabocla e o monge São João Maria**

O cenário das falas dos entrevistados oportuniza compreender que para a maioria dos caboclos, São João Maria se revela como alguém que os representa. O monge faz parte de um imaginário histórico e cultural, como apresentamos, na sequência. “São João Maria foi

---

2 A nomenclatura “São João Maria” foi atribuída por populares da região e faz referência ao primeiro monge que peregrinou pela América, a partir do ano de 1844, sendo seu nome de origem João Maria de Agostini. Neste texto, diferenciamos a ele de seus seguidores e quando nos referimos ao monge e às suas influências na identidade cabocla, nos reportamos à figura de João Maria de Agostini, conhecida e compreendida, no meio caboclo, através da história oral.

um santo monge, ele só falou a verdade, ele contou pro povo o que nós tá vendo hoje.” (Rita Fernandes da Silva, 78 anos – Chapecó)<sup>3</sup>.

João Maria de Agostini, segundo Karsburg (2012), foi um eremita vindo da Itália que desembarcou na cidade do Rio de Janeiro, no dia 19 de agosto de 1844, declarando-se como “solitário eremita a serviço de seu ministério”, afirmando habitar nas “matas”. Foi registrado no cartório de Sorocaba/São Paulo, no dia 24 de dezembro de 1844. Tinha, então, 43 anos de idade e, segundo os registros, *aleijado*<sup>4</sup> de três dedos da mão esquerda. A pesquisa Karsburg (2012) apresenta os trajetos percorridos pelo monge, os quais perpassam quase toda a América e, segundo o autor, ele teria falecido no Meio Oeste dos Estados Unidos, na década de 1860.

Assim, a figura de São João Maria, conhecida, em meio aos caboclos, como um profeta de Deus e as crenças nele depositadas fazem parte de um imaginário que não é só mitológico. É a construção de uma história que foi passada de geração a geração e constitui a formação social, cultural e identitária dos caboclos da região em estudo.

Na história popular, há algumas controvérsias sobre fatos como a verdadeira imagem do monge e suas profecias: alguns anunciavam que ele iria se retirar e muitos seguiriam seu legado; outros diziam-se enviados de São João Maria e, inclusive, mudavam de nome para assemelhar-se com a figura do monge, como é o caso

---

3 As falas utilizadas neste estudo fazem parte do acervo de entrevistas. Portanto, preservamos a transcrição, ao modo desenvolvido pelo museu.

4 Como o referido autor explica, ser *aleijado* não significava a falta dos dedos, como se pode pensar. Ao que se pode concluir, seria uma deficiência em três dedos da mão esquerda.

de José Maria de Jesus, que ficou conhecido pela sua atuação na Guerra do Contestado e muitas vezes é confundido com o próprio São João Maria. Os relatos dos caboclos condizem com as constatações das pesquisas sobre o tema: “João Maria foi um santo monge, não *aquele João Maria de história que tem aí*, São João Maria ele caminhou a muitos anos, minha avó falou com ele, ele era um santo monge que aparecia e desaparecia [...]” (Rita Fernandes da Silva, 78 anos – Chapecó, grifos nossos). Nas imagens que seguem é possível visualizar os dois monges.

As pesquisas desenvolvidas sobre o assunto ajudam na compreensão desse fator, pois indicam que outros monges seguiram São João Maria. Segundo Marcon (2003), dentre eles estavam Anastás Marcaf, de origem francesa, que atuou na região, por volta de 1905 e Miguel Lucena de Boaventura, que ficou conhecido como José Maria, participante da organização do movimento do Contestado. Segundo Welter (2007), a fotografia de José Maria teria sido reproduzida por fotógrafos da região e vendida para caboclos e indígenas como sendo do *Profeta* João Maria, o que gerou uma certa confusão em relação à imagem. No entrelaçamento com a figura de São João Maria, compreende-se que os saberes caboclos se correlacionam com a religiosidade relacionada a João Maria de Agostini e aos seus ensinamentos.



Figura 1 – José Maria. Cópia encontrada em Campo Belo do Sul



Fonte: autorias e datas incertas.

Figura 2 – João Maria. Fotografia feita em Las Vegas, no ano de 1867



Fonte: Arquivo da Universidade do Novo México, Coleções Especiais. Foto sob o negativo n. 10777. Reprodução: Karsburg (2012).

Existe uma semelhança muito forte em relação ao modo como os caboclos expressam sua forma de pensar e os ensinamentos de São João Maria descritos pelas pesquisas. É possível fazer uma comparação entre o que eles dizem sobre os aspectos vivenciados no cotidiano, o modo como deveriam ser e fazer e os ensinamentos desse monge, a partir dos versos escritos por Florêncio Rodrigues França, intitulado “Vida e ensinamentos de São João Maria” (Felippe, 1995, p. 41ss *apud* Welter, 2007):

32	33
E assim o santo monge	Que o povo o bem fizesse
De vagá ia caminhando	É o que sempre repetia
Seu destino ia tecendo	Este era o Mandamento
Pela estrada ia sonhando	Pelo quar sempr.insistia

A cultura cabocla se construiu, portanto, a partir dos preceitos da religiosidade popular, sem espaço na sociedade em que viviam, pois a religião tomada como legítima era a católica. Mesmo que João Maria pertencesse a essa mesma religião, o modo como se relacionavam com seus ensinamentos fugia aos padrões estabelecidos pela instituição, e a religiosidade popular não era considerada válida.

Nesse sentido, os batizados das crianças realizados em casa, muitos dos quais feitos pelo próprio monge, não eram válidos aos olhos da Igreja. Quando um padre passava na região, eles tinham que batizar seus filhos novamente. Renk (2004) trata essa diferença na religiosidade como uma identidade faccional, pois, ao mesmo tempo que eram também da religião católica, desenvolviam-na de forma diferente dos colonos.

Outro aspecto relacionado ao monge se mostra na relação com a natureza, de modo que distingue os caboclos dos colonos da região

Oeste catarinense. É possível visualizar essa relação diferenciada com a natureza, nos escritos que são tidos como os mandamentos de São João Maria e também são expressos em versos.

11

- Toda arve que se corta  
Não é bom dexá mamando,  
Ela fica padecendo  
O que é nosso, se atrasando...  
(Felippe, 1995, p. 41ss *apud* Welter, 2007).

12

- Quem judia das criação  
É quem faz maió pecado;  
Quem martrata o bicho bruto  
É deiz veiz mais condenado...  
(Felippe, 1995, p. 41ss *apud* Welter, 2007).

Embora os aspectos relacionados à natureza possam ter sido aprendidos com a miscigenação com os povos indígenas, nas manifestações caboclas, esses se modificam e constituem uma nova cultura que se desenvolve também a partir dos ideais do monge.

Eu aprendi muitos remédios, muitos remédios, eu até tenho ali uma madeira que eu trouxe de muito longe, que é remédio e a turma dão rizada, se tá com dor de cabeça ou tá meio qualquer coisa digo  *você vai ali naquela arvinha [árvore] e pega 3 folhas mas tem que pedir o nome, chega lá e pedir seu pica pau eu vim buscar 3 folhas pra mim curar a dor que tá doendo minha cabeça se você não pedi não arruma nada.* (João Maria Silva, 86 anos – Linha Simões Lopes/Coronel Freitas, grifo nosso).

O ato de pedir permissão para a árvore perpassa pelos valores culturais da fé e do respeito à natureza, uma expressão da sensibilidade para com a natureza, num cenário que é possível relacionar às suas compreensões sobre o ambiente natural, com aquilo que o monge ensinou. Esse modo de vida, além de dificultar o seu convívio com os imigrantes que chegaram depois, acabou por constituir o lugar social e cultural dos caboclos, pois contradizia a ideia de “progresso” incutida na região

e no país. Assim como os preceitos daqueles que foram instigados a vir, no início do século XX, para o Oeste catarinense e colonizar, ou instituir o progresso, ou melhorar a “raça”. Pois viam a forma de ser, viver e compreender dos caboclos como um modo de vida atrasado, que precisava ser superado. Esse processo ganhou ênfase com a chegada das madeiras, por volta de 1920 e 1930, de forma que a colonização na região expurgou os caboclos para as margens dessa sociedade (Marcon, 2003). Esse sistema gerou um lugar, o lugar dos caboclos, no Oeste catarinense, já que não se adequaram ao processo de “evolução” da região. Especificando geograficamente, à luz das palavras de Marcon (2003), esses sujeitos passaram a viver nas terras mais acidentadas, como a costa dos rios Uruguai e Chalana, o que desestruturou seus modos de vida. Vicente Telles expressa com angústia essa exclusão:

Então essa gente que manobrava o Brasil [...] esse tipo de malária, né?, que é a imoralidade da política, então eles faziam isso com os caboclos que eram gente de alma pura, coração puro, e mente pura e vivia em harmonia com a ordem natural do universo, vivendo das vivências da prodiga da natureza que era pinhão, caça era a fauna e a flora muito rica, né?, eles viviam para isso [...]. (Vicente Telles, 75 anos, Irani).

O lugar do caboclo passa a ser resultado da não aceitabilidade de suas concepções de vida. A perspectiva incutida na região: de progresso e capital, não permitiu que eles habitassem o mesmo lugar daqueles que dispunham da cor e da concepção de vida que os construtores do “desenvolvimento” desejavam (Castells, 1999).

Por fim, outro aspecto que revela a figura do monge na representatividade da identidade cabocla da região são os costumes e tradições. Construídos a partir de um processo que pode ser chamado

de hibridação: os costumes caboclos entrelaçam diferentes culturas e etnias, apresentando-se, também, relacionados à figura de São João Maria. Nessa construção, práticas separadas se combinam para gerar novas culturas e estruturas, pois “[...] apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais.” (Canclini, 2015, p. 73-74). Para o autor, os países latino-americanos são resultado do entrecruzamento de diferentes tradições.

Propomos a ideia de hibridação com os processos culturais dos caboclos da região em estudo, pois também existe uma forma de importação, de tradução e construção dos seus próprios modos de vida, que se dão a partir da ressignificação de elementos de culturas de outros continentes, no entrelaçamento com aquelas nativas, como indígenas, negros e açorianos.

O fogo de chão é um aspecto que remete muito aos povos indígenas, pois a convivência com eles proporcionou que os caboclos fizessem desse modo de ser também o seu:

Mas os que moravam aqui, seriam aqueles que já haviam assimilado tudo e transmitido às gerações futuras, por exemplo, tem muito índio, você sabe por que os índios dormem com os pés voltados para o fogo de chão? É por que realmente aquecendo os pés, o resto do corpo, é uma sabedoria esse é um exemplo, e existe caboclo que mantém aquele fogo de chão, o que é que aquilo, significa... o fogo tem um significado muito grande, né? (Vicente Telles, 75 anos – Irani).

Uma vez que os caboclos aprendem com os povos indígenas e juntam com aquilo que faz parte de outras compreensões de mundo,

gerando uma nova forma de vida, compreendemos a existência de um processo de hibridismo. No aspecto dos costumes e tradições, mais uma vez, identificamos a influência de São João Maria. “Tem que pôr três punhadinho de sal em três canto da mesa, pôr em cruz no fogo, né?, *rezá, cravá* o machado pra [...] *Rezá* pra São João Maria.” (Elza Correia de Arruda, 55 anos – Barra do Rio dos Índios/Chapecó).

Também o costume dos benzimentos que permanece vivo, em meio à população do Oeste, pode estar associado a uma outra cultura, a açoriana. O texto “Terra açoriana: o legado dos Açores em Santa Catarina” (Florianópolis, 2017), apresenta estudos sobre a cultura açoriana na região de Florianópolis (SC) e explicita que as benzedeadas, naquela região, recebem visitas diariamente de pessoas que procuram benzimentos para diversos sintomas, e que essa tradição é herança açoriana. Quanto aos caboclos da região, compreendemos que além da fé, dos costumes e da tradição, um fator que deve ser considerado é que o acesso ao médico era muito raro, nas primeiras décadas do século XX. Alguns benzimentos descritos no documento que apresenta a cultura açoriana no litoral catarinense também são expressos pelos caboclos do Oeste, em suas falas:

Bichas, quebrantes, benzo se uma criação tem mau olhado, de uma coisa assim, que Deus me livre um bicho *pegá* uma criação eu também sei benze. [...] isso aí faz o benzimento e a pessoa pode ir pra casa, agora como por exemplo o amarelão, tem um [...] e coloca no pescoço e [...] na água corrente e faz o benzimento e a pessoa tem que *ponhá* aquela coisa dentro da comida nove dias, de noite tem que *rezá* três Ave Maria... é o benzimento do amarelão. (Saturnino Gonçalves, 73 anos – Caxambu do Sul).

No entrelaçamento da biografia estudada com as falas dos entrevistados, é possível compreender as diferentes origens desses costumes que geram a cultura e a identidade cabocla do Oeste catarinense. No cenário dos costumes e tradições, revelam-se também o ato de pedir bênção para os pais e parentes próximos e os batizados em casa, sendo estes realizados também a partir dos ensinamentos do monge.

Os caboclos também desenvolviam crenças em relação ao modo de plantar, na maioria das vezes, relacionadas a um santo protetor. Seus costumes e tradições se faziam também por meio de sua religiosidade, de alguma forma, tornando-os diferentes e proporcionando legitimidade para os seus fazeres, já que não tinham espaço nas intuições “legitimadas” pela sociedade em que viviam. As particularidades étnicas caboclas se entrelaçam com fazer cultural de diferentes grupos, construindo a sua cultura a partir desse processo que pode ser chamado de híbrido. A ideia de pureza ou hierarquização não se sustenta, mas, sim, a perspectiva da construção de um novo modo de ser, de forma que enuncia essa característica como sua, desenvolvendo a diferença cultural (Bhabha, 1998).

## **A coletividade como essência**

Dentre as características fundantes do “ser caboclo” no Oeste catarinense, como mostram os depoimentos, encontramos a coletividade. Quando contam sobre como eram suas casas, os caboclos deixam transparecer a sua relação com o outro, que era de ajuda e de comunhão. Ao dizer sobre a lavoura e a criação de animais, as festas e as brincadeiras, o trabalho com os vizinhos, era na coletividade que isso se desenvolvia.



Os outros, naquela época, um ajudava o outro, por exemplo, chegava um morador ali trazer uma coisa, fazer uma construção, todo mundo ia lá, meu pai ia construir tudo ajudava, ninguém cobrava um pila, nem que quisesse pagar, não cobravam mais também quando dependia pro lado da gente, vinham tudo. (João Diniz, 74 anos – Linha Aparecida/Itapiranga).

Para Marcon (2003, p. 248),

[...] a solidariedade e os compromissos coletivos, valores fundamentais dos modos de viver dos caboclos, encontram inspiração numa ética própria do catolicismo popular, do qual o monge é uma referência importante.

Embasados nos ensinamentos do monge, criaram um modo particular de ser que se funda na coletividade, unindo diversas culturas em sua formação social e em meio às dificuldades impostas pelo tempo em que viviam.

Em suas falas, alguns importantes exemplos: a construção de suas moradias, feitas de acordo com as possibilidades de que dispunham no momento e contando com a ajuda entre vizinhos, como é constantemente lembrado, quando um vizinho chegava, reuniam-se todos e o ajudavam e, como diz seu João Diniz, “não cobravam um pila”. Desenvolveram um modo de se organizar que é próprio de sua cultura e possibilitava as plantações ou, como eles chamam, os *rocios*, numa sistematização pautada na coletividade; para a criação de porcos instituíram uma forma de identificar os animais de acordo com os seus donos, para que, assim, pudessem deixá-los soltos.

*Vamo dizê* a senhora morava perto, a senhora marca o porco na orelha esquerda, e eu na orelha direita e podia saí um porco

como daqui lá no tope, enxergava um porco lá ninguém pegava, criação a mesma coisa marcada, com uma marca o que não tinha marca podia marca, que era dono naquele tempo. [...]. (Lizário Ferreira, 95 anos – Linha Nossa Senhora de Lurdes/Chapecó).

Esse modo de se organizar levava em consideração o respeito aos vizinhos e propiciava uma vivência em harmonia. É expressa, na fala dos caboclos, a prática do puxirão, uma organização representativa da coletividade: eles faziam um roteiro que permitia que todos fossem ajudados. Por isso, alguns chamam o puxirão de *ajutório* (no significado da palavra: ajuda/auxílio):

[...] era o seguinte, a época de puxirão seria a época de planta e colheita, então digamos que a partir do mês de setembro, agosto era feito o puxirão para *roçá*, entendeu, *roçá* a capoeira, mato e tal, e aí, quando vinha na época de *colhê* o feijão, dezembro e janeiro, o a colheita do trigo era de novo puxirão, o puxirão era mais escolhido quando tinha família, que tinha bastante planta, ficava doente e não tinha ninguém escolhido, aí eu chegava dizia, *escuta vamo ajudá fulano lá, e nós ia ajudá*. (Cassiano Ferreira de Castro, 68 anos – Chapecó, grifos nossos).

O puxirão também era sinônimo de cuidar do próximo. Um ato de fazer e de organizar-se, levando em consideração o coletivo e não o individualismo. As festas também merecem destaque, no contexto caboclo. Diferente do que ocorre na atualidade, não visavam lucro e não tinham apoio das instituições oficiais para desenvolvê-las, por isso, organizavam-se entre si, cultivando sua religiosidade, suas músicas e seu lazer.

A festa do Divino era realizada gratuitamente e demonstrava o seu caráter social, feita com ajuda de todos, somando coletividade, organização e sociabilidade.

A festa do Divino tinha a bandeira do Divino, eu tenho, a igreja ali em cima tem a bandeira do Divino, aquele tempo eles caminhavam, os folião, né?, os folião em casa em casa, chegava o tempo, passava o domingo de páscoa a bandeira começava a caminhar, em toda a parte, ia para longe, o povo dava, um leitão outro galinha e até boizinho davam pra festa, né?, todo mundo, naquele tempo era uma festa, dia que chegava por exemplo a bandeira na minha casa hoje, amanhã posava aqui a bandeira e amanhã sai caminha, e tinha que acompanha, tinha tambor que tocava, né?, tinha um que batia uma catraca que batia, matraca, tinha folião que cantava, chegava na casa e cantavam, quando era pra sair com a bandeira que posava agradecia o dono da casa cantando, era muito bonito [...]. O dia do Divino nunca cai só num dia, né?, é quarenta dia depois do domingo da Páscoa, é o dia do Divino. (Rita Fernandes da Silva, 78 anos – Chapecó).

Essa mesma festa é realizada no litoral catarinense e também no Rio Grande do Sul, apresentando características muito parecidas. A origem dessa festa é portuguesa e, na atualidade, é desenvolvida em diversos lugares do Brasil, ressignificada em cada região, de acordo com o processo de colonização. Sua representação e única simbologia é a pomba branca, cultuada de forma intensa (Cascudo, 2001). O processo de colonização, no Sul do Brasil, possibilita a compreensão de que a migração açoriana foi a principal responsável pela reprodução dessa festa. Com isso, em alguns lugares é bastante valorizada. Por outro lado, quando essas manifestações foram desenvolvidas pelos caboclos do Oeste catarinense, acabaram sendo marginalizadas, junto a outras manifestações culturais dessa etnia.

Num espaço em que o acesso à comercialização de produtos era raro, os caboclos deixam transparecer, em suas falas, os saberes e fazeres de sua casa, até os utensílios domésticos, instrumentos musicais, brinquedos para os filhos e tantas outras atividades em que eles remetem ao fazer, e o fazem no coletivo. A casa dos caboclos, como foi mencionado anteriormente, era feita com ajuda dos vizinhos, incluindo todos os processos de construção, caracterizados principalmente pelo aspecto de chão batido e por serem cobertas de folhas de coqueiro ou de tabuinha (tábuas).

Compreendendo a formação do povo brasileiro, é possível entender o caboclo como um *Brasil* dentro dos *brasis*, porque se fazem brasileiros, porque sua cultura apresenta o resultado dessa miscigenação, porque constroem uma nova forma de vida e a dizem para a sociedade em que vivem.

Além de pensar as condições a que foram sujeitados, na perspectiva social, no coletivo puderam se fazer em todos os aspectos que envolviam a sua cultura e esta se dá a partir do processo de miscigenação/hibridação, num cenário em que “[...] a hibridez tem um longo trajeto nas culturas latino-americanas. Recordamos, antes, as formas sincréticas criadas pelas matrizes espanholas e portuguesas com a figuração indígena.” (Canclini, 2015, p. 326). Nesse sentido, cabe refletir o que Canclini (2015) aponta, ao se referir ao conceito de híbrido: uma forma de melhor conviver em meio às transformações decorrentes dos processos modernizadores, mas se faz necessário compreender o que cada um perde ou ganha ao hibridar-se.

## O reconhecimento enquanto caboclo

Alguns aspectos encontrados nas falas dos entrevistados direcionam-se para o entendimento do que eles compreendem por ser caboclo. É possível pensar a sua identidade pelo que entendem de si mesmos e quais são as relações/manifestações que os levam a se identificar como tal. “Nós somos caboclos e brasileiros, nascemos no Brasil.” (Saturnino Gonçalves, 73 anos – Caxambu do Sul).

No estudo sobre o modo como os censos desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) denominam os caboclos, inferimos que o instituto não apresenta uma definição para essas pessoas. Outro aspecto é que esteve muito associado aos indígenas. Por outro lado, ao mesmo tempo que os caboclos dizem de sua relação com os povos indígenas, eles não se dizem indígenas, mas caboclos, porque não se veem como tal, tampouco como europeus ou africanos.

O dicionário etimológico da língua portuguesa define a palavra caboclo como “[...] índio, mestiço de branco com índio, indivíduo de cor acobreada e cabelos lisos. Do tupi *Kari 'uoka* (*Kara 'iua* ‘homem branco’ + *’oka* ‘casa’).” (Cunha, 2010, p. 108). Discordamos da abordagem relacionada à cor da pele e ao tipo específico de cabelo, pois questões como aspectos físicos não podem definir uma etnia que se desenvolve nas mais diversas regiões do país. Por outro lado, a origem da palavra reafirma a sua ligação com os povos indígenas, do mesmo modo que os caboclos deixaram isto transparecer, em suas falas.

Renk (2004), ao abordar os brasileiros do Oeste catarinense, descreve que a nomenclatura cabocla foi dada à população que já habitava a região, pelos colonos que chegaram depois. Os aspectos históricos proporcionam o entendimento de que essa cultura foi margi-

nalizada e ainda sofre com o processo de construção e representação de sua identidade, por parte da sociedade que a cerca.

A partir do estudo das falas dos entrevistados analisadas neste trabalho, é possível constatar a sua identificação com o termo *caboclo*, em aspectos que descrevem o jeito de ser caboclo, que é diferente dos colonos, dos indígenas ou dos africanos. Essa identificação está além da resposta deles, quando questionados sobre ser caboclo ou brasileiro, mas está expressa nas suas formas de dizer o caboclo nas suas atividades cotidianas.

Quando questionados sobre ser caboclo ou brasileiro, a maioria deles responde que são caboclos, mas também relacionam sua identidade com o ser brasileiro. Ser caboclo é viver de uma dada maneira, identificando um jeito de ser. Nos primeiros tempos da vida, no Oeste catarinense, os caboclos faziam do fogo de chão a sua característica: não eram indígenas, mas ressignificavam o que aprendiam com eles. Dizem que são caboclos porque se criaram no fogo de chão, com todas as relações que essa vivência proporcionava.

A alimentação também é tida como parte do “ser caboclo”: “[...] o caboclo não tomava nem café só água doce, só comida de sal e depois ia para o serviço.” (Luiz Fortes, 41 anos – Chapecó). Eles se diferenciavam, na sua gastronomia, sendo o revirado o prato principal.

Também apresentam como parte da formação histórica que permitia o reconhecimento enquanto caboclo, a figura de São João Maria. Ele aparece nas mais diversas manifestações e tem presença marcante na constituição da identidade dessa etnia. “O protetor dos caboclos sempre foi São João Maria, né?...” (Elza Correia de Arruda, 55 anos – Barra do Rio dos Índios/Chapecó). Compreendemos que a figura do monge tem suas representatividades em diversos lugares da

América. Na região em estudo, ele se torna parte dos diversos aspectos que identificam os caboclos.

Há, ainda, uma certa dualidade constituída, pois quando essa etnia se configura como cabocla, está se dizendo brasileira, em virtude do processo de miscigenação e também pelo fato de que não buscaram a hierarquização de uma única cultura, ao contrário dos colonos, que mantiveram a sua cultura trazida do velho mundo para a região em estudo. “Mas sempre, sempre, a gente nunca foi como diz o ditado trocado de... [...] como se diz, de costume que a gente é caboclo, nunca fui nem gringo, nem polaco, nem alemão, nem nada, a vida de caboclo sempre... sempre um foguete no chão, um fogão à lenha.” (Saturnino Gonçalves, 73 anos – Caxambu do Sul).

O reconhecimento enquanto caboclo vem do seu modo de vida, vem da forma como se relacionam entre si. Está no jeito de plantar, de colher, de se alimentar, de crer e construir suas moradias. Se compreendermos o sentido da palavra etnia, que significa povo, pessoas que partilham dos mesmos costumes e modos de vida, é possível dizer a etnia cabocla da região Oeste catarinense, assim como tantas outras, presentes nela. É por isso que dizemos o caboclo pela sua cultura, pois, através da significância que atribuem a ela, é possível que a representação de sua etnia seja dita por si mesma. Ainda: são caboclos porque se reconhecem como tal e fazem desse reconhecimento a sua condição de existir social e culturalmente, no ambiente em que vivem.

No cenário da identificação enquanto caboclo, emergem as lendas e histórias que se entrelaçam no cotidiano caboclo, de modo que a construção de suas lendas se dá por meio de fatos do seu cotidiano. Para Guisso e Bernardi (2017), é possível compreender o mito como parte da história dos povos. Nesse sentido, as lendas que permeiam o cotidiano da cultura em estudo fazem parte da sua história.

Esse imaginário também revela uma característica do “ser caboclo”, no sentido de que se diferem das histórias expressas por outras etnias da região. “Existe lenda do caboclo, o caboclo acreditava muito na lenda de lobisomem, até tem uma história, que eu vou contar para vocês...” (Rita Fernandes da Silva, 78 anos – Chapecó). As histórias dizem a identidade cabocla, pois eles reconhecem que esta é uma característica sua que é diferente daquela reproduzida pelos outros que também conhecem a lenda. Isso propõem o processo de resignificação que ocorre nos mais diversos contextos da cultura brasileira e é diferenciado em cada região.

Entre as histórias, também encontramos aquelas relacionadas aos espíritos, ou do modo que eles os denominam: as visagens. Elas estão associadas ao fato de que as almas de algumas pessoas são designadas para ser guardiãs de algum tesouro, de modo que chamam de “mãe do ouro”. “Existia na época muito... não tem aqui na minha terra aqui, desce até hoje aqui naquele mato desce um fogo no meio do mato, mas dizem que é ouro.” (Moacir Brisola, 51 anos – Linha São Pedro B/Chapecó). Em outros relatos, as visagens se referem apenas à alma de alguma pessoa que vaga pelo mundo.

A “mãe do ouro”, na definição do *Dicionário do folclore brasileiro*, “[...] é um mito, inicialmente meteorológico, ligado aos protomitos ígneos, posteriormente ao ciclo do ouro [...]. Apresenta-se com formas variadas aos olhos do caboclo ou de outros que nela acreditam.” (Cascardo, 2001, p. 350). Para o autor, essa lenda está presente nas mais diversas regiões do país e conta sobre uma mulher que é chamada de mãe do ouro, a qual perpassa várias histórias, em meio ao povo, sobre ela. Ainda,



[...] daí eu, descendo a serra, de repente uma fantasma, uns diziam que era a mãe do ouro, outros diziam que não, o que era, daí ela vinha vindo aquele fantasma, aquela coisa de fogo que vinha rodando chego numa baixada ela se escondeu, *ficô* só aquele clarão e aquele *faisquedo*, sumiu eu até contei, uns diziam que era mãe do ouro, outros que era descarga elétrica... (Luiz Romildo Berlotto, 50 anos – Linha Zona Alta/Piratuba).

Diz a lenda que é justamente quando a mãe do ouro transporta o tesouro escondido de um lado para o outro que vemos essa “bola de fogo” (Casculo, 2001). Desse modo, entende-se o universo dos mitos e lendas dos caboclos da região como um ressignificar do processo dessas lendas que fazem parte da formação histórica do país e que ganham vida também no Oeste catarinense.

Soma-se às análises, ainda, o fato de que eles percebem que as histórias de antigamente estão sendo apagadas, com o tempo, e deveriam ser mais valorizadas. Nesse cenário, o “resgate” desses aspectos culturais pode possibilitar um ressignificar dessas histórias, visto que elas têm pouca visibilidade, no cenário cultural da região. “Tanta lenda, que devia ser preservada tal, foi tudo água abaixo, tinham coisas que podiam ser preservado, por exemplo, coisa de religião essas coisa, não foi pegado nada e foi tudo destruído, né?...” (José Leonardo Rosa de Oliveira, 61 anos – Xanxerê).

## **Palavras finais**

Consideramos que a figura do monge João Maria de Agostini se revela de maneira significativa, no contexto histórico da formação da identidade cabocla da região, havendo a necessidade de valoriza-

ção da representatividade do monge, para essa cultura. A coletividade mostra que esse grupo tem muito a oferecer para uma sociedade que se preocupe com o outro e oportunize a compreensão da diferença como algo essencial para o país. O reconhecer-se caboclo revela a necessidade de observar que as identidades mudam e se fazem necessárias para a formação de cada povo/etnia.

Os caboclos construíram sua cultura, em um processo que a faziam ao seu modo, lembrando suas raízes, reconstruindo-se e desenvolvendo o caboclo do Sul. Os elementos do fazer caboclo revelam símbolos que possibilitam a sua representação enquanto etnia, pois, na busca por existir socialmente, se faz necessário ser percebido como distinto (Bourdieu, 1996). Ser percebido como distinto na sua cultura, mas também reivindicar um tratamento igual, pois constroem sua cultura de modo que a representem no mundo. Nesse sentido, suas manifestações sociais/culturais são tão importantes quanto qualquer outra (Kuper, 2002). Ainda: essas diferenças não podem ser vistas como sinônimos de melhor ou pior, já que as culturas nacionais não podem ser unificadas, mas constituídas de um dispositivo discursivo em que a diferença é representada como unidade ou identidade (Hall, 2000).

Compreendemos que o caboclo precisa ser representado pela sua cultura, pela sua diferença enquanto etnia que se constitui no seu fazer social e cultural. Faz-se relevante compreender as origens de seus fazeres para constituir uma análise da ressignificação que ele desenvolve, nos seus aspectos culturais, assim como tantos outros, no país. E, ainda, que sua cultura precisa ser dita de igual valor entre tantas.

Na região em estudo, observa-se a existência de uma hegemonia no que se refere à valorização de grupos que fazem parte do seu con-

texto histórico. Esse cenário se revela na referência que se faz a essa região, como sendo terra de colonos desbravadores que recebem, em sua homenagem, nomes de ruas, monumentos, festividades e outras representações, enquanto que a cultura cabocla que tem contribuições significativas, desde o início da colonização, tem ficado obsoleta (Renk, 2014). Tornam-se obsoletos os processos de exclusão de povos indígenas e caboclos ocorridos em nome do progresso.

Portanto, este trabalho contribui para a rememoração e valorização da etnia cabocla no Oeste catarinense, compreendendo que seus modos de vida se constituíram de maneira diferenciada e revelam uma forma de ver o mundo tão importante quanto qualquer outra.

Assim, o caboclo se faz por meio do entrecruzamento de culturas que refletem a sua brasilidade, na região em estudo, e mostram que seus aspectos culturais também merecem ser lembrados e valorizados. O estudo oportuniza também dizer que ser caboclo não é sinônimo de pele morena (ou acobreada, como a descreve o dicionário etimológico da língua portuguesa e, assim, isto também é compreendido por muitos) tampouco por características físicas, mas pelo seu modo de vida, pela sua forma olhar o mundo. E, sendo uma cultura como tantas, no Brasil, também muda com o tempo e vai ganhando novas significações.

Oportunizar o (re)conhecimento do “ser caboclo” é permitir que muitos possam compreender o seu próprio contexto histórico, já que a marginalização de alguns grupos ocasionou uma certa camuflagem e a insegurança de assumir a identidade cabocla. Dessa forma, oportuniza lembrar essa cultura positivamente e dizer também das suas belezas.

Por fim, este estudo abriu portas para discutir a cultura cabocla na escola, problematizando o modo como a educação aborda o tema. Consequentemente, fez-se uso da análise documental, para dialogar com professores da rede municipal de ensino de Chapecó, SC, através de pesquisa de campo. Tais análises podem ser acessadas na dissertação completa (Souza, 2019).

## Referências

- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. 6. reimp. São Paulo: EDUSP, 2015.
- CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Global, 2001.
- CASTELLS, M. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CEOM – Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (org.). **Inventário da cultura imaterial cabocla no oeste de Santa Catarina**. Chapecó: Argos, 2008. 127 p.
- CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- GUISSO, C. M. S.; BERNARDI, L. T. M. S. O significado da sociocosmologia nas histórias dos *Kofa Ag*: o mundo e a vida kaingang. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 143-166, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.72932>.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamentos do Brasil, 1872 a 2010**. [s.d.]. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

KARSBURG, A. de O. **O eremita do Novo Mundo**: a trajetória de um italiano pelos sertões brasileiros no século XIX. 2012. 480 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/imagens/dossies/contestado/trabalhos/KARSBURGAlexandre.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.

KUPER, A. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: EDUSC, 2002.

MARCON, T. **Memória, história e cultura**. Chapecó: Argos, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Terra açoriana**: o legado dos açores em Santa Catarina. Edição exclusiva, nov. 2017. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/08\\_12\\_2017\\_13.48.20.a28cf39358a0046ccec377ea0485c5d1.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/08_12_2017_13.48.20.a28cf39358a0046ccec377ea0485c5d1.pdf). Acesso em: 2 set. 2019.

RENK, A. A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. **Revista Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 19, n. 23, p. 37-72, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/issue/view/141>. Acesso em: 2 set. 2019.

RENK, A. **Narrativas da diferença**. Chapecó: Argos, 2004.

SOUZA, M. de. **A cultura cabocla do Oeste catarinense e a escola**: histórias não ditas. 2019. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó,

2019. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00010b/00010b01.pdf>. Acesso em: 2 set. 2019.

WELTER, T. **O Profeta São João Maria continua encantando no meio do povo**: um estudo sobre os discursos contemporâneos a respeito de João Maria em Santa Catarina. 2007. 269 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90220/246402.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 set. 2019.

# **Educação inclusiva na mudança do paradigma da epistemologia clássica**

Jesse Budin  
Leonel Piovezana

## **Introdução**

As sociedades contemporâneas têm dedicado esforços para a constituição e manutenção da educação inclusiva, melhorando o acesso para todos e auxiliando para potencializar a aprendizagem das crianças e dos estudantes com ou sem dificuldades motoras, visuais, auditivas ou intelectuais.

As políticas públicas de educação inclusiva, no Brasil, começam, com maior intensidade, na década de 1990, com a promulgação de leis e decretos que, de certa maneira, asseguram o acesso de pessoas com deficiência à escola regular, pois esses públicos foram e são historicamente excluídos (Dias; Rosa; Andrade, 2015).

A educação inclusiva tornou-se componente de debates no âmbito educacional, buscando elementos com os quais possa haver a constituição de uma epistemologia inclusiva, rompendo, assim, com a epistemologia clássica que, em certa medida, fazia a seleção dos “melhores”, tornando-se exclusiva (Figueiredo; Poulin; Boneti, 2017).

A educação especial não perde seu espaço, com o advento da educação inclusiva, pois as especificidades são distintas. A primeira prepara o processo e acesso para a segunda. Há também sujeitos que não terão condições de ser inseridos na educação regular, com isso, o atendimento específico e especializado ficará sob a responsabilidade da educação especial.

Para que haja o processo de inclusão, na educação, há necessidade de cooperação de toda a comunidade escolar: estudantes, pais, diretores, supervisores, pedagogos professores. O envolvimento de toda a comunidade escolar é o ponto de partida para o sucesso de cada pessoa com deficiência.

A promoção da educação inclusiva será, de fato, firmada quando praticada a valorização social do estudante, ou seja, quando o sujeito com deficiência entender que ele é importante para a escola e para sociedade. “Esta valorização do papel social do aluno repousa sobre a noção de contribuição que engloba em si mesma a noção de cooperação constantemente convocada na literatura que trata da educação inclusiva.” (Figueiredo; Poulin; Boneti, 2017, p. 968).

Este texto está subdividida em duas etapas. A primeira apresenta o que é a educação especial e inclusiva, suas fases históricas, principalmente no Brasil, sua importância e como deve acontecer; a segunda parte constitui-se de uma visão sobre o processo histórico da produção de conhecimento: epistemologia clássica com sua crise na contemporaneidade e suas formas de exclusão frente à perspectiva de uma epistemologia da educação inclusiva.



## Educação inclusiva

Com fortes características educacionais do período colonial, o Brasil mantém processos de exclusão de pessoas com deficiência (PCDs) que, ao longo da história, estiveram à margem da sociedade, à mercê da própria sorte, e ainda apresentam dificuldades em serem aceitas e reconhecidas como capazes, principalmente nas escolas e universidades.

O modelo europeu do período Brasil colônia perdura com intensidade, começo da terceira década do século XXI, principalmente quando impactado pelo sistema econômico adotado. A escola se torna um local de adestramento, treinando o educando para conquistas financeiras, ou seja, a escolha de uma profissão cujo rendimento e lucro são tidos como fim único.

Desde a consolidação do modo capitalista de produção (meados do século XIX), nos principais países da Europa Ocidental e da América do Norte, com a ascensão da burguesia como classe dominante, esta passou a utilizar a educação como um dos elementos para propagar sua ideologia e contribuir na manutenção da ordem que havia estabelecido. (Lopes, 2014, p. 739).

Nesse cenário educacional, o objetivo é selecionar somente os “melhores”, aqueles estudantes que se destacam, que não apresentam dificuldades educacionais, o que torna a inclusão de PCDs uma utopia.

É inerente à filosofia da educação participar do debate, ocupando uma posição questionadora e reflexiva sobre o porquê, o como e o para que os discursos inclusivos ganharem tanto espaço nos debates nas mais diversas organizações humanas. Para a filosofia da educação, a educação inclusiva, ainda que

temática atual e recorrente, carece de efetividade nas ações. Nos contextos da atual estrutura organizativa da sociedade, o sonho inclusivo aparece como somente um potencial e não um possível. (Strieder; Nogaro, 2016, p. 62).

A educação especial, no Brasil, demorou significativamente para se tornar efetiva, para atender as especificidades dos alunos que necessitam de um atendimento especializado, diferenciado e adaptado, sendo que somente em meados do século XX os movimentos relacionados ao acolhimento de pessoas com deficiência, lentamente começou a despontar.

De acordo com Macena, Justino e Capellini (2018), após um longo tempo marcado pelo abandono das PCDs, a medicina especializada garantiu o direito de atendimento diferenciado às especificidades de cada deficiência, tornando-se um estopim para a educação, começando a construção de um novo paradigma educacional reconhecido como inclusão.

Para Lopes (2014), motivado pelos movimentos inclusivos dos Estados Unidos, onde sujeitos com superdotação e com distúrbios estavam sendo incorporados à educação, no Brasil, na década de 1970, a educação especial passou por um processo de reconhecimento e crescimento, principalmente com a ampliação da rede privada, estabelecendo classes e instituições especiais, resultando, com isso, na instalação de um subsistema de educação.

Essa expansão se deu, dentre outros fatores, pelo modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, com fortes investimentos estrangeiros; com a formação de conglomerados econômicos que levaram à crescente concentração de renda; pelos processos desordenados de urba-

nização; pelo surgimento de enormes bolsões de pobreza nos grandes centros urbanos. (Lopes, 2014, p. 740).

Conforme Macena, Justino e Capellini (2018), com as mudanças nas estruturas escolares proporcionadas pelos acontecimentos históricos e sociais, evidencia-se a diversidade, resultado da democratização do ensino.

Corroborando este ponto de vista, Lopes (2014) comenta que com a ascensão da democratização do ensino e a universalização da escola, concomitantemente, houve a indicação para a criação da educação especial, propiciando um entendimento especializado para pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, e também para aqueles que não se adequavam à escola convencional. Isso se tornou um paradoxo, pois estes espaços específicos acabaram legitimando a exclusão, uma vez que os indivíduos que não se encaixavam nos padrões impostos pela sociedade eram direcionados para esses espaços, maximizando a seletividade social, onde os diferentes ou ditos anormais ficariam separados dos demais.

Ao longo da história, grande parte da população das camadas inferiores da sociedade eram e ainda são indicadas para a educação especial, pois alguns as consideram desajustadas.

No nosso sistema escolar que sempre demonstrou pequena capacidade de provimento dessa população socialmente construída como diferente, vem colaborando para o perverso processo de seletividade e exclusão social. (Lopes, 2014, p. 740).

Percebe-se que no momento histórico-cultural citado, a educação especial se tornou uma manobra de exclusão, abrangendo um macrogrupo, incluindo pessoas com deficiência, mas, ao mesmo

tempo, sujeitos com dificuldades de adequação que, em certa medida, “atrapalhava” o andamento desejado. Contudo, atualmente, a educação especial preconiza a democratização, no sentido de integração entre os alunos, preparando-os para gozar dos direitos e deveres da convivência em sociedade.

Para Martins e Leite (2014), a democratização do ensino objetiva a promoção de um sistema escolar inclusivo, em que possa haver a compreensão dos indivíduos que são diferentes dos demais, promovendo, assim, maior socialização, inclusão e oportunidades para que todos aproveitem o ambiente escolar, mas, principalmente, que consigam desenvolver-se com excelência.

Uma vez que as pessoas que ficavam à margem da sociedade, sendo somente coadjuvantes, tornam-se protagonistas de suas próprias histórias, resultado da democratização do ensino e a sustentação do paradigma da inclusão. O objetivo central da educação especial é ser inclusiva, de modo que o sujeito possa ser tal como os outros são, com sonhos a serem realizados, metas a serem conquistadas.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008b, p. 5).

“Já na proposta da inclusão, são as instituições e demais espaços sociais que devem se adaptar e buscar, de fato, atender e se adaptar às pessoas com deficiência.” (Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1109). De acordo com Camargo (2017), a inclusão é um paradigma, com isso traz

consigo algumas vantagens sociais, que de certa maneira favorece as relações de solidariedade e colaboração dos envolvidos, sendo que eles não são passivos, no sentido da ação, pois agem sobre o meio em que estão de forma dialética, transformando-os e sendo transformados.

A educação inclusiva é democrática, visa otimizar o processo de cidadania, maximizando os direitos e a liberdade, com acesso ao ensino de qualidade, respeitando a história e cultura de cada sujeito, ou seja, um processo que responde à diversidade das especificidades de cada aluno, visando a equidade e não a discriminação. É uma escola para todos, não apenas para o estudante com deficiência e sim para todos (Souza; Pletsch, 2017).

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. (Sofiato; Angelucci, 2017, p. 285).

O direito ao acesso à educação de qualidade, que seja inclusiva com equidade, é chave fundamental para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, uma vez que o ensino pode redimensionar as possibilidades futuras de tal sujeito, com a inclusão no mercado de trabalho, por meio de uma profissão que lhe dá condições de custear suas necessidades: a independência intelectual, social e política. O não acesso pode levar ao outro polo que é a marginalização, que em certa medida é histórica: a dependência econômica em relação ao

Estado, já que esse indivíduo não possui qualificação profissional, ou seja, a falta de competência social (Camargo, 2017).

As pessoas com deficiência são sujeitos que carregam seus anseios como os demais, com desejos, medos, possuindo concepções ideológicas e seus próprios gostos. “Exaltar apenas essa característica desmerece as conquistas, as capacidades, a própria singularidade do sujeito.” (Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1110).

Além das PCDs, a educação inclusiva visa atender todas as pessoas. Ela se estende ao macrogrupo de estudantes, sejam eles negros ou brancos, heterossexuais ou homossexuais, índios etc., ou seja, pessoas reais, principalmente aquelas que historicamente são excluídas da sociedade e do processo de ensino, respeitando as diversidades, singularidades, histórias e culturas que cada sujeito carrega (Souza; Pletsch, 2017).

A educação inclusiva, em certa medida, é reconhecidamente complexa, no sentido em que o conhecimento se dá no coletivo, ou seja, muito semelhante ao tecido, o qual é cheio de malhas trançadas, sendo que essa complexidade é desestabilizadora, uma vez que provoca fissuras, desconstrói o que está pronto e acabado, desnaturaliza o que está como natural e desestabiliza as acomodações conservadoras (Strieder; Nogaro, 2016).

De acordo com Strieder e Nogaro (2016), para que a educação inclusiva consiga o êxito desejado, é necessário considerar o processo como algo semelhante ao tecer, ou seja, construído pelo coletivo, onde cada sujeito, com sua manifestação cultural carregada de historicidade acumulada ao longo dos anos, possa entrelaçar suas experiências com o outro, de maneira que a diversidade que cada uma traz dará cor e malha ao processo.

Tentar fugir ou não aceitar essa complexidade nutrirá cada vez mais as desigualdades, pois ao não desconstruir e desnaturalizar o que está como concreto, classificam-se binariamente os sujeitos em normais e anormais, sendo os anormais concomitantemente excluídos, pois fogem dos padrões naturalizados e construídos (Lasta; Hillesheim, 2014).

Há, na cultura atual, uma tentativa de moldar os sujeitos a um padrão que muitos professores conscientemente e inconscientemente trabalham para uma homogeneização, ou seja, os diferentes precisam se transformar para chegar ao padrão dos normais. Quando isso não acontece, recebem adjetivos tais como: anormais, deficientes, incapazes ou inválidos (Camargo, 2017).

Para Veiga-Neto (2001), existe uma ampla discussão de como os anormais – aqueles que possuem alguma característica diferente dos outros, como deficientes físicos, visuais, auditivos, intelectuais e motores – serão incluídos com os normais, nas instituições de ensino.

Estes termos diferentes indicam que apesar de políticas públicas, tanto mundiais como nacionais, terem sido idealizadas em momentos cronológicos diferentes, foram pensadas dentro de uma lógica binária e dicotômica, ou seja, confrontando o que se supõe normal em oposição ao anormal, sendo que independe da forma que se os denominam: “[...] cego, surdo, cadeirante, deficiente mental, deficiente físico, superdotado, dentre outras.” (Lasta; Hillesheim, 2014, p. 142).

A normalidade é um padrão que foi criado para delimitar quais são os limites para estabelecer o que é anormalidade, “[...] marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado.” (Thoma, 2005, p. 254).

Para Lasta e Hillesheim (2014), a palavra *anormal* vem sendo amplamente discutida, tanto na psiquiatria e psicologia, como na pedagogia, relacionando-a principalmente à educação especial, no sentido de tornar inteligíveis as anormalidades, quando a escola inclusiva quer normatizar os anormais. Com isso, os indivíduos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos num sistema que foi idealizado para os normais, levando ao conceito de escola inclusiva.

Foucault (2001, p. 73) nos adverte:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês veem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal precisamente.

A quebra da dicotomia de normalidade e anormalidade, a superação de preconceitos de que indivíduos com limitações são incapazes ou inaptos deve ocorrer na educação inclusiva, pois o fim último da educação é o ser humano, seja ele deficiente ou não, que possa contribuir para a construção ativa de uma sociedade com menos discriminação e com mais humanização.

Para Strieder e Nogaró (2016), há necessidade de maior reflexão em torno da diversidade, pois ela valoriza as singularidades, resultando, com isso, a maior aceitação do diferente em aspecto, mas igual em espécie. Quando isso ocorre, o respeito culmina em humildade que



alcança atividades de colaboração e cooperação, reforçando, assim, o tecido social.

A educação é um direito universal, entendendo que a educação inclusiva também possui a mesma característica, uma vez que todas as pessoas, independente da classe social, cor de pele, opção sexual, limitação física ou intelectual, devem estar na escola com os demais.

## **Epistemologia**

De acordo com Tesser (1995), para compreender o que é epistemologia, inicialmente, é necessário recorrer à etimologia da palavra. Assim, têm-se dois fragmentos: *lógos* significa discurso e epísteme, ciência. Unindo-se as duas, discurso sobre ciência, ou seja, epistemologia é a ciência da ciência, filosofia da ciência, enfim, é a teoria do conhecimento.

A principal função da epistemologia consiste em construir, de forma sólida e consistente, o conhecimento científico, analisando de forma crítica as hipóteses de todo o processo gnosiológico, do ponto de vista lógico, histórico, filosófico, sociológico, político e interdisciplinar. Contudo, tal conhecimento não é definitivo, uma vez que ele é provisório, ou seja, nunca acabado ou pleno (Tesser, 1995).

Uma epistemologia útil, que cumpre sua função, deve apresentar as seguintes características: opera com os problemas filosóficos que aparecem durante a pesquisa, dialogando com autores, para propor soluções embasadas em teorias consistentes, sólidas, inteligíveis e rigorosas, que estejam adequadas à realidade da busca científica; confronta a ciência de fato com a pseudociência; esclarece conceitos filosóficos, sistematizando-os para as diversas áreas científicas (Tesser, 1995).

A epistemologia é, em certa medida, um estudo metódico e, ao mesmo tempo, reflexivo do saber, ou seja, com ordens sistemáticas de pesquisas que geram produções do conhecimento. Distanciam-se, com isso do senso comum.

Aristóteles dizia que o método é a relação do sujeito com o objeto, em que se distingue entre o que é subjetivo e relativo a cada um, do que objetivo, universal ou comum a todos. O método científico refere-se a um conjunto de regras de produção do conhecimento científico ou objetivo, quer seja este um novo conhecimento, quer seja um aumento dos conhecimentos anteriormente existentes. ‘Epistemologia’ é a ciência que estuda a produção de conhecimento científico: suas regras lógicas, seus problemas e sua relação com o contexto social. (Bolshaw, 2015, p. 17).

René Descartes é conhecido pelo método cartesiano, conhecido também por método racionalista ou hipotético dedutivo, sendo que são incluídas quatro etapas vistas como essenciais e fundamentais. “Evidência a análise (ou a decomposição do objeto em partes); a síntese (ou reordenação do conjunto); e a enumeração (ou classificação).” (Bolshaw, 2015, p. 17).

## **Educação inclusiva e epistemologia**

O empenho das entidades mundiais acerca da educação inclusiva é notório, pois as ações demonstram as preocupações em promover a inclusão, a produção do conhecimento e autonomia das pessoas com deficiência. A Conferência Mundial em Jomtien, na Tailândia,

em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, foram movimentos mundiais que efetivaram a importância da educação inclusiva.

No país, pode-se mencionar *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008b), que tem como objetivo mudanças de valores e ações educacionais e pedagógicas buscando melhor compreensão de todos os estudantes, sem haver nenhuma forma de discriminação. Busca também assegurar a inclusão das pessoas com deficiência ao ensino regular, assegurando, assim, seus direitos dentro do âmbito escolar.

A educação inclusiva não substitui a educação especial, uma vez que a primeira é resultado das lutas da segunda. Mas ela é uma bandeira que estampa a democratização do ensino, tentando, com isso, diminuir as lacunas sociais que cercam as pessoas com deficiência.

A escola está diretamente associada ao conhecimento, sendo esse diferente do senso comum. Com isso, a produção de conhecimento ocorre dentro da educação especial, regular ou inclusiva, pois está embasada nos métodos científicos que, historicamente, foram testados e aprovados, remetendo-se à epistemologia (Strieder; Nogaro, 2016).

Ao longo da história humana, o conhecimento foi objetivo de busca, compreensão, domínio e discussão. A epistémé surge em um momento de mudanças políticas, sociais e econômicas, fazendo contraponto com o poder religioso que estabelecia a religião como verdade. Havia a necessidade da elaboração de críticas para as formas de conhecimento do período, que eram: a racionalidade mítica (*mythos*), em que, dentre as crenças, os acontecimentos eram aprovações ou desaprovações dos deuses; senso comum (*dóxa*) que respondia às indagações de acordo com a opinião que cada pessoa expressava (Gamboa, 2013).

O senso comum, o conhecimento vulgar, a sociologia espontânea, a experiência imediata, tudo isso são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. (Santos, 1987, p. 33).

Com o advento da epistemologia, que faz contraponto com o *mythos* e a *dóxa*, esta tentou, por meio de um método científico, dar as respostas às perguntas que permeavam as mentes humanas. A disciplina e o rigor direcionam a busca metodológica para sanar as dúvidas, pois as outras formas até então conhecidas não necessitavam de experimentos, para responder aos acontecimentos (Figueiredo, 2010).

Durante os séculos XV, XVI e XVII, expande-se a construção da ciência moderna, sendo que a razão designava a busca de uma sociedade que fosse moderna, fazendo oposição ao período medieval, o qual ainda estava presente, e busca, então, por uma sociedade racional, tendo como base a cientificidade (Figueiredo, 2010).

Tal movimento, tendo a razão como meta, dirigiu-se a dois principais enfoques: o método científico e a organização social (Estado). Destaca-se, então, Francis Bacon (1561-1626) e Descartes (1596-1650) que, em certa medida, construíram as bases epistemológicas, enfocando no método científico, constituindo a epistemologia moderna (clássica). Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778) dedicaram-se mais em relação à epistemologia, na construção do Estado moderno (Figueiredo; Poulin; Boneti, 2017).

Portanto, neste período histórico já se atribuíram duas responsabilidades básicas para a escola moderna: em primeiro lugar a prática do conceito de verdade racional associada não apenas à ciência, mas ao agir político e institucional, como é o caso da

política educacional e o papel do Estado em relação à escola. Ou seja, o conceito de escola moderna passa a ser associado a uma verdade científica tanto do ponto de vista institucional, suas regras e normas, quanto do ponto de vista da prática educativa, a didática, o comportamento pessoal na escola etc. Em segundo lugar, a escola moderna passa a praticar um conhecimento, produzir e transmitir, utilizando o parâmetro de verdade universal, a partir do pressuposto de que a verdade é uma só, independentemente das diferentes realidades no mundo. Assim, destituiu-se a possibilidade de se atribuir verdade a saberes produzidos no âmbito de singularidades fora do parâmetro tido como verdade universal. (Figueiredo; Poulin; Boneti, 2017, p. 564).

No século XVIII surge, para constituir a epistemologia moderna, a operacionalidade da ciência, onde a verdade, para ser verdade, deveria passar pelo crivo científico. Para isso acontecer, havia a necessidade da técnica, ou seja, os resultados deveriam passar por um processo rigoroso, para testar a sua veracidade (Figueiredo, 2010). Assim, “[...] uma unificação entre um conceito de verdade científica e um conceito de verdade institucional, passando a se constituir em epistemologia clássica da escola até nos dias atuais.” (Figueiredo; Poulin; Boneti, 2017, p. 564). Com isso, a institucionalidade da escola está diretamente ligada a um saber que se diz universal, tendo, com isso, dificuldades em reconhecer como conhecimentos outras formas de saberes.

A epistemologia clássica está ligada à construção da racionalidade moderna, atribuindo à escola a responsabilidade de fazer dos indivíduos sociais sujeitos funcionais, evolutivos e modernos. Contudo, alguns elementos fazem contraponto com a educação inclusiva, como a padronização universal dos parâmetros de verdade, a evolução e,

principalmente, a homogeneidade. Com isso, a educação inclusiva busca encontrar elementos para a construção de uma epistemologia própria, com características que justifiquem seus objetivos, podendo, com isso, acolher e incluir, em vez de selecionar e excluir.

Porém, a racionalidade técnica como sinônimo de verdade começa a ser questionada, abrindo caminhos um modelo de ensino como é o caso da educação inclusiva. A Razão Moderna tendo como base a técnica começa a ser questionada justamente com o advento de problemas sociais típicos da contemporaneidade como foi o caso das duas guerras mundiais, a destruição em massa, graças à técnica, a crise ambiental, o abalo das identidades suprimidas pelo pressuposto da homogeneidade advindo com o procedimento técnico, a indiferença com as singularidades etc. (Figueiredo; Poulin; Boneti, 2017, p. 565).

A crise da razão moderna ficou explícita no século XX, com o debate que ficou conhecido como teoria crítica, na escola de Frankfurt, principalmente com Horkheimer e Adorno, materializada com a obra *Dialética do esclarecimento*, de 1947, através das qual questionam a razão e a técnica (Figueiredo; Poulin; Boneti, 2017).

Para Moura *et al.* (2007), o paradigma que até a atualidade regeu o pensamento e o agir está numa profunda crise, pois sua lógica se fundamenta no racionalismo que, por um lado, acaba por excluir a subjetividade e, por outro, eleva a crença no desenvolvimento e progresso.

A forma de produzir conhecimento na educação inclusiva deve se diferenciar em alguns pontos, da epistemologia clássica, pois a quebra de certos paradigmas é necessária para que o saber chegue de uma maneira mais efetiva. Contudo, é preciso cuidado, para que tal conhe-

cimento não seja barateado e simplificado. De acordo com Figueiredo (2015), a forma de produção de conhecimento, na educação inclusiva, articula-se com a promoção de aprendizagem de todos os alunos, excluindo, assim, as barreiras que possam dificultar a apropriação dos saberes.

Levantar una perspectiva epistemológica en materia de inclusión obliga a establecer y a esclarecer las fronteras, las limitaciones y los encuentros necesarios entre inteligibilidad, interpretación y comprensión de los fenómenos gravitantes [...]. (González, 2014, p. 87).

Assim, Figueiredo, Boneti e Poulin (2010, p. 969) acrescentam que

[...] a educação inclusiva resguarda os princípios de como ocorre a construção do conhecimento: a partir da atividade do sujeito diante das solicitações e desequilíbrios do meio e que o sujeito de conhecimento é um sujeito autônomo e a cooperação é elemento central do processo de aprendizagem.

A cooperação figura, na educação inclusiva, como uma ação imprescindível, pois é ela que, de maneira mais humana, articula a interação dos sujeitos envolvidos. No entanto, não é tarefa fácil, pois é um desafio para o ambiente escolar, porquanto, por vezes, as pessoas com deficiência se sentem inibidas, frente aos desafios das exigências escolares, necessitando, assim, a participação direta dos professores e de toda a comunidade escolar.

As abordagens pedagógicas necessitam observar e respeitar as limitações das pessoas com deficiência, contudo, não podem se tornar um muro de restrições, pois as dificuldades devem ser superadas,

em conjunto com a comunidade escolar, buscando a autonomia intelectual de cada sujeito, tornando-o dono de suas próprias vidas.

## **Considerações finais**

Durante séculos, pessoas com deficiência: mulheres, negros e outros grupos invisíveis começaram a ter visibilidade, principalmente em meados do século XX, aumentando, assim, as redes de interdependência que, de certa forma, mudaram os grupos sociais.

A educação é um direito universal. Contudo, a educação inclusiva preserva e enfatiza essa condição, corroborando a ideia que todas as pessoas devem estar na escola, independentemente da classe social, etnia, condição física e intelectual. Mas há necessidade de políticas públicas que garantam a inclusão de determinados públicos, no âmbito escolar. Vislumbra-se, nesse contexto, uma epistemologia inclusiva, com pressupostos sólidos e embasados que vêm atendendo às especificidades de cada pessoa.

No Brasil, políticas públicas acerca de cotas contribuem para que sujeitos que historicamente ficavam à margem da sociedade, estão se inserindo nas faculdades e universidades, conquistando oportunidades. Contudo, como afirma Ferreira (2018, p. 18): “As políticas afirmativas sociais e étnico-raciais, o currículo e a universidade devem ser repensados, para que propiciem a integração, e não a exclusão.”

Na epistemologia clássica, de certa maneira, há uma tendência para a seleção dos “melhores”, excluindo, com isso, os “sujeitos incapazes”, que são aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, ou não fazem parte do grupo social dominante. Sendo assim, nota-se a necessidade de uma epistemologia embasada na educação inclusi-



va, que preserve e respeite a individualidade de cada sujeito, mas que possa potencializar essas características singulares.

Espera-se que este texto possa, em certa medida, auxiliar, no campo da educação inclusiva, explicitando a necessidade de outras epistemologias direcionadas à inclusão e não para a seleção. São importantes e mais significativas quando pensadas a partir de pessoas com deficiência e que conseguiram se apropriar dessas epistemologias e vencer os obstáculos.

## Referências

BOLSHAW, M. Breve história da epistemologia. **Revista Temática**, João Pessoa, v. 11, n. 12, p. 16-25, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/27010>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>.

DIAS, M. A. L.; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 453-463, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140017>.

FERREIRA, M. B. R. Vertentes da educação inclusiva. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 12-19, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0128>.

FIGUEIREDO, R. V. A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J.-R.; BONETI, L. W. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 51-69.

FIGUEIREDO, R. V. Desafios da Didática diante das Políticas de Inclusão: um novo olhar sobre o ensinar e o aprender. In: CAVALCANTE, M. M. D. *et al.* **Didática e prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a Sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 1-17.

FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J.-R. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J.-R.; BONETI, L. W. Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspectivas. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 959-977, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO12>.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa**: fundamentos lógicos. Chapecó: Argos, 2013.

GONZÁLEZ, A. O. Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 29, n. 2, p. 83-111, 2014. Disponível em: [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872014000200005&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872014000200005&script=sci_abstract). Acesso em: 15 jan. 2019.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, n. esp., p. 140-149, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500015>.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 737-750, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X13355>.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os desafios para a educação especial na perspectiva de uma cultura inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, out./nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601156>.

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v. 4, n. 2, p. 189-210, nov. 2014. Disponível em: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/207>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MOURA, J. B. V. S. *et al.* Perspectiva da epistemologia histórica e a escola promotora de saúde. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 489-501, abr./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000200006>.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>.

POULIN, J.-R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. *In*: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN,

J.-R. (org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 17-50.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1987.

SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 283-295, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out/dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500887>.

STRIEDER, R.; NOGARO, A. No controverso desafio da educação inclusiva: um convite para pensar a complexidade humana. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 29, n. 1, p. 51-73, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.8799>.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, dez. 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.131>.

THOMA, A. S. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. *In*: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN, K. J. (org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 253-274.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em: 15 jan. 2019.

# **A importância das adaptações curriculares na inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual**

Vania Salete Cassol Daga

Leonel Piovezana

## **Introdução**

Com o relativo aumento de matrículas dos estudantes com deficiências, nas escolas da rede regular de ensino, a inclusão escolar se tornou uma temática recorrente, em nosso país. Vivemos em uma época marcada pela competição, em que os progressos científicos e tecnológicos definem a vida dos seres humanos. Nesse cenário, resalta-se o importante significado que possui a educação, na contemporaneidade. Dessa forma, ela deve atender o contingente de diferentes sujeitos incluídos nos ambientes escolares. Justifica-se, assim, a emergência de uma escola que olha por aqueles que necessitam de suporte pedagógico para desenvolver seu potencial, assegurando-lhes uma escolarização com qualidade, por meio da educação inclusiva, comprometida com o nível de ensino e a integridade nas relações interpessoais. E mais que isto: encontrar alternativas e condições de aprendizagem.

Assim como trata o livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), a escola da modernidade deve ser, para todos os estudantes, um lugar de possibilidades, fornecendo-lhes ferramentas para que tenham uma vida de bem-estar. Nesse sentido, a escola deve se apresentar como uma clareira, oportunizando elementos para atender as diversidades de estudantes inclusos nas escolas, promovendo seu desenvolvimento, para a vida vindoura. Nessa visão educativa, a escola passa a abrir espaços para realizar a ascensão social daqueles que sempre estiveram excluídos socialmente. Neste texto, tratamos com maior especificidade dos estudantes que possuem deficiência intelectual.

O fazer pedagógico, na educação inclusiva, leva a muitas indagações. Chegando até a ser conflitante, pois a matrícula dos estudantes com necessidades especiais, no ensino regular, não se configura necessariamente como inclusão escolar. A inclusão se revela, na medida em que abriga os diferentes estudantes sob o mesmo teto educativo, com atendimentos diferenciados, através de ações pedagógicas que contemplem a cada um, no âmbito de suas especificidades.

Nessa segunda década do século XXI, a Educação Especial se integra ao conjunto do sistema educacional. Assim, os estudantes dessa modalidade de ensino se tornam estudantes do sistema regular e necessitam ser atendidos por um currículo que os respeite, que olhe para seus reais potenciais, que oportunize a se desenvolverem e avançarem, não ignorando suas limitações, ao contrário, possibilitando que elas possam ser respeitadas e que sirvam para encontrar outros caminhos para construir o conhecimento.

Nos cadernos *Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas* do MEC (Brasil, 2005), disponibilizado para professores que

trabalham com o atendimento educacional especializado, consta a informação de que as pessoas com limitações intelectuais têm uma maneira própria de lidar com a construção do saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal de estudante esperado pela escola. As pessoas com deficiência intelectual apresentam características biológicas e cognitivas que, muitas vezes, tendem a comprometer esse ideal padronizado (Brasil, 2005).

O estudo de Duarte (2008), com crianças com síndrome de Down e com deficiência intelectual, apontou que os estudantes com deficiência intelectual necessitam de um tempo maior para a realização das tarefas, bem como de ensino individualizado e de mudanças na forma de transmitir os conteúdos. Essas situações exigem cautela, por parte do professor, no momento de planejar as atividades a serem desenvolvidas nas turmas desses estudantes. Aqui cabe destacar o papel do professor como o elemento fundamental, na mediação da aprendizagem, por meio de suas práticas educativas pensadas em conjunto, com todo o coletivo escolar e transcritas no projeto político da escola. Com base em Veiga (1995), este documento deve ser a direção para a caminhada, como um plano de ação a ser cumprido, tendo o foco voltado para incluir, valorizar, promover e assegurar o direito da escolaridade, nos ambientes comuns de ensino regular.

As adaptações curriculares, no processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, são objetos de discussões apresentadas neste escrito, frutos de múltiplas reflexões, no contexto da prática educativa como docente de escola pública e outras tantas, também abundantes, realizadas durante o Mestrado em Educação cursado na Universidade Comunitária Regional de Chapecó, alcançadas através seus componentes curriculares. Estas diferentes situações nos leva-

ram a compreender a importância do currículo adaptado e das flexibilizações curriculares para estudantes com deficiência intelectual incluídos no ensino regular comum. A adoção desta prática tem o intuito de fomentar a aprendizagem significativa, como ferramenta facilitadora, entre educando e educador, no desenvolvimento e construção do conhecimento do sujeito, em um ambiente inclusivo.

## **A pessoa com deficiência intelectual**

A escola é considerada uma instituição formadora, um lugar que possibilita a construção de conhecimentos. Esse processo exige que seus profissionais saibam lidar com as diversidades presentes nos ambientes escolares, não podendo negar que os estudantes com deficiência intelectual fazem parte deste contexto.

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) define deficiência intelectual como uma condição caracterizada por limitações significativas, no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo e com origem antes dos 18 anos (AAIDD, 2008). A terminologia *deficiência intelectual* imprime à situação uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, considerando a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o meio social.

Ainda de acordo com a AAIDD, deficientes intelectuais são pessoas que possuem o funcionamento intelectual inferior à média e, sob esta condição possuem dificuldades na comunicação, nas habilidades acadêmicas, nos relacionamentos interpessoais e nas atividades da vida diária. Mediante esta condição, a escola, juntamente com os professores, deve buscar formas para facilitar o processo de



ensino-aprendizagem destes estudantes, com metodologias que primam pelo respeito às reais condições mentais que esses estudantes apresentam, durante sua escolaridade.

Para Vygotsky (1997, 1998, 2001, 2006), a noção de aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos implica uma relação intrínseca entre aspectos orgânicos e os da ordem da cultura, que se constituem mutuamente e que acarretam alterações nas funções psicológicas, favorecendo a manifestação das funções superiores.

Para a educação da criança com deficiência intelectual é importante conhecer o modo como ela se desenvolve. Não importa a deficiência e a insuficiência em si mesmas (ou o defeito), mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência. (Vygotsky, 1997, p. 104).

As teorias vigoskyanas compreendem, em seus contextos, que as interações sociais são extremamente significativas para os estudantes com deficiência intelectual. Elas são o caminho que possibilita os educandos aprender e se desenvolver.

Fica revelado, aqui, o valor da escola inclusiva em proporcionar conteúdos científicos e socialmente elaborados dentro das possibilidades e condições que os estudantes possuem. Segundo Vygotsky (1998, p. 105), cada ser se constrói a partir de suas histórias e relações. As possibilidades de desenvolvimento têm muito mais a ver com as questões subjetivas individuais do que a característica relativa à deficiência intelectual. Sendo assim, cada um se organiza para superar as suas próprias barreiras.

## **O percurso da educação para as pessoas com deficiência intelectual**

Na história da humanidade, as pessoas com deficiência, independentemente da especificidade, foram vistas de forma marginalizada, pelos sujeitos ditos “normais” e, por muitos anos, foram rotuladas pelo “defeito”, como incapazes de viver uma vida em comunidade, ou seja, incapazes de ter uma vida plena (Miranda, 2003).

Segundo Vygotsky (1989), é preciso criar instrumentos culturais que consigam tirar a pessoa com deficiência do desenvolvimento limitado. De acordo com esse grande pensador,

Os procedimentos pedagógicos são alternativas e devem ser organizados para que tal desenvolvimento se dê por vias indiretas, por outros caminhos porque a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural é precisamente a habilidade de empregar os instrumentos psicológicos, que nessas pessoas não é utilizada. (Vygotsky, 1988, p. 22).

Tratando do mesmo assunto, Padilha (2005, p. 122-123) afirma que:

A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil – recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, contar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar [...].

O segredo do trabalho pedagógico é o fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, mas o professor deve identificar as competências e habilidades que estes estudantes possuem e redimensionar o conteúdo, em relação às formas de exposição, utilizando estratégias diferenciadas, flexibilizando o tempo, na realização das atividades e estabelecendo rotinas para que se sintam mais seguros, naquilo que estão fazendo. Para Vygotsky (1989), é necessário criar instrumentos culturais (signos), tirando a pessoa com deficiência do seu desenvolvimento limitado. Assim, os procedimentos pedagógicos devem ser organizados buscando o desenvolvimento cultural, com o emprego de instrumentos psicológicos que, na maioria das vezes, não são utilizados com essas pessoas (Vygotsky, 1988, p. 22).

Assim, é necessário um novo olhar sobre a inclusão escolar. Nesse sentido, contamos com a contribuição de importantes legislações, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), entre outras, que regulamentam a entrada de estudantes com deficiência, nos espaços escolares. Sob este novo olhar, a sociedade deve dar sustentação necessária para que todos usufruam da vida em sociedade, não sendo necessário a pessoa se ajustar ao meio social. Não se pode omitir que as pessoas com necessidades especiais necessitam de serviços educacionais especializados, pois essa é uma questão de justiça, de respeito para com essas pessoas que são constituídas como cidadãos de direito.

O estudante com deficiência intelectual deve ser olhado como alguém que possui o seu desenvolvimento condicionado por diversas determinantes. Na abordagem sociopsicológica, a deficiência passa a ser a força impulsionadora para o processo de aprendizagem

e o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. A educação com essa parcela de educandos deve ser organizada de tal forma que mesmo com a deficiência, possam contar com a possibilidade de compensar, vencer e superar seus obstáculos, sendo incluídos no processo educacional, com as suas reais condições (Vygotsky, 1997, p. 32-33).

Com base nos estudos de Vygotsky, a permanência da pessoa com deficiência intelectual em ambientes isolados, afastados dos demais estudantes, reforça a deficiência, limita suas interações e não promove o desenvolvimento de seus potenciais. A pessoa com deficiência intelectual deve ser educada em sociedade e para a sociedade.

## **A escola inclusiva**

A conquista da escola inclusiva foi um desafio, no Brasil. Hoje é uma realidade, junto aos sistemas de ensino, mas para garantir uma inclusão com sucesso e qualidade, o estudante com deficiência deve sentir-se acolhido, aceito, recebido pelo meio, vivenciando experiências com os outros estudantes (Aranha, 2004).

Na Constituição de 1988, Art. 205, está legitimada como princípio constitucional a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

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, [s.p.]).

A partir desta garantia constitucional, foram realizadas várias iniciativas, em todo o mundo, buscando a inclusão de todos, independentemente de ter ou não alguma deficiência. No ano de 1979, a Unesco reuniu os países da América Latina, para apresentar um projeto que tinha por objetivo atacar a exclusão social, em todos os países. Todo esse processo foi consagrado, no ano de 1994, na Espanha, através da Conferência de Salamanca. Nesta conferência, participaram várias organizações internacionais, representantes de governos, com o objetivo de assegurar a educação para todos.

A Declaração de Salamanca se tem constituído uma referência, na história da inclusão educacional, pois trata dos princípios, da política e da prática da educação para as pessoas com necessidades especiais. Esse documento estabelece que as escolas, através de suas práticas educativas, devem se ajustar às necessidades de seus estudantes, independentemente de suas condições físicas e sociais (Unesco, 1994).

No Brasil, a inclusão educacional se apresenta mais legitimada em documentos do que efetivamente na prática. A Lei n. 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). Garante a educação gratuita para todos os estudantes com algum tipo de deficiência. Porém, compete ao poder público assegurar essa legalidade, por meio das instituições de ensino, com atendimento diferenciado que contemple os estudantes da educação especial.

A partir de nossas reflexões e estudos da temática, sobre a escola inclusiva, entendemos que a escola, como agência construtora do conhecimento, deve oportunizar a todos os seus estudantes o acesso ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, e quando essa escola se respaldar por atendimento curricular inclusivo, ela entende que seus estudantes, mesmo sendo portadores deficiências

intelectuais, aprendem as mesmas coisas que os demais estudantes, apenas de modos diferentes.

É importante compreender que a escola inclusiva é aquela que, através de suas práticas educativas, garante a qualidade de ensino a cada um de seus estudantes, respeitando a diversidade, potencialidades e as necessidades que cada um apresenta. Na escola inclusiva, os estudantes com deficiências são sujeitos de direito e atenção de toda ação educacional. Garantir seu aprendizado, por meio do desenvolvimento das competências e das habilidades, deve ser o princípio de todas as práticas educacionais desenvolvidas pela escola. Segundo a Declaração de Salamanca, as interações são potenciais para despertar para o aprender. Assim,

[...] todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva [...]. (Unesco, 1994, p. 1).

A partir da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), entendemos que a escola inclusiva é o lugar ideal para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. O espaço inclusivo precisa ser visto como um campo de transformação, no qual práticas pedagógicas devem valorizar as diversidades e as potencialidades dos sujeitos. Segundo Mantoan (1997, p. 120), ao incluir os estudantes com neces-

sidades especiais na escola regular, estaremos exigindo desta instituição novos posicionamentos dos processos de ensino e aprendizagem. Aqui, cabe destacar a relevância das adaptações do currículo, na escola inclusiva, como uma prática transformadora, no desenvolvimento psicossocial dos estudantes com deficiência intelectual.

## **Os currículos adaptados – flexibilizações curriculares**

Toda mudança realizada na educação necessita ser pensada e realizada com cautela. No contexto escolar, o currículo define a direção a ser tomada, “[...] enquanto construção social, cultural e ideológica, jamais poderá ficar dissociada da teorização e da discussão da objetividade no campo da educação.” (Pacheco, 2005, p. 78). Segundo o autor, o currículo envolve valores/atitudes e experiências. Sua construção ocorre a partir de uma multiplicidade de práticas, através de decisões tomadas nos contextos social, cultural, políticos/ideológicos e econômicos.

Conforme Freitas (2006), o movimento pela inclusão revelou que a escola, com seus métodos tradicionais, tem excluído muito mais que incluído, deixando evidente que é necessário considerar a especificidade de cada estudante, para garantir a escolarização com qualidade para todos os estudantes e com maior afincamento para os que possuem necessidades especiais.

Para Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelos professores devem ser adaptadas às características dos estudantes, à composição da classe e à história das relações entre os próprios educandos e o professor.

Tencionando isso, fica clara a importância da realização de adaptações curriculares para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, principalmente para aqueles que apresentam deficiência intelectual.

De acordo com o Art. 17 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela Educação Especial do respectivo sistema de ensino. (Brasil, 2001, [s.p.]).

Corroborando o que trazem as diretrizes, é necessário que escola observe os aspectos citados e proporcione condições para que as deficiências dos educandos e suas necessidades sejam atendidas.

Tratando das adaptações curriculares, o documento *Projeto Escola Viva* (Brasil, 2000), afirma que elas necessitam ser pensadas a partir do conjunto em que o estudante está inserido; a partir de cada situação individual e não com propostas universais. Elas se referem a um contexto e não a estudantes. A adaptação curricular feita por um professor, para um aluno, é válida apenas para este aluno e para aquele momento. Funciona como um instrumento para programar uma prática educativa para a diversidade. Deve responder a uma construção do professor, em interação com o coletivo de professores e demais profissionais da educação, saúde e da assistência. Estamos



nos referindo às intervenções que devem adequar-se aos indivíduos e não o contrário. Após ter feito as identificações das adaptações a serem realizadas, deverão ser planejadas e efetivadas pelo coletivo do contexto escolar, a fim de que o educando com deficiência intelectual tenha assegurados seus direitos como cidadão.

## **Considerações finais**

Diante da construção deste estudo, fica evidente a importância que possui a escola inclusiva, para os estudantes com deficiência intelectual, para vivenciarem suas experiências no ensino regular com seus pares, garantindo a eles um ensino de qualidade, com participação ativa no processo ensino-aprendizagem. Para que isso se concretize, é necessário que a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, nas escolas comuns, seja garantida. Além da legislação que assegura este direito – Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) –, é necessário que se efetivem, na prática, as adaptações no currículo regular, adequando o ambiente, preparando os profissionais, a fim de que saibam atender seus estudantes, em suas especificidades e habilidades.

É significativo que os professores da escola inclusiva acreditem que os estudantes com deficiência intelectual podem aprender e se desenvolver; que as interações e as mediações são fatores importantes para se tornarem cidadãos ativos e autônomos (Vygotsky, 1989, 1997).

A escola inclusiva requer avaliação constante sobre os processos de ensino-aprendizagem. Ela exige criar estratégias de ensino realmente potencializadoras de habilidades, considerando as especificidades de cada um, enquanto estudante, ou seja: apresente ele deficiência

intelectual ou não. E, para isso, será necessário alterar aspectos do currículo escolar, do planejamento docente, da estrutura física e dos materiais didáticos da escola, da formação continuada dos docentes, das formas de avaliação, do apoio de toda a equipe da escola, da participação dos familiares e da responsabilidade dos poderes públicos.

O professor é o eixo central para o desenvolvimento desta engrenagem que chamamos de escola inclusiva, no atendimento dos estudantes com deficiência intelectual, a partir das adaptações curriculares. Está nas mãos dele fazer toda a força possível, junto com toda a equipe escolar, por uma educação de qualidade e realmente inclusiva. Afinal, “[...] o homem não é uma essência imutável, ele está aberto ao mundo, completa-se nos signos, no outro, na troca com a exterioridade.” (Mosé, 2015, p. 36 *apud* Barcelli, [s.d., s.p.]).

O estudo sobre a temática abordada ainda não se esgotou. Muitas são as barreiras a serem enfrentadas e caminhos a serem percorridos, porém, pelo percurso realizado até o momento, fica notório o valor que possui um currículo adaptado para os estudantes com deficiência intelectual. Entendemos que a prática da autêntica educação inclusiva está sob a execução de um currículo que possibilita o atendimento das diferenças, valorizando as identidades. Este processo precisa contar com educadores comprometidos que visualizam que o atendimento dos estudantes com deficiência intelectual deve ser diferenciado, com práticas educativas que oportunizem seu desenvolvimento, respeitando as suas individualidades.

Compreendemos que a escola inclusiva é aquela que olha para seus estudantes e que acredita nos seus potenciais. Com essa perspectiva, almejamos que esse estudo possa contribuir para a conquista da educação básica, por parte dos estudantes com deficiência intelectu-

al que se encontram matriculados e frequentando o ensino regular. Nossa compreensão é que as práticas de adaptações curriculares realizadas pelos professores atuantes na escola inclusiva têm como objetivo atender as diferenças, respeitando as individualidades, gerando equidade e cidadania.

## Referências

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. **Education and Training in Developmental Disabilities**, New York, v. 43, n. 1, p. 123-131, 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED509596>. Acesso em: 18 abr. 2017.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? *In*: OMOTE, S. (org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe Publicações, 2004. p. 37-60.

BARCELLI, J. **Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual**. [s.d.]. Disponível em: <http://fce.edu.br/blog/desafios-e-estrategias-de-ensino-para-alunos-com-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 10 nov. 2018.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto escola viva**. Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/01**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 8 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC; SEESP, 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 9 maio 2017.

DUARTE, M. **Síndrome de Down**: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara-SP. 2008. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101608/duarte\\_m\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101608/duarte_m_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 nov. 2018.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; Editora SENAC, 1997.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristiana Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. 2003. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis/15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis/15/art1_15.pdf). Acesso em: 11 set. 2019.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental.** 2. ed. Campinas: Fapesp, 2005.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Florianópolis: Cogen, 1998. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158/temas-multidisciplinares-231/378-temas-multidisciplinares-862/file>. Acesso em: 11 set. 2019.

SANTA CATARINA (Estado). **Política de educação inclusiva.** Florianópolis: SED/SDF/SES/FCEE, 2001.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** 24. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem,**

**desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.  
p. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins  
Fonseca, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Habana: Peeblo e  
Educacion, 1989. (Obras Completas, Tomo V).

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor,  
1997. (Obras Completas, Tomo V).

# **Inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação superior e processos de subjetivação**

Juliane Janaina Leite Brancher  
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

*O que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde afinal, está o perigo?*  
(Foucault, 2004, p. 8).

## **Introdução**

Discutir a presença de estudantes com deficiência intelectual na educação superior é algo recente. Com a democratização do ensino, no Brasil, os avanços das políticas de inclusão foram ganhando força na educação, em todos os níveis e modalidades de ensino. Por isso, o desafio da inclusão de alunos com deficiência intelectual se tem mostrado uma constatação crescente, na educação básica e tem ganhado repercussão nos demais níveis de ensino.

Este capítulo se constitui de um excerto da pesquisa de Mestrado em Educação concluída, apresentada ao Programa de Pós-Graduação

em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), na Linha de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. A pesquisa teve como intencionalidade tensionar os discursos da inclusão como dispositivo neoliberal de governo presentes nas relações entre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e os dispositivos de poder. Pretendemos articular as políticas de inclusão que emergem da racionalidade neoliberal, com relação ao desenvolvimento social, como estratégia de captura e condução da conduta dos sujeitos, partindo do entendimento das noções de inclusão e governo.

Nos desafiamos a compreender a inclusão de estudantes com deficiência, a partir das narrativas dos docentes da educação superior, olhando este tempo, no qual a educação tem passado por significativas mudanças. Segundo Paraíso (2014, p. 28), “[...] mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os ‘outros’ e mudamos nós.”

O objetivo do estudo foi compreender como os professores da educação superior narram os desafios de atuar com estudantes com deficiência intelectual e quais são as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas para a inclusão desse público. O *locus* da pesquisa foram três universidades: uma da esfera pública federal, uma da esfera pública estadual e uma comunitária, todas localizadas no Oeste de Santa Catarina. Foram realizadas entrevistas narrativas com oito docentes que atuaram com estudantes com deficiência intelectual na educação superior, nos últimos três anos, tendo como marco temporal o semestre em que as entrevistas foram realizadas. As entrevistas narrativas foram direcionadas por um roteiro. Posteriormente, foram transcritas



na íntegra e organizadas em agrupamentos temáticos. As materialidades empíricas foram examinadas por meio da Análise do Discurso, com referenciais foucaultianos, levando-se em consideração os aspectos mais relevantes e recorrentes.

Segundo Andrade (2014, p. 175), entrevistas narrativas são “[...] uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica.” A autora afirma, ainda, que “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam.” (Andrade, 2014, p. 181). Segundo Brancher (2020, p. 32), as narrativas não são dados prontos e acabados, mas construções, a partir da cultura “[...] por meio da linguagem atravessada por relações de poder, se constroem em discursos hegemônicos, ou seja, nos tornamos sujeitos derivados desses discursos.” Em suas abordagens acerca dos discursos, Foucault (1987, p. 135) se refere ao enunciado e, na obra *Arqueologia do saber*, apresenta discurso como “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva.” Fischer (2001, p. 198) afirma que, para Foucault, “[...] não há nada por trás das cortinas nem sob o chão que pisamos, há relações e efeitos que o próprio discurso põe em funcionamento.” Assim, analisar discursos é compreender o conjunto de enunciados contextualizados no tempo.

## **Deficiência intelectual: aspectos históricos, legais e conceituais**

O conceito de deficiência muda, ao longo dos tempos, passando pelo não direito à vida, na Antiguidade; pela exclusão e segregação

na Idade Média; pela busca da cura e correção na Modernidade e, na Contemporaneidade, pelo direito de ser diferente, com amparo em amplo conjunto de normativas legais. A deficiência antes localizada no sujeito compreendido como alguém a ser corrigido, passa a ser atribuída também ao contexto. Na Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), em seu Art. 2º, o conceito de deficiência é assim apresentado:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, [s.p.]).

Nesse conceito, as limitações funcionais são contextuais, ou seja, não estão unicamente localizadas no sujeito. Estão também nas limitações sociais. Quer dizer: a deficiência tem caráter relacional. É potencializada na interação com barreiras existentes no meio social, cujo resultado é a dificuldade ou o impedimento para o acesso e o exercício de direitos, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Na legislação brasileira, as diferentes formas de deficiência estão categorizadas no Decreto n. 5.296/2004, e deficiência mental/intelectual se apresenta assim conceituada:

d) deficiência mental, leia-se intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. Comunicação; 2. Cuidado pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. Utilização dos recursos da comunidade; 5. Saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. Lazer; e 8. Trabalho. (Brasil, 2014, [s.p.]).

Os conceitos de deficiência mental/intelectual, por muito tempo, se alicerçaram no modelo biológico, centralizando o que se entendia por “defeito” ou pela “falta”, em fatores patológicos, o que seria motivo suficiente para explicar a incapacidade, em qualquer contexto. Mais recentemente, o enfoque social ganha representatividade e o sujeito é visualizado antes da deficiência e não a ela reduzido. É nesse contexto que a inclusão de pessoas com deficiência, em todos os níveis educacionais, ganha representatividade, e que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação superior recebe destaque.

## Os discursos da inclusão

Quando direcionamos o olhar para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, tais discursos não são neutros, pertencem a uma lógica discursiva que os regula. Assim, no campo do discurso, podemos questionar: O que torna um discurso *verdadeiro*? Como os movimentos políticos influenciam a legitimação à aceitação de determinado discurso pela sociedade? A partir da perspectiva foucaultiana, podemos entender que o discurso não tem interesse em discutir a existência das coisas, mas sim, em como os significados são produzidos. Para Foucault, os discursos são os enunciados que apontam o que foi tomado por verdade.

Concordamos com Costa e Pieczkowski (2020, p. 16), quando salientam que “[...] os discursos normativos tecem a inclusão enquanto projeto ideal de educação construído com base nos princípios de solidariedade, justiça e igualdade, termos reiterados nos documentos que orientam a Educação Inclusiva.” Dessa forma, é a partir da

lógica discursiva que “[...] os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam.” (Veiga-Neto, 2005, p. 122). Portanto, é esta lógica que determina um conjunto de regras que irão dar condições para o funcionamento do discurso e que vão controlar as condutas em uma determinada época. Assim,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 2013, p. 8-9).

Destacamos as palavras de Foucault (2004), por percebermos o perigo que há nos discursos sobre inclusão, quando estes se tornam imperativos e não mais os questionamos, apenas “obedecemos”. Os discursos que produzem efeitos de verdades tornam-se cada vez mais habituais, tornando-se naturais e assumindo, aos poucos, um caráter de verdade absoluta. Sendo o discurso socialmente inquestionável, Gros (2018, p. 40) conclui: “Obedece-se porque o custo da desobediência não é sustentável. No fundo a única razão para obedecer é a impossibilidade de desobedecer.” Destacamos que este escrito não se refere a ser contra a inclusão, mas tensioná-la.

Os discursos acerca da inclusão escolar e, mais recentemente, da inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação superior integram um conjunto de políticas educacionais que têm como objetivo democratizar o acesso, embora existam dispositivos legais, desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), em que se estabelece a normatização, de maneira que assegure equidade de oportunidades

e a valorização da diversidade, nas diferentes esferas de poder. É a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que as instituições de educação superior intensificam a discussão do acesso do público da educação especial.

Diante de alguns marcos legais, é possível fazer uma leitura das políticas e práticas produzidas pelos discursos de inclusão, e de como estes se tornam um imperativo que considera estar incluído o alvo principal da garantia de uma vida econômica, política e economicamente saudável.

Ao analisar as políticas de educação inclusiva/educação especial ao longo dos anos, é possível perceber um deslocamento de entendimento sobre a educação especial, bem como do espaço dos sujeitos com deficiência. Quando se fala em inclusão na educação, não raro, expressões como “direitos iguais”, “somos todos iguais” e “a escola é o mundo da diversidade” misturam-se às noções de diferença, equidade e alteridade.

Vivemos um tempo em que os discursos sobre o outro e a diferença desdobram novos significados e perspectivas políticas, e ninguém pode se negar a estar inserido no mundo global, mesmo que de forma parcial, incompleta, ineficiente ou deficiente. Em um sistema de controle, normas são instituídas. Lopes (2009) destaca que algumas dessas normas são instituídas com o objetivo de designar ações de poder, controlando os indivíduos, para que esses permaneçam no “jogo”, no qual todos sejam incluídos: “[...] não se trata de preocupação, de qualificação e de cuidado com o outro; trata-se sim da necessidade da permanência do outro.” (Lopes, 2009, p. 156).

A inclusão na educação superior integra um conjunto de políticas educacionais que têm como objetivo democratizar o acesso. Nesse

sentido, destacamos que o discurso “trabalho x educação” é socialmente normatizado como crucial à erradicação das desigualdades.

Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (Unesco, 2015, p. 1).

Em uma sociedade disciplinar, o alvo do poder recai sobre o indivíduo, que, ao ser incluído, responde aos anseios de uma sociedade que precisa de sujeitos “dóceis” que se enquadrem nos objetivos do capitalismo. As estratégias disciplinares usadas para controlar e normalizar são responsáveis pela institucionalização da vida, pela homogeneidade que se procura criar na sociedade, através das políticas de inclusão.

Nesta perspectiva, as pessoas com deficiência e suas famílias constroem uma narrativa na qual se veem como parte do mercado, competindo por espaços de trabalho, nessa lógica neoliberal de liberdade, sucesso e superação que dependeria dele mesmo. Para Freitas (2018, p. 31):

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. [...] Os cidadãos estão igualmente inseridos nesta lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social.

Na sociedade neoliberal, o ensino superior também passa a ser uma oportunidade de competição, instigando o desejo de estar inclu-

ído. Segundo Freitas (2018, p. 114), o problema da competição “[...] é que ela gera ganhadores e perdedores – um paradigma inadequado para a educação.” A padronização dos sujeitos e seus discursos de inclusão pela sociedade capitalista criam efeitos de verdades e fornecem base para julgamento moral do que é adequado (imperativo) e o que é inadequado. Quando não se ganha, neste jogo econômico, ou seja, quando por condições de vida ou da deficiência o indivíduo não tem condições de acessar ou permanecer no ensino superior, este pode ser visto como caso de fracasso/incompetência de alguém, seja do próprio sujeito, seja do sistema escolar.

Vivemos em um contexto social de rupturas e crises e o Brasil, em meio à pandemia da Covid-19, enfrenta duras batalhas. Conforme Loureiro, Kraemer e Lopes (2021, p. 100), no cenário econômico nacional, o Brasil tem amargado índices crescentes de falta de emprego e dilatado as desigualdades sociais. Assim, a educação superior imersa neste cenário é convocada a promover condições e possibilidades para a constituição de sujeitos protagonistas de sua inclusão.

Nessa lógica, a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é uma condição para a subjetividade empresarial. Tal condição está pautada no protagonismo, mas ser protagonista em um cenário in/excludente é para poucos, é um movimento de competição ao longo da vida. Seguindo com o pensamento de Loureiro, Kraemer e Lopes (2021, p. 106), a manutenção do protagonismo e do empreendedorismo pode gerar mais do que a superação e a competição,

[...] pode gerar parte das condições da emergência da doença e da morte. Na gramática da financeirização da vida, se poucos têm a possibilidade de constituírem protagonistas, é muito provável que tenhamos um crescimento vertiginoso de sujeitos

excluídos e/ou em situação de vulnerabilidade social. Isso nos faz compreender que o papel assumido pelo Estado muda de ênfase, de uma função de promoção dos direitos sociais para uma política reguladora, que deve garantir as condições para os jogos de mercado. Para tanto, é do sujeito a responsabilidade de alcançar qualificados resultados de aprendizagem nas avaliações empreendidas.

Recentemente, podemos observar o deslocamento dos discursos de inclusão como direito e imperativo social, para os discursos de exclusão e segregação como uma “prática de liberdade”, na qual a liberdade pessoal é vista como produto da liberdade econômica. Se, por um lado, parte-se do pressuposto que todos devem estar incluídos, por outro lado, a inclusão mostrou-se perversa e até mesmo excludente. Conforme Lockmann (2020, p. 70), “[...] dentro de uma racionalidade neoliberal, a igualdade nunca foi uma meta. Estar incluído nesses jogos significa ocupar espaços de participação muito distintos, mantendo e reforçando as desigualdades.”

Os princípios neoliberais continuam extremamente presentes em nossos dias, como, por exemplo, a produção de sujeitos empresários de si, como um tipo de subjetividade alinhada ao neoliberalismo<sup>1</sup>. Mas outros princípios parecem perder a sua centralidade, diante desse novo contexto que articula neoliberalismo e neoconservadorismo. Se o neoliberalismo tinha como princípio fundamental a inclusão, ou

---

1 Dardot e Laval (2016), em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, definem o neoliberalismo a partir de seu fundamento no livre mercado, onde o governo é dotado da obrigação de resguardar a concorrência e disseminar na sociedade a lógica de mercado, adaptando os sujeitos.



seja, a regra da não exclusão, a estratégia movimentada pela aliança neoliberalismo-neoconservadorismo parece não governar para todos. Segundo Lockmann (2020, p. 71):

Vastas parcelas da população brasileira parecem não se constituírem em foco privilegiado das ações e políticas de governo. A governamentalidade neoliberal conservadora, como podemos nomear essa nova face do neoliberalismo brasileiro, mantém como princípio a inclusão de certos grupos da população, mas não de todos. A intolerância religiosa, a imposição de um modelo de família, a exclusão das discussões de gênero e sexualidade e até mesmo, projetos de lei como educação domiciliar demonstram essa nova face da exclusão, que reaparece e se reconfigura no cenário contemporâneo, como uma estratégia de governmentação direcionada a determinados grupos.

Brown (2019) analisa o neoliberalismo em suas convergências com o neoconservadorismo. Para Brown (2019), o problema fundamental de um Estado democrático baseado em uma economia capitalista é que a democracia deve ter como base a igualdade, portanto, não há como sustentar a democracia em um contexto de desigualdades econômicas e sociais. Uma sociedade democrática construída em bases capitalistas necessita de estratégias para a redução de desigualdades, promoção da igualdade de poderes, correção de disparidades e, principalmente, fomento às formas de autodeterminação do povo. Do contrário, a esfera política serviria às elites e não ao povo. Assim, a hostilidade do neoliberalismo é direcionada ao social, e seus efeitos são antidemocráticos (Brown, 2019), o que explica a aliança e aproximação entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo.

Foucault (2008, p. 163) afirmava que o neoliberalismo se constituiu num “jogo formal entre desigualdades”. Neste jogo formal, a governamentalidade neoliberal conservadora não faz a inclusão desaparecer, mas, em suas tramas, aciona também a exclusão, conforme Lockmann (2020, p. 72), “[...] como fundamento de algumas das práticas de governo que se amparam, ainda, no preceito do direito.” Isso se torna evidente a partir das discussões de Freitas (2018, p. 8), quando o autor afirma que:

É importante que se coloque no centro do entendimento desta proposta que, para estes neoliberais, a liberdade social e pessoal está fundada na liberdade econômica. [...] toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja cerceado o ‘direito natural’ de acumular privadamente, ela compromete a liberdade social e pessoal. E somente pode haver liberdade no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um, por seus méritos, acumular propriedade privada.

Assim, a noção de direito passa a centrar no sujeito a responsabilidade pela sua condição de vida. Ou seja, conquistará o “direito” se apresentar condições e, nessa lógica, o exercício da cidadania é uma mobilização constante dos sujeitos. Ainda Lockmann (2020) argumenta que, diante deste cenário, corremos o risco de transformar a exclusão em direito e o direito em escolha individual, pois

[...] não se trata, simplesmente, do desaparecimento da noção de direito, mas de sua transformação: a educação escolar, antes direito universal, agora transmuta-se no resultado da escolha individual dos pais ou responsáveis. (Lockmann, 2020, p. 71).

## **Subjetividade docente: o encontro com estudantes com deficiência intelectual**

Algumas deficiências inscrevem no corpo do sujeito sua singularidade, despertam no observador suas experiências pessoais e os conhecimentos construídos coletivamente, imprimindo a subjetividade docente. O encontro com a deficiência intelectual, na educação superior, evidencia a ruptura de um modelo de educação segregacionista, mas que, por outro lado, pode revelar a exclusão do sujeito dentro dos dispositivos de inclusão. Para Campos (2005, p. 6), a inclusão de pessoas com deficiências no ensino “[...] abala pilares de uma sociedade voltada para a produção e para o consumo, porque questiona o ensino promovido apenas para a competição e para o lucro que por sua vez se fundam sobre o capital.”

Embora as instituições superiores busquem estratégias para incluir e avaliar os estudantes com deficiência intelectual, Pieczkowski (2013, p. 186-187) tensiona:

Como respeitar o princípio da temporalidade própria, tão precioso à Educação Especial, num contexto que determina tempos e espaços iguais a estudantes diferentes? O que é concebido como inclusão e o que pode ser compreendido como protecionismo e descompromisso com a educação? Que apoio encontra o docente para constituir-se professor de estudantes com deficiência?

Diante da diferença, os docentes procuram estratégias para o desenvolvimento de habilidades e de competências, a partir do perfil do egresso, por meio da promoção de condições de aprendizagem para as pessoas com deficiência. Pieczkowski afirma que no processo

de inclusão de estudantes com deficiência, os professores descobrem a pluralidade e a complexidade da inclusão, percebem os bastidores desse cenário,

[...] passando a compreendê-la como uma palavra de múltiplos significados, que provoca tensionamentos, angústias, desassossegos, mas também gera mobilidade, apropriação do novo, desconstrução de olhares padronizados, crescimento pessoal e profissional. Deparar com a diferença provoca a ruptura com formas mecânicas de pensar, ser e fazer. A lógica cristalizada do professor que ensina, e o aluno que aprende, pode se romper a partir do encontro com o estudante com deficiência, e o docente pode assumir o papel de quem precisa aprender para poder ensinar e avaliar. (Pieczkowski, 2014, p. 183).

A disponibilização de profissional de apoio, uma das estratégias identificadas pela pesquisa com o apoio ao processo de inclusão na educação superior, seja estagiário, monitor, técnico, ou com outra terminologia que se possa surgir, é adotada na educação superior e nasce de uma demanda e prática da escola regular, pois os serviços dos sistemas de ensino na educação especial devem prover profissionais de apoio, bem como os recursos necessários para promoção da acessibilidade. Mas, qual a função deste profissional, frente a estudantes com deficiência intelectual em uma aula acadêmica?

É possível perceber, nas narrativas docentes, que, ao se referir ao profissional de apoio, as características que deveriam ser pedagógicas são confundidas com benevolência e assistencialismo. Alguns estudantes com deficiência foram narrados com atitudes inapropriadas ao ambiente de ensino superior, estando o desempenho acadêmico abaixo do esperado. A expectativa dos docentes e colegas, como mui-

to acontece no ensino regular, sugere que este deveria ser um profissional de apoio que também tivesse o papel de manter o estudante sob vigilância e controle.

Nesse sentido, Foucault (2009) salienta que o poder disciplinar tem como objetivo “adestrar” as “multidões confusas e inúteis de corpos” e, a partir daí, fabricar indivíduos obedientes e disciplinados. Rose (1996) chama o processo de regulação de instrumentalização de uma autonomia regulada, ou seja, é concedido acesso a um espaço de autonomia, neste caso, à educação superior, mas, ao mesmo tempo, são criados mecanismos de controle e fiscalização, por meio de um agente “inclusivo”, que intervém direta ou indiretamente na condução do estudante com deficiência intelectual.

## **Considerações**

A necessidade de gerenciar e de organizar a população de acordo com certas regularidades e normas emerge na Modernidade. A possibilidade de condicionar condutas, de gerenciar riscos, de gerenciar um Estado organizado e previsível só é possível quando a noção de população passa a ser considerada para dar conta da dimensão coletiva que se propõe ao controle e manutenção de todos, nas redes de mercado.

A governamentalidade pode ser entendida como uma prática política, na qual estar incluído e atuando economicamente é participar do jogo econômico de um Estado neoliberal. A compreensão dessa forma de governamentalidade organiza condutas e controla estratégias para a gestão de risco, através dos discursos de inclusão.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 947) argumentam que “[...] as políticas de inclusão especialmente as políticas de inclusão escolar são dispositivos biopolíticos para o governmentamento e o controle das populações.” Controlando a população, ou seja, identificando os indivíduos, conhecendo suas vulnerabilidades, torna-se possível calcular riscos e garantir seguridade à população.

Dessa forma, para algumas famílias, acessar a educação superior pode significar a “cura” do que socialmente se entende por anormal/incompetência, superação, continuidade de ocupação e objetivo para a vida, mesmo que o estudante não apresente critérios básicos para acessar à educação superior, a exemplo de estudantes com acentuada deficiência intelectual, que tem cursado a educação básica com registro de notas ou conceitos mínimos necessários para avançar os estudos na educação básica. Contudo, alguns desses estudantes não apresentam domínio de habilidades básicas como leitura, interpretação, pensamento lógico-matemático adequado para o ensino universitário. O estudo apontou que os discursos de inclusão baseados nas políticas de educação inclusiva criam efeitos de verdade e subjetivam a população para estar no jogo, no caso da pesquisa, para estar na educação superior, mesmo que essa inclusão seja excludente.

Tensionar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação superior não significa defender sua exclusão ou dizer que seu lugar não é na universidade, mas defender a necessidade de pensar caminhos para que pessoas com deficiência intelectual possam, se assim decidirem, fazer parte do ambiente universitário, sem sofrimento, sendo reconhecidas e valorizadas na sua diferença, sem pretensões normatizadoras.

## Referências

ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. P. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.

BRANCHER, J. J. L. **Estudantes com deficiência intelectual na universidade**: narrativas docentes. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00010f/00010fe1.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

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

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 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, 2015. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 21 abr. 2019.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politéia, 2019.

CAMPOS, C. A. Algumas considerações sobre preconceito e inclusão. **Revista On Line**, Americana, n. 2, fev. 2005.

COSTA, J. M. de M.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-21, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208179>.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, M. O retorno da moral. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 252-263.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GROS, F. **Desobedecer.** Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu, 2018.

LOCKMANN, K. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 52, p. 67-75, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 10 abr. 2019.

LOUREIRO, C.; KRAEMER, G.; LOPES, M. C. Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 99-109, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC223584>.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Expansão e inclusão na universidade: uma questão ética. In: REZER, R. (org.). **Ética e ciência na educação superior.** Chapecó: Argos, 2013. p. 167-191.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária.** 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ROSE, N. Governing “advanced” liberal democracies. *In*: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.). **Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. London: Routledge, 1996. p. 189-207.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Fórum Mundial sobre a Educação Declaração de Incheon**. Paris: Unesco, 2015.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S010173302007000300015>.

# **Pais ouvintes, filhos surdos: os efeitos da surdez na família**

Taise Dall'Asen

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

## **Introdução**

Este capítulo é resultado de um exercício de elaboração científica, com o objetivo de compreender as inter-relações existentes entre os familiares ouvintes e as crianças surdas. A pergunta de estudo que orienta este texto é: Como os efeitos da surdez na família podem afetar as inter-relações entre pais ouvintes e filhos(as) surdos(as)? A partir dessa indagação, é importante conhecer o sujeito surdo e como estabelece ou foram estabelecidas as inter-relações em contextos sociais, desconstruindo estereótipos negativos. Assim, o texto tem como objetivo compreender como os efeitos da surdez na família afetam as inter-relações entre pais ouvintes e filhos(as) surdos(as).

A chegada de um novo membro no grupo familiar gera um processo de reorganização da família, geralmente representado por orgulho e comemoração. Contudo, esses sentimentos podem ser alte-

rados, quando a família ouvinte descobre que a criança é surda, seja nos primeiros meses de vida ou tempos depois, pode inferir que os sentimentos de felicidade se transformem em insegurança, angústia e medo em relação ao futuro, pois a criança surda difere do esperado e do que é considerado normal. Aprendizagens que acontecem naturalmente, no ambiente familiar, quando a criança e as famílias são ouvintes, precisam ser ressignificadas e sistematizadas, quando um integrante é surdo.

É compreensível que a família se surpreenda, ao tomar conhecimento que será necessário reorganizar os hábitos familiares e aprender e ensinar uma nova língua para estabelecer comunicação com a criança surda. Esse processo, em alguns grupos familiares, pode resultar na negação da surdez e dificuldade em reconhecer as diferenças culturais e sociais da comunidade surda com a qual a criança surda precisa estabelecer contato. Essa necessidade se dá em razão da falta de conhecimento sobre a língua de sinais e do reconhecimento de uma outra cultura, diferente do que é convencionalizado pela sociedade ouvinte como normal.

Para Gesser (2009, p. 67), “[...] a surdez é construída na perspectiva do *déficit*, da falta da anormalidade.” O “normal” é ouvir e o que diverge desse padrão, preferencialmente, precisa ser corrigido, “normalizado”, inferindo a homogeneização dos indivíduos, pois toda norma estabelece a padronização. À vista disso, se houver limitação do acesso da criança surda à língua de sinais, desde bebê, dificultará o desenvolvimento social e cognitivo, considerando que o contato poderá ocorrer anos depois, geralmente quando a criança surda é matriculada em um estabelecimento escolar, intensificando relações

sociais. Segundo Dall'Asen (2020, p. 96), considerando que a maioria das crianças surdas pertencem a famílias ouvintes,

[...] a escola é um dos primeiros espaços linguísticos que as crianças surdas frequentam e no qual iniciam o processo de aprendizagem da língua de sinais, pois passam a conviver com outras crianças surdas, assim como com as ouvintes.

Por conseguinte, para discorrer sobre os efeitos da surdez nas famílias ouvintes, optamos por um estudo qualitativo, com base na perspectiva pós-estruturalista, inspirado em abordagens teóricas que possuem o rótulo de “pós”, a exemplo o pós-gênero, pós-feminismo, além de também possibilitar que seja inserido o prefixo (re)organizar, (re)criar e (re)fazer para questionar as verdades contemporâneas (Meyer; Paraíso, 2014). Nessa direção, Meyer (2014) elucida que as metodologias pós-estruturalistas possibilitam abrir mão dos métodos explicativos e prescritivos, assumindo como possibilidade a desnaturalização e a problematização das coisas que simplesmente aceitamos como únicas. Assim, cabe ao investigador percorrer novos caminhos, reconhecendo a multiplicidade dos movimentos e tensionando o que é dado, considerado pronto, naturalizado.

## **A notícia da surdez e os efeitos na família**

O nascimento de uma criança marca um processo de reestruturação familiar. A chegada de um novo membro normalmente é motivo de felicidade, maior união, pois um filho representa a renovação da vida, além de estar marcado por expectativas e sonhos idealizados pelos pais. Porém, o nascimento de uma criança diferente do que a

sociedade convencionou e identifica como normal, ou essa notícia mesmo quando a criança já é crescida, pode gerar uma ruptura nas expectativas iniciais, que deixam de ser condizentes ao filho real, a exemplo das crianças surdas que nascem em famílias ouvintes. A surdez, então, é percebida com um desvio da norma.

A humanidade, ao longo do tempo, atribuiu conceitos e definições de normalidade e anormalidade, angariando elementos que configurassem o sujeito padrão. Em alguns contextos, “[...] ser ‘normal’ é ser homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, sem ‘desvios’ cognitivos, mentais e/ou sociais.” (Gesser, 2009, p. 68). Nessa lógica padronizadora, aqueles que desviam dessas representações, preferencialmente, precisam passar por processos de correção, de normalização, aproximando-se dos padrões configurados como ideais para a sociedade.

À vista disso, os sujeitos surdos são submetidos às práticas ouvintistas de reparação e conserto dos ouvidos, afinal, a correção proporcionaria a eles o retorno da audição. Wrigley (1996) esclarece que as atribuições dos ouvintes inferiram, historicamente, na alusão de que os surdos possuem ouvidos defeituosos.

Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada..., e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis. (Wrigley, 1996, p. 71 *apud* Strobel, 2018, p. 27).

A idealização familiar é que o filho seja “normal”, embora haja movimentos pela valorização da diferença, os pré-conceitos existem e são reproduzidos na sociedade. Isso posto, vale a pena lembrar que as primeiras orientações que as famílias recebem, durante e após o nascimento dos bebês, são de ordem clínico-terapêuticas, de profissionais da saúde que, frequentemente, classificam a surdez como uma patologia.

Revel (2005, p. 66) ampara-se em conceitos foucaultianos, ao descrever que os processos de classificação desenvolvidos pela área médica entre o normal e o patológico incentivaram a criação da normalização dos comportamentos, visto que esse processo de correção não é classificado como um método de punição, “[...] mas [como] meios de transformação dos indivíduos [...]” Guiadas por esse caminho, as famílias recriam estereótipos negativos, frente à surdez, esperançosas de que as inferências médicas irão possibilitar a inclusão de sujeitos surdos na comunidade ouvinte, pela recuperação da audição.

Dessa forma, é possível evidenciar que tais práticas que visam a normalização estão relacionadas ao que Foucault (2014, p. 167) chama de poder disciplinar, pois é um poder que “[...] em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’, ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”, assim fabricando corpos padronizados, uma vez que a intencionalidade é assujeitar esses corpos à normalização. Foucault (2014) formula essa sujeição a partir de um viés poético, invertendo a antiga concepção filosófica e religiosa de que o corpo era uma prisão da alma.

O homem de que nos falamos e que nos convidamos a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma

uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política: a alma, prisão do corpo. (Foucault, 2014, p. 33).

Neste caso, a sujeição é possibilitar que a criança surda pertença à comunidade majoritária, ao grupo de ouvintes. Amparamo-nos em Foucault (2014, p. 184), para salientar que a normalização resulta na comparação, diferenciação, hierarquização e homogeneização dos corpos. Assim, o autor prossegue com a assertiva de que “[...] a norma introduz, como um imperativo útil e como resultado de mediação, todos os matizes de diferenças individuais [...]” Lopes (2009, p. 159) complementa, esclarecendo que a norma “[...] age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos.” A autora prossegue, expondo que nas operações de normalização

[...] que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam – devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens. (Lopes, 2009, p. 160).

Foucault (2006, p. 75-76) elucida, ainda, que a normalização dos corpos faz com que todos os sujeitos sigam um modelo, o qual se funde, a partir de determinados resultados, “[...] y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuar-se a esa norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo.” À vista disso, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 956) evidenciam que a partir da norma é ponderável vincular novos termos relacionados a ela, ou seja, os autores sugerem acrescentar a palavra



*normatizar*, a fim de “[...] designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas.” Para melhor materializar a normalização, Veiga-Neto (2006, p. 36-37) salienta que compreende os dispositivos normatizadores “[...] como aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os normalizadores [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma).”

Para Veiga-Neto (2001, p. 107),

[...] as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios.

Em decorrências das marcas da anormalidade, Veiga-Neto (2001, p. 108) descreve que a diferença é representada como uma mancha, tendo em vista que os diferentes são teimosos, ou seja, não se padronizam de modo a pertencerem a um determinado limite. Desse modo, a diferença passa a ser compreendida como

[...] aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo instante, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio da prometida maioridade.

Para Veiga-Neto (2001), a norma é inserida como método de dominação, ou seja, o surdo passa por processo de reparação, afinal, a intencionalidade é diminuir as marcas da diferença, em relação ao outro.

Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 84) evidenciam que a

[...] invenção de fronteiras imateriais mantém uma geografia segregacionista que se realimenta dos padrões sociais usados como marcadores para sinalizar quem são os autorizados a frequentar ou o grupo dos ‘amigos’/ incluídos ou o grupo dos excluídos.

Mediante essas classificações, corroboramos a posição de Strobel (2018), ao apresentar alguns questionamentos realizados por familiares ouvintes, marcadas pela esperança da criança idealizada. Perguntas similares também foram expressas por famílias de crianças surdas pesquisadas por Dall’Asen (2020):

Será que meu filho surdo um dia ouvirá?  
Será que um dia ele falará igual à criança ouvinte?  
Será que um dia ele será mais bem aceito pela sociedade?  
Será que um dia o meu filho terá uma vida “normal”? (Strobel, 2018, p. 59).

Neste contexto, a familiarização com a surdez e a compreensão de que a criança é “normal” estimulam a desconstrução de estereótipos marcados com a terminologia de *deficiente*. Ao reconhecer as diferenças, as famílias passam a enxergar o sujeito surdo “[...] como diferente e defendem a língua de sinais como sendo a língua do surdo, e a ideia de uma cultura surda.” (Santana, 2007, p. 22). Portanto, a surdez, quando relacionada aos aspectos culturais, torna o surdo pertencente a uma comunidade minoritária, a qual contempla todos os elementos oriundos de um grupo.

## **Os primeiros dias de vida: a comunicação entre a criança surda e a família ouvinte**

Desde o nascimento, o bebê humano depende das inter-relações com seus pais, sujeitos que estão mais próximos e possibilitam o contato com o mundo social. De acordo com Pino (2005, p. 50), as relações envolvendo o recém-nascido com os demais membros da família produzem ganhos culturais e, segundo o autor, esse processo ocorre quando há “[...] uma espécie de transposição coletiva para o indivíduo, transposição que tem lugar ao longo da existência do indivíduo pela conversão das funções sociais em funções pessoais.” Em síntese, isso leva a concluir que para constituir-se como sujeito da, e pela linguagem “[...] todo desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui domínio da linguagem.” (Lodi; Luciano, 2014, p. 33). Isso possibilita compreender que os sujeitos são definidos a partir das relações com os demais sujeitos, processo que está sempre se reorganizando, representado por uma fonte inesgotável.

À vista disso, o desenvolvimento de crianças surdas que nascem em famílias ouvintes ocorre a partir das relações realizadas nos ambientes familiares e demais meios sociais. Nesse sentido, Lodi e Luciano (2014, p. 34) evidenciam que o desenvolvimento de uma criança surda ocorre de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, quando há contato “[...] com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, nesse caso, por meio da língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais.” Desse modo, as interações possibilitam que a criança amplie sua relação com o mundo, além de torná-la sujeito da linguagem. Esse processo não se torna simples, pois, há famílias que passam por

longos períodos de negação da surdez, dificultando que a criança tenha acesso à língua de sinais.

Lodi e Luciano (2014, p. 34) esclarecem que a inserção da criança no contexto familiar que utiliza apenas a oralização para a comunicação prejudica o desenvolvimento da criança surda, gera ainda consequências para os processos que necessitam da linguagem para se desenvolverem, a exemplo da “[...] organização de pensamentos, de suas ações, realização de novas aprendizagens [...]”, entre outras ações que estão vinculadas à linguagem. Portanto, é de suma importância que as crianças surdas tenham acesso às relações com demais surdos e demais sujeitos fluentes na língua de sinais, pois, assim, desenvolverão habilidades semelhantes às das crianças ouvintes no que tange ao desenvolvimento da linguagem.

Quadros e Cruz (2011) evidenciam que o processo pré-linguístico é um estágio desenvolvido por todos os bebês, independentemente de serem surdos ou não. Nesse período, as crianças iniciam o processo de balbucio, ou seja, emitem sons variados, sem valores de ordem fonológica. Neves (2013) ampara-se em estudos de Pichler *et al.* (2010), para esclarecer que crianças surdas e ouvintes passam por duas formas de balbucio: balbucio silábico e balbucio gestual. Destaca que o balbucio não é estimulado pelo desenvolvimento motor do sistema falado articulatório e, sim, a partir da predisposição inata das crianças, fenômeno que depende do input linguístico recebido pela criança, a partir das relações estabelecidas.

Nesta perspectiva, Quadros e Cruz (2011, p. 19) destacam

[...] haver algo que sustenta a aquisição da linguagem independentemente da modalidade da língua: oral-auditiva ou visual-espacial. Ou seja, parece haver uma capacidade para a lingua-

gem que faz parte dos seres humanos. Interessante destacar que as crianças ouvintes, filhas de pais surdos, apresentam e desenvolvem os dois tipos de balbúcio até chegarem à produção das línguas. Usualmente, essas crianças, por terem input nas duas línguas, com seus pais surdos na língua de sinais e com seus parentes e ouvintes na língua portuguesa, crescem bilíngues.

Nesse sentido, é compreensível que a família tenha reorganizado “[...] o significado da surdez enquanto perda auditiva para a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincrásicas: a surdez significada como experiência visual, a presença da língua de sinais, a produção de uma cultura que prescinde do som, entre outras.” (Lebedeff, 2010, p. 176). As experiências visuais constituem um canal de comunicação que reflete na formação da identidade surda. Strobel (2018) evidencia que os sujeitos surdos observam o mundo a partir dos seus olhos e todos os acontecimentos que ocorrem ao redor deles. Percepções visuais que incluem expressões faciais e corporais e as atitudes dos seres humanos, a partir de determinadas situações.

Em síntese, o desenvolvimento da linguagem assume uma função essencial para a formação dos sujeitos, visto que a linguagem oral utilizada como único método de comunicação com crianças surdas se torna um empecilho para o desenvolvimento da linguagem da criança surda e, conseqüentemente, do pensamento.

Sacks (2010, p. 27) ressalta que: “Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém, está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno.” Essa passagem nos reporta às famílias que buscam como método exclusivo de comunicação a oralidade, negligenciando a aprendizagem da língua de sinais, a qual possibilita que sujeitos surdos possam se comunicar, compreender o mundo, pen-

sar e se expressar a partir dela. Contudo, quando essa língua é negada para as crianças, essa lacuna resultará em sujeitos dependentes de seus familiares, além de limitar a interação social do surdo com a sua língua. Goldfeld (2000) argumenta que a falta de interações dialógicas necessárias para o processo de aprendizagem da língua resulta que crianças surdas tenham dificuldades para se desenvolver e compreender, em níveis mais complexos, os conceitos e formas de pensar e agir.

Para tanto, “[...] torna-se necessário que sejam propiciadas condições linguísticas e socioculturais particulares para o processo de apropriação da linguagem por esses sujeitos.” (Lodi; Luciano, 2014, p. 36). Nesse sentido, Quadros (2005) salienta que aprender uma língua apresenta vantagens cognitivas, políticas, sociais e culturais. De acordo com a autora, a busca por novos conhecimentos possibilita às crianças construir alternativas de interpretações, a partir das diferentes línguas e contextos. Assim, é importante que filhos surdos de pais ouvintes tenham contato com sujeitos adultos e crianças surdas, usuários da língua de sinais, uma vez que isso auxiliará na aprendizagem da língua e, conseqüentemente, ampliará o seu contato com o mundo. Nesse sentido, Pieczkowski (2019, p. 18) afirma que a inclusão escolar se mostra uma possibilidade, contanto que o sujeito surdo seja reconhecido e que “[...] suas necessidade e singularidades ganhem o espaço necessário, desobrigando-o da classificação, da categorização, da normatização e da normalização.”

## **A Língua Brasileira de Sinais na família**

Aprender um novo idioma é um processo desafiador, para algumas pessoas, visto que uma nova língua subentende que se crie

uma “[...] rede de hábitos, um jogo de associações entre estímulos e reações/respostas estabelecidas pelo reforço em uma situação social.” (Vasseur, 2006, p. 86). Desse modo, a aprendizagem de uma nova língua é concebida a partir de hábitos e com o auxílio de estímulos sonoros e visuais, além de estar associada aos aspectos culturais e sociais.

O processo pode se tornar mais desafiador para as famílias ouvintes, em virtude da necessidade de se apropriarem da língua de sinais, para se comunicar com seus filhos surdos. Em razão da ausência do domínio da Libras no contexto familiar, muitas crianças surdas aprendem ou passam a conhecer a língua de sinais somente quando iniciam o processo de escolarização.

A falta de conhecimento de algumas famílias, acerca da identidade surda e as especificidades de comunicação desse público, ou mesmo a negação da surdez, pelas famílias dificulta o desenvolvimento da criança, inviabilizando que desde pequena tenha contato com sujeitos surdos e, principalmente, com a língua de sinais. Ademais, há familiares que sentem vergonha da língua, por ser transmitida a partir de expressões corporais e faciais, sentimento que poderá influenciar na apropriação da língua de sinais por seus filhos (Quadros, 2017).

Guarinello *et al.* (2013) esclarecem que a negação da surdez, nas famílias ouvintes, pode ocorrer por alguns aspectos relacionados a questões sócio-históricas e ideológicas, considerando que a formação humana se constitui a partir da cultura, isto é, “[...] conceitos e estruturas do próprio grupo social a que o sujeito pertence. Sob este raciocínio, os estereótipos e (pré)conceitos, que circulam na sociedade podem ampliar a limitação auditiva do filho, para uma limitação social e até comunicativa.” (Guarinello *et al.*, 2013, p. 154).

Quadros (2017, p. 36) reitera que a comunidade linguística desenvolve um papel muito importante, na vida das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, pois “[...] a transmissão da língua é garantida nos espaços em que os surdos se encontram.” Pieczkowski (2018, p. 59) ressalta que “[...] a aprendizagem da língua requer imersão na cultura, ou seja, sua aprendizagem é precarizada se for ensinada em situações artificiais.” Portanto, a participação familiar e o incentivo para que as crianças surdas participem desses espaços fazem com que os contatos não se restrinjam apenas ao ambiente familiar, e as experiências não se respaldem exclusivamente com a língua de herança<sup>1</sup>. Permitir o contato da criança surda com a língua de sinais, concomitantemente à participação dos familiares, possibilitará resguardar as relações entre pais e filhos, também incentivando a comunicação, a partir da Libras.

Nesse sentido, é importante esclarecer que as dificuldades não estão em conscientizar as famílias ou os médicos que acompanham o desenvolvimento de crianças surdas, mas nos regimes políticos, institucionais re(produtores) de verdade. Desse modo, trazendo os sujeitos “desviantes” para a normalidade. Portanto, há um investimento para tornar os sujeitos surdos ouvintes e pertencentes a uma sociedade.

À vista disso, o imaginário social da família, repleto de orientações clínico-terapêuticas, faz com que enalteçam as práticas de oralização. Ao privar a criança da sua primeira língua – a língua de

---

1 Quadros (2017) caracteriza o termo *língua de herança* como algo que contém e transmite valores culturais e materiais, ou seja, a língua utilizada pelos pais é passada para a próxima geração.



sinais –, a qual é negada pelos ouvintes, por mais bem intencionados que possam estar, acabam prejudicando seu desenvolvimento linguístico, social e emocional, além das capacidades cognitivas. Nas palavras de Perlin (2004, p. 79), a negação à língua de sinais e o incentivo à oralização faz parte da história do sujeito surdo, e se revela “[...] em surdicídio provocado pela presença do modelo de identidade ouvinte, em condescendência à automutilação ou ciborguização<sup>2</sup> dos surdos.” Esse aspecto representa uma violência contra a cultura surda, uma vez que há imposições ouvintistas, nos processos de aprendizagem da língua de sinais que permanecem infiltradas.

A falta de conhecimento por parte de algumas famílias, acerca da surdez, provoca sentimentos de medo e insegurança, pois temem permitir à criança surda o acesso à língua de sinais, na crença de que tal aprendizagem desmotivará a oralização.

Santana (2007) destaca que a utilização de gestos manuais com a criança que não faz uso da língua oral ou de sinais tende a ser icônica<sup>3</sup>. Os gestos e mímicas são convenções parcialmente icônicas utilizadas dentro de um determinado seio familiar. Essa prática pode ocorrer durante a aprendizagem da língua e/ou quando não há conhecimento da língua de sinais, sendo necessário introduzir iconicidade, para que haja diálogo. Ademais, a autora esclarece que os simbolismos contextualizados nas falas são recursos representativos utilizados para a comunicação entre pais ouvintes e criança surda,

- 
- 2 Perlin (2004) faz uso do termo *ciborguização* para se referir ao *ciborgue*, ou seja, de um lado o sujeito como organismo vivo, enquanto, por outro lado, é máquina.
  - 3 O sinal icônico faz alusão à imagem do seu significado.

não apresentando coerência em relação a outros interlocutores, sejam eles surdos ou ouvintes, pois são convenções elaboradas para determinadas interações (Santana, 2007).

Para as famílias ouvintes responsáveis pelas crianças surdas, lidar com uma língua visual faz com que se deparem com uma situação conflituosa, por estarem experimentando o contato com algo desconhecido. Santana (2007) evidencia que “Saber cuidar de uma criança surda é algo ‘misterioso’, que necessita ser desvendado. A imagem do surdo é comparada, sem nenhum exagero, à ideia de algo ‘monstruoso.’” Tal fato decorre das cobranças sociais e dos aspectos sócio-históricos internalizados pelas famílias ouvintes, fatores sobre os quais já discorremos anteriormente, mas que permanecem presentes na comunidade ouvinte, fazendo com que crianças surdas e suas famílias não tenham contato com a comunidade surda, consequentemente, influenciando na aprendizagem tardia da língua de sinais, por parte da criança e dos familiares.

Quando escrevemos a expressão efeitos da surdez, nos referindo à forma como as inter-relações familiares são constituídas. Queremos demarcar como a diferença surda deixa marcas nas famílias e, possivelmente, seja mais desafiador lidar com essas marcas e suas representações, do que com a própria surdez do filho. Isso remete à importância de que as famílias reconheçam a surdez e a cultura surda, de forma que os filhos possam se autorrepresentar. Nesse sentido, concordamos com Pieczkowski (2018, p. 63), quando afirma que:

As decisões acerca da educação de surdos precisam considerar as manifestações desses sujeitos, o direito de se autorrepresentarem, para que eles não sejam subordinados novamente ao ouvintismo. A educação de surdos é também uma questão política, e não apenas metodológica.

A Libras possibilita ao surdo falar sobre o mundo, os significados a partir da forma simples e completa, além de ser acessível, pois o surdo se organiza por meio das experiências visuais (Quadros, 2017). Para a autora, o contato com o outro que experimenta a condição de ser surdo possibilita a construção de formas surdas de observar o mundo, significar as coisas, reorganizar as ideias e ações a partir da língua de sinais. Lopes e Veiga-Neto (2006) destacam que buscar no outro a possibilidade de identificar-se e usá-lo como referência contribui para a construção de olhar-se e narrar-se, a partir do outro, como método fundamental para o processo de subjetivação. Ou seja, o sujeito surdo rompe com as representações definidas pelo olhar ouvinte e se afirma como surdo, desvincilhando-se das estratégias de submissão ouvintista. Para que esse processo seja fecundo, a aceitação e engajamento da família é essencial.

## **Considerações finais**

A surdez tem sido apresentada como um problema que exclui as pessoas surdas do seio familiar e também da sociedade. A privação social e cognitiva se refere ao fato que muitas famílias se amparam em diagnósticos e receituários médicos que, por sua vez, incentivam o uso de procedimentos que se direcionam à normalização das crianças surdas. Tais orientações incluíram práticas ouvintistas que provocam renúncias da surdez e da língua de sinais, levando as famílias a acreditarem que haveria possibilidade de a criança ouvir.

À vista disso, evidenciamos a necessidade de que as famílias não se limitem apenas às recomendações médicas, mas que possam comunicar-se com sujeitos surdos e pessoas ouvintes envolvidas com

a comunidade surda, para reconhecer a identidade e a cultura surda, as quais precisam ser apresentadas às crianças surdas, além de serem modelos linguísticos e culturais, elementos importantes para o desenvolvimento do surdo.

Nessa direção, gera inquietação a falta da língua de sinais no grupo familiar, uma vez que alguns familiares não aprendem a nova língua, para se comunicar com os seus, filhos, prejudicando a interação e as futuras relações sociais que a criança surda encontrará, ao estar na escola. Para tanto, a renúncia e a resistência em aprender a língua de sinais interferem no acesso da criança surda, o que geralmente acontece tardiamente. Essa lacuna pode interferir no processo de pertencimento do *ser surdo*, na construção da subjetividade, além de dificultar o desenvolvimento cognitivo e social desse bebê, com consequências duradouras.

Para finalizar, destacamos que reconhecer a diferença é um fator de soma, de fortalecimento cultural. É pressuposto para tensionar as relações sociais que padronizam, classificam de formas binárias, como normal ou anormal e, com isso, hierarquizam e inferiorizam. Para isso, é importante que as famílias tenham a possibilidade de interagir com pessoas surdas e que os diagnósticos médicos não sejam os limitadores das inúmeras possibilidades que a criança surda pode experimentar, pois é um direito à igualdade de acesso e de condições para que a criança surda se desenvolva social e cognitivamente.

## Referências

COSTA, J. M. de M.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão

universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-21, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208179>.

COSTA, M. V. Uma agenda para novos pesquisadores. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-153.

DALL'ASEN, T. **A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas: dos primeiros anos de vida à aquisição do português escrito**. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000111/00011136.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault: a arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. **Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France – 1977-1978**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, M. **O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos**. 2000. 161 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/17026>. Acesso em: 20 out. 2021.

GUARINELLO, A. C. *et al.* Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes-filhos surdos. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, v. 4, n. 46, p. 151-168, 2013. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/h/article/view/1072>. Acesso em: 5 out. 2021.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175-190, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1606>.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 33-50.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 10 set. 2021.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. esp., p. 81-100, jul./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde, gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 49-63.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-24.

NEVES, B. C. **Narrativas de crianças bilíngues bimodais**. 2013. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106738/319150.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. *In*: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

PICHLER, D. C. *et al.* Conventions for sign and speech transcription of child bimodal bilingual corpora in ELAN. **Language Interaction and Acquisition**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 11-40, 2010. DOI: 10.1075/lia.1.1.03che.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Língua brasileira de sinais (LIBRAS): quinze anos da Lei 10.436/2002 e seus impactos no município de Chapecó (SC). **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 53-65, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.18555>.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-21, maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644428452>.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

QUADROS, R. M. de. Inclusão de surdos. *In*: BRASIL. **Ensaio pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 122-139.

QUADROS, R. M. de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

VASSEUR, M.-T. Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. *In*: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 85-111.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. B. (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. Olhares. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S010173302007000300015>.

WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.



# **Educação infantil na contemporaneidade: lugar de experiência e afirmação das infâncias**

Cleonice Lazzarotto

Circe Mara Marques

Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

A infância fala uma língua que não se escuta.  
A infância pronuncia uma palavra que não se entende.  
A infância pensa um pensamento que não se pensa.  
Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra,  
atender esse pensamento pode ser uma oportunidade  
não apenas de dar um espaço digno,  
primordial e apaixonado a essa palavra infantil,  
mas também de educar a nós mesmos [...].  
(Kohan, 2007, p. 131).

## **Introdução**

Ao tomarmos a indicação de Augé (2012), de que é no “lugar” que se afirmam as características identitárias, relacionais e históricas, buscamos localizar o lugar da educação infantil na contemporaneidade.

Inicialmente, procuramos refletir sobre a historicidade da infância, compreendendo que fragmentos das concepções do passado ainda têm seus reflexos na atualidade, especialmente no que se refere à universalização e à representação idealizada do ser criança.

Ao reconhecermos a pluralidade de infâncias, inferimos que a criança assume a caracterização de sujeito histórico e social, nos levando a atribuir importância à educação infantil, como lugar de experiência<sup>1</sup> e produção de sentidos, de ruptura com o que está posto, de criação, de potência e de transformação, amparando-nos nos estudos de Larrosa (2011, 2017) e Agamben (2005).

## **Infância: historicidade e pluralidade**

Embora muitas vezes utilizada de maneiras indissociadas, as definições de infância e criança têm suas particularidades, ocupando diferentes lugares, ao longo do tempo e da história. De acordo com Sarmiento (2005), há uma distinção semântica e conceptual entre infância e

---

1 Para Larrosa (2002, p. 25): “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. [...] Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.”

criança. A primeira relaciona-se à categoria social do tipo geracional. Já a segunda se refere ao sujeito concreto que integra essa categoria e que, para além de uma relação de pertencimento, é também um ator social. No Brasil, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o sujeito criança compreende a faixa etária de 0 a 12 anos.

É importante assinalar que a concepção de infância faz parte de um longo processo de construção histórica e social, uma vez que se tem mostrado de modo singular, em diferentes épocas e culturas e em concordância com diferentes cenários: social, econômico, religioso e intelectual.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre adultos e crianças. [...] A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

Segundo Ariès (2018), a infância é uma criação da Europa Ocidental, concebida a partir de um lugar específico em que se reconhece a criança no tempo futuro, no adulto que virá a ser. Portanto, a educação passa a ser considerada como um dos dispositivos importantes de controle, de vigilância e de manutenção da ordem societária.

Com o advento da modernidade e o avanço da ciência, propagam-se novos conhecimentos em relação à infância, especificamente

no que tange ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, implicando “[...] na produção de saberes e ‘verdades’ que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares.” (Dornelles, 2005, p. 19).

Nesse contexto, diversas áreas do saber, especialmente a Biologia, a Psiquiatria e a Psicologia, fazem emergir um conjunto de teorias e práticas com o propósito de estabelecer padrões de normalidade e determinar os preceitos de uma infância normal. Ou seja, os especialistas são chamados para afirmar como deve se educar a criança, ignorando as singularidades e destituindo cada vez a família de sua função parental.

Para Sarmiento (2005), tanto a segregação do mundo dos adultos quanto a institucionalização das crianças contribuíram consideravelmente para a construção simbólica da concepção de infância, na modernidade, como sinônimo de dependência e fragilidade, operando processos de disciplinarização da infância e imposição adultocêntrica dos modos de ser criança.

As inúmeras transformações que se apresentam, no cenário contemporâneo, relacionadas ao tempo, ao lugar, à cultura, às relações sociais, entre outras, acenam para novos significados e vivências, em relação à infância. Portanto, para conceituarmos infância é preciso considerá-la no plural, levando em consideração as questões históricas, sociais e culturais inerentes à vida das crianças.

Nesse sentido, pensar em infâncias é fundamental, uma vez que não há uma concepção singular que a represente, como enfatizam Carvalho e Schwengber (2014, p. 391): “As pedagogias culturais, as múltiplas configurações familiares, as tecnologias da informação e

da comunicação são alguns dos processos que, nas sociedades atuais, têm contribuído para a constituição de novas e diferentes infâncias.”

Ao desenvolver estudos sobre a infância, Kramer (2011) compreende a criança como um sujeito social, que produz cultura e nela é produzida, imersa na historicidade do seu tempo e no contexto das relações sociais. Portanto, ao considerarmos a condição de vida da criança, reafirmamos a existência de uma multiplicidade de infâncias e de crianças, situando os diferentes contextos nos quais estão inseridas.

Apesar das transformações históricas e sociais, o lugar da infância, na contemporaneidade, ainda apresenta resquícios das concepções do passado. De acordo com Leal (2004, p. 19), sendo concebida como princípio da vida humana, valoriza-se em demasia a infância enquanto início, estando atrelada “[...] com a falta de experiência, com a necessidade de auxílio, com algo destituído de maior valor, com o começo de uma sequência previamente determinada ou mesma com a primeira parte de um todo já delineado.” Tais concepções assentam a infância num lugar frágil e incapaz, no qual a criança carece ser amparada e protegida pelo universo adulto.

Ao colocar em evidência o contexto atual, Kramer (2011) aponta as contradições sociais que marcam o cenário contemporâneo, manifestando inquietações sobre como isso se reflete na relação e no trato com as crianças. Ou seja:

Como propiciar que deixem de ser *in-fans* (aquele que não fala), para que adquiram voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, os ‘adultiza’, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? (Kramer, 2011, p. 101).

Ao mesmo tempo que provoca inquietações, a autora acena para a possibilidade de trabalharmos sob a perspectiva de humanização, de experiências, de leituras do mundo e escrita da história coletiva, com práticas solidárias entre crianças e adultos. Nesse plano, a educação infantil se apresenta como lugar importante para um fazer diferente, partindo do olhar cuidadoso sobre cada criança, da valorização dos seus direitos e do reconhecimento da sua voz social.

## **O lugar educação infantil**

Ao relacionar a construção histórica do conceito de infância com a contemporaneidade, percebemos o quão é importante refletir sobre o lugar da educação infantil, nesse novo contexto, analisando os “pontos” (retos, cruzados, entrecruzados, atados) utilizados em sua tessitura.

Nas últimas duas décadas, estudos que evidenciam a educação infantil vêm ganhando destaque, assinalando as mudanças advindas das políticas públicas e do atendimento educacional às crianças entre 0 e 5 anos. No entanto, o caráter assistencialista e compensatório que embasou o trabalho nas creches e pré-escolas, até a década de 1980, ainda mostra seus reflexos na atualidade.

Tanto a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, foram frutos de intensa mobilização política da população e representam avanços legais importantes para a atenção à infância, embora suas diretrizes não se tenham tornado, de fato, realidade (Kramer, 2011). A Constituição Federal de 1988 é o primeiro documento a reconhecer a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos

de idade, dever do Estado e direito da família. Já o ECA reconhece os direitos legais da criança e do adolescente e aponta a responsabilidade conjunta da família, da sociedade e do Estado, na formação integral da criança, de modo a assegurar o direito à vida, saúde, educação, cultura, lazer, entre outros direitos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prescreve a educação infantil como primeira etapa da educação básica, devendo integrar-se ao sistema de ensino (Brasil, 1996). Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) lança metas importantes para a ampliação e para a qualificação dessa modalidade de ensino (Brasil, 2001).

No ano de 2006, por meio da Lei n. 11.274, o Governo Federal amplia o tempo do ensino fundamental de oito para nove anos e a educação infantil passa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos. No entanto, apesar de a educação infantil constituir-se como um direito de todas as crianças e dever do Estado, o atendimento às crianças de 4 e 5 anos se torna obrigatório apenas com a Emenda Constitucional n. 59, no ano de 2009 (Brasil, 2009).

Pelo fato de a educação infantil ser compreendida como a primeira etapa da educação básica, desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, no estabelecimento das relações sociais fora do ambiente familiar e nos fundamentos do processo educacional. Em relação a esses aspectos basilares, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) sinalizam que

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crian-

ças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (Brasil, 2009, p. 7).

Atentando-se para os preceitos das DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica é o documento mais recente promulgado pelas políticas públicas educacionais, com a finalidade de servir de guia e orientação para a realização das práticas pedagógicas na educação básica. No campo da educação infantil, o documento explicita que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (Brasil, 2017, p. 34, grifo do autor).

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças na educação infantil, de acordo com a BNCC.



Destacamos que, no documento, a organização curricular proposta para a educação infantil se dá a partir de cinco campos de experiência: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Busca-se assegurar as interações, as brincadeiras e as linguagens na centralidade do processo educativo com as crianças, considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças (Brasil, 2017).

Para compreender os desafios e possibilidades dos campos de experiência lançados na BNCC, Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 82) fazem uma leitura atenta do documento, destacando que: “Propor a organização em campos de experiência requer uma concepção de educação que compreenda a experiência como forma privilegiada de viver a infância e rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo pessoal, social e cultural.” Tal perspectiva se aproxima do conceito de experiência proposto por Larrosa (2002), ao considerar que a experiência é única para cada criança e dotada de sentido.

Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 275) tencionam também o documento, ao avaliarem que:

Discutir direitos de aprendizagem e desenvolvimento é importante, mas não é no papel que eles ficam garantidos. Não basta que se redija e se aprove um documento ‘avulso’, sem políticas públicas e previsão orçamentária – e isso nossa história já mostrou em diversos momentos: ‘ou se formam professores ou se constroem escolas’, ‘ou se compra merenda escolar ou se compram brinquedos’. A implementação da BNCC requer que se

considere uma multiplicidade de fatores que merecem destaque na agenda do Estado: exige investimentos na formação de professores, na construção de novas escolas, na qualidade dos espaços e dos materiais. Fazer políticas públicas não é ‘ou isto ou aquilo’ a exemplo de uma operação ‘tapa-buracos’.

Legalmente, a BNCC apresenta uma preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, no sentido de que se respeitem as especificidades da infância e valorizem as experiências cotidianas das crianças. Todavia, nos questionamos: Como, de fato, será garantido o atendimento dos direitos às crianças, haja vista as fragilidades que se apresentam, no campo da educação infantil? Frente ao cenário atual, em que a criança está submetida às pressões exigidas no contexto educacional, como assegurar que ela não será exposta aos processos rígidos de escolarização? De maneira geral, como o lugar educação infantil tem tratado as infâncias e as crianças na contemporaneidade?

Larrosa (2011) parece nos ajudar a refletir a esse respeito. Contrapondo-se à ideia de infância como “paraíso perdido” ou “matéria-prima para a fabricação de um mundo novo”, recorrentes, no imaginário social, o autor propõe a infância como “figura de acontecimento”, que escapa a qualquer integração e identidade, uma vez que “[...] não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto.” (Larrosa, 2011, p. 282). Neste caso, acontecimento é sinônimo de tempo presente, de novidade, surpresa, começo, criação, liberdade, entre outros termos equivalentes. Portanto:

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer

narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua. (Larrosa, 2011, p. 284).

Complementarmente, Dornelles (2010, p. 3) destaca que:

Entender as infâncias como Acontecimento é poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, da mobilidade atendendo para os devires das movimentações que atravessam este Acontecimento que é a infância.

Portanto, é imprescindível pensar, olhar e valorizar cada criança em sua singularidade, situando-a no contexto específico em que ela se encontra.

Na visão de Agamben (2005), é necessário o rompimento do paradigma de criança frágil e incapaz, considerando a sua condição de experiência e transformação. Para o autor, a *in-fância* se encontra antes mesmo da palavra e da própria linguagem, embora infância e linguagem pareçam estar envoltas num círculo que remete à origem de uma à outra. Entretanto, é, possivelmente,

[...] neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra [...]. (Agamben, 2005, p. 58).

De acordo com os apontamentos feitos tanto por Larrosa (2011, 2017) quanto por Agamben (2005), percebemos que ambos tratam a infância como lugar aberto à experiência, o que possibilita que a

criança, imersa numa rede de relações, construa a sua palavra, tenha condições de se expressar sobre si e sobre o seu meio, sendo amparada, escutada e, especialmente, reconhecida como sujeito social.

Amparamo-nos nessa perspectiva teórica, levando em consideração que os espaços educativos devem possibilitar que a criança se torne “sujeito da experiência” (Larrosa, 2002), mobilizada pelo diálogo, pela partilha, pela crítica, pela vivência e pela interação humana: compreendemos a educação infantil como lugar de experiência.

## **Considerações finais**

Conceituando a expressão “lugar” como sinônimo de experiência, de diferentes percursos, de historicidade, de novas significações, de identidade, de vínculo afetivo, de interações sociais, de reconhecimento, de linguagens e de discursos, é imperativo considerar a educação infantil, nos tempos atuais, como lugar do conhecimento, dos discursos, mas também dos afetos, do encontro e, especialmente, da experiência. Destacamos, no entanto, que na sociedade contemporânea o lugar da educação infantil carece de maior valorização e reconhecimento, posto que os fenômenos históricos, somados às tensões e incertezas vivenciadas na área da educação têm atravessado esse campo, buscando cercear as demandas infantis e legitimar os ideários sociais.

Embora a infância se apresente como categoria social, faz-se ainda necessário romper com alguns paradigmas construídos historicamente, desnaturalizando a ideia de infância e reconhecendo as condições de vida de cada criança. Compreendermos que os seus modos de ser são profundamente afetados pelas mudanças e tensionamentos

observados no cenário contemporâneo possibilita-nos refletir sobre como a criança vem sendo idealizada, tratada e, porque não dizer, moldada, na atualidade.

De acordo com o aporte teórico explicitado, depreendemos que a educação infantil não pode se curvar à lógica adultocêntrica, que silencia e universaliza o ser criança, destituindo-a do seu papel social. Distintamente, ao assumirem-se como lugar de experiência, os espaços educativos possibilitam novos olhares e sentidos sobre o sujeito criança, promovendo o reconhecimento, o protagonismo infantil no tempo presente e a afirmação das infâncias.

## Referências

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da]**

**República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – 3ª versão revista.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

CARVALHO, R. S.; SCHWENGBER, M. S. V. Infâncias e crianças na contemporaneidade. *In:* GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física.** 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 389-392.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, L. V. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/sobre-o-devir-crian%C3%A7a-ou-discursos-sobre-as-infancias.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In:* BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 83-106.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. *In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 281-295.

LARROSA, J. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In: LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas.* 6. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 183-198.

LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. *In: KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância**: filosofia.* Rio de Janeiro: D&A, 2004. p. 19-29.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. DOI: 10.5965/1984723820422019255.

PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-99, set./dez. 2016. DOI: 10.5585/EccoS.n41.6799.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

# **A literatura infantil enquanto possibilidade de diálogo intercultural**

Evanete Antunes Ferreira

Cláudia Battestin

## **Palavras iniciais**

Em uma sociedade multicultural, entender a diversidade como uma condição para todo e qualquer grupo social é o primeiro passo para um diálogo intercultural, uma vez que muitos grupos (con)vivem cotidianamente com diferentes etnias, povos e culturas, e cada um, de sua maneira, expressa formas de pensamento e atitudes peculiares. É nesse pensar que desde os primeiros anos de existência, cada ser humano passa a reconhecer-se enquanto parte de um sistema coletivo. Com essas lentes, compreendemos que a literatura infantil como prática de promoção da interculturalidade é um espaço possível para conhecer, sensibilizar e respeitar as diversidades. É neste intuito que a história, a cultura, os livros, a biblioteca e o(a) leitor(a) passam a ganhar notoriedade, na medida em que articulamos as relações e sentidos que essa totalidade representa para pensar a interculturalidade.



Visualizamos, na literatura infantil, um lugar de mediar não somente a leitura das palavras, mas, sim, a leitura de diferentes culturas e realidades, de diferentes mundos.

Pensando no contexto regional e local, reconhecemos, no Oeste de Santa Catarina, uma região de muitos acontecimentos e diversidades. Neste sentido, a cidade de Maravilha (SC), por ser um município que leva o título de *Cidade das crianças*, e por haver um número significativo de crianças, com escolas e creches para atendimento dessa demanda, foi o lugar delimitado para realizarmos nosso estudo. As reflexões voltam-se à biblioteca municipal deste município, por ser um espaço público e por possibilitar experiências culturais, entre diferentes saberes.

Nesse viés, a escrita desta investigação tem como objeto de estudo a literatura infantil, para pensar uma educação na perspectiva intercultural, uma vez que a cultura é considerada como um selo da sociedade, estabelecido por um conjunto de valores, costumes, ideais que são passados de geração para geração, não há sociedade desprovida de cultura.

## **Diversidade cultural e interculturalidade: uma teia de muitos fios**

Antes de adentrar nas discussões e reflexões que são propostas nessa escrita, é preciso discorrer sobre um dos conceitos que abarca o repertório conceitual em todas as esferas planetárias, a dizer, *cultura*. Por mais que o referencial teórico seja amplo e diverso, com conotações e compreensões distintas, é necessário refletir sobre seus significados e conceitos, em diferentes contextos. Por exemplo, o Dicionário

de Filosofia, Abagnano (2007, p. 225) define cultura (in. *Culture*, fr. *Culture*, al. *Kultur*, it. *Cultura*) como um termo com dois significados básicos. No primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. No segundo, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, polidos, que também costumam ser indicativos de civilização. E é nesta ótica que Treichler e Grossberg (1995, p. 14) justificam que:

A cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante.

A partir destas concepções, compreendemos que, para cultura e diversidade, há muitas concepções. Segundo Fleuri (2002, p. 7), “[...] cultura é um termo que, mesmo tomando no singular, indica um conceito plural.” Os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possível a sua existência e há uma enorme diversidade de padrões culturais existentes na humanidade e cada grupo tem a sua essência, justamente nas particularidades culturais de seu povo.

É fato que a cultura ocorre entre as relações. Não há elemento simbólico isolado. Ela abrange modos de ser e viver dos sujeitos e grupos sociais em uma dinâmica constante, definida por Geertz (1989, p. 15) enquanto um movimento em que o ser humano está “[...] amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu.” Dessa forma, podemos imaginar uma teia tecida por diferentes culturas, com elementos que se entrecruzam, carregados de significados que se manifestam em forma de sinais, signos, símbolos, rituais, códigos

que devem ser interpretados, admirados e valorizados pelo modo diferente de ser e estar sendo existência. Por meio desses múltiplos significados, acontece a interação dos sujeitos advindos de diferentes culturas, cada qual com sua singularidade, tecendo a diversidade cultural, formando a grande teia da vida humana.

A partir da ação e interação dos sujeitos com o mundo, as culturas passam a ganhar contornos e formas diferentes, através do tempo e do espaço, configurando visões de mundo singulares, dentro de cada diversidade. Conforme anuncia a Unesco (2001), a diversidade se manifesta nas originalidades entre diferentes grupos e sociedades, constituindo patrimônio cultural dos mais valiosos, uma vez que servem de referência para a construção das identidades pessoais e sociais.

O conceito de diversidade cultural é profundo, pois engloba as diferenças e pluralidades das culturas e seus significados singulares. Nas palavras de Gomes (2007, p. 17):

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural social das diferenças. Uma construção que ultrapassa as características biológicas observáveis a olho nu. Nesse sentido, as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação dos seres humanos ao meio social e no contexto das relações de poder. Dessa forma, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa maneira porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Sendo assim, as diversidades são as diferenças existentes na sociedade. Somos diversos em experiências históricas e culturais, nas

identidades constitutivas dos seres humanos, nas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros e personalidades.

Nesse processo do desenvolvimento humano, cada sujeito se constitui como ser singular e, ao mesmo tempo, plural, pois estamos imersos e envolvidos na teia que permanentemente está sendo tecida por diferentes relações com o outro, com o mundo e o sagrado, produzindo símbolos, conhecimentos, práticas e significados que constituem o universo do ser humano.

Com a enorme diversidade, é necessário que as diferentes culturas interajam, considerando que cada grupo é único e possui suas singularidades e, juntas, façam parte de uma teia e, nos fios dessa teia, ter a “[...] possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule.” (Fleuri, 2003, p. 17). Corroborando o pensamento de Fleuri, é importante o desenvolvimento de estratégias para que essa integração entre as culturas aconteça, não somente conhecendo-a, mas respeitando-a, dando importância ao outro, interagindo com o seu modo de vida, compreendendo e valorizando a diversidade existente nas relações culturais.

Nessa ótica, Candau (2008) escreve que a questão das diversidades culturais é um debate que abrange o mundo na sua totalidade, é uma temática universal, e essa problemática é evidenciada no Relatório do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulado *Liberdade cultural num mundo diversificado*, como segue:

O que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos – desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos Bálcãs e em África,

até os imigrantes na Europa Ocidental – as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social. (PNUD, 2004, p. 1).

Com isso, observamos que os diferentes grupos culturais se mobilizam em busca de seu reconhecimento, sendo que todos têm necessidades singulares, que precisam ser reconhecidas, compreendidas, respeitadas e valorizadas. Somente assim haverá uma perspectiva intercultural. No olhar de Candau (2008, p. 52):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Seguindo o pensamento de Candau (2008), interculturalidade é compreendida como sendo o diálogo e interação entre os diferentes grupos sociais, cada grupo vivendo do seu modo, podendo conviver com outros grupos, sem precisar mudar a sua maneira de vida, mas com troca de conhecimento, experiências e saberes. Essas relações não são fáceis e tranquilas e nem se consolidam em pouco tempo. Configuram-se e entrecruzam-se em percursos históricos e dinâmi-

cos. Porém, são as relações interculturais que perpassam pelo âmbito político, econômico, comunitário e educacional. Neste sentido, a escrita dá sequência, pensando a educação no âmbito intercultural.

Pensar uma educação para a interculturalidade em um contexto em que os resquícios da colonização ainda assumem uma dinâmica repressiva, nos coloca em uma condição de construir estratégias de enfrentamento. Se nossa análise se estender aos primórdios da sociedade humana, perceberemos que existem diferentes culturas e, de certa forma, um povo precisa do outro. Porém, essa interação, historicamente, aconteceu entre dominantes e dominados. A relação entre as culturas sempre ocorreu, por vezes sanando necessidades e interesses, mas a questão da diversidade cultural começa a ser tema de interesse de cientistas sociais, a partir do processo de imigração ocorrido em diferentes partes do mundo, aliás, as populações sempre migraram de um lugar para outro.

O movimento migratório, que alcançou seu auge no século XX, provocou uma transformação demográfica, em algumas cidades europeias. Teve como consequência o surgimento de situações limites de tolerância. A sociedade europeia, forçada à convivência com o outro, frequente, agora, as mesmas ruas e praças, mercados e igrejas, escolas e cinemas, com moradores provenientes de várias partes do mundo, principalmente latino-americanos, caribenhos e africanos.

É recente o debate e sensibilização em relação às diversidades culturais, tentando construir uma consciência que mostre historicamente o quanto os saberes das mais diversas culturas foram submetidos a interesses dominantes, sendo, por vezes, suprimidos e desvalorizados. Segundo Fleuri (2003, p. 18), “[...] a própria educação tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com

poder desigual, colonizadores x colonizados; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x cultura locais.”

O avanço da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de caráter belicista, por parte de nações hegemônicas, assim como pelas diversas formas de “terrorismo” desenvolvidas por organizações fundamentalistas. Dessa forma, estratégias, possibilidades e debates estão em pauta, para um reconhecimento das diferenças e sua valorização. Uma possibilidade de integração, de diálogo entre as culturas, não de forma etnocêntrica, mas com reconhecimento e interlocução, é o processo de interculturalidade que, para Walsh (2001, p. 10-11), é

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

Uma educação intercultural requer compreensão e reconhecimento de todas as culturas, não com uma cultura dominante, mas com todas as diversidades existentes. As mudanças sociais são possíveis, a partir do sujeito que faz parte da sociedade ou, melhor, o

coletivo de pessoas que interpretam a realidade, modifica seu agir, promovendo ações sociais que operam como agentes históricos, receptores, mediadores, mas, principalmente, como executores do bem comum e, para isso,

[...] a Interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (Candau, 2009, p. 9).

Corroborando o pensamento de Candau, a interculturalidade propõe que todos e todas tenham voz, e que cada sujeito possa viver imerso na sua cultura, sem ser oprimido e precisar renegar a sua história. Com essas lentes, acreditamos que a educação para a interculturalidade deva começar nos primeiros anos de vida de cada sujeito, na medida em que conhecer a si mesmo, sua cultura, por exemplo, poderá contribuir na valorização e reconhecimento das diferenças.

Sendo a interculturalidade uma perspectiva e também uma alternativa para pensar o modelo hegemônico de sociedade pautado na dominação e não na interação entre as culturas, cabe a nós contribuir para desmistificar a monocultura, esta que foi sendo incorporada e naturalizada, aos poucos, ocultando outras formas possíveis de viver e cultivar os costumes e crenças dos povos.

Nesta teia de fios, chamada vida humana, temos um longo desafio a ser vencido, ou seja, reconhecer as diferenças históricas e culturais e também os significados e valores que cada grupo dá ao seu modo de vida. Para isso, são necessários debates efetivos, formação para uma educação na perspectiva intercultural, pois segundo Can-



dau (2016), a partir de pesquisas realizadas com educadores, o termo *diferença* é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. A interculturalidade pode contribuir e promover um diálogo ético e de igualdade.

É preciso perceber as diferenças culturais como riquezas que podem qualificar o fazer pedagógico, não somente no espaço escolar, mas nos diferentes espaços em que existem trocas e que sejam, de modo geral, potencializadas e reconhecidas para a construção de um mundo mais igualitário, em que decolonizar saberes e dar espaço à integração das culturas seja, de fato, um processo intercultural.

Pautar-nos na valorização e integração dos diferentes saberes é fundamental para reconhecer que somos diferentes uns dos outros, pois cada sujeito faz parte de uma matriz cultural, com seus valores, e com o desafio de compreender e aceitar o outro em suas diferenças. Nessa direção, é necessário adotar posturas que considerem o intercultural, para pensarmos e agirmos pautados pelo princípio de uma educação intercultural. Ou seja:

[...] a educação, na perspectiva Intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (Fleuri, 2003, p. 31-32).

Pensar essa perspectiva intercultural é compreender o outro na sua alteridade, ter como base o diálogo e o respeito entre as diferentes culturas. Diante das diversidades culturais, ter a consciência de que é necessário conhecer, entender a cultura do outro, dialogar, interagir e, assim, assumir a necessidade da mudança que altere a forma de impor culturas dominantes aos grupos, mas focar as lentes para a interlocução de saberes, experiências e vivências. A educação intercultural não pode ser reduzida e limitada a uma simples relação de conhecimento. “Trata-se da interação entre sujeitos. Isso significa uma relação de troca e reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade.” (Fleuri, 2000, p. 77).

Uma educação intercultural não se dá somente a partir da inserção de temas nos currículos, metodologias pedagógicas. É necessário sentir, querer a mudança, ter um comprometimento pessoal, sensibilização, compreensão e mudanças nas próprias atitudes e valores.

Considerar a interculturalidade é reconhecer a importância de trabalharmos esta temática, nos diferentes espaços educativos, principalmente através da literatura, pois ela pode alcançar diferentes lugares, com diferentes contextos, além de sensibilizar leitores e leitoras para a diversidade cultural.

## **A literatura infantil**

Por meio da teia tecida até aqui, refletimos sobre cultura, diversidades culturais, educação e interculturalidade. Um dos fios que pode contribuir para manter a teia tecida com boniteza é a literatura infantil. No decorrer da história, a literatura infantil foi ganhando

espaço, no âmbito social e educacional, bem como aumentando sua importância como meio para ampliar a visão de mundo, na construção do conhecimento, mas, afinal, o que é literatura? O que se define como literatura infantil? Há uma única definição? Face a essas interrogações, é necessária uma busca, já que toda pergunta requer ou sugere uma resposta. Lajolo (2018) argumenta que a pergunta: “O que é literatura?” é uma pergunta complicada, justamente por propiciar várias respostas. Cada época, cada grupo social tem sua resposta, sua definição.

Lajolo (2018) destaca que ao longo dos dois mil anos que nos separam de Platão, vários foram os critérios pelos quais se tenta identificar o que torna um texto literário ou não literário. Por exemplo, o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata, o efeito produzido por sua leitura. Tudo isso já esteve ou ainda está em pauta, quando se quer definir literatura.

Esperamos que a literatura, em cada tempo distinto, possa ser renovada, acompanhando o que está em curso. Lajolo (2018) explana que a literatura nasce não só da realidade circundante compartilhada por autores e leitores, mas também do diálogo com tudo o que vem de tempos anteriores que constitui a chamada *tradição literária*. É como se a literatura fosse um constante passar a limpo de textos anteriores, constituindo o conjunto do passado e presente. Para a autora, há literatura para todos os gostos: há literatura para crianças, jovens, literatura de mulheres, literaturas de negros, de índios, de imigrantes etc., de tudo um pouco, com menos ou mais prestígio, mas com direito assegurado a território, no mapa e espaço do livro. Faz tempo que se escreve para crianças. Faz tempo que mulheres, homossexuais, índios, negros e imigrantes escrevem, contam histórias e guardam memórias,

porém, a identidade dessa produção sempre foi invisibilizada, com pouco prestigiada e, inclusive, marginalizada pelo mercado editorial.

Corroborando com Lajolo (2018), Peter Hunt (2010) afirma que não pode haver uma definição única de “literatura infantil”. Porém, para muitos leitores, não está clara essa condição. Isso resulta na dificuldade em especificar se um texto é ou não “literatura”. No entanto, na maioria das vezes, o valor atribuído a uma obra está relacionado às suas características, e não à escrita enquanto movimento de intervenção no meio. Um movimento importante a ser feito e potencializado é o contexto cultural, pois na literatura infantil,

[...] na maioria das vezes, se supõe que haja um ‘registro’ adequado dos livros para criança – palavras e estruturas características – que identifica o tipo tão prontamente enquanto o ‘conteúdo’. Também se costuma supor que esse registro é limitado a ponto de excluir a ‘literariedade’. Dessa forma, se o que constitui as características superficiais da literatura é uma decisão cultural, quer a imagem corrente da infância seja positiva, quer negativa, os livros para crianças serão inevitavelmente excluídos do sistema de juízos de valor. Via de regras, as normas culturais não são aplicadas a um gênero pouco considerado ou de má reputação. (Hunt, 2010, p. 84).

Nesse sentido, não há um “registro” adequado para crianças. E conforme afirma Hunt (2010), a literatura não pode ser definida como útil por seus aspectos superficiais. É preciso extrair sensações ou reações do leitor. A literatura se define em termos de seu público. É necessário pensar na criança, pois a infância não é um conceito estável, assim como a literatura definida por ela também não é. A literatura infantil implica perceber se o texto foi expressamente escrito para

crianças reconhecidas como crianças, com uma infância legitimada, por exemplo, na contemporaneidade.

A partir das indagações sobre o que é literatura e literatura infantil, observamos que não há um modelo de literatura ideal. O que se tem são literaturas em diferentes períodos históricos, com diferentes interesses. Essas reflexões são importantes para não sermos ingênuos e definir um ideal de literatura sem refletir sobre os processos sociais que envolvem um pensar sobre as mudanças que ocorrem com a sociedade e com o meio. Hunt (2010) observa que é necessário perceber a criança como um leitor e leitora em desenvolvimento, e não como um mero receptor. Assim como a dinâmica do mundo muda, as crianças mudam e a literatura também deve mudar. Não podemos ler livros do século XIX e XX sem contextualizar o século XXI, por exemplo.

Para além dessa discussão, o que é ou deixa de ser literatura é elucidado por Coelho (1991), da seguinte forma:

[...] como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos e utopias. [...] o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (Coelho, 1991, p. 106).

Com esse tear, vemos a literatura como uma linguagem e, por meio dela, a possibilidade de explorar o mundo, pois a literatura convida o leitor a embarcar e conhecer outros mundos, através da imaginação e da realidade, guiando-se pelas palavras e também pelas

ilustrações que recheiam as páginas, entre outras dimensões como: estimular a criatividade, complementar aprendizagens, divulgar informações, cultivar o gosto pela leitura, estimular o senso crítico, ampliar vocabulário e materializar conhecimentos. Quanto mais a criança tem contato, lê, ouve e explora, mais terá a capacidade de imaginar. Na obra *Imaginação e criação na infância*, de Vigotsky (2018, p. 22)<sup>1</sup>, o conceito de imaginação aparece no sentido de esclarecer que “[...] não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária.” Há uma relação entre fantasia e realidade, no comportamento humano e, desta forma, Vigotsky (2018, p. 22-24) afirma que:

A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste em que toda a obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade presentes na experiência anterior da pessoa [...], a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação.

---

1 Título original: (*Voobrajenie i tvortchestvo v detskom vozraste*), foi publicado pela primeira vez na União Soviética, em 1930. A primeira edição deste livro, traduzida para o português, no Brasil, saiu em 2009, pela extinta editora Ática. A edição aqui referida, a de 2018, foi traduzida por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. As tradutoras decidiram respeitar o estilo do autor. Assim, mantiveram o modo reiterativo e repetitivo, ainda que não ficasse um belo texto, em português. Seguimos exatamente o modo de paragrafação do original russo.

A partir dessas convicções, vemos a importância de um olhar atento para as crianças, e pode-se proporcionar a elas, desde pequenas, materiais, experiências, vivências das diversas formas, para que possam enriquecer a imaginação. Este é um de nossos deveres, enquanto educadores.

Atualmente, com toda a tecnologia presente em muitas regiões do Brasil e mundo, as crianças estão expostas a muitos estímulos. Muitas vezes não são desafiadas a pensar, vivenciar, experimentar e buscar. Lajolo (2018) observa que com os recursos técnicos da indústria gráfica e os recursos financeiros de que dispõe a indústria do livro, produz-se uma incrível diversidade de formas; livros de capa dura e livros de capa mole, que cabem no bolso ou que precisam de suporte para ser lidos. Objeto que puxa, que dobra, que cola, que arranha, que vira, que empurra, que gira, que equilibra, que remonta, que se lê de ponta-cabeça e de baixo para cima e, ainda, os livros *on-line*. Correspondendo à infância da contemporaneidade, temos variedades, mas como instigar a criança a explorar e compreender o que está em curso, além do divertimento?

A literatura é porta para variados mundos que nascem das inúmeras leituras que dela se fazem. Os mundos que o leitor cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. E também os mundos fantásticos criados pelo texto não caem do céu, nem são inspirados por musas. O mundo representado na literatura – por mais simbólico que seja –, nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social. Dessa forma, permite ao leitor seu desenvolvimento, a habilidade leitora,

processos mentais como a imaginação, linguagem, criatividade, expressar ideias e pensamento crítico (Lajolo, 2018).

Nesse pensar, a literatura infantil é capaz de contemplar a diversidade cultural, a interculturalidade, perpassando desde os aspectos locais, regionais e globais, até sensibilizar a mente e coração de uma criança e, porque não, em todas as idades?

## **O acervo de uma biblioteca municipal e a busca de literaturas étnico raciais**

Pensar a literatura infantil como um espaço de educação para a diversidade é um desafio possível, pois muitas obras têm a riqueza de diversos aspectos apresentados de maneira criativa, lúdica e simbólica, podendo fazer a diferença na compreensão das diversidades culturais e intercâmbios com elas. Por meio da leitura, das histórias, das palavras e imagens, a criança, desde cedo, pode conhecer e compreender os diferentes modos de vida, costumes e cultura do outro, ampliando seu horizonte de compreensão.

Se observarmos historicamente, as imagens que aparecem nos livros retratando a mulher, o indígena, o negro, os camponeses, tendenciosa e frequentemente aparecem com lugares e papéis distorcidos e subalternizados. Por mais que o preconceito, o sentimento de superioridade e/ou inferioridade ainda estejam associados a algumas representações literárias, há um crescente empenho, por parte de autores, em trazer diferentes temáticas étnico raciais. A criança que tem acesso à leitura poderá e deve encontrar nos livros de literatura infantil outras possibilidades de ver e pensar o seu entorno e, aos poucos,



por si só, passará a questionar e observar como os estereótipos são formados.

Movidas por essa curiosidade e desejo de saber como os acervos das bibliotecas estão organizados e munidos de matérias que tratam da diversidade cultural, buscamos realizar, no ano de 2019, uma pesquisa que pudesse dar conta de responder minimamente sobre o que guardam as bibliotecas. Lembrando que o manifesto da Unesco (1994) sobre as bibliotecas públicas defende que a liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos são valores humanos fundamentais. Só serão atingidos, quando os cidadãos estiverem na posse da informação que lhes permita exercer os seus direitos democráticos e ter um papel ativo na sociedade. A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de uma educação satisfatória, como de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação. A biblioteca pública, porta de acesso ao conhecimento, fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais.

Corroborando a perspectiva desse manifesto, acreditamos que a biblioteca é uma fonte de conhecimento e, neste caso, buscamos a biblioteca pública do município de Maravilha, no estado de Santa Catarina, para realizar a investigação.<sup>2</sup> O percurso investigativo se caracterizou como sendo de natureza qualitativa, com análise documental

---

2 Mesmo que as escolas do município possuam bibliotecas, são espaços restritos a alunos, professores e funcionários. Enquanto que na biblioteca pública todos podem frequentar, fazer pesquisas, cadastros, leituras e retirar livros.

de literaturas infantis, utilizando a técnica de observação sistemática, na biblioteca pública, por meio de visitas periódicas, acesso ao acervo, manuseio de livros, observação de fluxo de pessoas, traçando os seguintes critérios para a análise das obras: 1) observação da organização da biblioteca e levantamento do acervo digital; 2) após o levantamento, buscamos literaturas sugeridas para crianças até oito anos de idade; 3) leitura de forma exploratória das literaturas; 4) leitura sistemática das obras; 5) escolha de literaturas, observando diferentes aspectos da diversidade cultural, com enfoque étnico racial.

Primeiramente, foi realizado um levantamento do acervo digital e observação da organização da biblioteca. Ela dispõe de um total de 12.310 exemplares de livros e é organizada por tarjas coloridas. Cada cor corresponde a uma faixa etária. No segundo momento, procedemos a uma leitura exploratória das literaturas sugeridas para crianças até oito anos, levando em consideração a organização da biblioteca. Observando os textos e ilustrações que abordavam questões das diversidades culturais, selecionamos um elenco que tratava da temática escolhida, já pensando na interlocução com autores que dialogam com a interculturalidade e elementos para uma educação na perspectiva intercultural.

Na escolha das literaturas, consideramos o que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), documento que recomenda os três anos iniciais do ensino fundamental, abrangendo crianças de seis, sete e oito anos de idade, instituindo um bloco destinado à alfabetização e o letramento, e ainda, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a qual propõe que até o segundo ano do ensino fundamental a criança esteja alfabetizada. A partir desses argumentos, selecionamos livros sugeridos

para crianças até oito anos de idade, pois acreditamos que até essa fase, a criança consiga ler e entender, portanto, como sustenta Coelho (1991), que hoje não há um ideal absoluto de literatura infantil (nem de nenhuma outra espécie literária). A indicação da faixa etária, entretanto, é apenas uma sugestão. O interesse de cada criança é que deverá orientar a escolha dos títulos e obras. Observamos que as pessoas que visitam a biblioteca, seja criança ou adulto, têm liberdade, na escolha dos livros.

Também é necessário considerar estudos de autores consagrados, como Piaget e Vigotsky, que trabalham com o desenvolvimento infantil, como também nossas próprias experiências empíricas como docente dessa faixa etária, pois muitas crianças realmente surpreendem e vão além do esperado para sua idade, enquanto outras se desenvolvem dentro do que é esperado. Nesse sentido que estudos, editoras, livros, e obras direcionam idade, mas isso não é regra obrigatória a ser seguida. Conforme Myles McDowell (1973 *apud* Hunt, 2010, p. 98).

Os livros para crianças geralmente são mais curtos; tendem a privilegiar um tratamento mais ativo que passivo, com diálogo e incidentes em lugar de descrição e introspecção; protagonistas crianças são a regra; as convenções são muito utilizadas; a história se desenvolve dentro de um nítido esquema moral que grande parte da ficção adulta ignora; os livros para crianças tendem a ser mais otimistas que depressivos; a linguagem é voltada para criança; os enredos são de uma classe distinta, a probabilidade geralmente é descartada; e pode-se ficar falando sem parar em magia, fantasia, simplicidade e aventura.

Pautadas nesses argumentos e em visitas periódicas à biblioteca, foram localizados, no acervo digital, 2.010 livros “sugeridos” para crianças de 6 a 8 anos. Observamos a capa, a partir do título sobre o que a narrativa tratava, autores, editora, o colorido. Folheando as primeiras páginas, olhamos atentamente a letra utilizada, texto por página, se a linguagem é simples ou uma linguagem que leva a criança pensar e buscar significados. Observamos ilustrações e fizemos leitura da sinopse. Dentre esses livros, foram selecionados 16, que condizem com o objetivo da seleção, ou seja, os que abordavam a temática da diversidade cultural, na perspectiva étnico-racial.

Quadro 1 – Livros da Biblioteca

<b>Título</b>	<b>Autores/ Ilustradores</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>N. de páginas</b>
Africanidades – A Influência africana no nosso idioma	Antonio Jonas Dias Filho e Maria Honora Lie A. Kobayashi	Ciranda Cultural	2010	32
Africanidades – Folclore e lendas	Antonio Jonas Dias Filho e Maria Honora Lie A. Kobayashi	Ciranda Cultural	2010	32
Africanidades – Religião Africana no Brasil	Antonio Jonas Dias Filho e Maria Honora Lie A. Kobayashi	Ciranda Cultural	2010	32
Africanidades – Festas Populares	Antonio Jonas Dias Filho e Maria Honora Lie A. Kobayashi	Ciranda Cultural	2010	32
Africanidades – Jogos, Brincadeiras e cantigas	Antonio Jonas Dias Filho e Maria Honora Lie A. Kobayashi	Ciranda Cultural	2010	32

Africanidades – Personalidades e personagens	Antonio Jonas Dias Filho e Maria Honora Lie A. Kobayashi	Ciranda Cultural	2010	32
Africanidades – Culinária Afro-Brasileira	Antonio Jonas Dias Filho e Maria Honora Lie A. Kobayashi	Ciranda Cultural	2010	32
Africanidades – Atualidades em Africanidades	Antonio Jonas Dias Filho e Maria Honora Lie A. Kobayashi	Ciranda Cultural	2010	32
O Negrinho Ganga Zumba	Rogério Borges	Editora do Brasil S/A	1988	24
O menino marrom	Ziraldo	Melhoramentos	1994	32
A zebra branca	Milton Camargo Glauca Mendes	Ática	1987	24
O livro dos gestos e dos símbolos	Ruth Rocha e Otávio Roth Raquel Coelho	Melhoramentos	2009	32
O livro das línguas	Ruth Rocha e Otávio Roth Raquel Coelho	Melhoramentos	2009	32
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado Claudius	Ática	7ª edição 1997	24
Declaração Universal dos direitos humanos	Adaptação de Ruth Rocha e Otávio Roth	Moderna	1988	42
Religiões do mundo Umbanda e Candomblé	Dora M.Jordack Belli Studio	BrasiLeitura	Sem ano de publicação	16

Fonte: elaboração das autoras (2019).

A partir desses livros, procuramos contemplar os diferentes aspectos da diversidade étnico racial (etnia, religião, língua, culinária,

vestimenta), considerando que cada cultura e grupo étnico tem a sua identidade. A partir da reflexão de Gomes (2002), percebemos que a questão da expressão estética negra deve ser considerada um tema a ser discutido e valorizado, para que haja compreensão e respeito. Com esse olhar, vale ressaltar sobre as políticas públicas que trazem a inclusão de pessoas com necessidades especiais e, mais tarde, sobre a diversidade, desde a Constituição Federal (1988), que prevê o desenvolvimento pleno dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, origem, cor, idade, ou seja, sem qualquer forma de discriminação. Mais tarde, a educação inclusiva passa a aparecer como política educacional oficial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 e, no ano de 2003, um importante avanço na luta antirracista no país foi concretizado, a implementação da Lei n. 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, sabemos que está no papel, mas que ainda muita coisa precisa ser colocada em prática.

Por outro lado, nos levam a um ponto de reflexão necessária as etnias que têm suas contribuições para a cultura brasileira. Apresentam influências riquíssimas. Não são vistas de forma horizontal. Maciel (2004) enfatiza que não dá para ignorar que o português branco colonizador foi instaurador da hierarquia, e que o negro foi trazido à força e que o índio foi, em grande medida, dizimado. Não é possível, assim, colocar as “três etnias” em um plano horizontal e, se este é o país das hierarquias internalizadas, cabe verificar como isso se expressa. Dessa forma, é possível observar que, muitas vezes, o que é mais visibilizado são os aspectos culturais dos grupos dominantes, inferiorizando e discriminando outros que tiveram a mesma influência para tal aspecto da nossa cultura.

Como reitera Baniwa (2005), a discriminação acontece pela não aceitação da forma que o outro é, mas por falta de conhecimento. A identidade e a marcação da diferença originam-se em incluir e excluir alguma coisa, se afirmamos que somos algo, inconscientemente falamos o que não somos. Dizer que sou negra, significa dizer que não sou branca. “A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.” (Silva, 2014, p. 82). A identidade está sempre ligada a uma separação entre nós e eles. São construções do mundo social e cultural. Porém, conscientes de que cada um tem a sua identidade cultural, significa saber que há, sim, diferenças, as quais podem ser integradas, interagindo e aprendendo um com o outro.

A partir das obras elencadas, foi possível observar o potencial da literatura envolvendo a cultura e as diversidades culturais. Podemos afirmar que a literatura tem a capacidade de proporcionar diferentes momentos. Quem lê tem a possibilidade de conhecer lugares diferentes, se identificar ou não com algum personagem das histórias. Outras vezes, verá que pertence ao grupo de tal personagem, com pontos em comum. Em alguns enredos, poderá observar que seus costumes são diferentes do que está na linguagem escrita e visual do que lê. Isso lhe proporciona conhecer um novo mundo e uma nova cultura, instigando a buscar mais e dialogar com as diferenças e perceber que somos diferentes, e isso compõe nossa diversidade, que é rica e peculiar.

No entanto, cabe observar que a Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares da educação básica brasileira, acabou impulsionando um mercado editorial com circulação de obras para fins

didáticos e protocolares, não sendo condizentes, em sua totalidade, com o que se esperava para o ensino étnico-racial.

Mesmo com as fragilidades apresentadas, as obras localizadas na biblioteca, se trabalhadas na conjuntura histórica e cultural, poderão contribuir para desenvolver um trabalho capaz de dialogar sobre a diversidade cultural local, regional ou em diferentes segmentos de ensino, pois a literatura pode ser um exemplo mobilizador, com possibilidades de um olhar mais cuidadoso para a cultura e as diversidades culturais.

## **Tear final**

As reflexões finais desta escrita nos fazem considerar a literatura infantil como um caminho para educação intercultural, assumindo um papel de relevância para a formação de cada sujeito, como uma fonte de construção de conhecimento, descobertas, informações, cultura e diferentes saberes.

Podemos constatar que todas as literaturas analisadas neste estudo, de uma forma ou de outra, trazem aspectos da diversidade cultural, de maneira geral. Porém, vale destacar que são poucas as obras publicadas sobre literatura infantil que abarcam temas da diversidade cultural, especialmente étnico racial, porém, o acervo da biblioteca está carente de materiais que possam ampliar a possibilidade de uma educação intercultural. As obras, na grande maioria, são monoculturais, priorizando o que o projeto de colonização teve e manteve, enquanto lógica de ensino e aceitação.

Enfatizamos a importância de literatura que contemple os diversos aspectos da diversidade cultural, pois através da literatura há



intercâmbio entre o texto e leitor e, desse modo, a literatura re(cria) o mundo, por meio das palavras, incitando o leitor a uma postura crítica, diante da realidade, enriquecendo suas vivências, ampliando seu campo imaginativo e ativando sua autonomia. O leitor poderá olhar para as diferenças como parte do mundo em que está inserido, percebendo que ele é um sujeito de cultura, mas que o outro também é um indivíduo dotado de cultura. Verá que tudo isso compõe a diversidade existente e, dessa maneira, compreenderá que o diálogo e o respeito lhe concederão novos horizontes e múltipla visão de mundo.

## Referências

ABAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BANIWA, G. Truculência e intolerância étnica. *In*: UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Direitos Negados**: a violência contra crianças e o adolescente no Brasil. Brasília: UNICEF, 2005. p. 151-159.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2013.

CAMARGO, M. **A zebra branca**. São Paulo: Ática, 1987.

CANDAU, V. M. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Ed. PUC/Rio, 2014.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143455>.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

CAPELÃO, M. A. **Ló, menino de roça**. 3. ed. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2002.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

DIAS FILHO, A. J. **Culinária afro-brasileira**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010a. (Africanidades).

DIAS FILHO, A. J. **Jogos, brincadeiras e cantigas**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010b. (Africanidades).

FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos/ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knapel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

LAJOLO, M. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 1997.

MACIEL, M. E. Uma cozinha à brasileira. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 33, p. 25-39, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2217>. Acesso em: 26 jun. 2019.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004. Disponível em: <https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2004-portuguese.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

ROCHA, R.; ROTH, O. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: Salamandra, 1988.

ROCHA, R.; ROTH, O. **Olivro das línguas**. São Paulo: Melhoramentos, 2009a.

ROCHA, R.; ROTH, O. **O livro dos gestos e dos símbolos**. São Paulo: Melhoramentos, 2009b.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

TREICHLER, C. N. P.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 1-16.

TUFANO, D. **A história de Jesus através da arte**. São Paulo: Moderna, 2000.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 31ª Sessão da Conferência Geral. Paris, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160f>. Acesso em: 26 jun. 2019.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Biblioteca pública manifesto da IFLA**. Paris: Unesco, 1994. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/p1-manifesto-pt.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

## Sobre os autores

### **Tania Mara Zancanaro Pieczkowski (Org.)**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); graduada em Pedagogia pela Fundeste. Foi diretora de Ensino na Unochapecó, no período de 2009 a 2016. Atua na pesquisa e extensão e possui experiência nas funções de coordenadora do Curso de Pedagogia, capacitação para a pedagogia universitária e educação especial. Foi coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), no período de 2005 a 2008. Foi eleita como representante, para atuar no Conselho Universitário (CONSUN). Atuou como coordenadora de Apoio Acadêmico e como Coordenadora da Política de Graduação. Atuou na educação básica e educação especial. Integrou a Comissão de Apoio Psicopedagógico, no curso de Medicina da Unochapecó, de 2005 a 2015. É docente na graduação e especialização *lato sensu*,

principalmente, nas áreas de educação especial, educação inclusiva e teoria e metodologia da educação superior. Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação (Unochapecó). No mestrado em Educação, atua nas disciplinas de Pesquisa em Educação, Diversidades Socioculturais e Educação Especial e Inclusão. É líder do grupo de pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas (Unochapecó). É integrante dos grupos de pesquisa Ensino e Formação de Professores (Unochapecó), Práticas Educativas e GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (UFSM). Autora e organizadora de livros, autora de capítulos de livros e de artigos científicos publicados em periódicos Qualis Capes estrato superior. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). É representante da Unochapecó no Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONDE) e no Fórum Municipal de Educação. Coordenadora institucional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi representante da Unochapecó, no Fórum Estadual das Licenciaturas. É integrante do Núcleo Docente Estruturante de Curso de Pedagogia.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5257-7747>

Link para *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9537457072464902>

*E-mail*: [taniazp@unochapeco.edu.br](mailto:taniazp@unochapeco.edu.br)

### **Leonel Piovezana (Org.)**

Possui graduação em História e Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1984), especialização em História e Geografia pela UFSC – Doutorado em Desenvolvimento Regional com a Tese intitulada: “Território Kaingang na Mesorregião Grande

Fronteira do Mercosul – Territorialidades em confronto” (UNISC, 2010) e mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2000). Dissertação: “Educação e Cultura na Terra Indígena Xapecó”. Atualmente, é professor titular da Universidade Comunitária da região de Chapecó do Programas de Mestrado em Educação da Unochapecó, autor dos projetos e coordenador desde 2009 até janeiro de 2014 dos cursos de Licenciaturas Intercultural Indígena. Tem experiência na área de História e Geografia, com ênfase em Teoria do Desenvolvimento Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, espaço social, plano diretor municipal, meio ambiente, educação escolar indígena, educação superior indígena, cultura e Monitoramento das interferências sobre as populações indígenas da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e PDI – Plano de desenvolvimento Institucional. Membro da Proposta Curricular do Estado de SC 1991 e 1998/2005 e consultor para atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 sobre a educação indígena. Foi coordenador da Licenciatura em Ciências da Religião de 2014 a 2018 e coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação da Unochapecó 2016 a 2018. Foi coordenador do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) – Gestão Biênio 2014 a 2016. Especialista da Base Nacional Comum Curricular 2014-2016. Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação 2018-2019 da Unochapecó. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8577-319X>

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8196195261847883>

ID *Lattes*: 8196195261847883

*E-mail*: [leonel@unochapeco.edu.br](mailto:leonel@unochapeco.edu.br)

## **Ivo Dickmann (Org.)**

Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – Unochapecó. Pós-doutor em Educação (Uninove). Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharel em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Principal foco de atuação e pesquisa: Educação Crítica Freiriana, Educação Ambiental e Ecopedagogia (Pedagogia do Meio Ambiente Oprimido) e Universidades Comunitárias. Líder do Palavrção – Grupo de Pesquisa em Educação, cadastrado no CNPq. Entre as principais obras publicadas estão artigos em revistas científicas e os livros: *Primeiras Palavras em Paulo Freire* (2008, 2016, 2019), *Educação Ambiental na América Latina* (2018), *365 dias com Paulo Freire* (2019), *Paulo Freire: método e didática* (2020), *Pedagogia do Ser Mais* (2020), *Educação Ambiental Crítica* (2020), *Educação Ambiental Freiriana* (2021) e *Paulo Freire: um guia de leitura* (2022).

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1472497660681364>

ID Lattes: 1472497660681364

E-mail: [educador.ivo@unochapeco.edu.br](mailto:educador.ivo@unochapeco.edu.br)

## **Andreia Stochero Binelo**

Mestre em Educação na Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó). Bolsista Capes. Dissertação: “Participação e práticas docentes de professores no processo de (re)construção curricular: apontamentos a partir da experiência da rede municipal de ensino de Chapecó”. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilandi Maria Mascarello Vieira. Licenciatura em Pedagogia, Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais na Unochapecó (2006) e graduação em Educação



Especial pela Unochapecó (2014). Especialização em psicopedagogia e Formação do Currículo. Atualmente, é Assistente de Educação da EEB Tancredo de Almeida Neves e coordenadora no CEIM Criança Feliz, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas curriculares, Base Nacional Comum Curricular e participação docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2887-5939>

*E-mail:* [binelo@unochapeco.edu.br](mailto:binelo@unochapeco.edu.br)

### **Camila Lorenzoni Cortina**

Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Possui graduação em Psicologia (2014), pela Unochapecó. Especialização em Psicologia Jurídica – “As Interfaces entre a Psicologia e a Justiça” (2016) pela Unochapecó. Psicóloga da Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa (SAP) do Estado de Santa Catarina.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6932870963503786>

### **Carine Kaufmann**

Mestra em Educação (2019) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Especialista em Metodologia do Ensino da Arte (2017) pela Faculdade São Luiz (Jaboticabal – São Paulo). Graduada em Artes Visuais (2015) pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – São Miguel do Oeste. Estudante de Arquitetura e Urbanismo (entrada em 2021) pela UCEFF, de Itapiranga (SC). Integrante do Grupo de pesquisa *Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas*, na Unochapecó. Atuou na educação básica da rede municipal, estadual e na educação especial, como professora da disciplina de Arte. Atualmente, trabalha como

docente de Arte na rede básica de ensino. Áreas de conhecimento e interesse de pesquisa: Educação, Arte, Interculturalidade.

ORCID: 0000-0003-3399-3152

*E-mail:* carikaufmann@hotmail.com

### **Circe Mara Marques**

Pós-doutora (2018) pelo Instituto de Educação/Universidade do Minho; pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/2015). Doutora em Educação pela UFRGS (2013); mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST/2005); especialista em Ensino Religioso pela Escola Superior de Teologia (EST/2000); especialista em Educação Infantil e Ano Iniciais (Cândido Mendes, 2017); especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário La Salle (Unilasalle/Canoas, 1996); graduada em Pedagogia pela Pontifícia de Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Atuou como professora de educação infantil na rede pública e privada (1984 a 2003). Atuou como professora e coordenadora de práticas em Educação Infantil no Instituto de Educação Ivoti (2001 a 2009). Atuou como professora no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti (2005 a 2011), no curso de Pedagogia do Unilasalle (2004-2014), no curso de Pedagogia do Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha (2012-2016) e no PPGEB da UNIARP/SC. Atualmente, é professora no PPGE da Unochapecó. Membro do GEIN – Grupo de estudos em Educação Infantil e da Linha de Pesquisa do PPGEDU/UFRGS – Estudos sobre infâncias. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação in-

fantil, infância, planejamento/projetos pedagógicos, brincar, espaço, educação para a paz e diferença.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2137-4760>

*E-mail:* [circemaramarques@gmail.com](mailto:circemaramarques@gmail.com)

### **Cláudia Battestin**

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com período de Doutorado na Universitat Jaume I – Espanha. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Filosofia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Integrante e vice-líder do Grupo de pesquisa SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina, na Unochapecó. Faz parte da Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL) da UNTREF de Buenos Aires e da Rede latinoamericana de diálogos decoloniais e interculturais – Redyala. Atualmente, trabalha como docente na Área de Ciências Humanas e Jurídicas e no curso de Mestrado em Educação da Unochapecó. É membro do Comitê de Ética no Uso de Animais (CEUA). Áreas de conhecimento e interesse de pesquisa: Filosofia, Educação ambiental, Ética, Responsabilidade, decolonialidade e interculturalidade.

ORCID: [Orcid.org/0000-0001-7871-9275](https://orcid.org/0000-0001-7871-9275)

*E-mail:* [battestin@unochapeco.edu.br](mailto:battestin@unochapeco.edu.br)

### **Cleonice Lazzarotto**

Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Graduada em Psicologia pela Unochapecó. Especialista em Docência na Educação Superior, com Formação Clínica em Teoria e Técnica Psicanalítica. Tem experiência profissional

em diversas áreas da Psicologia, com ênfase maior no campo da psicologia escolar e educacional. Atualmente, é docente do curso de Psicologia da Unochapecó.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8420-5737>

### **Daiana De Nez Moura**

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), 2016-2018; possui graduação em Letras Inglês – Espanhol pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (Vizivali), 2010-2012; e graduação em Letras – Português pela Unochapecó, 2004-2008. Foi bolsista do projeto de pesquisa “Concepções Teórico- Metodológicas que Norteiam o Ensino de Língua Portuguesa”, da Unochapecó (2007-2008). Possui pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de Ampére (FAMPER). Atualmente, atua como professora de Língua Inglesa, no Colégio Marista de Chapecó (SC).

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/428073888178739>

*E-mail:* daiana\_dnmoura@hotmail.com

### **Elcio Cecchetti**

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou doutorado sanduíche na Universidade de Salamanca (Espanha) entre out./2014 e out./2015. Graduado em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Docente do Mestrado em Educação e coordenador do curso de Ciências da Religião (Licenciatura) da Unochapecó. Por dez anos atuou como assistente técnico-pedagógico da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvol-

vimento (GPEAD/FURB). Membro do Grupo de Pesquisa SULEAR (Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina – Unochapecó) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Histórias de Instituições Escolares de Santa Catarina (GEPHIESC/UFSC). Líder da Rede Sur Paidea. Membro do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC). Coordenador Geral do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Membro suplente da ACAFE junto ao Fórum Estadual de Educação de Santa Catarina (FEE/SC). Editor da Revista Pedagógica da Unochapecó (2019-2020). Foi Membro titular do Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa entre 2014 e 2018. Atuou como redator e leitor crítico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tem experiência na área de educação, com ênfase em formação continuada de educadores, currículo, avaliação da aprendizagem, ensino religioso e interculturalidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0946-320X>

*E-mail:* [elcioc@unochapeco.edu.br](mailto:elcioc@unochapeco.edu.br)

### **Evanete Antunes Ferreira**

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), 2020; graduação em Letras – Português e Inglês pela Unochapecó (2013/2017); graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), 2006/2009; pós-graduação na Educação Infantil e Anos Iniciais – Interdisciplinaridade (FACVEST). Atualmente, é professora da rede municipal do município de Maravilha (SC). Linha de pesquisa: *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva*. Áreas de interesse e investigação: educação básica; diversidades culturais; interculturalidade; literatura infantil e juvenil; formação docente para interculturalidade; alfabetização.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4921-6633>

*E-mail:* [evanete\\_homail.com@unochapeco.edu.br](mailto:evanete_homail.com@unochapeco.edu.br)

## **Giovana Boicko Poli**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó, 2004) e mestrado em Educação pela Unochapecó (2020). Atualmente, é Auxiliar de Pesquisa da Unochapecó e professora na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade docente, bem-estar docente, crises identitárias, docência e identidades. EndereçoparaacessaresteCV:<http://lattes.cnpq.br/2870400880886667> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0028-167X>

## **Gisele dos Santos**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Unochapecó; pós-graduada em Publicidade e Propaganda – Ênfase em Promoção de Vendas, Merchandising e Varejo (2008) e pós-graduada em Criatividade, Arte e Tecnologia (2009), ambas pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó). Graduada em Educação Artística – Licenciatura Plena pela Unochapecó (2004). Publicitária, atuou como Diretora de Arte, Diretora de Criação e Diretora de Marketing. Professora titular nos cursos Superiores de Moda, Design, Publicidade e Propaganda, Arquitetura e Artes Visuais da Unochapecó. Áreas de interesse para pesquisa: educação, *design*, publicidade, propaganda, computação gráfica, ilustração, estampanaria, fotografia, moda, arte e comunicação.

*E-mail:* [gibanes@unochapeco.edu.br](mailto:gibanes@unochapeco.edu.br)

## **Ireno Antônio Berticelli**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Católica de Petrópolis (1971) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo

Fundo (1974); pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior, pela Universidade Federal do Paraná (1973); mestrado em Educação: Ensino Superior, pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1995); doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em filosofia/epistemologia da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia da educação, educação e pós-modernidade; teoria curricular contemporânea, filosofia da educação e educação ambiental. No *stricto sensu*, atuou como docente do Programa de Mestrado em Ciências Ambientais (1996-2011) e no Doutorado em Ciências da Saúde, por um semestre letivo. Foi docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3498-9999>

### **Jesse Budin**

Possui Mestrado em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó/2020); especialização em Educação Especial pela Faculdade Padre João Bagozzi (2015); e licenciatura e bacharel em Educação Física, pelo Centro Universitário da Cidade de União da Vitória (UNIUV), 2011/2012. Tem experiência na área de educação física escolar e ensino superior. Atuação no magistério estadual do estado de Santa Catarina, com aulas de Educação Física no ensino fundamental e médio. Atuação no ensino superior, no curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Palmas (PR), com as disciplinas de Educação Física Escolar I, Educação e Saúde, Educação e Sustentabilidade, Brinquedos e Jogos, Recreação e Lazer, Didática da Educação Física e Educa-

ção Física para Pessoas com Deficiência. Atualmente, é professor do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1499-0570>

### **Jorge Alejandro Santos**

Possui graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidad de Buenos Aires (2007); graduação em Abogacia pela Universidad de Buenos Aires (1999); e doutorado em Filosofia pela Universidad de Buenos Aires (2015). Atualmente, é professor da Universidad de Buenos Aires, professor da Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, professor adjunto da Facultad de Ciencias Economicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamo, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Membro de corpo editorial da Cadernos do CEOM, da Unochapecó. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Intercultural. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Pedagogía, Interculturalidad, Dialogicidad, Emancipación.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7324028090060434>

*E-mail:* [jorgesantosuba@gmail.com](mailto:jorgesantosuba@gmail.com)

### **Juliane Janaina Leite Brancher**

Possui graduação em Pedagogia (2010) e em Pedagogia – Complementação de Estudos em Educação Especial pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uninovi/2011); especialista em Interpretação de Língua brasileira de sinais (LIBRAS), pela Universidade Paulista (UNIP/2014); mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Proficiência em tradução e interpretação de Libras (2010). Atualmente, é Articuladora Pedagógica



na Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (SEDUC). Tem experiência na área de educação inclusiva.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2687-1448>

### **Jussani Derussi**

Possui graduação em Pedagogia Educação Infantil pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó/2003); especialista pela mesma instituição, em Teorias e Metodologias para curso Superior em Educação Infantil e Anos Iniciais; Mídias na Educação – pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG/2012); Coordenação Pedagógica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2012); Educação na Cultura Digital (UFSC/2016); mestra em Educação pela Unochapecó (2020). Atualmente, atua no Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó (CRE), com Formação de Docentes da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Possui experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Criança, Educação Infantil, Currículo, Construção da Linguagem Escrita, Gestão Escolar, Tecnologias na Educação e Formação Docentes em EaD.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4368-1929>

*E-mail:* [jjjderussi@gmail.com](mailto:jjjderussi@gmail.com)

### **Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi**

Possui doutorado em Educação Científica e Tecnológica (2011); mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000); graduação em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (1984). Atualmente, é professora permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional In-

tegrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen, integrante da Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas. É líder do Grupo de Pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas – GPPE, participa da Red Internacional de Etnomatemática (REDINET) e da Rede Brasileira de Escolas, Institutos e Universidades socialmente justas e Cidades que Educam (REDHUMANI). Participa do GT 19 (Educação Matemática) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do GT 07 (Formação de Professores que ensinam Matemática) da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Formação do Professor, Educação Matemática, Etnoconhecimento e Processos Educativos, Educação Indígena e do Campo, Cidades Educadoras e Pedagogias Urbanas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-9142>

*E-mail:* lucisantosbernardi@gmail.com

### **Marcilei da Silva Bender**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó/2006); pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Ênfase em Estudos da Infância, pela mesma instituição (2008); pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Educação São Luís (2017); mestre em Educação, pela Unochapecó. Atualmente, é professora na rede pública municipal de Chapecó, com atuação na educação infantil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1258-6251>

## **Maria de Souza**

Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), com bolsa Fapesc integral; graduada em Artes Visuais (Licenciatura) pela Unochapecó, com especialização em Arte Educação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniaselvi). Desenvolve estudos que permeiam os âmbitos da educação básica com foco nas relações entre as produções artísticas locais e o cotidiano dos estudantes, bem como o fazer cultural local e sua relevância para o ensino, buscando repensar os modos como a educação básica aborda a cultura local em sala de aula. Professora de Arte na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0812-7677>

*E-mail:* [marialuzia@unochapeco.edu.br](mailto:marialuzia@unochapeco.edu.br)

## **Marilandi Maria Mascarello Vieira**

Possui graduação em Estudos Sociais pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1983); graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1984); graduação em História pela Fundação Educacional do Oeste Catarinense (1987); curso de especialização em Supervisão Escolar (1988); mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (1999); graduação em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2007); curso de especialização em Direito Processual Civil pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2009); mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011); e doutorado em Educação nas Ciências (2017) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. É professora aposentada do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Sertão e atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unocha-

pecó, atuando nos seguintes temas: educação profissional – formação de professores – políticas da educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>

*E-mail:* mariland@unochapeco.edu.br

### **Odilon Luiz Poli**

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste/1982); mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995); doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, formação de professores, inovação, metodologias ativas de aprendizagem e metodologia do ensino superior e gestão da educação. Possui experiência profissional em gestão universitária, atuando como pró-reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, vice-reitor de Graduação e reitor. Atualmente, é docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração (PPGCCA) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), onde atua com foco em inovação e gestão da inovação e formação de professores.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5600007643427668>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9036-1296>

### **Taise Dall'Asen**

Doutoranda em Educação pela Universidad Diego Portales (UDP) e Universidad Alberto Hurtado (UAH), em Santiago no Chile; mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); graduada em Letras-Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Especialista em Língua

Brasileira de Sinais – Docência em Libras e em Literatura Portuguesa em Faculdade São Braz. Integrante do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas*, na Unochapecó. Integrante do Projeto de Pesquisa “Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva”. Pesquisadora no Centro de Investigación Iberoamericano em Educación.

### **Vania Salete Cassol Daga**

Graduada em Pedagogia e em Orientação Educacional pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas (PR), 1989; pós-graduada em Orientação Educacional pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1994). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó/2020). Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. Defendeu a dissertação sobre adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: Desafios e Perspectivas. Durante o período de elaboração da pesquisa do Mestrado em Educação (2019) realizou pesquisa em Salamanca – Espanha. Exerceu funções na gestão do município de Águas Frias como Secretária Municipal da Educação (1997/2000); Orientadora Pedagógica Municipal (2000/2001). Na rede estadual de ensino atuou como professora do ensino fundamental anos finais (1985-1989). Professora de escola isolada – mestre no município de Nova Erechim (1990-1991); professora de Didática e Prática de Ensino no Curso de Magistério na escola Délia Régis de Coronel Freitas (1992-1993); em Águas Frias, na EEB Sete de Setembro, foi Orientadora Educacional (1994/2018); gestora administrativa no cargo de diretora de escola (2003/2006).

ORCID: [org/0000-0002-8862-4066](https://orcid.org/0000-0002-8862-4066)

*E-mail:* [vanciasale@yahoo.com.br](mailto:vanciasale@yahoo.com.br)

Argos Editora da Unochapecó  
[www.unochapeco.edu.br/argos](http://www.unochapeco.edu.br/argos)  
[www.facebook.com/EditoraArgos](https://www.facebook.com/EditoraArgos)

Título: Pesquisa na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação: dez (10) anos do PPGE da Unochapecó

Organizadores: Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, Leonel Piovezana e Ivo Dickmann

Coleção: Perspectivas, n. 65

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti

Assistente Editorial: Caroline Kirschner

Assistente Comercial: Luana Paula Biazus

Editor de Textos: Carlos Pace Dori

Divulgação: Caroline Kirschner

Distribuição e vendas: Luana Paula Biazus

Projeto gráfico: Caroline Kirschner

Capa: Caroline Kirschner

Diagramação: Caroline Kirschner

Preparação dos originais: Carlos Pace Dori

Revisão: Carlos Pace Dori

Formato: PDF

Publicação: 2022

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó (PPGE Unochapecó) foi um sonho, carinhosamente acalentado e arduamente conquistado, num tempo em que, numa cidade do interior de Santa Catarina, como Chapecó, não era nada comum a existência de profissionais com doutorado. Ao contrário, os doutores eram raros. No Brasil, aliás, até bem pouco tempo, a Pós-Graduação era bastante concentrada nas capitais dos estados, principalmente, na região Sudeste e em poucas cidades da região Sul. [...] Nesse novo cenário, uma realidade parece inegável: o PPGE da Unochapecó cresceu e se qualificou muito. Em sua primeira década de existência, apresenta avanços dignos de um longo percurso. Basta analisar os *Lattes* dos seus professores e egressos, além dos inúmeros projetos de interação com a educação regional. Assim, essa coletânea de textos, todos escritos a partir de pesquisas realizadas no PPGE, tem a fisionomia de uma vitória histórica e o sabor de uma grande conquista. Singela, sem dúvida, mas muito representativa. Representa também os resultados (e efeitos) da presença da pós-graduação na região que, a partir da criação do PPGE, pôde debruçar-se sobre temas relevantes, auxiliando na compreensão e na superação das distâncias sociais que, historicamente, caracterizam as sociedades modernas, estruturadas sob a égide do capitalismo. Demonstra, também, o processo de consolidação acadêmica e universitária da Unochapecó. Nas palavras do nosso mestre, o prof. Ireno Berticelli: "Só poderemos nos considerar uma universidade plena e madura, quando tivermos implantada a pós-graduação *stricto sensu*".



Perspectivas



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ

[www.unochapeco.edu.br/argos](http://www.unochapeco.edu.br/argos)