

- ANAIS -
VIII COLÓQUIO INTEGRADO DAS LINHAS
DE PESQUISA E II SEMINÁRIO DIÁLOGOS
INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO



PRODUZIR CONHECIMENTO E
INVENTAR OUTROS MUNDOS



PPGE
Programa de
Pós-graduação
Stricto Sensu em
Educação



fapesc

Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

ARGOS
Editora da UnoChapecó



**ANAIS DO VIII COLÓQUIO DAS LINHAS
DE PESQUISA E II SEMINÁRIO DIÁLOGOS
INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO PRODUZIR
CONHECIMENTO E INVENTAR OUTROS MUNDOS**

Anais do VIII Colóquio das Linhas de Pesquisa e II Seminário Diálogos Internacionais de Educação Produzir Conhecimentos e Inventar Outros Mundos



Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski

Vice-reitor e pró-reitor de Infraestrutura e Gestão: José Alexandre De Toni
Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão: Andréa de Almeida Leite Marocco

Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DIRPEG): Vanessa da Silva Corralo

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

C722 VIII Colóquio das linhas de pesquisa e II Seminário Diálogos Internacionais de Educação produzir conhecimento e inventar outros mundos.
(06 a 08 de dezembro de 2023 : Chapecó, SC)

Anais do VIII Colóquio das linhas de pesquisa e II Seminário Diálogos internacionais de educação produzir conhecimento e inventar outros mundos entre 06 a 08 de dezembro de 2023, Chapecó – SC. Organizados por: Martin Kuhn, Daniela Leal, Diego Orgel Dal Bosco Almeida. – Porto Alegre: Livrologia, 2024.

ISBN: 978-658032957-1

1. Educação. 2. Pesquisa. I. Kuhn, Martin. II. Leal, Daniela. III. Almeida, Diego Orgel Dal Bosco. IV. Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

2022_0594

CDD 011.54 (22. ed.)

Ficha catalográfica Karina Ramos – CRB 14/1056



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

Editor-chefe: Ivo Dickmann

Conselho Editorial

Titulares: Odisséia Aparecida Paludo Fontana (presidente), Cristian Bau Dal Magro (vice-presidente),
Andréa de Almeida Leite Marocco, Vanessa da Silva Corralo, Rosane Natalina Meneghetti, Cleunice Zanella,
Hilario Junior dos Santos, Rodrigo Barichello, André Luiz Onghero, Marilandi Maria Mascarello Vieira,
Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Aline Manica, Andrea Diaz Genis (Uruguai),
José Mario Méndez Méndez (Costa Rica) e Suelen Carls (Inglaterra).

Suplentes: Márcia Luiza Pit Dal Magro, Cristiani Fontanela, Eliz Paula Manfroi, Marinilse Netto, Liz Girardi Muller

**ANAIS DO VIII COLÓQUIO DAS LINHAS
DE PESQUISA E II SEMINÁRIO DIÁLOGOS
INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO PRODUIR
CONHECIMENTO E INVENTAR OUTROS MUNDOS**

Martin Kuhn

Daniela Leal

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Organizadores

Chapecó, 06 a 08 de dezembro de 2023.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Carla Rosane Paz Arruda Teo

Cláudia Battestin

Daniela Leal

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Ivo Dickman

Leonel Piovezana

Márcia Luíza Pit Dal Magro

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Martin Kuhn

Odilon Luiz Poli

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

APRESENTAÇÃO

O que pode, afinal, o conhecimento em Educação? Em um contexto marcado pelo excesso de discursos e por transformações nos planos cultural, econômico, político e tecnológico, refletir sobre como produzimos conhecimento torna-se uma tarefa importante. Das reflexões às ações, quais mundos existem e que outros mundos são possíveis?

A partir de perspectivas dos diversos campos de estudos da Educação, o VIII Colóquio Integrado das Linhas de Pesquisa e o II Seminário Diálogos Internacionais de Educação, realizados de forma concomitante, buscam contribuir para reflexões sobre a produção de conhecimento na área de Educação em diferentes perspectivas: formação de professores, currículo, práticas pedagógicas, diversidade, interculturalidade e educação inclusiva.

Nesse sentido, o VIII Colóquio Integrado das Linhas de Pesquisa e o II Seminário Diálogos Internacionais de Educação buscou promover espaços de trocas, diálogos e reflexões sobre a produção de conhecimento em Educação a partir de diferentes perspectivas ligadas à formação de professores, ao currículo, às práticas pedagógicas, à diversidade e à interculturalidade. Assim, os trabalhos apresentados nos inspiram e nos convocam a refletir com criticidade sobre o presente e a olhar para o futuro com esperança. Se através da educação podemos refletir sobre a produção de conhecimento, é também por meio da reflexão sobre nossas experiências de pesquisa que conseguimos vislumbrar outras possibilidades de viver e educar. Mundos do presente e outros mundos do futuro.

SUMÁRIO

CÍRCULO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 1 O que fazem os(as) professores(as) de ciências humanas nos “espaços-maker”? A inovação além da inovação.....19**
Oeliton Vieira Fortes; Diego Orgel Dal Bosco Almeida
- 2 Grupo de Estudos Territorial: os espaços que a educação infantil habita.....26**
Aline Fernandes dos Santos; Regina Fátima Lunelli; Simone Maestri
- 3 Censo escolar e políticas educacionais: repercussões na região de abrangência da AMNOROESTE.....30**
Andréia Vitória Trevisol Orso; Marilandi Maria Mascarello Vieira
- 4 O novo ensino médio e as trilhas de aprofundamento - configurações para uma aprendizagem significativa.....36**
Ilizeide Mari Ioris; Carla Rosane Paz Arruda Teo
- 5 Educação e “ideologia de gênero”: desafios de professoras em tempos de desinformação.....43**
Ana Luiza Markendorf Bergamini; Diego Orgel Dal Bosco Almeida
- 6 Tencionando práticas: formação de professoras (es) em gênero e sexualidade no trabalho docente.....50**

Abimaely Marin; Marilandi Maria Mascarello Vieira

7 Ecopedagogia e ecologia profunda: contribuições para a formação de professores.....55

Fernanda Patricia Schoeninger; Ivo Dickmann; Anelize Queiroz Amaral

8 Neurodiversidade: do que estamos falando?.....61

Cassiane Sangaletti; Daniela Leal

9 A participação das crianças nas práticas educativas da educação infantil na perspectiva docente.....64

Andressa Fernanda Fortes; Marilandi Maria Mascarello Vieira

10 Práticas pedagógicas nos espaços de privação de liberdade: princípio educativo do trabalho.....69

Dayane Alves Moresco; Carla Rosane Paz Arruda Teo

**11 Pesquisa-trans-formação: reflexões e práticas pedagógicas para alunos com transtorno do espectro autista na perspectiva histórico-cultural ..
.....74**

Ângela Karina Martins; Daniela Leal

12 Práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio: uma análise da abordagem às necessidades de alunos com deficiência intelectual em uma escola pública de Santa Catarina.....79

Jane Lucia Pereira Vanin; Daniela Leal

13 O início da atuação profissional docente entre o choque de realidade e as descobertas: estratégias, experiências e acolhimento.....84

Graciele Crestina Grosbelli Schumann; Diego Orgel Dal Bosco Almeida

14 Ecopedagogia e educação ambiental: aproximações, distanciamentos e interconexões.....89

Tatiani Bruch Luzi; Ivo Dickmann

15 Dos debates transnacionais no campo da educação: pensando o lugar do PISA/OCDE a partir de Popkewitz.....93

Marina Fátima Onyszko; Halferd Carlos Ribeiro Júnior

16 Da gestão escolar à construção de práticas pedagógicas transformadoras.....99

Iquéia Maria Canalli Ebbing; Daniela Leal

17 Lugar da autonomia dos estudantes na formação continuada de professores.....104

Simone Tatiana Menoncin; Carla Rosane Paz Arruda Teo

18 Currículo: um dispositivo disciplinar de crianças e infâncias.....111

Aline Fernandes dos Santos

19 Os sentidos de “inovação” na política curricular catarinense para o ensino médio: notas conceituais de um percurso de pesquisa.....115

Luiz Antonio Garcia; Diego Orgel Dal Bosco Almeida

20 Extensão universitária: experiências e vivências na produção do humano.....122

Carla Rosane Paz Arruda Teo; Solange Maria Alves

21 A ecoalfabetização na formação docente dos professores de direito da Unochapecó.....129

Bruna Fabris

22 Os sentidos de gênero em narrativas de professoras iniciantes: uma proposta de pesquisa.....135

Jolice Maria Fioreli Camillo; Diego Orgel Dal Bosco Almeida

23 Aprendizagem às práticas pedagógicas do professor do atendimento educacional especializado.....142

Rosicler Aparecida Lazzarotto; Daniela Leal

**24 O “Projeto de vida” no ensino médio noturno no contexto da Lei 13.415/2017: um olhar para narrativas de experiência de professores(as)....
.....149**

Claudia Cella;Diego Orgel Dal Bosco Almeida

25 Educação para todos: desenho universal de aprendizagem (DUA) como facilitador às práticas pedagógicas.....156

Giseli Blasi Gabardo; Daniela Leal

26 Relação entre escola e família numa perspectiva de inovação na educação.....160

Jéssica Luana Da Costa; Odilon Luiz Poli

27 Acompanhamento familiar de estudantes no ensino médio na perspectiva dos professores.....165

Táise marin ramos; Odilon luiz poli

28 Formação pedagógica do docente de odontologia na educação superior: caminhos e aproximações.....171

Angela Aiolfi; Ivo Dickmann

29 Os discursos da OCDE e seus efeitos constitutivos nas políticas de formação de professores no contexto brasileiro.....176

Damiana Fernandes de Melo; Marilandi Maria Mascarello Vieira; Fernando Ilídio da Silva Ferreira

30 Espaços pedagógicos educacionais nas classes hospitalares: construção para formação docente.....183

Lariane Fedrigo; Ivo Dickmann

31 Paulo Freire e suas contribuições para a ecopedagogia.....187

Claudia Zimmermann Zolette; Ivo Dickmann

**32 “Noite estrelada”: um estudo sobre a arte no ensino médio noturno..
.....191**

Alessandra Maria Pavi Trombini; Carla Rosane Paz Arruda Teo

33 A internacionalização da educação superior no contexto neoliberal.....196

Jaílson Bonatti; Silvia Regina Canan

34 Consciência fonológica na educação infantil.....202

Ivonete Maciel; Odilon Luiz Poli

**CÍRCULO 2: DIVERSIDADE,
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

1 A aprendizagem da leitura: narrativas de adultos com deficiência intelectual.....	209
Juliana Alves Pereira; Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	
2 Inclusión educativa de estudiantes con sordera en escuelas con Programa de Integración Escolar (PIE).....	214
Taise Dall'Asen	
3 A criança com transtorno do espectro autista (TEA) na perspectiva dos colegas do ensino fundamental.....	225
Juliane Cristiane Toffoli; Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	
4 Quando a LGBTFOBIA entra na escola: a diversidade sexual no contexto da educação básica brasileira.....	231
Cristian Anderson Puhl; Marina Fátima Onyszko	
5 Ensino da língua portuguesa para imigrantes na cidade de Chapecó/SC: acolhimento e interculturalidade.....	238
Ana Paula Nezzi; Odisséia Aparecida Paludo Fontana	
6 Percepções de deficiência e suas implicações na in/exclusão escolar: narrativas de velhos.....	242
Nara Celiane Britto; Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	
7 Sobre a educação escolar indígena: cogações sociais e culturais na inclusão de estudantes indígena em escolas não específicas.....	247
Rafaela Ferreira Giroto; Leonel Piovezana	

8 Cuidar é educação: as contribuições de Emmi Pikler e Sándor Ferenczi para a educação infantil na primeiríssima infância.....	253
Simone Maestri; Márcia Luíza Pit Dal Magro	
9 Conhecimentos tradicional e cultural dos camponeses: produção agrícola com base nos saberes empíricos.....	258
Robison Risso; Leonel Piovezana	
10 Escre(viver): a literatura como construção de resistências a partir da escrita evaristiana.....	265
Letícia de Arruda Correa; Márcia Luíza Pit Dal Magro; Diego Orgel Dal Bosco Almeida	
11 Africanidades no ensino da arte: caminhos para uma educação decolonial.....	270
Dyonathan de Moraes; Claudia Battestin	
12 Inclusão de estudantes migrantes venezuelanos na escola pública.....	276
Inês Sabka; Leonel Piovezana	
13 Inclusão, identidade e diferença: cartografia a partir de uma narrativa docente na educação especial.....	283
Mario Antonio Harres Filho; Juliane Janaína Leite Brancher; Anderson Luiz Tedesco	
14 A construção social do corpo.....	290
Maicon William Paludo; Martin Kuhn	
15 Trabalho colaborativo de professores(as) atuantes com crianças com	

Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum.....	295
Adriana Aparecida Grando; Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	
16 Estimulação de bebês: um processo em construção e investigação.....	301
Ivane Martins; Martin Kuhn	
17 A educação Kaingang na aldeia Kondá no município de Chapecó – SC.....	307
Joaquina Jymi Fej Da Silva; Cláudia Battestin	
18 As possibilidades de alfabetização de crianças em uma perspectiva decolonial	312
Vania Fátima Vassoler; Martin Kuhn	
19 A escola em território indígena e a influência da colonização na educação.....	317
Thalia Stefany Outeiro Campos; Cláudia Battestin	
20 Identidade e interculturalidade: um estudo de caso sobre a in (ex) clusão de imigrantes haitianos e venezuelanos em uma escola estadual do oeste de Santa Catarina.....	324
Gisele de Paula Silveira; Martin Kuhn	
21 A documentação pedagógica como prática potencializadora do planejamento na educação infantil de 0 a 3 anos.....	329
Karen Cristina Kunze Pezzini; Martin Kuhn	
22 O cuidado como princípio educativo na escola de ensino médio....	334
Fabiana Lúcia Agostini; Martin Kuhn	

23 Vínculo afetivo professor e estudante no período transitório.....	339
Dirlei Salete do Amaral Brancher; Márcia Luíza Pit Dal Magro	
24 A pandemia da covid-19 e os efeitos traumáticos na educação.....	344
Elizangela Felipi; Márcia Luiza Pit Dal Magro; Diego Orgel Dal Bosco Almeida	
25 (Re)visão do conceito de socialização: implicações à educação dos pequenos.....	350
Maiara Olkoski; Martin Kuhn	
26 Percepções de docentes e discentes em relação ao processo de desenvolvimento do <i>speaking</i> no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.....	355
Andrei Zandoná Bollis; Leonel Piovezana	
27 Vulnerabilidades em saúde dos imigrantes na região sul do Brasil..	358
Eduarda Caroline Cerioli Martinello; Junir Antônio Lutinski	
28 Acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência física em escolas do oeste de Santa Catarina.....	364
Paulo César Martins; Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	
29 Os saberes das comunidades tradicionais de terreiro e sua contribuição para uma educação decolonial.....	369
Kairo Madah da Costa Moraes; Cláudia Battestin	

**CÍRCULO 3: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS
COMO PRODUÇÃO DE MUNDOS**

1 A educação como forma de acolhimento a imigrantes e refugiados no município de Chapecó.....375

Carlos Eduardo Linhares Caetano

2 Multiletramentos no contexto de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa no ensino médio.....379

Daiane Zamoner; Ernani Cesar de Freitas

3 Jardim medicinal e o resgate etnocultural.....384

Marcelo Perin

4 Estudos de gênero e sexualidade a partir da decolonialidade.....387

Otoniel Mendes; Cláudia Battestin

**CÍRCULO 1:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

O QUE FAZEM OS(AS) PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS HUMANAS NOS “ESPAÇOS-MAKER”? A INOVAÇÃO ALÉM DA INOVAÇÃO

Oeliton Vieira Fortes¹

Diego Orgel Dal Bosco Almeida²

O presente resumo busca apresentar parte de um percurso de investigação em construção no âmbito de um projeto de dissertação de mestrado em Educação. Até o momento, na fase de elaboração do pré-projeto, a temática proposta guarda relação com as experiências de professores(as) da área de Ciências Humanas nos “espaços-maker” em escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Os chamados “espaços-maker” podem ser considerados “[...] ambientes onde aprendizes, designers, engenheiros e qualquer pessoa com uma ideia”, um espaço associado ao exercício da “[...] criatividade de forma segura e assistida, com o auxílio de facilitadores técnicos e/ou tecnologia no desenvolvimento do trabalho criativo” (Brockveld, 2017, p.7). Um olhar panorâmico sobre o site da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED-SC) possibilita algumas considerações sobre alguns sentidos que são vetorizados a partir da ideia de inovação e suas possíveis relações com os “espaços-maker”. Embora ainda sem uma análise mais detida, esses sentidos aparecem majoritariamente ligados ao universo tecnológico e de produtos ligados à robótica, à automação e ao pensamento computacional.

1 Mestrando em educação no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). É também professor na Rede Básica Estadual de Santa Catarina, no município de Chapecó. E-mail: oeliton_vf@unochapeco.edu.br

2 Professor Permanente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

O problema da pesquisa está atualmente delimitado a partir da pergunta: *como ocorrem as experiências de professores(as) da área de Ciências Humanas nos “espaço-maker” em escolas públicas estaduais de Santa Catarina?* O objetivo geral é compreender as experiências de professores(as) das Ciências Humanas junto aos “espaço-maker” em escolas públicas estaduais de Santa Catarina.

O problema será ainda percorrido através dos seguintes objetivos específicos: a) contextualizar historicamente e teoricamente o conceito de inovação, com a intenção de compreendê-lo em sua historicidade, como fenômeno social; b) identificar, nas narrativas de professores(as) de Ciências Humanas, quais práticas e quais experiências emergem e sua atuação junto aos “espaços-maker”; c) analisar o papel da inovação na educação escolar pública no estado de Santa Catarina.

O referencial teórico-metodológico encontra-se em fase de construção. Até o momento, o planejamento da investigação aponta para a realização de uma pesquisa de campo qualitativa. Para Gil (2008, p. 57), “os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”. Em Minayo (2014, p. 57), o qualitativo é o que se aplica “ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, sendo que o instrumento para a produção de dados integrará a realização de entrevistas narrativas a partir de um roteiro semiestruturado.

Clandinin e Connely (2000, p. 20) definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Para Portelli (1997, p. 31), as “fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”. Há, ainda, uma implicação da narrativa e de suas marcas na construção das experiências humanas. Para Passeggi (2021,

p. 96), na narrativa manifesta-se a emergência do eu, do sujeito com base nas noções de sujeito empírico, sujeito epistêmico e sujeito autobiográfico, a partir das múltiplas dimensões da subjetividade associada às narrativas de experiência.

Por fim, a análise do teor das entrevistas narrativas se realizará por meio de procedimentos ligados à análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). A análise do material coletado, seguirá rigoroso processo frente às fases definidas como: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Até o momento, a pesquisa encontra-se na etapa de levantamento bibliográfico. Conforme Godin (2015, p. 8 - 14), até o século XX a ideia de inovação pertence à esfera do social e do político, se replica na: Grécia, Roma e Idade Média até o século XIX, no contexto dos nacionalismos. Ao observar a organização social das antigas civilizações, principalmente a Grega, Godin (2015, p. 8 e 9), faz presente complexos sistemas de crenças e hierarquias, dogmas, costumes e práticas dominantes, pouco ou nenhum espaço para o “novo”. No contexto da Grécia Antiga, o conceito de inovação (*kainotomia*) carregava uma conotação política, “introduzir mudanças na ordem estabelecida”, o inovador então, conforme os estudos do autor, era subversivo ou revolucionário, traduzindo para termos atuais. Neste sentido a inovação é prática refutada pela coletividade, sendo criminalizada e seus adeptos reprimidos violentamente, sofrendo sanções sociais ou mesmo tendo suas vidas ceifadas, afinal suas práticas ou discursos eram contrários ao sistema de crenças vigentes, logo eram ímpios. Godin registrou de modo amplo, que por muito tempo a expressão “inovação” carregou estigma negativo. Exemplifica este fato resgatando os registros relativos ao período da Reforma Protestante e Contrarreforma Católica, século XVI, onde se associa um ideário de heresia, político e religioso, deste modo, muitos sujeitos inovadores, passam a usar a denominação “inventores”.

Esse cenário se perpetua até o século XIX, quando conforme o autor, ocorreu a ressignificação de dois conceitos: o de revolução e o da inovação, que mudaram de significado e passaram a ser usados em um sentido positivo, qua-

se ao mesmo tempo. O “espírito de inovação”, expressão pejorativa nos séculos anteriores, transfigura-se em louvor. Isso ocorreu de modo paulatino, ao longo do século XIX, por meio de uma outra reforma, que nos aponta o autor, foi proposta pelos chamados “socialistas utópicos” franceses, ao incorporarem em sua plataforma a “inovação social” como parte integrante do modelo pretendido de sociedade ideal.

No século XIX, com os nacionalismos, a inovação ganhou predicados positivos, mas foi somente no século XX que o termo foi finalmente associado ao mercado e às tecnologias. A transformação da expressão inovação, de negativa para positiva, conforme Plonski (2022, p. 48), tem seu baricentro no meio empresarial, que toma gradativamente a “inovação tecnológica” como uma estratégia para sua manutenção na condição de classe dominante de importância, devido a sua capacidade de potencializar o incremento nos lucros.

Pensar a inovação, em sua origem, implica grande esforço e abdicar da atual pompa e valor que a mesma detém. Tavares (2018), em “O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária”, produz importante retrato dos usos do conceito no campo da pesquisa educacional, se utiliza da categorização para analisar 23 artigos, disponíveis em duas bases internacionais, percebe a inovação entendida sob quatro perspectivas: a) positivo a priori; b) sinônimo de mudança e reforma educacional; c) modificação de propostas curriculares; e d) alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social. No trabalho, Tavares aponta o entulhamento que o conceito de inovação detém, tendo ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo.

Como o tema escolhido envolve a ideia de inovação, o percurso bibliográfico permitiu uma reflexão conceitual tanto do ponto de vista histórico quanto do próprio incremento do conceito no campo educacional. O recorte de tempo e espaço no qual estamos inseridos, apresenta a inovação no senso comum, como uma unanimidade, sendo em si e por si, positiva. A “trajetória” deste termo, é marcada como visto por outras interpretações e sentidos, não se trata aqui de

resgate do viés pejorativo do termo, mas sim de sua característica fundante, seu viés político, a mudança por meio da reflexão crítica sobre a realidade.

Para Cunha (2016, p. 94), “inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade”, segundo a autora, pela inovação podemos anular dicotomias e procurar gerar novos conhecimentos. Contudo, Cunha aponta que essa posição exige dos professores “reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar inquietude em energia emancipatória”. Há na condição dos profissionais das humanidades, especial olhar para a reflexividade. A SED SC, sobre o “espaço-maker”, demarca forte direcionamento para as áreas das ditas ciências duras, matemática e ciências da natureza, não obstante à possibilidade de ocupação da vaga por profissionais de qualquer área do conhecimento, em busca no site do órgão é fácil perceber tal indicativo.

Qualquer investigação cujos objetivos, de alguma forma, tenham em vista a inovação no campo da educação, necessitam estar atentas à própria historicidade desse conceito, sob pena de trabalhar com visões estereotipadas ou de não compreender que se trata de um termo em disputa.

Palavras-chave: Inovação. Educação. Emancipação. Política.

Referências

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

BROCKVELD, Marcos Vinicius Vanderlinde. **A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais**. Rio de Janeiro: Conferência Anprotec, 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172/2907>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODIN, Benoît. **Innovation: A Conceptual History of an Anonymous Concept. Project on the Intellectual History of Innovation**. Montreal, Quebec: CSIIC, 2015. Disponível em: <https://www.csiic.ca/PDF/WorkingPaper21.pdf> Acesso em: 15 out. de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Reflexividade de Narrativa e Poder Auto(trans)formador**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PLONSKI, Ary Guilherme. **Inovação, ciências e os lugares da universidade**. Revista USP, São Paulo, n. 135, p. 41-56, out./nov./dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/206236> Acesso em: 20 set. 2023.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. Projeto História, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233/8240>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SANTA CATARINA. **Secretaria do Estado da Educação**. Maker. Florianópolis, 2023.

nópolis: SED-SC, s.n. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/busca?searchword=maker&searchphrase=all> Acesso em: 20 de out. de 2023.

GRUPO DE ESTUDOS TERRITÓRIAR: OS ESPAÇOS QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL HABITA

Aline Fernandes dos Santos¹

Regina Fátima Lunelli²

Simone Maestri³

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, oportuniza a inserção das crianças no espaço social da instituição educativa. Nesse sentido, este resumo tem a intenção de discorrer sobre o Grupo de Estudos Territoriar: os espaços que a educação infantil habita que foi organizado pela equipe⁴ do Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, visando à formação continuada dos professores e dialogando sobre os contextos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, estudar teorias sobre a Educação Infantil atrelada à prática pedagógica dos professores possibilita estabelecer um diálogo profícuo e emancipatório sobre os fundamentos dessa etapa da educação básica que requer um olhar atento e cuidadoso de todos que nela habitam.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professor(a) efetiva da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Chapecó, atua na equipe do setor de Educação Infantil com formação de professores. E-mail de contato: alineef@unochapeco.edu.br

2 Graduação em Pedagogia com Pós-Graduação em Didática na Educação. Professora Efetiva da Rede Municipal de Chapecó, atua como gerente da Educação Infantil. E-mail de contato: regina.lunelli@edu.chapeco.sc.gov.br

3 Mestranda no programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unochapecó. Professora efetiva na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, atua na equipe do setor de Educação Infantil com formação de professores. E-mail de contato: monem@unochapeco.edu.br

4 Aline Fernandes dos Santos, Amanda Braghini Bertan, Daiane Zamoner, Giamara Claudia Pertile Franco, Greice de Oliveira, Maiara Pires da Silva, Manoeli Jost, Marilei Colpo, Regina Fátima Lunelli, Simone Maestri e Tatiana Araldi.

Partimos do pressuposto que todos os espaços físicos da instituição são educativos a sua maneira, portanto o léxico territorial que atribui nome ao grupo de estudos, tem a proposta de ressignificar através de estudos aprofundados, os espaços de aprendizagem para estimular o desenvolvimento social, cognitivo e motor das crianças. Considerando a situação, é necessário ampliar a visão sobre a Educação Infantil, indo além do espaço físico, e pensar em estratégias para superar o ensino tradicional e adultocêntrico. É preciso passar a enxergar as crianças como protagonistas do processo educativo.

Para que os professores da Educação Infantil possam exercer um papel transformador sobre as crianças, é fundamental que eles estudem e conheçam o embasamento teórico que sustenta suas práticas pedagógicas. Além disso, é importante discutir com seus pares as questões que permeiam a práxis docente e ampliar os olhares acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Nesse sentido, para dar conta do objetivo estabelecido nesta investigação, tomamos como aporte teórico as reflexões trazidas de Barbosa (2008, 2023) quanto às práticas pedagógicas na Educação Infantil, Formosinho (2019) e Ribeiro (2023) no que diz respeito às pedagogias participativas, Ribeiro (2022) e Friedman (2020) sobre a pedagogia da escuta, Hoyuelos (2019) sobre educação infantil como complexidade e Fochi (2016, 2018, 2019) em relação ao planejamento.

A metodologia estabelecida para este estudo se define como exploratório e bibliográfico mediante pesquisa participante com abordagem qualitativa. Diante a isso, tem-se como premissa básica, partir de estudos já consolidados por autores, teóricos da área, para então refletir com o grupo sua aplicabilidade na ação docente. A pesquisa participante propõe envolver os pesquisadores e os participantes interagindo na construção de significados sobre a prática pedagógica.

O grupo de estudos promove momentos ricos de construção do conhecimento e consolida discussões sobre a etapa da Educação Infantil. Em vista

disso, os círculos de leitura, promovidos por esses momentos, vislumbram expandir as reflexões para os espaços de atuação dos docentes a fim de ampliar os conhecimentos por ele produzidos para as instituições educativas da Rede Municipal de Ensino.

O grupo de estudos Territorial: os espaços que a educação infantil habita teve início em abril de 2023. Primeiramente, a Secretaria Municipal de Ensino de Chapecó, por meio do Setor de Educação Infantil, disponibilizou para todas as instituições que atendem a Educação Infantil da Rede Municipal um formulário para as inscrições dos docentes nas diferentes áreas de formação/atuação.

Os encontros foram oportunizados em horário extraclasse e, portanto, abriu espaço para docentes interessados em participar voluntariamente de um momento de estudo para além do turno regular de trabalho. Houve 59 inscritos e, destes, foram selecionados 30 profissionais da educação, entre eles: docentes, gestores e apoios pedagógicos. Os encontros são promovidos quinzenalmente nas quartas-feiras, das 17h30min às 19h30min.

Os resultados demonstraram que o grupo de estudos, envolvendo a equipe do setor de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Chapecó e os docentes dessa etapa de ensino, promove diálogo e socialização de conhecimentos acerca desse tema, tão urgente e necessário para a formação das crianças e ainda oportuniza aos professores repensar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil.

Palavras-chave: Grupo de estudos. Crianças. Infância; Educação Infantil. Formação de professores.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. Tempo e Cotidiano – tempos

para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3513005/mod_resource/content/1/185-366-1-SM.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. 2016. 217 fls. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.

FOCHI, Paulo Sergio (org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 2019. 217 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo: 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

FORMOSINHO, João.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas**. Um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

HOYUELOS, A. **A complexidade na escola infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas**: Saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022.

RIBEIRO, Bruna. **Abordagens participativas na Educação Infantil**: saberes necessários para nos manter em voo. 1. ed. São Paulo: Passarinho, 2023.

CENSO ESCOLAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REPERCUSSÕES NA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DA AMNOROESTE

Andréia Vitória Trevisol Orso¹

Marilandi Maria Mascarello Vieira²

A educação é um fenômeno social e, segundo Libâneo (1991) ela é parte integrante das relações sociais, políticas, econômicas e culturais de uma dada sociedade. Nesse sentido, quando falamos em políticas educacionais brasileiras devemos ter a ciência de que as ações concretizadas nesse campo devem visar a efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal.

Para tanto, as políticas educacionais têm o intuito de desenvolver e aplicar dispositivos que “[...] garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país” (Smarjassi; Arzani, 2021) e, por isso, é importante ter um “inventário” de informações que subsidiem a elaboração de diagnóstico para orientar a elaboração de políticas adequadas a educação.

Seguindo uma lógica mundial, o Brasil vem implementando ações para corrigir a defasagem da educação e, dentre estas, está o Censo Escolar, programa executado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado anualmente desde 2007 que se caracteriza como pesquisa de caráter declaratório respondida pelas Secretarias de Educação dos estados, municípios, gestores e equipe pedagógica de escolas públicas e privadas.

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. E-mail de contato: andrea.orso@unochapeco.edu.br

2 Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. E-mail de contato: mariland@unochapeco.edu.br

Assim, o censo escolar é “[...] o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira” (INEP, 2021), uma vez que o panorama apresentado é muito amplo, com informações de dados estruturais das escolas, níveis e modalidades de ensino, socioeconômicos, escolarização de profissionais, rendimento dos alunos, movimento, atendimento educacional especializado, faixa etária dos estudantes, entre outros. Dessa forma, esta coleta é uma forma para que “[...] os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas” (SED/SC, 2021), possibilitando a identificação de possíveis demandas que precisam de atenção e solução.

Nesse sentido, acreditamos que os dados produzidos pelo censo escolar poderiam contribuir para a formulação de políticas educacionais, pois oferecem informações para elaboração de diagnóstico para atender a demanda observada na área, o que acarretaria ações assertivas. Entretanto, parece haver pouco impacto dos dados produzidos pelo censo escolar nas escolas das redes municipais, estaduais e particulares do país. Acreditamos que há gestores que desconhecem os dados produzidos e os questionam quando há redução no valor de repasse financeiro, visto haver vários programas do Governo Federal que se baseiam nestes dados.

Quando nos referimos às políticas educacionais, concordamos com Jaki-miu (2016, p. 215) que estas “[...] são criadas no sentido de contribuir, no sentido de ser um meio para a efetivação de um direito educacional instituído legalmente”, mas que podem efetivamente chegar de diferentes formas a escola. Assim, fica o questionamento: que parâmetros os elaboradores de políticas educacionais tomam para pensar tais ações, ou seja, o que embasam essas práticas.

Sabemos que “[...] há valores humanos permanentes que se transmitem de cultura em cultura, civilização em civilização, embora se apresentem sob formas diversas conforme sucedem as orientações políticas dominantes” (Maar, 2006,

p. 128). Pensando nesse aspecto, esta pesquisa busca compreender os critérios que levam os gestores das redes municipais de ensino a elaborar e implementar políticas para atender às demandas locais, tomando como referência o contexto político mundial também, pois a educação está cada vez mais submetida às exigências globais, ou seja, passa a ter “uma agenda estruturada para a educação” (Thiesen, 2019, p. 4), constituída de muitas ações de caráter voltado ao mercado e aos interesses dos grandes empresários do capital e, como consequência há, segundo Nardi (2023, p. 64):

[...] esvaziamento do trabalho docente; privatização na linha do empresariamento da educação; reforço ao dualismo no sistema escolar, representado, por exemplo, pela reforma do Ensino Médio; comprometimento ascendente da autonomia escolar ante a política curricular introduzida com a BNCC e a BNC-Formação, dentre outros.

Portanto, a pesquisa pretende responder a seguinte indagação: em que medida os resultados do censo escolar subsidiam a formulação de políticas educacionais de redes municipais da área de abrangência da Amnoroeste?

Quanto ao objetivo geral, pretende-se analisar as repercussões dos resultados do censo escolar na elaboração de políticas educacionais promovidas pelos gestores das redes municipais de ensino da região de abrangência da Amnoroeste de Santa Catarina, e como objetivos específicos: a) Contextualizar as origens, os objetivos e as dimensões do censo escolar. b) Analisar os critérios que os gestores das redes municipais de ensino da região de abrangência da Amnoroeste de Santa Catarina levam em consideração para elaborar as políticas educacionais no período de 2012 a 2023. c) Compreender como os resultados do censo escolar em relação à infraestrutura, gestão, escolarização e formação docente repercutem em ações concretas na elaboração das políticas educacionais promovidas pelos gestores das redes municipais de ensino da região de

abrangência da Amnoroeste de Santa Catarina.

Quanto à linha teórica, baseia-se na concepção dialética que busca a transformação social e será orientada pelo ciclo de políticas de Stephen Ball, considerando que é uma abordagem que “[...] traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (Mainardes, 2006, p. 55).

Em relação à metodologia, é de abordagem qualitativa e, em relação aos seus objetivos, é descritiva, pois o interesse é conhecer como os dados do censo escolar são tratados pelos profissionais que desempenharam/desempenham a função de gestores municipais das redes de ensino e os critérios utilizados para elaborar políticas educacionais nos municípios lócus da pesquisa. Quanto aos procedimentos técnicos, será de campo, realizada em três (03) municípios que compõem a Amnoroeste: Irati, Quilombo e São Lourenço do Oeste. Serão entrevistados seis gestores/secretários das redes municipais de ensino, sendo três (03) que atuaram na elaboração do Plano Municipal de Educação e três (03) os atuais gestores, abrangendo o período de 2012 a 2023 e consultados documentos legislativos produzidos nos municípios, tais como o Plano Municipal de Educação, leis, decretos, portarias, pareceres, resoluções, orientações e programas. Os dados serão analisados a partir da Análise de Conteúdo.

Como a pesquisa está em fase inicial não é possível prever resultados e conclusões. Entretanto, foi realizada parte da revisão de literatura, com a busca pelo estado do conhecimento sobre o tema, onde foram analisados 25 documentos, identificando que muitos são estudos descritivos, com temas frequentes sobre a educação especial e a trajetória educacional dos estudantes e de caráter quantitativo.

Palavras-Chaves: Política educacional. Censo escolar. Educação básica.

Referências

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira - **O papel do gestor municipal no acompanhamento e preenchimento do censo escolar**. Brasília/DF, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matrricula_inicial/papel_do_gestor_municipal_no_acompanhamento_e_preenchimento_do_censo_escolar.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. **Revista de Estudos Epistemológicos em Política Educativa**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 211-229, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10459/591>. Acesso em: 30 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1991.

MAAR, Leo Wolfgang. **O que é política?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MAINARDES, J. A. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista de Ciência da Educação - Educação & Sociedade**, Campinas, n. 27, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCJFyhs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

NARDI, Elton Luiz. Educação Básica: conjuntura atual, desafios e possibilidades. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 18, n. 47, p. 53-67, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30236>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 15, n.p., 2021. Disponível: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 30 set. 2022.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190038, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

O NOVO ENSINO MÉDIO E AS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO - CONFIGURAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ilizeide Mari Ioris¹

Carla Rosane Paz Arruda Teo²

A temática de investigação consiste nas Trilhas de Aprofundamento no Novo Ensino Médio (NEM), tendo a sua delimitação no estudo dessa inovação na educação e definindo como o objeto da pesquisa o NEM no âmbito da aprendizagem significativa.

O aporte à aprendizagem significativa tem sua fonte na teoria de Ausubel (2003), e compreende ser este tipo de aprendizagem um processo ativo, que exige do aprendente análise cognitiva no contexto do novo material que lhe é apresentado no ensino e como se associa com as ideias que se encontram em sua estrutura cognitiva.

A investigação foi norteada por um questionamento, registrado como o problema da pesquisa: o que apresenta a literatura acerca das metodologias empregadas nas Trilhas de Aprofundamento no sentido de favorecer a aprendizagem significativa de estudantes do NEM?

O objetivo relacionado ao problema inclui conhecer o que já foi produzido sobre o tema buscando identificar eventuais lacunas no âmbito desta temática de modo a compreender a promoção de aprendizagem significativa de estudantes do NEM.

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. E-mail de contato: ilizeide@sed.sc.gov.br

2 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó. E-mail de contato: carlateo@unochapeco.edu.br

Trata-se de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, realizada nas seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Portal de periódicos CAPES; Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, anais dos eventos da ANPED; Google Acadêmico; Scientific Electronic Library Online; Revista Pedagógica da Unochapecó.

Para a pesquisa foram utilizados quatro descritores: Novo Ensino Médio; Itinerários Formativos; Aprendizagem significativa; Trilhas de Aprofundamento, utilizando AND como operador booleano. O recorte temporal foi definido para o período de 2017 a 2022, sendo a Lei nº 13.415 para o NEM promulgada em 2017.

Foram encontradas duas publicações na base de dados Capes; sete publicações na SciELO; e uma na ANPED, no total de dez publicações. Realizou-se a seleção da literatura encontrada com a leitura, inicialmente, de títulos que contivessem os descritores selecionados.

Após a leitura do resumo foram removidas três publicações que não abordavam o tema da pesquisa. Realizada a leitura do sumário (quando disponível), introdução e considerações finais de cada publicação, foi removida uma obra em razão de duplicidade, resultando seis publicações (Quadro 1), analisadas em seu conteúdo.

Quadro 1 – Dados sobre as publicações selecionadas

Base de dados	Título	Autor	Título	Dados de publicação
Capex	1	PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes	Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNC-CEM no currículo mineiro.	Educação em Revista, v. 37, 2021.
Scielo	2	SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel	Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação.	Educação em Revista, v. 8, 2022.
	3	COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da	Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional.	Revista Brasileira de Educação, v. 14, 2019.
	4	FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda	O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, n. 101, p.1176-96, 2018.
	5	SOUZA, Carlos Fabiano de	Novo Ensino Médio: deriva de sentidos em uma propaganda televisiva do governo federal.	Linguagem em (Dis)curso, v. 20, n. 3, p. 469-90, 2020.
Anped	6	Associação Brasileira de Alfabetização et al.	Carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).	Anped, 8 jun. 2022.

Fonte: a autora (2022).

Analisando o conteúdo das seis publicações selecionadas, verifica-se que os temas de enfoque podem ser classificados em uma categoria, na qual fica evidente a crítica em relação ao NEM quanto à forma e às condições em que foi aprovado.

No título 1, Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro (Pinto; Melo, 2021), as considerações dos autores sinalizam que as novas configurações dirigidas à última etapa da educação básica convergem para uma formação destituída de sentido

crítico e voltada para a aplicabilidade de conteúdos orientados por uma lista de competências e habilidades. O discurso de flexibilização é retomado na definição dos itinerários formativos, enfatizando o empreendedorismo como elemento chave para atender a requerimentos econômicos. Há forte tendência à privatização do ensino médio por meio de parcerias com o setor privado para a oferta desses itinerários e pela possibilidade de implementação de escolas públicas com gestão privada, concluindo por uma “submissão do ensino médio aos interesses econômicos, com alta lucratividade para instituições privadas a partir, por exemplo, da venda de consultorias e materiais didáticos”.

No título 2, Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação (Silva; Danza, 2022), os autores indicam que, no que concerne especificamente ao conceito de identidade, documentos como a Base Nacional Comum Curricular e o NEM carecem de uma definição que esclareça e fundamente seu imbricamento com o projeto de vida para além do senso comum, de modo a respaldar intervenções pedagógicas e também estudos sobre projeto de vida. No âmbito acadêmico, por sua vez, a relação entre esses construtos psicossociais (identidade e projeto de vida) tem sido pouco tematizada de maneira explícita e sistemática por estudos sobre projeto de vida publicados no Brasil. Ainda que seja conferida importância ao tema do Projeto de Vida na escola, os marcos legais referidos neste programa não apresentam uma definição desse conceito assim como também não apresentam “fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e metodológicas que possam prover referências aos profissionais da educação” (Silva; Danza, 2022, p. 2).

No título 3, Educação e democracia: base nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional (Costa; Silva, 2019), são analisados a formulação, os interesses envolvidos, bem como os objetivos de duas novas legislações que alteram aspectos significativos da estrutura da educação brasileira, o binômio NEM e Base Nacional Comum Curricular. Foram selecionados os posicionamentos de três entidades representativas da área educacional: a Associação Brasileira de Currículo (ABdC),

a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), identificando pontos que fragilizam o direito à educação, pela análise de três eixos principais: a noção de democracia no contexto do neoliberalismo; o direito à educação e o conhecimento mais amplo da juventude; e medidas que acenam para a privatização da educação.

Sob o título 4, O projeto da MP Nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio (Ferreira; Ramos, 2018), os autores preveem muitos desafios, sobretudo no que diz respeito aos investimentos financeiros, para as escolas de ensino médio e para a preparação de professores que irão atuar nesta nova perspectiva de formação do jovem brasileiro. A constatação é de que a MP nº 746 permite refletir o diagnóstico da má qualidade da oferta do ensino médio com base no resultado de avaliação dos estudantes que não considera as condições de infraestrutura das escolas e as condições de trabalho dos professores.

No título 5, Novo ensino médio: deriva de sentidos em uma propaganda televisiva do governo federal (Souza, 2020, p. 474), os resultados reforçam o efeito de silenciamento que atravessa essa medida do Governo, na qual a educação em nível médio tende a não contemplar a dimensão humana (integral), não concebendo o trabalho em sua dimensão educativa, ontológica, como constitutivo do humano. Essa discussão relaciona como significativo desafio à implementação do NEM as condições estruturais das instituições públicas de ensino, com sucateamento dos espaços, desmotivação de professores por questões salariais e falta de qualificação docente, questionando “como manter os estudantes de escolas públicas brasileiras em tempo integral em espaços que apresentam esse quadro caótico”.

No título 6, Carta aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) (Várias Entidades, 2022), afirma-se que o compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no

País, referindo impactos concretos da implementação da Reforma nos estados, em total de 10 impactos; dentre eles, aqueles que explicitam a fragilização do conceito do Ensino Médio, falta de investimentos para um ensino integral, ausência de qualidade nos itinerários oferecidos, aumento dos componentes curriculares, acentuação do processo de desescolarização, aumento das desigualdades sociais (Várias Entidades, 2022).

A conclusão é de que este é um tema pouco explorado, visto que a literatura evidencia a escassez de estudos sobre o NEM, assim como a lacuna no que se refere ao objeto deste estudo. Isto pode ser explicado, ao menos em parte, pelo fato de este ser ainda um tema relativamente recente. No entanto, dada sua relevância inequívoca, evidenciada inclusive pelo intenso debate público que tem provocado, acredita-se que esta escassez deverá ser superada em breve. Os resultados do estado do conhecimento, portanto, possibilitam justificar a indicação de que pesquisas de campo sejam realizadas no sentido de elucidar esta temática.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa, PT: Paralelo Editora, 2003.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. e240047, p.1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYh->

Jz8FGn9ZCNzKsCq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jan. 2024.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. ?, e34196, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vL-qPrwzCHb8zzKYB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVA, Marco Antonio Morgado; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, n. e35845, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8Fxlkwcb7gGSc7QQKkg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

VÁRIAS ENTIDADES. **Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)**. 2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75076-cartaaberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-13-415-2017>.

Acesso em: 25 abr. 2023.

EDUCAÇÃO E “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: DESAFIOS DE PROFESSORAS EM TEMPOS DE DESINFORMAÇÃO

Ana Luiza Markendorf Bergamini¹

Diego Orgel Dal Bosco Almeida²

De acordo com Junqueira (2019, p. 136), “[...] a arena pública tem sido tomada por mobilizações voltadas [...] a fortalecer visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários”. No Brasil, um dos acontecimentos marcantes na crescente onda de desinformação sobre a qual se alicerçam esses ideais ocorreu em meados de 2010. Em novembro do mesmo ano, o então deputado Jair Messias Bolsonaro discursou na Câmara dos Deputados a respeito de cartilhas elaboradas para o *Programa Escola sem Homofobia*, “[...] mentindo que o material didático seria distribuído nas escolas para estudantes de 7 anos de idade e distorcendo informações sobre seu conteúdo [...] classificando-o como promoção do “homossexualismo” e “estímulo à pedofilia” (Dias; Machado, 2022, p. 6). Mais um exemplo de “[...] uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros” (Reis; Eggert, 2017, p. 20).

O presente texto pretende apresentar trechos de um percurso de investi-

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail de contato: analuizabergamini@unochapeco.edu.br

2 Professor no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail de contato: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

gação que vem sendo construído no âmbito de um curso de Mestrado junto ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). O desenvolvimento deste estudo, quanto ao tipo de abordagem, dar-se-á a partir de uma pesquisa exploratória e qualitativa, já que, para Minayo (2012, p. 622) “O senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano. Dado o seu caráter de expressão das experiências e vivências, [...] é o chão dos estudos qualitativos”. Trata-se também de uma pesquisa descritiva e de campo, visto que “num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores [...]”, e que “Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos [...] a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história” (Minayo, 2012, p. 622).

Reitera-se, então, a importância de se destacar as narrativas de experiência, visto que “entre os pesquisadores educacionais, defende-se mais o uso de narrativas como uma estratégia de pesquisa do que o detalhamento da discussão de métodos particulares para o engajamento no trabalho narrativo” (Errante, 2000, p. 143). As professoras serão ouvidas a partir de uma entrevista semiestruturada, haja vista que, para a autora “pesquisas qualitativas têm demonstrado um interesse crescente na narrativa pessoal como uma articulação válida da experiência individual e coletiva com os mundos social, político e cultural da educação [...]” (Errante, 2000, p. 142). As entrevistas serão analisadas através da análise de conteúdo temática (Minayo, 1989). Tal método, segundo a autora, “[...] desdobra-se nas etapas pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação” (Minayo, 1989).

O problema elaborado até o momento é: como professoras da educação básica, que têm os estudos de gênero como elementos significativos de sua atuação profissional, narram os desafios enfrentados em relação a um contexto de desinformação materializado a partir da chamada “ideologia de gênero”? O

objetivo geral é: analisar as narrativas de experiência de professoras da educação básica em um contexto marcado pela desinformação, especificamente em relação à chamada “ideologia de gênero”. O problema de pesquisa será percorrido também através dos seguintes objetivos específicos: a) contextualizar as relações entre a historicidade da conceituação de “ideologia de gênero” e sua gradual apropriação em um contexto de desinformação; b) analisar as experiências relatadas pelas professoras da educação básica acerca dos estudos de gênero na educação escolar em um contexto marcado pela desinformação; c) identificar as estratégias que as professoras têm utilizado para o enfrentamento do contexto de desinformação, especialmente os que se relacionam à chamada “ideologia de gênero”.

O referencial teórico está circunscrito nas relações entre gênero e educação (Scott, 1995; Louro, 1997; 2003), estabelecendo associações entre neoconservadorismo (Moll, 2015; Barroco, 2011; 2021), desinformação (Pinheiro; Britto, 2014) e “ideologia de gênero” (Junqueira, 2018; 2019; 2022). Compreende-se que a chamada “ideologia de gênero” se trata de um produto do neoconservadorismo visto que a expressão ganhou conotações diversas, para além, portanto, de seus significados originais. “Ideologia de gênero” se tornou tudo e nada, pois no discurso político dos grupos conservadores, seus sentidos, embora tenham uma diretriz contrária aos debates de gênero e sexualidade na educação escolar, aparecem ligados a diversas práticas educativas, às vezes não apenas às que discutem gênero e sexualidade.

Quanto à metodologia prevista, a escolha das professoras a serem entrevistadas ocorrerá inicialmente por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*, contendo perguntas de múltipla escolha e abertas relacionadas ao tema da pesquisa. Este questionário será compartilhado em grupos de *WhatsApp* de professores por algumas professoras previamente selecionadas, tendo por base minhas relações pessoais. As professoras que responderem ao questionário poderão manifestar seu interesse em participar de uma entrevista narrativa para compartilhar suas experiências. Embora essa abordagem pareça se aproximar

da *snowball* (bola de neve), entende-se que nessa proposta, por trabalhar com relatos (auto)biográficos/histórias de vida, o número de participantes não deve ser muito grande, almejando-se o máximo de cinco professoras participantes. O formulário mostra-se estratégico no sentido de ter uma amostragem aleatória e diversificada, apesar do número reduzido de participantes. O formulário será fechado para respostas assim que houver cinco professoras dispostas a participar da entrevista.

A investigação encontra-se na etapa do levantamento bibliográfico, que tem sido constituído de inúmeras e distintas fases igualmente marcantes: inicialmente, quando não havia um tema de pesquisa muito concreto e delimitado, o levantamento teve um carácter bastante generalista e exploratório, de uma leitura geral e abrangente, sem necessariamente aprofundar-se, em um primeiro momento. As demais fases podem ser compreendidas como resultados de momentos mais amadurecidos, sobretudo em função do caminho percorrido nessa primeira fase, de carácter mais exploratório e abrangente. Assim, numa primeira busca, foram utilizadas as palavras-chave “ideologia de gênero”, nas bases de dados BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a *SciELO* (*Scientific Electronic Library Online*) e a Revista Pedagógica (Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Unochapecó). Esta primeira etapa encontrou um total de 714 trabalhos. Levando-se em consideração o caminho percorrido na elaboração e direcionamento deste trabalho, bem como o modo como foi construído, uma segunda busca realizada no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, ocorreu com o intuito de localizar escritos que pudessem corroborar com aquilo que já vinha sendo delineado. Assim, então, há que se pensar que o uso do descritor “ideologia de gênero” cabe absolutamente a todas as buscas realizadas, sabendo-se que é a partir da construção da falácia da ideologia de gênero e de suas implicações sociais que se estrutura o cerne deste trabalho. A partir disso, então, foram utilizados também, separadamente, os

descritores “BNCC”, “Formação de professores” e “Currículo”. Esta segunda etapa localizou 61 trabalhos.

Após a qualificação, constatei, a partir dos apontamentos da banca, que a proposta deste estudo de conceituar “ideologia de gênero” como desinformação deveria ser olhada como um dos pontos centrais da pesquisa, haja vista o ineditismo da abordagem, a ausência de produções a esse respeito e a importância do tema. Assim, a terceira e última etapa do levantamento bibliográfico segue em andamento, e busca pelos descritores “ideologia de gênero” e “desinformação” no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Com os resultados obtidos até o momento, foi possível compreender o modo como a crescente do discurso neoconservador no país vem se constituindo como um foco de estudos. O esvaziamento dos termos “gênero” e “orientação sexual” na BNCC e a influência do Movimento *Escola Sem Partido*, impulsionados pelo crescimento do discurso neoconservador no Brasil, levaram à proposta de compreender quais são e como se dão as experiências das professoras na atuação profissional.

Diante da falácia da “ideologia de gênero”, surge a inquietação sobre a ocorrência dessas discussões em um cenário marcado pela desinformação e por um pensamento reacionário que busca silenciar temas políticos e sociológicos. Vale ressaltar que, como a pesquisa está em andamento, ainda não é possível mensurar os resultados das entrevistas e a análise de seu conteúdo.

Palavras-chave: “Ideologia de gênero”. Desinformação. Professoras. Relatos (auto)biográficos.

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JUNG, Hildegard Susana. Políticas

curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação? **Educação**, Santa Maria, v. 44, [s.p], 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/26787/pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

DIAS, Marlon Santa Maria; MACHADO, Alisson. “Queimem a bruxa”: Operações midiáticas na cruzada moral contra a “ideologia de gênero” no Brasil. **E-Compós**, Brasília, v. 25, 1-20, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/2551>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 8, p. 141-174, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30143>. Acesso em: 5 ago. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. *In*: CÁSSIO, Fernando (ed.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. p. 135-140.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBt-NMff/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: metodologia de pesquisa social (qualitativa) em saúde. São Paulo: Hucitec, 1989.

PINHEIRO, Marta Macedo Kerr; BRITO, Vladimir. Poder informacional e desinformação. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 144-164, 2015. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/355>. Acesso em: 20 ago. 2023.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 09-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4s-b8rYT8CzPD/?lan>. Acesso em: 25 mai. 2023.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 868-892, 2019. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2023/05/conservadorismo-e-seus-impactos-no-curriculo-escolar.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2023.

TENCIONANDO PRÁTICAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO TRABALHO DOCENTE

Abimaely Marin¹

Marilandi Maria Mascarello Vieira²

A discussão sobre gênero e sexualidade na formação de professores é de extrema importância, pois os educadores desempenham um papel fundamental na formação do sujeito e promoção de igualdade, diversidade e inclusão nas instituições de ensino. Entender a sexualidade é um grande desafio, pois exige compreender as bases complexas e os tabus sobre o tema, e ainda que seja desafiador, a escola tem um papel inegável na educação sexual e, segundo Gaioli e Brancaleoni (2021), a sexualidade e o gênero estão presentes no contexto escolar e são percebidos de diversas maneiras nas experiências humanas e cotidianas e essa percepção ampla condiz com o também amplo (mesmo que não tão claro assim) entendimento dos professores acerca desses dois conceitos.

De acordo com Souza, Franco e Neri (2023), a conscientização sobre a importância de uma educação sexual emancipatória deve estar presente nos cursos de pedagogia, nas licenciaturas e na formação continuada de professores ao longo da vida profissional. Mas, em contexto aos intensos debates acerca da temática nas escolas, Ciqueira, Santana e Pereira (2021), falam que uma

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), com bolsa CAPES. Contato: abimaely@unochapeco.edu.br.

2 Dra. em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - (Unochapecó). Contato: martin.kuhn@unochapeco.edu.br.

das reclamações que ganham destaque refere-se ao despreparo de muitos(as) professores(as) em discutir assuntos que envolvem gênero e sexualidade na sua prática pedagógica. Em seus estudos citam Reis (2011), Ferreira (2013a), Hampel (2013), Castro (2014), Sales (2016) e Silva (2017), que demonstram o quanto tem sido difícil o debate acerca do tema nos cursos de formação inicial e continuada de docentes pelo país. Os autores relatam que muitos cursos de formação docente não têm problematizado essas temáticas e dado a devida atenção a esses conhecimentos no processo formativo dos seus formandos. Identificaram casos de cursos de licenciatura que sequer incluíram no currículo componentes que discutem estes conteúdos.

Dado o contexto descrito, o problema que orienta a pesquisa foi elaborado da seguinte forma: Quais discursos e enunciados sobre gênero e sexualidade circulam nos currículos de formação inicial e continuada de professores e como eles se manifestam nas práticas docentes? Com isso, a pesquisa tem como objetivo geral identificar discursos e enunciados sobre gênero e sexualidade que circulam nos currículos de formação inicial e continuada de professores para analisar como eles se manifestam nas práticas docentes. Os objetivos específicos estão assim definidos; a) Analisar os currículos de formação inicial e continuada de professores visando identificar os discursos e enunciados sobre gênero e sexualidade nele presentes; b) Identificar as concepções dos docentes acerca de gênero e sexualidade; c) Analisar as práticas docentes para identificar de que forma os discursos e enunciados nelas se manifestam.

Quanto às questões metodológicas, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza básica. A escolha pela abordagem qualitativa se deu por ser mais consistente com a pesquisa educacional e com o objeto de investigação. Segundo Minayo (2008), na pesquisa qualitativa o importante é a objetivação, que durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Utilizando

essa metodologia é possível um aprofundamento maior do tema da pesquisa e também levantar considerações, percepções, sentimentos e ideias do pesquisador e produzir os dados da pesquisa. Quanto ao procedimento metodológico, se caracteriza como pesquisa de campo por apresentar critérios coerentes com o objetivo da pesquisa. Segundo Gonçalves (2011) a pesquisa de campo busca as informações diretamente com a população que está sendo pesquisada. “[...] Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]” (Gonçalves, 2011, p. 76).

O desenvolvimento da pesquisa será realizado em 3 fases: **1ª fase:** Análise de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - (UFFS) e Universidade Comunitária da Região de Chapecó - (Unochapecó), buscando identificar se a temática consta no currículo dos cursos de formação de professores(as); **2ª fase:** Análise dos eventos de formação continuada ofertados pela rede estadual de educação de SC. **3ª fase:** Grupo focal com professores e estudantes do ensino médio para debater momentos em que a temática gênero e sexualidade surgiu e como foi conduzida em sala de aula pelos professores e a turma.

Como trata-se de um projeto de pesquisa que está em fase inicial, ainda não apresenta resultados. Até o momento, a partir de uma busca inicial para a produção do estado do conhecimento, foi possível sinalizar alguns estudos que poderão auxiliar na discussão da temática. Souza, Franco e Neri (2023), apresentam como os professores se sentem em frente a ideias de gênero e sexualidade trazidas pelas crianças no dia a dia em sala de aula:

Em relação ao despreparo de professores frente a sexualidade das crianças, foram destacadas, que os mesmos sentem dificuldades para perceber as situações inesperadas das crianças no ambiente escolar, por não darem a devida importância ao assunto, acabam sendo negligentes com relação ao abordarem o tema da educação sexual nas atividades escolares desenvolvidas. É evidente o despreparo dos profissionais da educação e falta de parcerias e diálogos com as

famílias de modo a sensibilizá-las em relação ao tema. [...] A conscientização sobre a importância de uma educação sexual emancipatória deve ser realizada em estudos acadêmicos e estar presente nos cursos de pedagogia, nas licenciaturas e na formação continuada de professores ao longo da vida profissional (Souza; Franco; Neri, 2023, p. 12).

Certamente, analisar como anda a formação inicial e continuada de professores em relação ao gênero e sexualidade é de muita relevância para analisar como se expressam as práticas docentes em relação à temática. Uma formação que aborda as questões de gênero e sexualidade ajuda a preparar os professores para promover igualdade de gênero e respeitar as diversidades de identidade de gênero e orientações sexuais em sala de aula, prevenindo preconceitos e discriminações e, também, cumprindo as leis e regulamentos acerca de gênero e sexualidade do nosso país.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Formação docente. Práticas docentes

Referências

CIRQUEIRA, Nilson Sousa; SANTANA, José Valdir Jesus de; PEREIRA, Reginaldo Santos. Formação Docente e as Relações de Gênero e Sexualidade no curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, [s.l.], v. 17, n. 45, p. 258-276, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S21782679202100020025&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 nov. 2023.

GAIOLI, Fábio Martins; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. A força do silêncio: sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, p. 1-20, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4306/1239/19382>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SOUZA, Liliane Castro de; FRANCO, Zilda Glaucia Elias; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. Educação Sexual na Escola: uma abordagem necessária. **Revista Práxis Pedagógica**, [s.l], v. 8, n. 10, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/7120>. Acesso em: 3 nov. 2023.

ECOPEDAGOGIA E ECOLOGIA PROFUNDA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fernanda Patricia Schoeninger¹

Ivo Dickmann²

Anelize Queiroz Amaral³

O cenário está dado: globalização provocada pelo avanço da revolução tecnológica, caracterizada pela internacionalização da produção e pela expansão dos fluxos financeiros; regionalização caracterizada pela formação de blocos econômicos; fragmentação entre globalizadores e globalizados, centro e periferia, os que morrem de fome e os que morrem pelo consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, terrorismo... (Gadotti, 2001, p. 82).

A transformação da realidade perpassa a educação, uma vez que esta é uma força potente para a formação da leitura de mundo, sua análise, compreensão e mudança. “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 61) e jamais será neutra, ou seja, sempre estará vinculada à dimensão histórica, política e social. A educação não pode ser desvinculada de sua dimensão política e ética, pois influencia em valores, atitudes e perspectivas dos indivíduos, o que, por sua vez, afeta a dinâmica social. Assim, reconhecer a educação como uma forma de intervenção no mun-

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na UNOCHAPECÓ. E-mail de contato: fschoeninger@unochapeco.edu.br

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ. E-mail de contato: educador.ivo@unochapeco.edu.br

3 Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail de contato: anelizeamaral@utfpr.edu.br

do é um chamado à reflexão crítica sobre os propósitos e as consequências das práticas educacionais, bem como um apelo à responsabilidade dos educadores em promover uma educação comprometida com a justiça, a equidade e a transformação social.

A sensibilidade que o planeta precisa deve ser cultivada de forma participativa, deve ser construída coletivamente. Por esse motivo, a Ecopedagogia é caracterizada como uma atividade educativa, preconizada em Freire, do esperar, do cuidar e da autonomia, para o rompimento do conformismo e para a formação de novos compromissos, os quais tenham o objetivo de favorecer a vida e não as dimensões econômicas (Dickmann; Pereira, 2022a, p. 73).

Enquanto de formação de cidadãos capazes de perceber além do seu campo de visão (uma nova forma de conviver, intervir e interagir com o planeta), a Ecopedagogia apresenta uma nova pedagogia para as questões socioambientais, visto que caracteriza-se como um processo de transformação do sujeito humano, fornecendo subsídios necessários para que ele supere os paradigmas tradicionais e enfrente os desafios atuais (Dickmann; Pereira, 2022a, p. 79), questionando a naturalização dos processos de dominação ambiental, econômica e cultural.

Diante de tantas propostas de investigação existentes para desvelar a dinâmica da vida em nossa casa comum (*Oikos*), a presente pesquisa apresenta como tema a Ecopedagogia, com vistas a contribuir para sua fundamentação teórica. Propõe ainda, como objetivo geral, investigar a ecologia profunda enquanto conceito estruturante da Ecopedagogia com o propósito de gerar contribuições para a formação de professores. Apresentam-se como questões de pesquisa: 1) De que maneira a Ecopedagogia assume o princípio ecológico a partir do prefixo Eco?; 2) Frente aos desafios atuais - pedagógicos, políticos, sociais e ambientais, de que maneira a ecologia profunda estrutura-se como conceito estruturante da Ecopedagogia?; 3) Quais os distanciamentos e aproximações entre a Ecopedagogia e a Ecologia Profunda?; e 4) Quais as contribuições da Ecopedagogia para a formação de professores da Educação Básica?

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, as materialidades empíricas serão geradas a partir da revisão bibliográfica e examinadas a partir da análise de conteúdo de Bardin, com aporte teórico em Freire (2004) e Gadotti (2000).

A ecopedagogia, enquanto campo emergente, está ganhando espaço nas investigações teóricas sobre formação humana. Deste modo, a presente contribuirá para a expansão do campo teórico da Ecopedagogia a partir de sua fundamentação epistemológica. “Além de um compromisso a ser firmado por todos os cidadãos do mundo, ela carece redirecionar as ações para uma vida fraterna, dialógica e emancipatória” (Dickmann; Pereira, 2022a, p. 73), “uma pedagogia que promove a aprendizagem no sentido das coisas a partir da vida cotidiana” (Gutiérrez, Prado, 2013, p. 26).

A crise civilizatória e/ou do pensamento anunciada por Leff (2001; 2009; 2010) demonstram a necessidade de investigar os desafios contemporâneos sob uma perspectiva holística. Para o mesmo autor, a racionalidade econômica inerente ao modelo capitalista traga incessantemente os recursos naturais. É ingênuo acreditar que o capitalismo tornar-se-á algum dia sustentável, pois suas motivações são puramente predatórias.

A dimensão holística das relações pressupõe uma nova forma de significar o mundo, indica uma reconciliação com o cosmos e a integração dos aspectos naturais e culturais, indicando um novo movimento a partir da dimensão ética. Nesse sentido, a ecologia profunda permite refletir e ressignificar valores com vistas a uma nova forma de viver e se relacionar no planeta.

A Ecologia Profunda proposta por Fritjof Capra em seu livro *A teia da vida* (1996), apresenta uma nova forma de instigar, conhecer e relacionar-se com as diferentes formas de vida no planeta, partindo da concepção de que todos os organismos vivos estão interligados e são interdependentes. Em contraponto à ecologia rasa, a qual o autor caracteriza como antropocêntrica, pois atribui valor à natureza de acordo com a utilidade ou valor de uso, “a ecologia profun-

da não separa seres humanos – ou qualquer outra coisa – do meio ambiente natural. Ela vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes” (Capra, 1996, p. 24).

A proposta de discussão em torno da Ecopedagogia manifesta-se pela necessidade de uma nova ética, de reconstrução dos fios da teia da vida rompidos pelo capitalismo (Dickmann; Pereira, 2022a, p. 75) para evitar o que Dickmann e Pereira (2022b, p. 14) denominam “convulsão ambiental”. A ética permeia toda a práxis educativa transformadora. “A ética não é mais uma coisa, um conteúdo, uma disciplina, um conhecimento que se deve acrescentar ao fazer educativo. É a própria essência do ato educativo” (Gadotti, 2001, p. 90).

A Ecopedagogia se traduz em uma nova forma de ser e estar no mundo, a partir da educação transformadora, contribuindo em uma permanente reflexão-ação de pessoas conscientes com vistas à Cidadania Planetária. Para tanto é necessário a “[...] construção de uma nova ética planetária, da amorosidade, resiliência, empatia e do acolhimento” (Dickmann; Pereira, 2022a, p. 78).

O percurso metodológico para desenvolver a pesquisa inicia-se pela busca nas bases de dados da Scielo e google acadêmico por produções acadêmicas - artigos, dissertações e teses, que apresentem os termos “ecologia” e/ou “Ecopedagogia” em seus títulos ou resumos. A leitura flutuante possibilitará a seleção dos materiais relevantes que possibilitam a melhor compressão da contribuição da ecologia profunda para a fundamentação da Ecopedagogia.

Após a pré-análise: material selecionado e corpus delimitado, ocorrerá o fichamento dos materiais selecionados, o que possibilita o registro e sistematização das informações relevantes, sendo a base para o próximo passo: a análise de dados. Serão desenvolvidas as categorias de análise: categorias que representam os temas, conceitos ou elementos a serem identificados nos dados; os trechos selecionados serão associados às categorias pertinentes. Os dados processados serão organizados em tabelas que reflitam suas relações e

significados. A partir do relato dos resultados, as evidências apontadas serão discutidas, verificadas e comparadas com os objetivos da presente pesquisa inicialmente propostos. As discussões convergirão para a síntese final, a qual visa esclarecer as contribuições da ecologia profunda para a fundamentação da Ecopedagogia, e contribuir para a formação de professores da educação básica.

A presente pesquisa está na primeira etapa, pré-análise, em finalização da etapa de seleção do corpus documental, com perspectiva de conclusão e defesa da dissertação em meados de maio de 2024. Portanto, não apresenta, por ora, resultados e conclusões.

Palavras-chave: Ecopedagogia. Ecologia Profunda. Formação de Professores.

Referências

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

DICKMANN, Ivo; PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. **Ecopedagogia e Educação Ambiental: Entre a Essência e a Realidade.** In: SILVA, José Bittencourt.

CAMPOS, Marília Andrade Torales (Org.). **Educação Ambiental:** estudos de revisão do campo no Brasil. Curitiba: Appris, 2022a.

DICKMANN, Ivo; PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. Ecopedagogia na Relação Capital Natureza. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 2º, n. 43, p. 01-17, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54759/33234>. Acesso em: 16 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

NEURODIVERSIDADE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Cassiane Sangaletti¹

Daniela Leal²

Ao afirmar que o homem se desenvolve a partir de relações sociais estabelecidas no decorrer da vida e que a educação deve ser colaborativa para que educandos desenvolvam e aprimorem competências fundamentais à vida, preparando-os para uma sociedade que os valorize, objetiva-se com este resumo apresentar os intentos de uma pesquisa, em processo inicial, que visa contribuir com possibilidades para se pensar a superação das dificuldades de aprendizagem, de forma que cada pessoa possa se sentir realizada dentro de suas potencialidades. Isto porque, como descrevem Nogueira e Leal (2013), ao discutirem sobre o processo de aprendizagem, faz-se necessário retirar os sujeitos de condições de não aprendizado, dotando-os de sentimentos de autoestima e, principalmente, fazendo-os perceber potencialidades para recuperarem processos internos e apreensão da realidade, tanto nos aspectos cognitivos quanto afetivo-emocionais.

Nesse sentido, ao aproximar-se de uma intencionalidade de pesquisa que contribua de forma significativa para se pensar e repensar as práticas pedagógicas adotadas nos espaços regulares de ensino com alunos que apresentem dificuldades no processo de escolarização, especialmente aos que são denominados atualmente de neurodiversos – aqueles que apresentam alguma situação neuro-

1 Bacharel em Educação Física. Coordenadora pedagógica na rede particular de ensino. Mestranda em Educação pela Unochapecó. E-mail de contato: psicopedagogacassiane@gmail.com

2 Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora Titular C e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail de contato: danielaleal@unochapeco.edu.br

lógica divergente –, é que se chegou a problemática de pesquisa: Como o conceito de neurodiversidade contribui para a construção de práticas pedagógicas do professor frente às dificuldades apresentadas por alunos neurodiversos?

Infelizmente, o termo neurodiversidade relacionado às práticas pedagógicas ainda tem sido pouco discutido em âmbito nacional, como observado na revisão de literatura inicialmente realizada, uma vez que tanto o termo quanto a teoria que o circundam são relativamente novos. De acordo com Ortega (2008), o termo foi cunhado pela socióloga australiana Judy Singer, em 1999, com o intuito de descrever uma conexão neurológica atípica, pautada na diferença humana, a que deve ser respeitada como qualquer outra diferença (gênero, raça etc.).

Diante do exposto, chegou-se ao seguinte objetivo geral: verificar como o conceito de neurodiversidade contribui à construção de práticas pedagógicas. Já, para os objetivos específicos, pretende-se: (1) compreender o conceito de neurodiversidade e suas implicações à educação, (2) averiguar como o conceito de neurodiversidade está sendo divulgado nas pesquisas científicas e (3) estabelecer relação entre o conceito de neurodiversidade e de práticas pedagógicas.

Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa exploratória, do tipo bibliográfica que se baseia no estudo de teorias/temáticas já publicadas (Souza; Oliveira; Alves, 2021). Nesse tipo de pesquisa é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado, de forma que o pesquisador tem que ler, refletir e escrever sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. Por se tratar de uma pesquisa em fase inicial, ainda não há resultados e/ou considerações finais. Espera-se com o estudo, poder contribuir com a academia nacional e estrangeira de forma positiva, com uma pesquisa de caráter positivo, que vise a trazer contribuição ao termo neurodiversidade acerca das práticas pedagógicas com o sujeito e suas dificuldades, recentemente nomeado como um ser humano neurodiverso. Entendo, por neurodiverso, o sujeito que apresenta alguma situação neurológica

divergente, o qual deve ser respeitada como qualquer diferença humana.

Palavras-chave: Neurodiversidade. Práticas pedagógicas. Atividade docente. Dificuldades de aprendizagem.

Referências

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Psicopedagogia Clínica: caminhos teóricos e práticos**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, São Cristóvão, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/#>. Acesso em: 28 out. 2023.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <file:///Users/danielaleal/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOCENTE

Andressa Fernanda Fortes¹

Marilandi Maria Mascarello Vieira²

Levando em consideração que a infância faz parte da sociedade, o estudo com crianças pequenas nos traz reflexões acerca da sua participação na sociedade contemporânea. Segundo Fernandes (2005, p. 144), a infância é um objeto de investigação independente, sendo um desafio para quem tenciona fortalecer a voz e a ação das crianças. Segundo Sarmento (2012, p. 132), “[...] Talvez a educação infantil não costuma ver e escutar, de forma atenta e interessada, o gesto das crianças e o modo como elas interpretam o que fazem, o que sentem, o que dizem”. Nas palavras do autor, é fundamental que o educador esteja atento à criança, no sentido de ter uma escuta sensível e um olhar de qualidade, ao modo como elas demonstram suas ações.

O historiador francês Philippe Ariès (1981) argumenta que durante um período da Idade Média, as crianças eram vistas como seres biológicos, carente de um estatuto social e autonomia. Eram consideradas como seres passivos e sem voz na sociedade. No entanto, nas últimas décadas houve um movimento significativo em direção ao reconhecimento das crianças como cidadãs ativas. A oportunidade de elas participarem de forma democrática precisa ser vista como algo além de seu direito natural, mas uma necessidade, uma contribuição para o desenvolvimento desses princípios democráticos e em seus processos de edu-

1 Mestranda do curso de Mestrado em Educação da UNOCHAPECÓ E-mail: andressa_fernanda@unochapeco.edu.br

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ Orientadora E-mail: mariland@unochapeco.edu.br

cação.

Diante do pressuposto que a criança precisa ser o centro do planejamento docente originou-se o problema que orienta a pesquisa: De que forma os docentes oportunizam a participação das crianças nas práticas educativas desenvolvidas na educação infantil? Partindo desse questionamento, objetivou-se compreender como se efetiva a participação das crianças nas práticas educativas desenvolvidas na educação infantil sob a perspectiva docente. Os objetivos específicos propostos são: a) compreender o processo histórico de constituição da infância e do papel das crianças na sociedade a partir dos pressupostos da sociologia da infância, b) identificar as concepções dos docentes da educação infantil acerca da participação e protagonismo da criança; c) analisar as práticas educativas efetivadas no contexto das instituições de educação infantil de modo a propiciar a participação das crianças no ambiente escolar.

No que diz respeito ao percurso metodológico, a pesquisa se classifica, quanto à uma abordagem qualitativa, por ser uma forma adequada de entender a natureza de um fenômeno social. Quanto à sua natureza, trata-se de pesquisa básica porque, segundo Vieira (2020), a pesquisa básica visa aumentar o conhecimento sobre um determinado tema. Em relação aos seus objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, tendo como finalidade a inter-relação com o problema de pesquisa. Como procedimentos técnicos será uma investigação de campo, que terá como locus um centro de educação infantil localizado no município de Pinhalzinho-SC. Para a produção dos dados será realizado grupo focal com professoras que atuam na turma de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, entrevista com a equipe gestora e coordenação pedagógica, além de observação dos espaços/ações educativas desenvolvidas com crianças no contexto da educação infantil. Parte-se do pressuposto que para alcançar os objetivos propostos é fundamental ouvir os docentes sobre sua prática pedagógica. O aporte teórico que dará sustentação à discussão encontra-se em estágio de elaboração, porém, alguns autores se fazem necessários nos fundamentos do campo da Sociologia da infância, a qual esse estudo estará fundamentado, nas

perspectivas de Manuel Jacinto Sarmiento (2005; 2009; 2012) Natália Fernandes (2005) e William Corsaro (2003; 2011). É necessário trazer alguns conceitos sobre como esses autores abordam tal perspectiva. De acordo com Sarmiento:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biológicas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (Sarmiento, 2005, p. 363).

A sociologia da infância busca compreendê-la como um fenômeno sociocultural complexo, entendendo a criança não apenas como indivíduo em desenvolvimento, mas como sujeito participante e ativo na construção de suas próprias experiências.

Segundo Agostinho (2015, p. 65), “O desenvolvimento de teorias que percebem as crianças como atores sociais de direitos próprios, e não apenas como objetos de socialização, representa uma mudança significativa na forma como a sociedade enxerga e interage com as crianças”. De acordo com a autora, as crianças são ativas, tendo o direito de participar nas decisões que repercutem em suas vidas.

A ideia de participação infantil se cruza com um conjunto de conceitos pertinentes para uma educação democrática, necessitando ser compreendido e aprofundado no ambiente escolar. A participação é uma construção, onde aprende-se e refina-se, necessitando exercitar a capacidade de observação e escuta. Essa compreensão deve ser vivenciada pelo adulto na sua relação de construir uma prática pedagógica potente e com contribuições positivas na vida das crianças.

Conseqüentemente, essa pesquisa torna-se pertinente, a partir do momento que para efetivamente compreendermos a criança, ela precisa ser vista com esse olhar por seu educador e no meio escolar em que está inserida. É relevante salientar que essa pesquisa se encontra em fase inicial, por esse motivo não é possível antever conclusões.

Palavras-chave: Participação. Criança. Educação infantil.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-86, 2015. Disponível em: https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90/pdf_18. Acesso em: 30 jan. 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Porto: Afrontamento, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. O Social em questão**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, jan. 2009. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf> acesso em: out. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio. 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36759>. Acesso em: out. 2023

SARMENTO, Manuel Jacinto. Construir a educação infantil na complexidade do real. **Revista Pátio-Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 32, [s.p.] 2012.

Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36775>
Acesso em: out 2023.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. **Pesquisa em Educação**. Material didático elaborado para uso em aulas de componente curricular ministrado em cursos de Educação à Distância. Chapecó: Unochapecó, 2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO

Dayane Alves Moresco¹

Carla Rosane Paz Arruda Teo²

Pensar em educação nos diferentes espaços e lugares implica a construção e a socialização do conhecimento para o desenvolvimento do indivíduo, bem como para a capacidade de viver em sociedade. A educação deve ter uma intencionalidade ao ultrapassar os diferentes espaços e lugares levando uma nova perspectiva de vida aos sujeitos que participam do processo educativo. Neste contexto, a educação pressupõe um dos principais meios de promoção e integração social para as pessoas privadas de liberdade no espaço carcerário, proporcionando-lhes uma visão ampla do mundo e autonomia enquanto sujeitos sociais.

A educação para pessoas em privação de liberdade se insere no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que a população carcerária brasileira é constituída em sua maioria por adultos com baixo índice de escolaridade. Ideologicamente, a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDBN) e a Lei de Execução Penal n. 7.210/1984 (LEP) legitimam e, ao mesmo tempo, fortalecem a assistência educativa nas prisões, reafirmando a educação como um direito de todos. Diante da institucionalização da educação no espaço prisional, o Plano Estadual de Educação de Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó. E-mail de contato: dayanemoresco@unochapeco.edu.br

2 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó. E-mail de contato: carlateo@unochapeco.edu.br

Prisional de Santa Catarina (PEEP-SC), também visa “conciliar a [...] Educação como um Direito Substantivo, ao processo de Reabilitação Penal, em suas dimensões ressocializadoras” (Santa Catarina, 2021, p. 4). Neste contexto, o direito humano à educação é garantido a todas as pessoas privadas de liberdade e traz implícito a reintegração social pelo processo de desenvolvimento de autonomia.

Embora a premissa da educação prisional seja promover cognitivamente e socialmente as pessoas em privação de liberdade, as atividades educacionais se abrem em processos formais de transmissão e absorção de conhecimento para efeito de remição da pena. Nesse aspecto, a normatização da remição da pena considera o quantitativo de tempo pedagógico a contar para efeito de remição:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. § 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de qualificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho (Brasil, 1984, p. 59).

Ao estabelecer critérios para validação das atividades educacionais para efeito de remição de pena, essa institucionalização exterioriza o viés funcionalista da educação, enquanto disciplina formal, no que concerne à redução da massa privada de liberdade. Nesta perspectiva, as políticas educacionais denotam apenas estratégias para a disciplina e o controle dos encarcerados, em detrimento à reinserção na sociedade.

Nesta seara, a educação catarinense para as pessoas privadas de liberdade propõe motivar a mudança e promover aprendizado para o ingresso no mercado de trabalho.

A atividade finalística da educação não consiste em doutrinar as pessoas, nem somente em melhorar os indicadores educacionais penitenciários, mas, principalmente, em favorecer o acesso ao processo de escolarização formal para homens e mulheres privadas de liberdade, no sentido de exercerem os direitos da cidadania usufruindo das oportunidades oferecidas no âmbito da sociedade (Santa Catarina, 2021, p. 23).

Considerando a finalidade do processo de escolarização nas unidades prisionais catarinenses, convém destacar que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Consoante a educação nos espaços de execução penal, cabe ainda mencionar que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso [...]” (BRASIL, 1984, p. 3). Nesse sentido, alguns questionamentos são pertinentes quando se trata da Educação de Jovens e Adultos nos sistemas prisionais: de que forma a educação de jovens e adultos promove a ressocialização e contribui para a formação profissional dos custodiados? As respostas para tais questões pressupõem o objetivo mais amplo deste estudo, qual seja analisar as práticas pedagógicas nos espaços de privação de liberdade à luz do princípio educativo do trabalho durante o percurso da pena dos reeducandos. Nesta perspectiva, convém delinear objetivos específicos para este estudo no sentido de entender as relações de trabalho e educação nos espaços prisionais; e conhecer as diretrizes do princípio educativo do trabalho nos espaços privados de liberdade.

Nesta lógica, o presente estudo se enquadra quanto à natureza do problema em uma pesquisa pura (básica) com a finalidade de difundir o conhecimento da educação ressocializadora de jovens e adultos privados de liberdade. A essência deste estudo está voltada para a pesquisa mista considerando como objeto de estudo os jovens e adultos privados de liberdade na perspectiva da for-

mação para o trabalho. A pesquisa descritiva será utilizada para proporcionar maior proximidade com a realidade das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos reclusos, visando estabelecer relação com o trabalho durante o percurso da pena. Quanto aos procedimentos metodológicos deste estudo, a pesquisa será desenvolvida primordialmente de campo tendo como suporte a pesquisa documental.

A pesquisa de campo será empregada neste estudo considerando o seu desenvolvimento no ambiente da Penitenciária Agrícola de Chapecó. Já a pesquisa documental será utilizada como procedimento metodológico para coletar e selecionar referenciais sobre as práticas pedagógicas ressocializadoras da Penitenciária Agrícola de Chapecó pautadas no princípio educativo do trabalho.

Posto que o conhecimento da realidade prisional demanda de esforço investigativo por parte do pesquisador, será adotado o materialismo histórico-dialético como método de investigação. Logo, compreender a política pública prisional isolada do contexto histórico, da materialidade e da correlação de forças da sociedade se mostra inconcebível neste estudo. Este estudo abordará uma análise materialista das práticas pedagógicas e a partir de tal compreensão se discutirá o princípio educativo do trabalho como proposta de escolarização com vistas à ressocialização do apenado. Neste contexto, o estudo será desenvolvido em duas etapas, sendo a primeira de caráter bibliográfico para investigar os programas de reintegração do apenado por meio da educação e do trabalho, e a segunda etapa, uma pesquisa de campo com suporte documental, alcançada por meio de entrevistas para compreender a educação ressocializadora no espaço prisional agrícola chapecoense. Para tanto, a pesquisa contará com a participação de reeducandos, e profissionais envolvidos direta e indiretamente com o processo educativo prisional, para alcançar a representatividade do público-alvo aproximando da realidade educacional.

O referencial teórico-metodológico que sustentará as argumentações deste estudo será amparado pela perspectiva filosófica da educação sob enfoque marxista em diálogo com o princípio educativo do trabalho de Gramsci

(1968). Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para a organização das práticas pedagógicas do sistema de ensino de jovens e adultos privados de liberdade com base no trabalho como princípio educativo.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Reeducandos. Jovens. Adultos.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Lei nº 1988**, de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Seção 292.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4.ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei de Execução Penal: Lei n. 7.210**, de 11 de julho de 1984: institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Santa Catarina**. Florianópolis: Instituição, 2021.

PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Ângela Karina Martins¹

Daniela Leal²

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social funcional, bem como apresenta padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividade. A inclusão de crianças com autismo nas escolas públicas regulares, especialmente em salas de aula comuns, é um direito que implica, simultaneamente, na necessidade de os professores receberem formação continuada para compreenderem as particularidades do processo de aprendizado desses alunos.

Partindo do pressuposto de que os professores enfrentam muitas dificuldades ao incluir um aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola e essas dificuldades têm uma relação íntima com sua formação, as reflexões a respeito de tal realidade partem da seguinte problemática de pesquisa: Como os professores significam as práticas pedagógicas necessárias para o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista? A natureza do TEA é altamente variável e complexa, o que requer estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas para atender às necessidades dos alunos. A formação adequada

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Comunitário da Região de Chapecó. E-mail de contato: angela.martins@unochapeco.edu.br

2 Professor(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ – E-mail de contato: daniela.leal@unochapeco.edu.br

dos professores permite que eles compreendam as características do TEA, suas necessidades específicas e as melhores práticas de ensino para esses alunos.

Diante do exposto, o objetivo principal deste estudo é apreender as significações das professoras atribuídas às práticas pedagógicas adotadas junto aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na esperança de contribuir para o aprimoramento das teorias científicas existentes nessa área. A capacitação docente e as metodologias pedagógicas inclusivas, voltadas especificamente para alunos com Transtorno do Espectro Autista, são tópicos de vital importância. A discussão em torno desses temas é primordial para assegurar uma educação de excelência e que responda às peculiaridades desses estudantes.

Diante desse cenário, ressalta-se a importância de estudos como o presente, que sempre promovem mudanças nos espaços escolares e nas perspectivas dos professores. O objetivo é garantir que as crianças com TEA não apenas acessem, mas também permaneçam nas escolas, vivenciando processos de aprendizagem pautados em conteúdos historicamente construídos. Tal abordagem é compatível com o pensamento de Vigotski (2010), que defende a necessidade de explorar métodos alternativos de ensino quando os usuais não se mostram eficazes. Para alcançar esse objetivo, adotou-se a Pesquisa-Trans-Formação.

A Pesquisa-Trans-Formação não se limita apenas à coleta de dados, mas busca também uma maneira de engajar e colaborar ativamente nos processos de transformação que ocorrem no contexto da formação. Sendo um aspecto essencial dessa pesquisa o registro sistemático de todos os encontros realizados com as professoras.

A mesma segue uma tradição de pesquisas que envolvem a participação ativa do pesquisador em seu campo de estudo, como é o caso da pesquisa-ação, investigação-ação participativa, entre outras. Ela busca superar barreiras entre abordagens tradicionais e críticas, sendo fortemente influenciada pela teoria marxiana. Essa abordagem permite uma maior imersão do pesquisador no campo e valoriza o conhecimento dos outros. Ela também enfatiza a refle-

xão sobre as práticas pedagógicas, com o objetivo de transformar a realidade educacional, em concordância com a ideia de Marx e Engels (1979) de que entender a realidade é o primeiro passo para mudá-la. Essa pesquisa pressupõe a formação de grupos com objetivos comuns, centrados nos desafios específicos de um contexto, como no caso desta pesquisa, que se concentra nas práticas pedagógicas para alunos com TEA.

A pesquisa envolve professoras da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, de duas escolas de um município do Oeste de Santa Catarina. Estão envolvidas neste estudo doze (12) professoras das escolas municipais que já estão envolvidas ou planejam trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A seleção das participantes ocorreu após a apresentação do projeto de pesquisa a todas as professoras de ambas as escolas, expondo o objetivo e como se daria todo o processo formativo. A partir da escolha voluntária de cada professora em participar, foi entregue um termo de livre consentimento e esclarecimento (TLCE), as quais realizaram a leitura e assim concordando com a participação da pesquisa e assinaram.

Os dados estão sendo coletados por meio de encontros formativos que ocorrem a cada 15 dias, com duração de 1h30min a 2h; encontros estes que são gravados para obter a fala das participantes. Após cada encontro essas falas são transcritas, para posterior análise e discussão. Cabe ressaltar, que o processo formativo teve início no dia 17 de outubro deste ano.

A análise dos dados será realizada utilizando a técnica dos Núcleos de Significação, envolvendo a identificação de pré-indicadores, agrupamento em indicadores, formação de núcleos de significação e análise das semelhanças e contradições nas falas das participantes.

A partir deste processo formativo com as professoras, espera-se que, em todas as suas fases, as professoras possam refletir sobre a própria prática, sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar e sobre o seu papel na sociedade. A pesquisa, neste sentido, atua como um processo para essa reflexão e transformação.

Vigotski (2010), acreditava que todos os indivíduos são capazes de aprender, mesmo que através de métodos indiretos quando os diretos se mostram inacessíveis. Neste sentido, a formação das professoras é crucial para que possam identificar e implementar esses caminhos alternativos de aprendizagem, adequando suas práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada aluno com TEA.

Além disso, espera-se que, ao longo dos encontros formativos, as professoras possam refletir sobre suas práticas, trocar experiências e reconstruir suas concepções sobre a educação inclusiva, valorizando e compreendendo as potencialidades e desafios que a criança com TEA apresenta. Esta reconstrução de concepções é essencial para garantir não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência dessas crianças no ambiente escolar. Uma permanência que vai além da simples presença física, mas que engloba participação, interação e aprendizagem significativa.

O uso da técnica dos Núcleos de Significação na análise das falas das participantes permitirá uma compreensão profunda das significações atribuídas por elas às suas práticas, identificando semelhanças, contradições e, principalmente, pontos de transformação. Ao final deste processo, almeja-se que as professoras se tornem agentes ativos de mudança, capacitadas e motivadas a promover uma educação verdadeiramente inclusiva, baseada em conteúdos historicamente construídos e adaptada às necessidades específicas de cada criança com TEA.

E ainda, a pesquisa aspira contribuir para uma educação que valorize a diversidade, que entenda as singularidades como potencialidades e que esteja comprometida com o desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente de suas condições ou diagnósticos.

Nesses primeiros encontros realizados com as professoras, pude perceber o quão é necessário que sejam criados momentos de discussão e análise entre as professoras das escolas, para que juntos possamos encontrar caminhos viáveis

de aprendizado e desenvolvimento de nossos alunos, sejam eles com autismo ou não.

Palavras-chave: TEA. Pesquisa-Trans-Formação. Histórico-Cultural.

Referências

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA ABORDAGEM ÀS NECESSIDADES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA CATARINA

Jane Lucia Pereira Vanin¹

Daniela Leal²

O contexto escolar é um ambiente que propicia aprendizagens favoráveis ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Contudo, para que isso aconteça faz-se essencial destacar a importância de a escola estar preparada e adaptada para receber toda a diversidade de educandos e, nesse sentido, repensar as práticas pedagógicas inclusivas, de forma que todos os educandos possam aprender, torna-se essencial, especialmente quando se busca subsídios à prática docente junto a alunos com deficiência intelectual.

As práticas pedagógicas englobam a elaboração e estruturação do processo de aprendizagem, incorporando conhecimentos essenciais para os alunos. Os educadores devem aprender aprendizados provenientes de várias fontes para enriquecer o ensino, possibilitando aos alunos mobilizar seus conhecimentos prévios. Baseando-me na perspectiva socioconstrutivista, que valoriza a interação social e a colaboração como elementos-chave no processo educacional

Diante do exposto, a pesquisa que aqui se apresenta, em fase de coletas de dados, tem por objetivo identificar como se dão as práticas pedagógicas de

1 Mestranda no PPGE da Unochapecó. Especialista em Psicopedagogia. Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia Servidora da Coordenadoria Regional de Educação de São Lourenço do Oeste. E-mail: jane.vanin@unochapeco.edu.br

2 Professora Titular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Unochapecó. E-mail: daniela.leal@unochapeco.edu.br

professoras do Ensino Médio junto a alunos com deficiência intelectual. Isto porque, durante o processo de construção da mesma, aliado as inquietações de uma das autoras, observou-se uma lacuna nas pesquisas sobre práticas pedagógicas para as pessoas com deficiência no ensino médio. Apesar de os alunos com deficiência estarem presentes nesse nível de ensino, parece que falar sobre a temática não é tão expressiva como em outros níveis.

Para tanto, adotou-se como método a clínica da atividade de Yves Clot (2006) para analisar a atividade docente por meio das práticas pedagógicas das professoras, como forma de olhar e considerar tanto os aspectos coletivos e subjetivos, quanto a motivação e as emoções. A clínica da atividade inclui instrumentos como autoconfrontação e observação dos contextos profissionais, contribuindo, assim, para uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas e abrindo caminho para a identificação de áreas passíveis de melhoria. Os movimentos e as fases necessárias para o desenvolvimento da autoconfrontação, encontram-se divididos em três fases, cada uma composta por movimentos distintos, como se observará a seguir, para que se possa compreender a realidade individual e social do trabalho (Clot, 2010; Clot; Kostulski (2011).

Na primeira fase da pesquisa foi conversado com gestores das escolas estaduais de ensino médio de um município da região oeste de Santa Catarina, para identificar professores e/ou professoras que se destacavam por seu trabalho junto a alunos com deficiência. Após a escolha, na segunda fase, foi realizado um primeiro contato para verificar a participação das duas professoras (uma regente e uma segunda professora) indicadas à pesquisa, a partir de uma conversa inicial e informal contextualizando como seriam as etapas de coletas de dados com elas. Na terceira fase, foi agendado um encontro com as professoras com o intuito de apreender o que elas compreende como práticas pedagógicas e práticas pedagógicas inclusivas, como realizam o planejamento de suas aulas pensando nos alunos com deficiência, se trabalham conjuntamente ou não, como acreditam que suas práticas contribuem para o aprendizagem de alunos com deficiência, entre outras informações que servirão não somente

para conhecer as professoras, mas orientar a observação durante as aulas que serão gravadas.

Nas próximas fases da pesquisa, as atividades das professoras serão gravadas em vídeo para, posteriormente, serem selecionados episódios que mostrem as situações-problema apresentadas pelas professoras na terceira fase. Após a gravação, ocorre a autoconfrontação, onde as professoras assistem às gravações junto com a pesquisadora. São feitas perguntas prévias para estimular a reflexão das professoras sobre suas ações. Ao confrontar sua própria imagem e ações, as professoras refletem sobre o que fizeram, analisam os conflitos entre o trabalho planejado e o realizado, conduzindo as transformações na maneira como encaram suas atividades. Durante todo o processo de análise das práticas pedagógicas adotadas pelas professoras será observado três tipos distintos de práticas: as declaradas, as esperadas e as constatadas ou efetivas.

Para a análise dos dados se utilizará dos Núcleos de Significação por envolverem a leitura das falas dos participantes, identificação de indicadores e sistematização dos núcleos de significação para compreender as práticas pedagógicas em profundidade. O procedimento dos Núcleos de Significação envolve quatro etapas: (1) leituras flutuantes e recorrentes que permitirão destacar os pré-indicadores, ou seja, os temas emergentes que partem de semelhanças e diferenças nas falas e ações; (2) construção de indicadores que ocorrem a partir do agrupamento de pré-indicadores, criando uma síntese preliminar; (3) constituição dos núcleos de significação por meio da articulação dos indicadores de forma dialética, explorando a inter-relação entre indicadores, a realidade concreta e os sentidos subjacentes e, por fim, (4) análise dos núcleos de significação que permitirá a compreensão profunda dos significados nas palavras dos participantes, bem como as contradições que possibilitam explicações mais sólidas sobre a formação de sentidos e significados.

Espera-se que a partir desta análise mais abrangente, considerar aspectos objetivos e subjetivos como motivação e emoções, bem como identificar categorias essenciais nas falas dos participantes que permitam a compreensão

das práticas pedagógicas e a identificação de áreas de melhoria, promovendo educação de qualidade e desenvolvimento profissional a partir da práxis das professoras.

Palavras-chave: Ensino Médio. Práticas pedagógicas inclusivas. Núcleos de significação.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Julio Ribeiro. Núcleos de Significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos Artigos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ARANHA Maria Salete. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, ago. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008. Acesso em: 01 out. 2023.

ARAÚJO, José Carlos Souza; Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. *In*: ROMANOWISKI, Joana Paulin; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 35-46.

BASTOS, Marília Salles; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **Práticas**

pedagógicas na escola inclusiva: entre adaptar e reinventar. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. ??-??, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114304> . Acesso em: 11 jul. 2023.

CLOT, Yves; KOSTULSKI, Katia. **Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity**. Theory & Psychology, Cardiff, v. 21, n. 5, out. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258190515_Intervening_for_transforming_The_horizon_of_action_in_the_Clinic_of_Activity. Acesso em: 01 out. 2023.

CLOT, Yves. **Clínica da Atividade**. Horizontes, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FELICIO, Natália Costa de. **Inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente**. 2017. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9294>. Acesso em: 11 jul. 2023.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O INÍCIO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE ENTRE O CHOQUE DE REALIDADE E AS DESCOBERTAS: ESTRATÉGIAS, EXPERIÊNCIAS E ACOLHIMENTO

Graciele Crestina Grosbelli Schumann¹

Diego Orgel Dal Bosco Almeida²

O início da atuação profissional é um período dotado de diversos desafios, professores iniciantes se deparam com um caminho de incertezas e durante os primeiros anos de docência constroem sua profissionalidade. É um processo multifacetado, no qual a teoria encontra a prática e as experiências moldam o profissional. Durante os primeiros anos de docência, os professores iniciantes são desafiados a integrar os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica com as demandas dinâmicas da sala de aula. A busca pela efetividade pedagógica e pela conexão genuína com os alunos e os demais profissionais da escola é uma constante, e essa interação tem caráter crucial nesta fase de transição.

Neste texto, especificamente, apresentamos parte de uma pesquisa que vem sendo realizada no âmbito de um mestrado acadêmico em Educação que trata do início da atuação profissional docente, investigando o período dos cinco primeiros anos de exercício docente. Esse período, mais que um marco cronológico, é um momento da trajetória docente classificado por Marcelo Garcia (2010) como uma fase de inserção profissional, etapa da carreira que é descri-

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail de contato: graciele.g@unochapeco.edu.br

2 Professor do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail de contato: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

ta por Huberman (2005) como “fase da sobrevivência”, permeada por sentimentos de “choque da realidade” e de “descoberta” com ênfase nas estratégias adotadas pelos professores neste período, suas experiências e os processos de acolhimento das instituições escolares. Huberman (2005) classificou como professores iniciantes os professores com até cinco anos de carreira, sendo essa a classificação assumida neste momento, podendo ser alterada conforme as pesquisas e o referencial teórico forem sendo desenvolvidos.

Nesta perspectiva, buscaremos responder o seguinte questionamento: A partir das narrativas de experiência de professores iniciantes, que estratégias de sobrevivência e de acolhimento emergem? O objetivo central deste projeto é o de analisar a atuação de professores iniciantes através de narrativas de experiência, procurando compreender seus contextos, bem como estratégias de sobrevivência e acolhimento. Marcelo Garcia (2010) diz que a inserção dos docentes exige uma política de acolhimento com objetivos claros e recursos teóricos. Trata-se de um processo contínuo, mas a inserção profissional para os professores iniciantes depende de mecanismos de ajuda garantidos por políticas de inserção definidas pelas redes e escolas em que ingressam.

Quanto à metodologia adotada será uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica. Minayo (2001) salienta que a pesquisa com abordagem qualitativa se aprofunda nos fenômenos humanos e em suas interferências no ambiente em que atuam, reconhecendo seus significados particulares e individuais. As materialidades empíricas serão geradas por meio da realização de entrevistas narrativas contando com um roteiro semiestruturado. A proposta de pesquisa vincula-se à abordagem das histórias de vida e aos relatos autobiográficos de docentes.

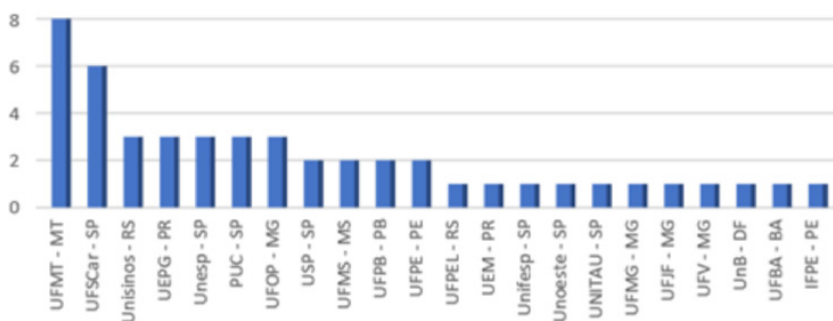
Neste texto, como já colocado, apresentamos a primeira etapa da pesquisa, a que se refere ao levantamento bibliográfico e às primeiras considerações a respeito da incursão pelo tema proposto. Narra-se, em parte, o percurso que deu origem às considerações, bem como os próprios resultados até então ob-

tidos.

No levantamento das produções acerca do tema na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, optando por recorte temporal 2015-2023 com os descritores “professores iniciantes” AND “anos iniciais”, “professores iniciantes” AND “anos finais”, “professores iniciantes” AND “ensino médio” foram encontrados 73 trabalhos, entre dissertações ou teses. Foram excluídos 24 trabalhos por não estarem relacionados ao tema e 01 por duplicidade, sendo assim, serão consideradas 48 pesquisas.

Buscamos, entre as pesquisas selecionadas, mapear os centros de excelência em produção de dados sobre esse subcampo emergente dentro da formação de professores.

Gráfico 1 – Centros de produção de dados sobre o tema



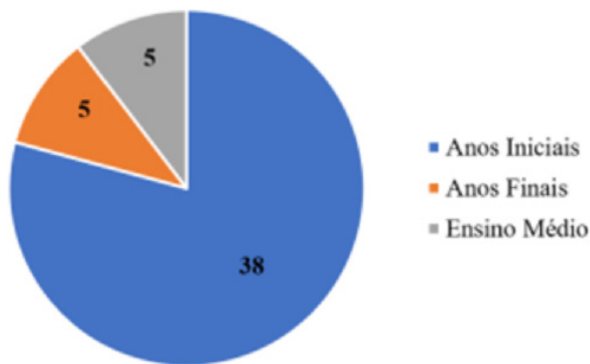
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados na BDTD (2023)

As pesquisas da UFMT-MT, uma tese e sete dissertações, abordam o tema professores iniciantes na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, buscando analisar o desenvolvimento profissional do professor iniciante após ter participado de formações específicas ofertadas pela rede de ensino ao qual estão inseridos ou pelas universidades, procuram compreender o início da carreira e como os professores iniciantes vão produzindo sentidos, se apro-

priando e compartilhando significados sobre as experiências da docência, bem como observar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente num sistema de mentoria.

Da UFSCar-SP foram selecionadas uma tese e cinco dissertações. Todas as pesquisas se concentraram em professores iniciantes das séries iniciais do ensino fundamental. Cinco pesquisas analisaram as contribuições do Programa Híbrido de Mentoria, da própria universidade, para o desenvolvimento profissional dos docentes e uma dissertação buscou analisar as contribuições dos gestores escolares quanto às ações de recepção e acolhimento, acompanhamento e formação do professor iniciante.

Gráfico 2 – Pesquisas no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados na BDTD (2023).

Através dos dados apresentados nos gráficos anteriores percebe-se que as pesquisas sobre o tema professores iniciantes se concentram nas séries iniciais do ensino fundamental. Observou-se também, na leitura sistemática das teses e dissertações, que além do pequeno número de pesquisas nas demais etapas de ensino, a maioria delas se atém a questões relacionadas à prática de ensino em determinadas disciplinas curriculares. Verificou-se neste levantamento bibliográfico a inexistência de pesquisas sobre o tema em nossa região, bem

como a nível estadual, o que torna relevante esta pesquisa.

Uma característica comum na maior parte dos trabalhos levantados tem a ver com o apontamento sobre a ausência de políticas públicas destinadas aos professores em início de carreira. Foi possível identificar apenas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar de São Paulo. Embora a proposta da pesquisa não seja aplicada, entendemos que é importante mapear tais dados, pois eles demonstram a necessidade de se pensar políticas públicas voltadas à indução profissional, que é a entrada na atuação profissional propriamente dita, momento em que o sujeito deixa de ser estudante e passa a ser professor.

Palavras-chave: Iniciação profissional docente. Experiências. Estratégias. Acolhimento.

Referências

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2005. p.31-61.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ECOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E INTERCONEXÕES

Tatiani Bruch Luzi¹

Ivo Dickmann²

No meio ambiente, tudo está interligado, inter-relacionado, interdependente. Vivemos em uma imensa teia de relações, onde o ser humano não deve estar isolado ou se isolar, ele faz parte do todo, mas nem sempre percebe. As mudanças climáticas estão aí para mostrar que devemos nos preocupar com a nossa casa, o nosso planeta, assim como também nos afligem o desmatamento, as queimadas, a fome e a miséria de muitos. Fazemos parte de um único planeta e devemos estar conscientes disso, de que de nossas ações hoje, depende um futuro amanhã. Diante do cenário atual, precisamos achar estratégias, despertar, criar uma consciência planetária. Dessa forma, existem dois conceitos relacionados com essa dinâmica: a Educação Ambiental, mais conhecida e divulgada e um novo conceito, pouco conhecido, mas de grande relevância, chamado Ecopedagogia. Estamos habituados a ouvir o termo Educação Ambiental, que no Brasil ficou definido conforme a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela presidência da República, que dispõe no artigo 1º e 2º:

1 Licenciada em Ciências Biológicas, Mestranda no PPGE em Educação – UNOCHAPECÓ. E-mail de contato: profetatibio@gmail.com Grupo Palavração/Ecopedagogia.

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ. E-mail de contato: educador.ivo@unochapeco.edu.br

Entendem por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimento, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sua qualidade de vida e sua sustentabilidade. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Paulo Freire, Gutiérrez e Cruz Prado, em uma conversa informal durante um jantar, resolveram criar um novo conceito, mais abrangente, chamado Ecopedagogia, que propõe uma nova maneira de pensar e viver a partir de preceitos éticos, tendo como princípio básico a dimensão planetária, onde “os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza se dão harmonicamente integrados ao desenvolvimento humano” (Gutiérrez; Prado, 2013, p. 46). Estudar, relacionar e entender estes dois conceitos são uma forma de promoção e conscientização sobre as mudanças necessárias no nosso entorno para o equilíbrio ambiental, transformando a sociedade em prol de uma relação mais harmoniosa com o ambiente natural. Entendendo que fazem parte do todo, as pessoas podem ser agentes de mudança, se envolver em projetos e atividades que tenham um impacto positivo, sempre respeitando o meio ambiente.

Assim, esta pesquisa almeja descobrir: quais são as aproximações, distanciamentos e interconexões da Ecopedagogia e da Educação Ambiental e como contribuem para a formação de professores? Deste modo, o objetivo central deste trabalho consiste em investigar as aproximações, distanciamentos e interconexões da Ecopedagogia e da Educação Ambiental, tendo como objetivos específicos estabelecer as fronteiras, interconexões e distanciamentos da Ecopedagogia e da Educação Ambiental; analisar os princípios ecopedagógicos e ambientais para distinguir os campos de pesquisa; e estabelecer as contribuições da Ecopedagogia para a formação de professores.

Quanto à metodologia adotada será uma pesquisa bibliográfica por revisão de literatura com foco em artigos científicos na área da educação, abordagem qualitativa, seguindo a perspectiva materialista histórica dialética. A técnica de pesquisa será a Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011) que se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Considerando que o estudo está em fase de projeto, não serão apresentadas conclusões.

Palavras-chaves: Educação ambiental. Ecopedagogia. Formação de professores.

Agência financiadora: CAPES e Unochapecó.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

DICKMANN, Ivo. Reinventando a ecopedagogia: patriarcado, modernidade e capitalismo. **Revista Sergipana de Educação Ambiental REVISAE**, Sergipe, v. 9, n. 1, p. ??-??, mês, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/18105/13054>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Victor Matheus dos Santos. Ecopedagogia e Educação ambiental não são sinônimos, mas podem aproximar-se. *In*: III Simpósio de Pós Gra-

duação do Sul do País e JIC Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica, Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, Paraná, 2023. **Anais do...** Paraná: UFFS, 2023. Disponível em: <https://www.significados.com.br/educacao-ambiental/#:~:text=O%20conceito%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental,em%20defesa%20do%20meio%20ambiente>. Acesso em: 27 de out. 2023.

DOS DEBATES TRANSNACIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: PENSANDO O LUGAR DO PISA/ OCDE A PARTIR DE POPKEWITZ

Marina Fátima Onyszko¹

Halferd Carlos Ribeiro Júnior²

O presente resumo constitui-se de reflexões tecidas no âmbito do desenvolvimento de um projeto de dissertação que pretende compreender, de maneira interdisciplinar, como as reformas curriculares implementadas no Brasil no século XXI incorporam os conceitos propostos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização por estudantes em idade PISA do município de Erechim/RS.

Objetiva-se, com este texto, apresentar algumas das contribuições do autor Thomas Popkewitz para a perspectiva transnacional e interdisciplinar de pesquisa, especialmente no que tange às reverberações da OCDE e do PISA no campo da educação. Trata-se de um trabalho qualitativo em seus fins e bibliográfico em seus meios.

Diversos estudos têm abordado o fenômeno transnacional no campo da história da educação. Entre os interesses dos pesquisadores dedicados à temática está a compreensão das razões que levaram sistemas educacionais do mundo todo, após a Segunda Guerra Mundial, a conduzirem suas políticas

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGI-CH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – campus Erechim/RS. Email: mari-naonyszko.mo@gmail.com

2 Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGI-CH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – campus Erechim/RS. Email: halferd.junior@uffs.edu.br

educacionais a uma mesma direção. Diferentes países, a partir da segunda metade do século XX, passaram a convergir para um mesmo conceito de educação. Entre as dimensões que influenciam o processo de construção de sistemas educacionais semelhantes em diferentes Estados-Nação estão as ações das organizações internacionais, entre as quais a OCDE, que coordena o PISA (Ferraz Lorenzo; Machado-Trujillo, 2020).

O primeiro desafio para a construção de um conhecimento interdisciplinar, de acordo com Ribeiro Júnior (2021), é a construção do objeto de pesquisa. A interdisciplinaridade, assim, pressupõe a construção de um objeto cuja análise proporcione o estabelecimento de relações com diversas áreas do conhecimento. A delimitação do objeto, a definição dos objetivos e da metodologia, a seleção de um *corpus* documental e o diálogo com a fundamentação teórica podem viabilizar a construção de uma análise interdisciplinar.

Uma fundamentação teórica interdisciplinar, conforme Popkewitz (2016), proporciona meios para a compreensão e fragilização de fenômenos dados como naturais e inquestionáveis. Os fenômenos educacionais e escolares, especialmente, não se ajustam a um campo disciplinar específico, mas “[...] são formados por diferentes trajetórias históricas que não têm uma simples origem. O problema intelectual é como desenvolver modos interpretativos de pensar e estudar como as coisas são engendradas” (Popkewitz, 2016, p. 1140).

Dialogando com diversas áreas do conhecimento (filosofia, história, sociologia, estudos culturais e feministas e outras), Popkewitz constituiu-se um autor interdisciplinar. A perspectiva potente para pensar reformas educacionais, currículos e os debates transnacionais, aliada à interdisciplinaridade, fez do autor uma das escolhas teóricas para a pesquisa em construção.

De acordo com Popkewitz (1994), existem regras e sistemas de pensamento entranhados nas práticas escolares. Estes, enquadram o estudante em

diferentes espaços epistemológicos¹ e definem como o rendimento escolar deve ser compreendido e como se deve agir sobre ele. Os padrões de pensamento não apenas representam objetos do mundo, também os constroem. Assim, a razão/racionalidade que constitui a escolarização não deve ser tomada como um sistema universal e unificado a partir do qual se pode dizer a verdade.

Em entrevista concedida em 2016, o autor evidencia que entende os sistemas de pensamento que organizam o que se pensa e faz na escola como tendo uma materialidade: “A ‘razão’ da escola é produzida em práticas sociais e históricas e retorna para o mundo como aquilo que fazemos para superar os problemas sociais com os quais estamos confrontados” (Popkewitz, 2016, p. 1133). A referida materialidade pode ser exemplificada por meio da forma como os dados advindos do PISA são utilizados na atualidade.

O PISA, “[...] sua codificação e padronização do ensino são usados por políticos e pesquisadores para criar modelos de mudança das escolas e dos programas curriculares” (Popkewitz, 2016, p. 1133). Essa ideia de conhecimento como fator ativo, que dá forma àquilo que se pensa e faz, constitui a materialidade dos sistemas de pensamento (Popkewitz, 2016).

Popkewitz e Lindblad (2016, p. 727) definem o exame internacional, em sua construção histórica, como

[...] uma forma particular de dizer a verdade sobre as pessoas e a mudança. [...] Os seus números fabricam os princípios sobre quem é – e como deverá ser – a criança. A fabricação que torna a criança certo tipo de pessoa é produzida por intermédio das distinções, categorias e magnitudes incorporadas nas estatísticas.

1 A epistemologia é compreendida por Popkewitz (1994) como a forma pela qual o conhecimento, ao longo do processo de escolarização, organiza as formas e percepções do mundo e as concepções do Eu.

O PISA figura entre os instrumentos denominados “estatísticas”. As estatísticas e seus usos, conforme Popkewitz e Lindblad (2016), foram naturalizados ao ponto de, muitas vezes, não mais parece que se trata de uma criação histórica. Os dados são trazidos aos meios social e cultural para dizer como as coisas são, como são feitas e o que deveria ser corrigido quando são diagnosticadas anomalias (desigualdades no desempenho dos estudantes, por exemplo) (Popkewitz, 2016).

Ingressando na política e na pesquisa, a estatística atua ordenando e classificando pessoas e coisas. As diferenças na escolarização, quando padronizadas e codificadas em avaliações internacionais como o PISA, tornam-se registros culturais e políticos. Tais registros não são meramente descritivos, mas geram princípios de visualização (Popkewitz, 2016).

É possível pensar nos efeitos dos números advindos do PISA como se estes fossem parte de uma receita de bolo. A estatística, de acordo com Popkewitz (2016) é misturada a outros ingredientes históricos para tornar possível a medida. Da mesma forma que a farinha, quando adicionada à mistura do bolo, deixa de ser apenas farinha, “[...] quando os números são adicionados nas medidas da OCDE, esses números já não são apenas números. O que eles produziram é algo diferente.” (Popkewitz, 2016, p. 1138).

Seguindo o exemplo da receita, quando o bolo sai do forno os ingredientes já não são mais vistos: eles se transformaram em algo sobre o qual se pensou e agiu. É o que também ocorre com os dados do PISA: “[...] eles são incorporados em formas particulares de reflexão e ação que são diferentes da soma de suas partes individuais. As histórias que se contam são histórias sobre nações e pessoas, crianças e professores (Popkewitz, 2016, p. 1138).

Nota-se, portanto, que os dados/números não podem ser tomados como autoexplicáveis e considerados fora das práticas culturais pelas quais são produzidos (Popkewitz, 2016). Popkewitz e Lindblad (2016), ainda, alertam para o fato de que quando o sistema de razão da estatística não é questionado e seus

números circulam naturalmente na política e nas pesquisas, as ciências educacionais perdem a capacidade de diagnosticar criticamente o presente.

Considerar os dados e influências advindos do PISA enquanto construções históricas, enquanto parte de práticas culturais e enquanto ferramentas capazes de influenciar a construção de histórias de pessoas e nações é parte do compromisso que dá vida à pesquisa em construção.

Palavras-chave: Debates Transnacionais. PISA/OCDE. Estatísticas.

Referências

FERRAZ LORENZO, Manuel; MACHADO-TRUJILLO, Cristian. Educational Transfer, Modernization and Development: The Transnational Approach in History of Education Studies. **Foro de Educación**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 1-22, jul. 2020. Disponível em: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/852>. Acesso em: 28 out. 2023.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. [Entrevista concedida a] LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1127-1151, dez. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000400017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2023.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CQWDFyJ7yRhchZFKsSSj69t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2023.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. Pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas: interfaces entre reforma educacional, currículo, livro didático, análise de discurso. *In*: LOSS, Adriana Saete; LORO, Alexandre Paulo (Orgs.). **Estudos interdisciplinares**: debates e reflexões. Curitiba: CRV, 2021. p. 237-254.

DA GESTÃO ESCOLAR À CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS

Iquéia Maria Canalli Ebbing¹

Daniela Leal²

A escola sendo considerada uma organização social tem como função fundamental a formação da sociedade em seus diferentes contextos. Com efeito, é necessário voltar-se para a prática pedagógica desenvolvida no espaço escolar e analisar como as ações coletivas obtêm mais êxito do que as ações isoladas e pontuais, pois na medida em que a escola envolve os sujeitos em seus objetivos comuns, se constitui no processo histórico e cultural de desenvolvimento e torna-se célula de integração e interação às pessoas. Afinal, “a escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento”, como aponta Saviani (2015, p. 153).

Nesse contexto, o trabalho da gestão escolar abrange práticas pedagógicas que oportunizem um conjunto de ações, intervenções, decisões e processos de forma participativa e dialógica, a partir de princípios educacionais democráticos alinhados às diretrizes e políticas educacionais.

Como forma de analisar esse lugar e o conjunto de ações desenvolvidas, a pesquisa que aqui se apresenta se apoiará na teoria histórico cultural de Lev S. Vigotski e tem como problema norteador: como a ação adotada pela equipe gestora pode contribuir para significar as práticas pedagógicas adotadas pelos

1 Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: iqueia@unochapeco.edu.br

2 Professora Titular e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: daniela.leal@unochapeco.edu.br

professores? Busca-se, assim, como objetivo geral: analisar as ações adotadas pela equipe gestora de uma escola que levaram a significação das práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Como objetivos específicos: a) aprender os sentidos e os significados dos gestores e professores frente aos processos de transformação da escola e das práticas pedagógicas, e b) analisar as ações da gestão escolar que levaram à construção de práticas pedagógicas por parte dos professores.

Ao objetivar analisar essas as ações adotadas pela equipe gestora e as práticas pedagógicas docentes, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando-se como instrumento de coleta de dados os documentos da escola e depoimentos tanto de gestores quanto de professores que atuaram no período de 2016- 2019, na Escola de Educação Básica e Núcleo Rosina Nardi, localizada no município de Seara – SC, para que se possa compreender as significações atribuídas por cada participante deste processo. O estudo de caso visa descobertas e parte do pressuposto que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente (Ludke, 1986). Nesse sentido, é preciso levar em conta o contexto em que o caso se situa para compreender melhor a manifestação geral do problema, das ações, dos comportamentos e das interações das pessoas que estão relacionadas à situação específica onde ocorrem a problemática, bem como retratar a realidade de forma completa e profunda onde o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, enfatizando a complexidade natural das situações.

No primeiro momento da pesquisa, em andamento, delineou-se o *sine qua non* – o projeto – para prosseguir com a intencionalidade do trabalho, fazendo as “fontes falar” e, assim, compreender que essa pesquisa é uma atividade de aproximação entre teoria e dados (Salge; Oliveira; Silva, 2021). Ou seja, após reunir os documentos da escola (projeto político-pedagógico, atas de reunião, registros, entre outros), buscar-se-á sistematizá-los com intenção de decodificação, análise e interpretação, a qual permitirá, no caso desta pesquisa, apro-

ximar-se dos registros realizados sobre o período estudado e que servirão para compreender as práticas pedagógicas transformadoras e a história da escola. Para agregar mais material, no segundo momento da pesquisa, buscar-se-á por meio dos depoimentos dos gestores e professores que trabalharam no período de 2016-2019 na Escola de Educação Básica e Núcleo Rosina Nardi, os sentidos e os significados das vivências a partir do projeto de transformação da escola e da possível mudança de práticas pedagógicas por parte dos professores.

Desta feita, após a construção da história da Escola por meio de seus documentos e de posse das gravações dos depoimentos dos participantes envolvidos, será adotado como procedimento de análise os Núcleos de Significação, desenvolvido por Aguiar e colaboradores, para revelar tanto as contribuições científicas valiosas à reflexão sobre como ocorreu a transformação das práticas pedagógicas dos professores a partir das ações da gestão escolar. O momento de atribuir os núcleos de significação inicia a análise do material tendo como roteiro a leitura “flutuante”, (Aguiar; Ozella, 2006), o processo de aglutinação dos pré-indicadores para formar um conjunto de indicadores, e o processo de articulação, ou seja, a organização dos núcleos de significação por meio de sua nomeação. Como apontam Aguiar e Ozella (2006), é importante realizar as etapas para conseguir verificar as contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados. Durante o processo de análise há de lembrar que os núcleos objetivam desvelar os fatos e os fenômenos, explicitar contradições, esclarecer situações e até mesmo perceber que é possível apontar novos caminhos.

De momento, sabe-se que a Escola de Educação Básica e Núcleo Rosina Nardi surgiu como “Grupo Escolar Rosina Nardi”, na década de 1980, pela necessidade de atender um número próximo de 200 crianças, antes, matriculados na escola particular mantida pelo Frigorífico Seara Industrial S.A.; pois esta, não possuía condições financeiras para oferecer o desenvolvimento da aprendizagem aos alunos, bem como segurança a todos. Outro fator relevante descrito nos documentos a serem analisados, consta que as escolas básicas

mais próximas não possuíam espaço físico suficiente para atender a demanda. E terceiro fator para a construção dessa unidade educacional, justificou-se pelo fator da localização, uma vez, que existia o projeto de construção do Núcleo Habitacional.

Aos poucos a escola ganhou formas a partir de estrutura física: pilares, salas quadradas... dando início ao processo de desenvolvimento da comunidade local. O pouco ou o bastante conhecimento experimentado nesse espaço não pode ser esboçado, pois para a demanda do momento e aos olhos dos governantes o mais importante a fazer era dar um espaço chamado Escola.

De acordo com alguns contratos firmados entre as esferas municipal e estadual, a Escola a partir do ano de 1999, passou a atender os alunos com uma divisão para cada entidade governamental distribuídas em séries iniciais sob responsabilidade do Município, enquanto séries finais do ensino fundamental e ensino médio com o atendimento do Estado. Professores e alunos cabiam nessa divisão, porém a gestão à época respondia pelas duas unidades e estava vinculada ao poder do Estado. Reporta-se a história da escola para compreender como funcionava na prática essa divisão. O que os documentos revelam e os sujeitos contam, permitirá compreender como foi a construção desse espaço do conhecimento.

Aqui se apresenta sucintamente o projeto inicial e contínuo da escola, que aos poucos foi agregando novas séries e se constituindo na atual escola. Atendendo um vasto público de alunos de diferentes faixas econômicas, em 2016, começa a ser pensada uma diferente abordagem nas práticas pedagógicas. Partindo do pressuposto, que a escola tem por função fundamental transpor o senso comum, a pesquisa vai permear o caminho do estudo sobre a gestão escolar, partindo da história da escola e os depoimentos das pessoas envolvidas, sejam gestores e professores, para analisar quais foram as mudanças significativas que aconteceram no período de 2016-2019.

Palavras-chaves: Gestão escolar. Práticas pedagógicas transformadoras.
Gestão democrática.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Aprecensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 02, p. 222-245, fev. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 28.ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Lorrane Stéfane. Saberes para a construção da pesquisa documental. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 123-139, dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/47>. Acesso em: 23 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta e classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

O LUGAR DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Simone Tatiana Menoncin¹

Carla Rosane Paz Arruda Teo²

Em 2019, Santa Catarina foi um dos primeiros estados brasileiros a construir um currículo base, ancorado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento tem como objetivo a fundamentação das práticas pedagógicas na busca pela qualificação do trabalho docente.

De acordo com o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC):

O ritmo das mudanças, das inovações e a velocidade das informações do mundo moderno exigem dos educadores um olhar cada vez mais atento, sob a óptica do aluno, alinhado às demandas do estudante atual, de modo a prepará-lo e motivá-lo para os estudos, para que faça o melhor uso possível do período em que está na escola (Santa Catarina, 2019, p. 14).

A partir da vivência escolar e da convivência diária com colegas professores, percebemos que um tema cada vez mais presente nas formações tem sido a autonomia dos estudantes. Porém, com foco no Novo Ensino Médio (NEM), deixando os anos finais aquém nas discussões, criando assim, uma lacuna entre os anos finais e o ensino médio no contexto das formações de professores. Ponderamos, portanto, que esse tema merece nossa atenção no sentido de re-

1 Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó.

2 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó. E-mail de contato: carlateo@unochapeco.edu.br

fletir sobre tal realidade e buscar compreendê-la, quando o que se pretende é, afinal, transformá-la. Como destaca Paulo Freire (1979, p. 86), “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Partindo do exposto, afirmamos a relevância do trabalho docente e, nesse caso em específico, a importância da formação continuada e do espaço do desenvolvimento da autonomia dos estudantes nessas formações.

Justificamos essas inquietações recorrendo ao que afirmam Gatti, Sá Barreto e André (2011), “De modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos” (Gatti; Sá Barreto; André, 2011, p. 198). Na mesma direção, Geglio (2015, p.22) complementa, ponderando que as políticas de formação de professores ainda “são iniciativas frágeis, que pautam somente os aspectos técnicos da formação e não atingem necessariamente a profissão”.

Em contrapartida, o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), documento orientador de nossa docência (Santa Catarina, 2019), enfatiza a perspectiva de educação para a autonomia, o que é corroborado pela expressiva presença que apresenta das palavras protagonismo/s, protagonista/s e protagonizados (62 vezes), assim como das palavras autonomia/autônomo/a/s (111 vezes) e engajar/engajados/engajamento (seis vezes). Ponderamos que isso demonstra a importância desses conceitos, a nosso juízo inter-relacionados, na prática educacional. Apesar dessas constatações, a forma como se trabalha a formação continuada de professores ainda parece bastante conservadora, o que levou Geglio (2015, p. 244) a afirmar que:

Esse tipo de curso pode ser considerado tradicional, pois nele são feitas abordagens de assuntos genéricos da educação ou de conteúdos das disciplinas, de forma descontextualizada dos problemas cotidianos dos professores, criando um movimento de certa incoerência entre teoria e prática.

Concordando, em princípio, com o autor, registramos as ponderações de Rego (2014, p.117), que reforça que

Os que trabalham na área de formação de professores não podem esperar mudanças na atuação do professor junto a seus alunos, se não mudarem a sua forma de atuar junto aos professores. Para que se possa ajudá-los na construção de novos conhecimentos [...] é preciso partir daquilo que ele sabe.

Nesse sentido, cabe a nós, enquanto pesquisadores da *Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas*, produzirmos conhecimento sobre a formação continuada dos professores que atuam no ensino fundamental/anos finais das escolas públicas da rede estadual de Santa Catarina com vistas à autonomia dos estudantes.

Diante do exposto, ao problematizarmos o objeto, inserido na realidade, nos questionamos: como os docentes percebem a contribuição dos processos de formação continuada para o desenvolvimento da autonomia de estudantes do Ensino Fundamental/anos finais da rede pública estadual no município de Chapecó, Santa Catarina?

Para tanto, nos desafiamos com alguns questionamentos: qual a concepção de autonomia presente no Currículo Base do Território Catarinense, como documento norteador da formação continuada de professores da rede pública estadual de Santa Catarina? Qual a concepção dos docentes participantes do estudo sobre a autonomia dos estudantes? Como a autonomia dos estudantes é abordada nos processos de formação continuada vivenciados por estes docentes?

Ao pesquisarmos nosso objeto nas bases de dados e analisando os resultados de nossas buscas, pudemos constatar que a maior incidência de pesquisas está relacionada à formação continuada no geral, formação acadêmica e, nas

paradas pedagógicas, a formação continuada nas escolas, percebemos dessa forma, uma lacuna no que diz respeito à formação continuada dos professores para a autonomia dos estudantes. Tal cenário, possibilita a reflexão sobre o desenvolvimento da autonomia dos estudantes a ser trabalhado na formação continuada de professores do ensino fundamental/anos finais.

Uma vez percebida essa relevância, buscaremos entender o conceito de autonomia, começamos com o conceito enfatizado no CBTC, que condiz com a definição supracitada da BNCC.

[...] Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense assume e alicerça-se no princípio da educação integral, por entender que, por meio dela, promover-se-á uma formação que visa a cidadania, a emancipação e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo. Compreende, ainda, que a educação é o meio pelo qual se busca 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. 19).

Ainda sobre autonomia, destacamos nosso entendimento, embasado por Freire (2019, p. 42), quando destaca que o professor deve propiciar momentos em que o sujeito possa “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos”. Ainda, segundo Freire (2019), uma vez assumindo-se nessa ótica, espera-se que nossos meninos e meninas se desenvolvam dentro de uma perspectiva crítica, curiosa e insubmissa, em que se descubram como sujeitos de transformação, de construção e reconstrução do saber.

Importa registrar, nesse ponto e ao nosso ver, que apenas uma formação promotora da autonomia do professor e da professora poderá configurar as bases para que sua prática promova a autonomia dos estudantes. Desse modo, a formação continuada, na perspectiva freireana, a qual assumimos neste projeto de dissertação, vai muito além da capacitação, ofertada periodicamente aos professores e que, atualmente, tem tido como mote a abordagem das assim chamadas metodologias inovadoras, ou até mesmo, menos frequentemente, as teorias de aprendizagem, muitas vezes desconexas da realidade da escola.

Buscando responder tais questões optamos por uma pesquisa qualitativa, que é tratada por Minayo (2001) como a que:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação (Minayo, 2001, p. 14).

Quanto ao tipo, este estudo é definido como descritivo a partir de pesquisa de campo. A produção de materialidade empírica será realizada por meio de entrevista semiestruturada com quatro professores (um de cada área do conhecimento) da EEB Cel. Ernesto Bertaso, do município de Chapecó (SC). As formações acontecem em dois períodos do ano letivo. Em relação à técnica de análise de dados, optou-se pela Análise do Conteúdo na modalidade Temática.

Salienta-se que este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, sob parecer número 6.237.262.

Dentro dessa perspectiva é que iremos orientar nossas atividades, preten-

dendo-se também, como contribuição para o cenário de estudos, desenvolver entre o professor do ensino fundamental/anos finais de uma escola pública da rede estadual do município de Chapecó (SC), uma reflexão sobre o espaço da autonomia dos estudantes na formação continuada oferecida pela rede estadual de Santa Catarina.

Palavras-chaves: Autonomia. Formação Continuada. Currículo Base do Território Catarinense.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdfAcesso em 16 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/eps-4045>Acesso em 23 mai. 2023.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 231-257, jan./mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/>

QVPWLMWkj74cMpxV9vf7F5M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jan. 2024.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3.ed. Campinas: Editora Alínea, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes Limitada, 2013.

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

CURRÍCULO: UM DISPOSITIVO DISCIPLINAR DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Aline Fernandes dos Santos¹

O presente resumo apresenta uma discussão realizada durante a pesquisa de doutorado acerca das relações de poder presentes no currículo e suas ações frente ao processo de docilização da criança na Educação Infantil. Quando tratamos de poder, não estamos nos referindo ao poder habitual, que reprime, cala e oprime, mas àquele que atravessa o currículo de maneira tímida, nas ações cotidianas. O poder intrínseco ao currículo disciplinar da Educação Infantil em seu aspecto de fabricação do sujeito infantil moderno que, inconscientemente, é docilizado pelas ações desenvolvidas dentro dos Centros de Educação Infantil (CEI).

Do ponto de vista teórico, a pesquisa se fundamentou nos estudos foucaultianos, problematizando novas perspectivas na organização atual da Educação Infantil engendrada no processo institucional responsável pela docilização das crianças. Através de um estudo histórico com características genealógicas, realizamos uma descrição da história de muitas interpretações que nos são contadas e impostas em relação à criança e à infância construídas ao longo do percurso em que a Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica. A partir de uma revisão bibliográfica, compreendemos como a Educação Infantil, a criança, a infância e o currículo foram colocados em pauta em teses e dissertações (produzidas no período compreendido de 1996 a 2022) desenvolvidas desde a perspectiva foucaultiana.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professor(a) de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Chapecó. E-mail de contato: alineef@unochapecó.edu.br

Essas investigações, pautadas na perspectiva da análise do discurso, contribuíram para produzir um debate acerca de uma questão educacional presente e relevante na atualidade, a saber, o currículo disciplinar. Dessa forma, e com base em Foucault, Fischer (2001) ressalta que analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ no discurso.

[...] significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria ‘por trás’ dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política, na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (Fischer, 2001, p. 199).

A ideia não é somente construir um determinado objeto, mas problematizá-lo a partir da perspectiva foucaultiana. Um currículo disciplinar pode ser considerado tanto um campo de estudo quanto um sistema de controle, sendo compreendido, a partir de Foucault, sob os eixos: disciplina-saber, disciplina-poder, disciplina-docilização e, ainda, sob o processo de subjetivação da criança, vinculados à forma com que se organizam neste segmento de ensino e à forma com que os conhecimentos são tratados.

Quando um currículo oficial é imposto, ele acaba delimitando restritamente o conhecimento. As práticas pedagógicas da Educação Infantil e a forma com que elas são desenvolvidas nas instituições são um problema a ser superado. Como salienta Moreira (2013), apesar de todas as transformações importantes ocorridas no campo do currículo e da produção de conhecimento, o currículo continua centrado em disciplinas.

Aquilo que nos mobiliza a falar sobre currículo disciplinar é justamente a possibilidade de pensar, em meio ao nosso tão vasto arcabouço de teorias educacionais, outros sentidos para o que atualmente rege os espaços de Educação

Infantil (currículo) de forma opressiva, como um instrumento de docilização da criança a partir da reprodução de um paradigma eurocêntrico e que, por meio de um poder disciplinar, tem por finalidade criar mentes dóceis atravessadas pelas relações de poder e de saber presentes dentro das instituições de Educação Infantil.

Como salienta Gallo (1997), a organização curricular disciplinar coloca as crianças em realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando a compreensão do conhecimento. O currículo assume, muitas vezes, uma lógica disciplinar que induz à delimitação de um campo específico de saber, como um mais importante do que o outro, ocorrendo, dessa forma, um processo de “hierarquização”. O exercício de poder e docilização age sobre as crianças a partir do conhecimento que lhes é transmitido.

Partindo da perspectiva teórica adotada, a intenção não foi produzir respostas únicas e definitivas, mas, sim, problematizar o que se tem produzido em torno do currículo, visto que ele ainda apresenta uma ideia de criança universal, propondo um percurso de conhecimento que tem a intenção de formar corpos dóceis e obedientes dentro do cotidiano das instituições

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Infância. Docilização. Currículo. Foucault. Poder.

Referências

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação:** fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Loyola, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Impulso**, Piracicaba, v. 10, n. 21, p.115-133, 1997. Disponível em: <https://ojs.library.org/article/conhecimento-transversalidade-e-educacao-para-alem-da-interdisciplinaridade.y90xjoy> Acesso em: 15 set. 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OS SENTIDOS DE “INOVAÇÃO” NA POLÍTICA CURRICULAR CATARINENSE PARA O ENSINO MÉDIO: NOTAS CONCEITUAIS DE UM PERCURSO DE PESQUISA

Luiz Antonio Garcia¹

Diego Orgel Dal Bosco Almeida⁴¹²

Nas últimas décadas, uma série de transformações ocorreram nas diretrizes que orientam a Educação Básica e em especial na Educação Secundária em diversos países ao redor do mundo. No Brasil, essas transformações no Ensino Médio se relacionam com a Reforma do Ensino Médio em 2017, com a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio de 2018 e, no plano regional, com o recente Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio de 2021.

Com isso, o problema de pesquisa é sobre quais os sentidos de “inovação” produzidos na política curricular catarinense para o Ensino Médio no âmbito da implementação da reforma instituída pela Lei 13.415/2017.

Tendo como objetivo geral analisar os sentidos de “inovação” produzidos na política curricular catarinense para o Ensino Médio no âmbito da implementação da reforma instituída pela Lei 13.415/2017.

Com os seguintes objetivos específicos: a) Identificar e analisar os sentidos e os meios de “inovação” produzidos por documentos e orientações curriculares pela Secretaria da Educação do estado de Santa Catarina; b) Compreender

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. E-mail de contato: luiztonio1@gmail.com

2 Doutor. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. E-mail de contato: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

os sentidos/implicações que o discurso oficial sobre inovação produz em relação à escola, à docência e à formação humana dos jovens do Ensino Médio público catarinense.

Os referenciais teóricos são, sobre Neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016); Emancipação (Adorno, 1995); Inovação (Godin, 2015; Tavares, 2019; Schumpeter, 1988; OCDE, 2005; Teixeira; Trzeciak; Varvakis, 2017; Etzkowitz, 2009; Veiga, 2003; Saviani, 1989; Delgado, 2015; Messina, 2001; Cunha, 2016).

A Pesquisa de abordagem qualitativa e com procedimentos de análise de conteúdo. “Análise de conteúdo consiste em descobrir por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico, um sentido não explícito” (Bardin, 2016, p. 20).

Portanto, após levantamento da historicidade do conceito de inovação, demonstrando sua polissemia e pulverização na atualidade, também tendo como dimensões epistemológicas, o neoliberalismo e a teoria crítica, com abordagens empresariais e emancipatórias da inovação.

O passo seguinte é identificar e analisar os sentidos de “inovação” produzidos na política curricular catarinense para o Ensino Médio no âmbito da implementação da reforma instituída pela Lei 13.415/2017. Como também compreender os sentidos/implicações que o discurso oficial sobre inovação produz em relação à escola, à docência e à formação humana dos jovens do Ensino Médio público catarinense.

Até o momento, a pesquisa encontra-se em sua etapa bibliográfica. Nela, buscou-se um olhar panorâmico e aprofundado sobre o termo/conceito inovação a partir de duas linhas de raciocínio. Primeiro, um olhar dirigido para as dimensões históricas do termo, em sentido diacrônico. Depois, um olhar para a produção na área de Educação e de como, afinal, o termo tem sido visto nas produções acadêmicas. Uma boa referência para pensar o conceito de inovação em sua historicidade é o que apresenta Benoit Godin (2015) para compreendê-lo além das concepções mais conhecidas e atuais. Outra referência guar-

da relação com o levantamento realizado por Tavares (2019) sobre como anda a apropriação do termo inovação na produção acadêmica na área de Educação. Com esses dois textos, o primeiro um livro e o segundo um artigo, foi mobilizado um itinerário de percurso que possibilitou uma incursão pelos meandros da inovação em seus sentidos históricos mais amplos e nos sentidos que tem ganhado no campo de produção da Educação. Além desses dois autores, foram utilizados outros, cuja produção pudesse constituir um arcabouço de interpretações para além de sentidos mais conhecidos.

A primeira constatação é que tanto na história quanto na área de Educação, o conceito de inovação é polissêmico. Isto é, se em Godin (2015) é possível encontrar um conjunto diverso de sentidos menos ou mais hegemônicos ao longo dos séculos, em Tavares (2019), é a, mais especificamente, a pulverização teórica do termo que se mostrou nos trabalhos analisados pelo pesquisador. Outra percepção é a de que a ideia de que a inovação esteja associada à transformação social (característica do termo que existiu ao longo dos séculos) não desapareceu, tendo pesquisas que propõem a ideia de inovação a partir da categoria de emancipação, associada, de diferentes formas, às perspectivas das teorias críticas. O termo, ao que tudo indica, encontra-se em um território de disputas no plano conceitual e epistemológico.

Benoit Godin (2015) é um sociólogo canadense que orientou boa parte de suas pesquisas para pensar questões do contemporâneo, entre elas as questões que se associam à inovação. Godin (2015) buscou compreender, afinal, por que a inovação se tornou um valor em si mesma. Por que inovar seria algo positivo em si mesmo? O que o sociólogo descobriu é que o conceito de inovação associado a algo positivo é uma característica que foi construída e tornou-se mais hegemônica só muito recentemente quando se considera o processo histórico.

Sobre a historicidade do conceito de inovação, segundo Godin (2015), o conceito de inovação pode ser visto, do ponto de vista histórico, já no século V a. C. na Grécia Antiga, que era denominado de “kainotomia”, termo cuja conotação era considerada negativa, política e associada à ideia de subversão

da ordem política, das hierarquias sociais. Na Roma Antiga, havia dois termos usados para se referir a inovação (kainotomia grega), eles seguiam as representações de inovação dos gregos. A inovação em latim, era (novitas) com conotação positiva e (novare) para uma conotação política, como algo indesejável, que não deveria acontecer. Já no período da Idade Média, o termo denominado para inovação era “innovo”, com conotação de renovação da fé, com seus significados associados ao simbolismo religioso cristão. Tanto na Grécia quanto em Roma e mesmo durante a Idade Média, além do conceito de inovação caracterizar uma ideia de “renovação da fé”, também teve seus sentidos associados a ações ou elementos vistos como indesejáveis socialmente. Ou seja, como uma transformação social e política que perturbaria a ordem social estabelecida. Ao pensar em sociedades como as antigas Grécia e Roma e, também, ao longo de boa parte da Idade Média, essa assertiva faz bastante sentido.

Segundo Godin (2015), a inovação tecnológica não existia antes do século XX, a inovação no contexto do século XX, adquire uma representação dominante, graças à “inovação tecnológica”. A palavra iniciativa e empreendedor são palavras-chave na literatura sobre inovação. Ainda para Godin (2015), a inovação no século XX é restrita e com ideologia dominante, ela não é mais subversiva à ordem social, ela é vista como oposta às formas tradicionais de fazer as coisas. A “inovação no século XX é uma questão de empresas e não de indivíduos” (2016, p. 223).

Uma visão positiva associada à ideia de inovação começou apenas ao longo do século XIX, com o advento do período dos nacionalismos, influenciados pelas ideias do evolucionismo e integradas a partir das teorias das raças que hierarquizavam diferentes povos e nações ao redor do mundo. No século XX foi que a ideia de inovação ganhou uma associação mais clara de um entendimento mais ou menos comum que se mantém atualmente. Inovar seria uma ação ligada a algo tecnológico, a um produto ou algo ligado à esfera da produção capitalista.

Na Educação, especificamente, o teor das produções acadêmicas encami-

nha-se para uma pluralidade de interpretações. Segundo Tavares (2019), o conceito de inovação presente nas pesquisas educacionais, entre 1974 e 2017, na base de dados da Scielo e Web of Science, aponta a inovação a partir de, pelo menos, quatro perspectivas: inovação como algo positivo a priori; inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional; inovação como modificação de produtos de propostas curriculares e inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social.

Diante disso, Tavares (2019) demonstra que o conceito de inovação detém uma ampla rede de significados vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas que são próprias dos processos educativos. Tavares (2019) também identifica uma “pulverização” do termo em diferentes denominações tais como: “inovação educativa, educação inovadora, inovação com efeito educativo e, o mais comum e também utilizado na orientação deste trabalho, inovação educacional” (Tavares, 2019, p. 2).

Ainda que se possa concordar com a pulverização identificada por Tavares (2019), vale ressaltar que há trabalhos de pesquisa que têm buscado problematizar a questão da inovação da educação associando-a a perspectivas emancipatórias, para além das lógicas burocráticas e de controle. Observa-se que, no teor desses trabalhos, são delineadas certas perspectivas para a ideia ou ação de inovar que se assemelham aos sentidos que foram dados por Godin (2015) e Tavares (2019).

Por exemplo, os autores, Veiga (2003); Saviani (1989); Delgado (2015); Messina (2001) e Cunha (2016), partem de uma mesma perspectiva emancipatória sobre a inovação. Em contrapartida, Schumpeter (1988); OCDE (2005); Teixeira; Trzeciak; Varvakis (2017) e Etzkowitz (2009), partem de uma perspectiva empresarial sobre a inovação.

Palavras-chave: Inovação. Política Curricular. Ensino Médio. Santa Catarina.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

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

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas na universidade**. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Darlan Marcelo. Inovação em educação na berlinda: da instrumentalização à emancipação. **Linhas Críticas**, Brasília, n.46, p. 764-783, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4725/4312> Acesso em: 30 jan. 2024.

ETZKOWITZ, Henry. **Hélice Tríplice**: Universidade-Indústria-Governo. Inovação em Movimento. Porto Alegre: EdiPucrs, 2009.

GODIN, Benoit. **Innovation Contested**: The Idea of Innovation over the Centuries. London: Routledge, 2015.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pvQTSjNjyR4nkqGjklTV9DJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Manual de Oslo**: Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3.ed. Paris: OCDE, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação na educação. In: GARCIA, Walter E. **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989. p. 15 a 29.

SCHUMPETER, Joseph. **A teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação na educação: uma revisão necessária. **Educação**, Santa Marial, v. 44, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311/pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

TEIXEIRA, Clarissa S.; TRZECIAK, Dorzeli S.; VARVAKIS, Gregório (orgs). **Ecosistema de inovação: Alinhamento conceitual**. Florianópolis: Perse, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO HUMANO¹

Carla Rosane Paz Arruda Teo²

Solange Maria Alves³

O que nos interessa, neste texto, diz respeito à relativamente recente curricularização da extensão no Brasil. Ao se integrar ao currículo da educação superior, a extensão fica, embora tardiamente, definitivamente marcada como parte do processo educativo, o que, na perspectiva teórica que nos sustenta, equivale a “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [e mulheres]” (Saviani, 2011, p. 6). Apesar de representar uma conquista, ao contribuir para a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, podemos inferir a dimensão dos desafios que estão postos e dos que estão por vir. Se, de um lado, a curricularização universaliza o acesso à extensão aos estudantes universitários, de outro, nossa prática social tem nos sugerido algumas fragilidades, que vêm sendo corroboradas pela ainda escassa literatura sobre o tema⁴. Resumidamente, informamos que estudos têm abordado

1 Texto produzido como parte do estágio de pós-doutoramento da primeira autora, sob supervisão da segunda, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/ *Campus* Chapecó, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski/GEPEVI.

2 Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó. E-mail de contato: carlateo@unochapeco.edu.br

3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/*Campus* Chapecó. E-mail de contato: solange.alves@uffs.edu.br

4 A síntese sobre esta questão, no âmbito da literatura recente, é objeto de outro texto e, por isso, não será aprofundada neste trabalho.

a extensão sob a ótica da prática, em modelos de aprendizagem experiencial, sustentados em pedagogias do *aprender a aprender* e do *aprender fazendo*, o que nos sugere que possa estar se fortalecendo, a partir da curricularização da extensão, uma tendência de adesão ingênua àquilo que Moraes (2004) bem apontou como uma utopia praticista para a qual basta saber fazer. Assim, no percurso de aproximação ao objeto de estudo e de sua problematização, uma pergunta se impôs na configuração de nossa inquietação: como superar a tendência praticista, vinculada à extensão tomada como experiência empírica, no processo de curricularização? Como justificativa, alegamos que este é momento oportuno para começarmos a elucidar essa e outras questões, sob o risco de, por omissão, contribuirmos para a cristalização de uma curricularização da extensão burocratizada, como mais um apêndice pouco efetivo para transformar o processo de formação e a vida em sociedade. Daí decorre que nosso objetivo é discutir a categoria vivência, no âmbito da teoria histórico-cultural, em relação com a de experiência, como suporte para superar o praticismo no processo de curricularização da extensão. Para tanto, foi realizada pesquisa teórico-conceitual, que tomou como fontes obras de Vigotski (2003; 2017; 2018) e de estudiosos de sua teoria.

Iniciamos pelo registro de Eidt (2010), para quem os modelos de aprendizagem experiencial estão fundamentados no pragmatismo e, embora recebam ares de inovação pedagógica, representam o revigoramento do ideário escolanovista na educação superior. No mesmo contexto, estão as pedagogias do *aprender a aprender* e do *aprender fazendo*, que operam sob a máxima da adaptabilidade dos sujeitos em formação mais do que na de seu desenvolvimento. Desse modo, entendemos que não basta saber fazer, mas que se trata de trabalhar pelo pleno desenvolvimento humano, em consonância com o propósito humanizador da educação. Nesses termos, assumimos o pressuposto vigotskiano de que o bom ensino é o que gera aprendizagem e, assim, promove o desenvolvimento (Vigotski, 2017). Portanto, não julgamos ser aceitável formar para a adaptação e, desse modo, não podemos nos satisfazer com a prática

pela prática, nem com uma educação que se esgota na experiência empírica como “a fonte mais rica para o adulto aprender” (Silva *et al.*, 2012, p. 13). Assim, argumentamos, que é preciso superar o ato educativo que opera limitado à experiência empírica do estudante e, para isso, em um movimento de ir além, propomos a produção de vivências que impulsionem seu desenvolvimento. A esse respeito, Vigotski (2018) explica que vivência é a unidade pessoa-meio social e que este conceito se refere a como uma pessoa toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado evento ou situação. Dito de outra forma, é sobre como um evento marca a vida da pessoa. Nas palavras do autor, “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018, p. 78). Complementando, Vigotski (2018) destaca que a vivência é sempre única, individual, e que diferentes pessoas podem vivenciar um mesmo evento de maneiras muito diferentes, posto que a vivência é como um prisma que refrata o vivido (Vigotski, 2018).

No cotejamento dos conceitos de experiência e vivência, Roberti (2019) afirma que, na perspectiva vigotskiana, a primeira remete a um processo de acúmulo do indivíduo ao longo da vida. Assim, mais experiente é quem acumulou mais experiências. Associando esse conceito ao de material, em Vigotski, o autor declara que a experiência é um dos suportes da atividade humana, fonte de recursos sociais “para a criação humana; a partir desses elementos da história progressa do homem, o indivíduo aumenta a sua gama de possibilidades de interpretar, combinar e criar algo novo no mundo” (Roberti, 2019, p. 19). É como dizer que o acúmulo de experiências potencializa as vivências e a atividade humana. Prosseguindo, o autor complementa: “vivência (ou forma) é o uso consciente da ‘experiência’ (ou material), acumulada pelo sujeito, como ato criativo” (Roberti, 2019, p. 18). Toassa (2019) corrobora a ideia de que experiência, em Vigotski, é conceito que carrega a ideia de acúmulo: a experiência acumulada medeia a constituição de vivências como o todo medeia

a constituição das partes. Para a autora, experiência e vivência são “conceitos que se relacionam sem chegar a se fundir [...] como polos tensionados de uma relação dialética” (Toassa, 2019, p. 113).

Segundo Jerebtsov e Prestes (2019, p. 680), para Vigotski, vivência é “o processo de organização da relação da pessoa com o seu cotidiano, com determinadas situações da vida, baseadas naquelas tomadas da cultura e para a cultura devolvida pela atividade da pessoa transformadora de formas e valores signo-simbólicas”. Os autores explicam que as vivências são uma unidade afeto-intelecto (Jerebtsov; Prestes, 2019), ou seja, o conceito de vivência possibilita superar a visão dualista entre razão e sentimentos. Já Bittencourt e Fumes (2021, p. 3) resumem a ideia de vivência, em uma perspectiva histórico-cultural, afirmando-a como a “relação interna de uma pessoa com a realidade. [...] a tradução do que o indivíduo pensa, sente e mantém com o seu meio”. E declaram, ainda, que as vivências “se reestruturam a partir de demandas do meio e das interações do indivíduo; assim, quando este processo se modifica, as necessidades e motivações do sujeito também se transformam”. Isso equivale a dizer que não há como considerar, de forma unilateral, a influência do meio social sobre o indivíduo ou vice-versa. O que se tem é uma unidade indivisível, de modo que uma pessoa vivencia um evento de uma dada maneira em função de suas particularidades, sentidos próprios e subjetivos (microgênese) e das particularidades do meio social (sociogênese) (Vigotski, 2018). Ao internalizar essa vivência, já o indivíduo se modificou em suas particularidades e, estando em unidade com o meio, também o meio é outro. Isto implica que “não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente” (Vigotski, 2003, p. 197). Desse modo, antes de ser influência sobre o desenvolvimento do indivíduo, o meio é fonte de desenvolvimento na dependência de como a pessoa elabora internamente sua relação com um dado evento ou situação, o que corresponde à já mencionada ideia de vivência como prisma (Vigotski, 2018).

Também sob a perspectiva histórico-cultural, Marques e Carvalho (2017,

p. 5) asseveram que “toda atividade humana é significada e que a [...] significação da atividade envolve [...] motivações, interesses, expectativas e emoções dos sujeitos que se encontram em atividade”. Por esse motivo, elucidam os autores, no movimento de acúmulo de experiências ao longo da vida, algumas serão convertidas em vivências, mais precisamente aquelas que “levam à produção de sentidos que alteram a forma do homem relacionar-se com a realidade”. Em síntese, vivência é conceito que corresponde a “como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado, porque a *vivência* envolve a produção de afetos e sentidos. Os sentidos evidenciam os motivos que impulsionam os sujeitos a agir” (Marques; Carvalho, 2017, p. 6-7, grifo no original). Por isso, atividade ou passividade são atitudes que estão na dependência da vivência, isto é, da qualidade dos afetos e sentidos produzidos em um evento ou situação.

Com base no exposto, e com a intenção de produzir uma síntese conclusiva deste texto, ainda em caráter provisório, ponderamos que, ao curricularizar a extensão, é fundamental que não nos deixemos apanhar na armadilha da prática que se justifica por si mesma. Defendemos uma curricularização que supere a experiência empírica e se organize como oportunidade de acúmulo qualificado de experiências de extensão que possam se configurar como suporte para a produção de vivências relevantes para a transformação de estudantes, professores e sociedade. Vivências extensionistas que tomem a prática social de sujeitos históricos como parâmetro e critério de verdade do conhecimento. E como produzir estas vivências, por assim dizer bem-sucedidas em seu propósito de humanização do humano? Não há, seguramente, respostas prontas, mas apostamos em processos de formação de professores que ampliem as possibilidades de planejamento da atividade docente de extensão orientados pela firme intenção de afetar favoravelmente estudantes e demais envolvidos com vistas ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Curricularização. Desenvolvimento Humano. Ensino Superior.

Referências

SILVA, Anielson Barbosa; LIMA, Thales Batista de; SONAGLIO, Ana Lúcia Baggio; GODOI, Christiane Kleinübing. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 9-41, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/97/5>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, e48, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15018/12273>. Acesso em: 30 jan. 2024.

EIDT, Nadia Mara. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 157-188, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educur/a/RkBjNQvFw9gk3SYmLRztX8B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

JEREBTSOV, Serguei; PRESTES, Zoia. O papel das vivências da personalidade na instrução (no caso de estudos da psicologia). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 679-692, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/27867/19166>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vygotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227169, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bDCVWkKnRDcRNKGpRZLvcHP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XRhPdszWXysJVjL-mTMj3VrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ROBERTI, Daniel Luiz Poio. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 31, n. 1, p. 16-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/dN98bm7J3M3XftmqBNDZCzJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

TOASSA, Gisele. Uma definição indefinida: contribuições recentes ao conceito de vivência na psicologia vigotskiana. *In*: TOASSA, Gisele; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva. **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social**: do pensamento à práxis. Goiânia: Ed. Imprensa Universitária, 2019. p. 107-133.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Art-med, 2003.

A ECOALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE DIREITO DA UNOCHAPECÓ¹

Bruna Fabris²

A pesquisa se propõe a incentivar a utilização dos conceitos do pensamento sistêmico de Fritjof Capra pelos professores de Ensino Superior da Unochapecó, especialmente dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Direito, para que a ecoalfabetização se perpetue enquanto ensino-aprendizagem da formação docente.

A problemática encontra-se no sistema educacional, político e social brasileiro, que falha na formação de professores, já que os cursos de Mestrado e Doutorado, com influência de métodos cartesianos (Capra; Luisi, 2019), não são suficientes para atender as demandas enfrentadas pelos discentes, em razão das constantes mudanças globais e complexas que exigem saberes de várias áreas do conhecimento, como saúde, economia, política, direito, educação e ecologia (Capra, 2006).

Nesse contexto, o docente percebe-se inserido em um sistema no qual sofre exigências profissionais, sociais e culturais que visa estimular a valorização do capital como prioridade na vida humana. Parcela destes professores, cedem às pressões neoliberais e carregam traços de uma aprendizagem reducionista,

1 Pesquisa realizada durante a dissertação de Mestrado em Direito, defendida em fevereiro de 2021. Protocolada junto ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP) sob CAAE: 39884820.9.0000.0116, aprovado pelo parecer nº 4.435.495, em 03 de dezembro de 2020.

2 Mestra em Direito, Cidadania e Socioambientalismo pelo PPGD/UNOCHAPECÓ. Pesquisadora do Observatório de Políticas Constitucionais Descolonizadoras para a América Latina (OPCDAL), Edital FAPESC nº 20/2022. Acadêmica de Psicologia, UCEFF. E-mail de contato: brunafabris17@unochapeco.edu.br

que serão repassados aos próximos profissionais (discentes), interferindo na promoção de práticas pedagógicas ecológicas (Capra; Mattei, 2018).

Capra e Mattei (2018) fazem previsões de mudanças estruturais no ordenamento jurídico dos países, tendo em vista as possíveis mudanças paradigmáticas que os seres humanos terão de enfrentar em razão da crise civilizacional e passagem da Era do Atropoceno para a Era Ecozoica: “para que [o] equilíbrio criativo seja alcançado e, assim, possamos garantir um futuro comum” (Boff, 2016, p. 29).

Por isso, o objetivo da pesquisa é analisar como os professores de Direito da Unochapecó percebem a necessidade de ampliação da sua formação docente, com a inclusão de conceitos ecoalfabetizadores do pensamento sistêmico.

A metodologia de pesquisa foi a coleta de dados primários, com análise qualitativa, por meio de um questionário *online* na Plataforma *Google Forms*, destinada a todos os docentes da Graduação e Pós-Graduação em Direito da Unochapecó, que de forma anônima, responderam perguntas acerca da formação docente, pensamento sistêmico e ecoalfabetização.

Quanto ao número de pessoas envolvidas, estimou-se 47 participantes, sendo 11 professores do Mestrado em Direito e 36 professores da Graduação em Direito. Para obter sucesso quanto à participação dos docentes, optou-se por um convite individual (via WhatsApp e E-mail), junto dos termos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). No entanto, foram obtidas 37 respostas.

Da análise das respostas subjetivas, percebe-se que a ausência de profissionalização docente foi elencada como principal desafio do professor no início da carreira, haja vista a inexperiência e falta de “jogo de cintura” em repassar os conteúdos e ensinar de forma entendível, tornando-se ainda mais difícil fazer questionamentos que provoquem os estudantes a pensar além das fronteiras delineadas pela ementa do componente curricular.

Da análise dos 37 respondentes, 91,9% alegaram que a experiência que ob-

tiveram na docência foi adquirida ao longo do tempo em sala, e não durante o Mestrado ou Doutorado, já que no atual modelo de formação, o que existe são apenas Estágios de prática docente, com carga horária correspondente ao componente de uma disciplina, e que pretende ensinar a metodologia de Ensino Superior.

No intuito de compreender se o Estágio de Docência foi suficiente para os professores da Unochapecó, 75,7% dos participantes responderam que não realizaram o Estágio. Este é um percentual elevado, pois esta é uma das principais maneiras de adquirir parcela da experiência docente. Dentre os que afirmaram ter realizado Estágio de Docência, 9% (18 professores) afirmam ter sido insuficiente.

Sabe-se que o Mestrado e o Doutorado não têm a função exclusiva de formar professores, servindo também como base para perpetuação de pesquisas e desenvolvimento intelectual e científico (Caovilla, 2016). Porém, na opinião de 45,9% dos participantes, o Mestrado e o Doutorado são suficientes para torná-los aptos a serem professores. Outros 43,2% consideram parcialmente suficientes, demonstrando que o sistema educacional, da maneira que está, vem agradando, e poucos se sentem incomodados ou insatisfeitos. Somente 10,8% considera que o Mestrado ou Doutorado não são suficientes.

Restou evidente que a maioria dos 37 docentes trabalha por vocação e por gostarem do que fazem, ou ainda, dedicam-se ao Ensino Superior pelo desejo em manter qualificadas suas carreiras. Porém, a informação de que 64,9% dos professores não se dedicam exclusivamente à docência (por também serem advogados ou servidores públicos), denota que a profissão de professor universitário não foi cogitada em primeira opção, mas como um complemento de renda ou necessidade de credibilidade no mercado de trabalho, já que os cursos de Mestrado ou Doutorado, por si só, sinalizam um *status* de prestígio social (Freitas, 2020, p. 86).

Por fim, dentre as alternativas sugeridas para qualificar o processo de for-

mação docente capazes de promover o pensamento sistêmico, pode-se afirmar que, em geral, os participantes entendem necessárias: “capacitação específica”, “cursos”, “oficinas”, “debates”, “rodas de conversa”, “iniciativas institucionais”, “experimentação”, “leitura”, e, “grupos de estudos”. No entanto, outras respostas foram além do previsível, aduzindo não ser o bastante uma qualificação profissional/intelectual (Mestrado/Doutorado), devendo existir meios para instigar “conhecimento muito mais abrangente do ponto a ser abordado” e “mitigar a deficiência dos professores no conhecimento das áreas e disciplinas ministradas pelos demais colegas”, pois os docentes se especializam em um ramo ou disciplina, ignorando as demais áreas do Direito, que, “justamente por ser um sistema, demanda conhecimento sistêmico”.

Pressupõe-se que a responsabilidade quanto a profissionalização do professor deve ser pensada enquanto sistema (Capra, 2006), pois, estando o docente inserido na Instituição de Ensino Superior (IES), e o estudante, dotado de crenças e convicções próprias, o desenvolvimento de alternativas que atendam a ecoalfabetização sujeita-se a aceitação e incorporação de todos: IES, professores e estudantes, ao serem codependentes (Luhmann, 2010).

Se mostra necessário traçar alternativas pelos atores sistêmicos (estudantes, professores e IES), especialmente no Direito, para o reducionismo ser superado pelo olhar integrativo (Capra; Mattei, 2018), pois como disciplina da convivência humana, precisa estar aberto a incorporar soluções criativas para os problemas complexos (Maturana, Varela, 1995; Freire, 2006), bem como compreender que as implicações ambientais apresentam enormes relações de dependência com o modelo econômico, político e ecológico que a sociedade estimula, e a partir deste pressuposto, legitimar práticas ecojurídicas.

Por isso, uma formação docente que amplie sua experiência prática e o prepare para esta profissão de magnífica responsabilidade, deveria ser prioridade no ambiente acadêmico (Dassoler; Lima, 2020), a fim de serem encontradas alternativas capazes de torná-lo apto a ensinar maneiras de refletir nos discentes, soluções aos problemas complexos.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação Docente. Pensamento Sistêmico.

Referências

BOFF, Leonardo. **A Terra na palma da mão:** uma nova visão do planeta e da humanidade. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **Descolonizar o Direito na América Latina:** o modelo do pluralismo e a cultura do bem viver. Chapecó: Argos, 2016.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica:** a educação das crianças para um mundo sustentável. Trad. Carmem Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida:** Uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. Trad. Mayra Teruya Eichenberg e Newton Roberval Eichenberg. 1.ed. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 2019.

CAPRA, Fritjof; MATTEI, Ugo. **A revolução ecojurídica:** o direito sistêmico em sintonia com a natureza e a comunidade. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Cultrix, 2018.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. Características – ousadia – saberes: dimensões da formação e profissionalização docente. *In:* SANTOS, Marcos Pereira dos (org.) **Formação docente:** importância, estratégias e princípios. Vol. 2. Curitiba: Bagai, 2020. p. 158-170.

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

FREITAS, Lucas de. O bacharelismo no Brasil e o atual fenômeno da bacharelise: uma análise sócio-histórica. **Revista Quaestio**, Sorocaba, São Paulo, v.

12, p. 81-91, nov. 2010. Disponível em: <http://189.108.239.212/ojs/index.php/quaestio/article/view/193/193>. Acesso em: 08 nov. 2023.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Trad. Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

LUHMANN, Niklas. **Introdução à teoria dos sistemas**: aulas publicadas por Javier Torres Nafarrate. Petrópolis: Vozes, 2010.

OS SENTIDOS DE GÊNERO EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS INICIANTES: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Jolice Maria Fioreli Camillo¹

Diego Orgel Dal Bosco Almeida²

O início de carreira profissional da professora é marcado por situações novas, inesperadas muitas descobertas, desafios e tentativas de aprender a docência. Já em contexto de atuação profissional, muitas professoras iniciantes têm um choque de realidade (Huberman, 1995). É, portanto, um momento da vida profissional caracterizado por intensos conflitos, incertezas, mas também por momentos de satisfação, descobertas e desejo de atuar na profissão (Huberman, 1995). Esse momento da carreira inicial é uma fase extremamente importante, pois é nele que se configuram as bases para a construção da carreira docente, uma fase marcada por uma combinação de sentimentos, de práticas e de saberes (Huberman, 1995). Como problema de pesquisa proposto neste projeto de pesquisa pretendemos entender quais os sentidos de gênero que emergem das narrativas de professoras iniciantes? O objetivo central é compreender os sentidos de gênero em relatos/narrativas autobiográficas de professoras iniciantes, e os objetivos específicos são: a) Contextualizar historicamente as relações entre gênero e docência; b) Identificar marcadores de gênero nas narrativas de professoras iniciantes; c) Analisar, nas narrativas das professoras iniciantes, as relações dos sentidos de gênero com a sua atuação profissional. Um dos primeiros passos da pesquisa foi a etapa de levanta-

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Email de contato: jolice@unochapeco.edu.br

2 Professor Permanente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail de contato: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

mento bibliográfico. Ainda que seja apenas uma das etapas, consideramos que se trata de um momento importante por dois motivos: primeiro, porque possibilita conhecer o vocabulário conceitual do assunto que escolhemos investigar, ou seja, permite que nosso vocabulário se aprimore em termos conceituais para melhor dizer, no campo acadêmico, aquilo que queremos dizer; segundo, porque, a partir do levantamento, podemos realizar um sobrevoo temático, de como o tema vem sendo abordado por produções nos últimos tempos. Esse sobrevoo nos possibilita conhecer como o tema que escolhemos vem sendo trabalhado em outras produções, com quais conceitos teóricos tem interagido e a partir de quais metodologias tem sido desdobrado. Trata-se, portanto, de uma etapa que se torna fundamental no percurso da pesquisa, mesmo que seu produto final não seja a análise bibliográfica.

A pesquisa é qualitativa, pois visa a compreensão dos sujeitos que estão inseridos no contexto da investigação. Sua natureza é básica, pois não objetiva aplicação direta. Quanto aos objetivos, sua abordagem é exploratória e descritiva. Exploratória, já que a proposta, mesmo que se configure em um campo já consolidado de estudos, como o da formação de professores e no subcampo da indução profissional docente, se apresenta a partir da relativa escassez no número de trabalhos que consideraram a articulação entre o início da atuação profissional e os estudos de gênero (Louro, 1997), focalizando a atuação de professoras iniciantes. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa que aponta para a possibilidade de aprimorar hipóteses pesquisáveis para investigações posteriores. Ainda no que se refere aos objetivos é também de abordagem descritiva, pois procura investigar a atuação das professoras iniciantes a partir de entrevistas, valorizando a centralidade das suas experiências por meio da análise de suas narrativas.

O lócus da pesquisa serão as instituições escolares da rede estadual dos municípios de Santiago Do Sul e Quilombo, localizados no Oeste do estado de Santa Catarina, com professoras iniciantes das escolas: EEB São Tiago, EEB PROF Jurema Savi Milanez e CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos de Quilombo, vinculadas a 32ª Coordenadoria Regional de Educação de Qui-

lombo/SC. As professoras participantes da pesquisa serão quatro (04) professoras que deverão ter até três (03) anos de atuação profissional docente (CRE-Quilombo). As participantes serão contatadas através da CRE-Quilombo e a partir da indicação dos(as) diretores(as) escolares das referidas instituições.

Os critérios de Inclusão são: docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com até três (03) anos de atuação profissional docente; desejar participar da pesquisa e autorizar a gravação de áudios e/ou imagem das entrevistas. Já os critérios de exclusão serão: incapacidade de participar das etapas de coleta de dados como as entrevistas e gravações; não entregar e/ou não assinar o TCLE e a autorização de uso de voz e imagem.

O instrumento de produção de dados será a entrevista narrativa a partir de roteiro semiestruturado. Serão consideradas as docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com até três (03) anos de atuação profissional docente. Busca-se compreender e interpretar as experiências e vivências das docentes por meio de seus relatos de vida, narrativas autobiográficas. Como se trata de uma abordagem que considera a pesquisa (auto) biográfica, os relatos de experiência e as histórias de vida, o roteiro da entrevista é semiestruturado, visando promover e valorizar as trajetórias e as experiências subjetivas das professoras participantes e suas possíveis ligações com contextos sociais e políticos mais amplos, como os processos históricos mais distantes, como o da feminização do magistério (Chamon, 2005), e os mais recentes, como o da desgenerificação da profissão docente. A fonte oral, assim, carrega a possibilidade de subsidiar as análises, descrever os enredos narrativos dos relatos das participantes e suas experiências.

A sistemática para realização das entrevistas deverá seguir este percurso: primeiro, em contato com as diretorias escolares das três (03) instituições escolares se procederá a localização das professoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio com até três (03) anos de atuação profissional docente. Através dos dados fornecidos pelos gestores escolares, será feito o contato com as professoras na própria escola, solicitando sua parti-

cipação na pesquisa. Esse contato se realizará a partir de uma visita, momento no qual se estabelecerá a apresentação da pesquisadora mestranda e um breve diálogo, tanto com a gestão escolar quanto com as professoras potenciais participantes, acerca dos propósitos da investigação.

O convite para participar será realizado nesta ocasião, procurando ressaltar a importância do tema nas reflexões sobre a indução profissional docente. Uma vez aceito o convite, assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), haverá o agendamento prévio de dia e horário disponíveis para a realização da entrevista, que poderá ocorrer no próprio espaço dessas instituições ou não, dependendo da preferência da participante.

As professoras participantes deverão assinar, além do TCLE, o Termo de Consentimento do Uso de Imagem e Voz, tendo em vista que as entrevistas serão gravadas. Ainda que o foco sejam as narrativas de experiência das participantes, não se descarta a possibilidade de que a entrevista, dependendo da preferência da participante, seja realizada via aplicativos no formato remoto. Ou seja, considera-se, então, que além da voz, a participante, nesses casos, poderá ter também a sua imagem gravada via aplicativos de comunicação remota como Zoom e/ou Google Meet.

Os dados obtidos por meio das gestões das instituições sobre quem são as professoras com até três anos (03) de atuação profissional serão preservados, tendo em vista o Termo de Confidencialidade. Seu propósito é somente localizar os potenciais participantes da pesquisa. O contato com as diretorias escolares contará com o Termo de Concordância assinado por representantes legais da 32ª Coordenadoria Regional de Educação de Quilombo (CREQuilombo) conforme os documentos anexados na submissão a este Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A análise dos dados deverá ocorrer a partir dos procedimentos apontados pelo método da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). O corpus empírico se constituirá no conjunto das narrativas de professoras iniciantes presentes no teor das entrevistas produzidas na realização da pesquisa. O número

total de participantes são quatro (04). Os dados serão, assim, analisados em três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamentos dos dados, inferência e interpretação. Na pré-análise, concretiza-se a fase de organização que busca tornar operacionais as ideias iniciais, de forma a conduzir um plano preciso do desenvolvimento das outras fases da análise de dados. São os primeiros contatos com o teor das narrativas, etapa também chamada de “leitura flutuante”, conforme Laurence Bardin (2011).

Já na fase de exploração mais sistemática do material, ocorre a elaboração dos primeiros índices e potenciais categorias que tenham surgido no teor das entrevistas. Nessa fase são propostas inferências no sentido de adiantar algumas interpretações a propósito dos objetivos previstos e também aos que se relacionam a outras descobertas inesperadas. O tratamento dos dados obtidos considera o processo de categorização iniciado nas duas etapas anteriores, trabalhando os dados a partir dos objetivos propostos pela investigação. Também a partir da pré-análise será possível estabelecer, além das categorias previamente planejadas, a formulação de categorias a posteriori conforme o que emergir das narrativas das professoras participantes. Esse momento da análise tem a haver com o que Bardin (2011, p.128), denominou de “formulação de hipóteses”.

Para finalizar a primeira etapa de pré-análise leva-se em consideração os “índices” e a própria “elaboração de indicadores” (Bardin, 2011, p.130). No que diz respeito à exploração do material se colocará em operação a codificação dos dados obtidos na fase de pré-análise. Durante a exploração do material serão propostas “inferências” no sentido de adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (Bardin, 2011). Quanto ao tratamento dos dados obtidos, considera-se o processo de categorização já realizado nas duas primeiras fases (pré-análise e exploração do material) também serão consideradas as inferências realizadas ao longo dessas etapas. A interpretação e a análise das narrativas estarão associadas aos objetivos da investigação.

Os relatos de experiência, associados aos relatos de vida, de teor autobiográfico, possibilitam o resgate e a reconstrução de memórias. Podem ocorrer lembranças de experiências que causem desconforto, cansaço ou sofrimento. Nesses casos, a entrevista será interrompida, propondo uma pausa. Será garantida a assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie à participante com todos os cuidados necessários de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. As entrevistas serão realizadas tendo como pressuposto um “inventário de ferramentas” para trabalhar com as fontes orais (Souza; Frantz; Almeida, Silveira, 2020), além das premissas associadas às entrevistas narrativas (Errante 2000). As narrativas são compreendidas a partir da reflexividade e da (auto) formação, considerações centrais nos estudos de Passeggi (2016).

Os benefícios da participação na pesquisa cruzam elementos de ordem científica e pessoal. Do ponto de vista científico, a participação será fundamental na obtenção de dados para a investigação sobre a trajetória de professoras no início da atuação profissional, valorizando seus relatos e experiências. Embora não seja uma pesquisa aplicada, esses dados poderão eventualmente servir para a elaboração de políticas educacionais ou curriculares que preparem as escolas para receber docentes em início de carreira. Do ponto de vista pessoal, as narrativas de experiências possibilitam, além da valorização do protagonismo das participantes, reflexões sobre os diferentes contextos de sua atuação profissional a partir de uma dimensão de acolhimento. Possuem caráter formativo, possibilitando reelaborações de concepções sobre a atuação docente, além de avanços no conhecimento tanto da pesquisadora quanto da participante.

Palavras-chave: Gênero. Narrativas. Professores iniciantes.

Referências

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

CHAMON, Magda Lúcia. **Trajetória de Feminização do Magistério: Ambiguidades e Conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas de experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 01, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder (auto) transformador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 17, v. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SOUZA, Joice Nunes de; FRANTZ, Leonardo Müller; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco; SILVEIRA, Éder da Silva. Uso de fontes orais: inventariando ferramentas para o(a) pesquisador(a) iniciante. **Jovens Pesquisadores**, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 01, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/view/14892> Acesso em: 15 out. 2023.

APRENDIZAGEM ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Rosicler Aparecida Lazzarotto¹

Daniela Leal²

Nas últimas duas décadas, no Brasil, tem se intensificado o discurso inclusivo em relação à diversidade de alunos e a educação da pessoa com deficiência nos espaços regulares de ensino. Esta atenção das políticas de inclusão e acessibilidade, pensando a flexibilidade de recursos, as metodologias e o conhecimento em si, por vezes, não garantem o acesso a um currículo e práticas pedagógicas distintas, sendo necessário verificar se há, de fato, oferta de um currículo acessível a todos.

Considerando ao que se refere às diretrizes da Educação Pública do Estado de Santa Catarina em que orienta as escolas a adotarem práticas inclusivas que levem em consideração a diversidade de seus estudantes, além da LDBEN, LBI e BNCC que visam a adaptação do currículo, a oferta de suportes adicionais à alunos com necessidades especiais, a promoção da acessibilidade física e digital, entre outras estratégias para garantir a participação plena de todos os alunos no processo de aprendizagem, indagamos: há uma prática pedagógica que possa ser utilizada em sala de aula e que atenda a diversidade de alunos que diariamente chegam às escolas?

Partindo deste, chegou-se ao conceito de Desenho Universal para Apre-

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unochapecó. Contato: rosilazzarotto@unochapeco.edu.br

2 Professora Titular do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unochapecó. Contato: daniela.leal@unochapeco.edu.br

dizagem (DUA), criado com base na neurociência, tendo como foco a aprendizagem e as questões das ciências da educação, a partir do princípio: “o que é essencial para alguns, é bom para todos” (Cast, 2023). O DUA busca garantir que o ensino seja acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou estilos de aprendizagem, propondo a utilização de múltiplas formas de representação, ações e engajamento dos alunos, além de permitir diferentes formas de expressão do conhecimento (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

A partir de tal definição e da busca por materiais a respeito da temática, passamos a discutir: se o DUA seria um aliado ao trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE). “Serviço oferecido aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas escolas regulares de ensino, previsto pela legislação brasileira, mais especificamente pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Santa Catarina, 2023). O que levou ao problema da pesquisa: Como o desenho Universal para Aprendizagem contribui às práticas pedagógicas do professor do atendimento educacional especializado?

Pensando exatamente na necessidade de criar oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular, a pesquisa que aqui se apresenta tem por objetivo investigar como o desenho universal para a aprendizagem contribui às práticas pedagógicas inclusivas do professor do atendimento educacional especializado (AEE).

Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, por permitir buscar nas obras teóricas já publicadas as informações necessárias para dar respostas ao problema de pesquisa a ser investigado (Boccatto, 2006). Especialmente, por ser o conceito de DUA ainda pouco explorado nas pesquisas na área de educação no Brasil.

Os resultados obtidos até o presente momento da pesquisa resultante da leitura, análise e reflexão das obras teóricas já publicadas (livros, artigos, teses, dissertações e outros) relevantes ao tema, além da atualização e apropriação do conhecimento referente a temática que, ainda apontam o DUA como uma proposta teórica e metodológica interessante para se pensar a prática pedagógica na escola junto ao AEE. Esta possibilidade de aliar o DUA com AEE, se dá a partir da leitura dos trabalhos encontrados nos dois momentos (2022 e 2023) do estado de conhecimento, que permitem observar o conceito de desenho universal para aprendizagem (DUA) cada vez mais discutido nas pesquisas referentes à educação das pessoas com deficiência nos espaços escolares, bem como quando se pensa o atendimento educacional especializado (AEE).

Alguns dos autores das obras selecionadas como Mainardes, Casagrande (2022), Nunes, (2023), Zerbato (2018; 2021), Glat; Estef (2021) compartilham da ideia de que o DUA é uma abordagem curricular que valoriza a todos os estudantes, pois se refere a uma estratégia mais abrangente que inclui a diferenciação curricular como ferramenta potencializadora no desenvolvimento de ações docentes condizentes com a diversidade.

Os autores Prais (2016), Marin e Braun (2019), Agostini e Renders (2021), Anjos (2022), Monechi e Guisso (2021), Cristovam (2021), Conte e Habowski (2021) verificam possibilidades de planejamento favoráveis à promoção de ações pedagógicas, pela quais se identificam mudanças significativas com base em uma perspectiva inclusiva, de forma a priorizar a aprendizagem de todos com ou sem deficiência, visando situações práticas para diversificar os recursos e universalizar os conteúdos a partir do DUA. Além da possibilidade de um planejamento colaborativo entre os professores do Ensino regular e do professor do AEE, para identificar as barreiras que se apresentam no processo ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Discutem ainda, práticas pedagógicas de maior eficiência, superando desigualdades, efetivando a inclusão, e a aplicação da abordagem do DUA no atendimento educacional especializado.

Considerando os apontamentos dos autores estudados, verifica-se, portanto, um cenário favorável para trabalhar com a abordagem do DUA como possibilidade de inclusão escolar, tendo em vista o elevado percentual de manifestações positivas além do desejo dos pesquisadores por ampliar os processos formativos na perspectiva inclusiva com base nos princípios do DUA e a carência de pesquisas para que os instrumentos e diretrizes possam ser aperfeiçoados.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas.

Referências

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759>. Acesso em: 22 set. 2023.

ANJOS, Adriane Gusmão dos. **Formar para incluir** – a formação de professores do atendimento educacional especializado para a educação inclusiva, pautada no ensino colaborativo e na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem. 2022. 126 fls. Dissertação (Mestrado) – Educação Inclusiva, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3816>. Acesso em: 22 set. 2023.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: PR, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 22 de set. de 2023

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 22 de Set. de 2023

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: PR, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 22 de Set. 2023

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**. 2018a. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 24 de Set. 2023.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-26, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67410>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CRISTOVAM, Maria Osvalda de Castro Feitosa. **Consultoria colaborativa do professor de AEE para práxis inclusivas no Ensino Fundamental com base no DUA**. 2021. 135fls. Dissertação (Mestrado) – Docência

para a Educação Básica, Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/214694/cristovam_mocf_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 13 fev. 2023.

ESTEF, S.; GLAT, R. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19708>. Acesso em: 22 set. 2023.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar. **Revista SISYPHUS**, Lisboa, v. 10, n. 3, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.27484>. Acesso em: 22 de Set. 2023.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patricia. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154>. Acesso em: 22 de Set. 2023

MEYER, Anne, ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014. Disponível em: <https://www.cast.org/products-services/resources/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer>. Acesso em: 23 de Set. 2023

MONECHI, Alessandra Boldrini; GUISSO, Luana. Professor e a Educação Inclusiva analisando a realidade escolar e a formação com enfoque na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Kiri-Kerê – Pesquisa em Ensino**, São Mateus, v. 1, n. 10, p. 88-107, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/33082/23552>. Acesso em: 22 set. 2023

NUNES, Ariane Vitorino Duarte Santos. **O ensino na escola inclusiva: aproximações com o desenho universal para aprendizagem**. 2023. 128 fls. Dis-

sertação (Mestrado) – Universidade Municipal de São Caetano Do Sul, São Caetano do Sul, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13740473. Acesso em: 19 set. 2023.

PRAIS, Jaqueline Lidiane de Souza. **Formação inclusiva com licenciadas em pedagogia:** ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem. 2016. 424 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1910/2/LD_PPGEN_M_Prais%2c%20Jaqueline%20Lidiane%20de%20Souza_2016_1.pdf. Acesso em 14 de fev. 2023.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 2018. 298fls. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 14 fev. 2023.

ZERBATO, Ana Paula. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar, **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 11 de setembro de 2023.

O “PROJETO DE VIDA” NO ENSINO MÉDIO NOTURNO NO CONTEXTO DA LEI 13.415/2017: UM OLHAR PARA NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES(AS)

Claudia Cella¹

Diego Orgel Dal Bosco Almeida²

Este é um projeto de dissertação âmbito do Mestrado em Educação que trata do seguinte tema: a atuação de professores(as) do ensino médio noturno no contexto da Lei 13.415/2017 - “Novo Ensino Médio”. Estrategicamente, nossa entrada nesse tema se realiza através das narrativas docentes sobre o “Projeto de Vida”, componente que traduz um dos principais pontos da mudança curricular que deu origem ao denominado “Novo Ensino Médio”. Ao sistematizar os dados iniciais para a investigação, nos deparamos com o número diminuto de trabalhos que discute a implementação do novo currículo no noturno.

Historicamente o ensino médio noturno foi criado para atender a demanda social em detrimento a necessidade dos estudantes de atuar no mercado de trabalho. Considerada uma solução para inibir a evasão escolar, possibilitando a permanência e conclusão desta etapa de ensino, garantindo aos alunos em desigualdades que necessitavam optar entre estudo ou trabalho o direito da educação. O ensino médio noturno tem a perspectiva de promover a formação voltada para suprir necessidades do mercado de trabalho, desde a sua implantação.

1 Mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Unochapecó E-mail de contato: claudia.cella@unochapeco.edu.br

2 Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Unochapecó. E-mail de contato: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

O ensino médio noturno não possui diretrizes e políticas educacionais específicas para essa modalidade de ensino, sua identidade formativa precisa ser melhor delimitada e parametrizada pois a ausência de identidade a precariza, porque não considera as especificidades deste público que são trabalhadores, o que os estudos demonstram são adaptações do ensino diurno, o que novamente ocorre com o “Novo Ensino Médio”.

O “Projeto de Vida” introduzido no currículo escolar como componente do “Novo Ensino Médio” e consolidado como percurso formativo na BNCC (2018), integra uma mudança significativa que demanda nova contextualização docente na atuação e principalmente possibilita a formação do estudante.

Buscamos compreender como o processo de implantação do “Novo Ensino Médio” está sendo efetivado nas escolas da rede estadual, no ensino médio noturno, do Estado de Santa Catarina e nosso foco de investigação parte da atuação de professores(as) que atuam no componente curricular “Projeto de Vida” e suas narrativas de experiência?

O objetivo central deste projeto de dissertação é o de compreender os sentidos atribuídos nas narrativas de experiências por professores(as) do Ensino Médio noturno ao componente “Projeto de Vida” no contexto da política do “Novo Ensino Médio”. O problema de pesquisa será percorrido tendo em vista os seguintes objetivos específicos: Identificar quais são os marcadores frequentes que emergem das narrativas dos professores do Ensino Médio noturno no contexto da política do “Novo Ensino Médio”, sobre o componente “Projeto de Vida”; Contextualizar historicamente os marcadores frequentes que emergem das narrativas de experiência dos professores com componente “Projeto de Vida”; Analisar as experiências que emergem das narrativas dos professores e professoras do Ensino Médio noturno no contexto da política do “Novo Ensino Médio”.

Ainda que não haja muitos trabalhos que abordam o contexto do ensino médio noturno e muito menos quando delimitamos que o foco da investigação

percorra pela atuação dos professores no componente “Projeto de Vida” no contexto da política do “Novo Ensino Médio” no âmbito do ensino médio noturno. Os autores, Cassio (2022) e Souza; Oliveira, (2020) indicam que o Ensino Médio noturno pode ser visto como um segmento da educação secundária carente de política pública educacional específica para atender a esse segmento diferenciado de estudantes.

Constata-se que cada vez mais as políticas educacionais implantadas visam atender aos interesses sociais do sistema e econômico, e neste contexto as escolas neoliberais estão sendo consideradas agentes sociais e se abre espaço para a iniciativa privada adentrar nas escolas e começam a ditar posicionamentos. Laval (2019) ressalta que “as reformas promovidas no contexto da educação vêm de encontro aos anseios do sistema capitalista”.

Surgem críticas sobre a expansão da carga horária de estudo noturno pois alunos trabalhadores não possuem condições de complementar a carga horária obrigatória no período diurno, para solucionar tal prerrogativa a ampliação de anos de estudos consiste em uma solução para a estrutura formal de ensino, porém a permanência por mais 01 ano torna-se um agravante para os alunos trabalhadores que historicamente sofrem com condições desiguais de escolarização no âmbito do período noturno. Abordagem realizadas por autores como Oliveira (2022) e Cassio (2022).

Destacamos inclusive que, “[...] em tempos de instituição da Reforma do Ensino Médio e de discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o foco na flexibilização do currículo em itinerários formativos não é ou não será uma ação suficiente para resolver dilemas vividos pelo Ensino Médio noturno” (Simões; Andreis, 2019, p. 226).

Recorremos a “abordagem do ciclo de políticas” de Mainardes (2023) e Ball; Maguire; Braun, (2016) que dentre os conceitos delimita o contexto da prática para buscar compreender como as escolas efetivamente contextualização/recontextualização suas ações por meio da implementação/atuação dos profes-

sores que foi abordado pelos autores com ênfase para o “contexto da atuação” e sistematizadas a aplicabilidade do “contexto de refração”. Assim Goodson (2019) enfatiza que as narrativas são um elemento central, compreendendo que as narrativas de refração se dão nos contextos da prática, nos contextos de atuação dos professores e professoras. O conceito de refração considera que:

Assim como ocorre com a refração da luz pela janela, as iniciativas globais que seguem intenções semelhantes podem terminar indo nas direções e sequências intencionadas. Enquanto de algumas maneiras a refração é semelhante ao conceito de recontextualização, o trabalho focaliza não só as mudanças externas em culturas locais e profissionais e em contextos pessoais, mas também as mudanças internas em percepções e narrativas (Goodson, 2019, p. 43).

Essas narrativas de refração podem ser vistas a partir do estabelecimento de complementariedades ou mesmo de contrapontos ao que Goodson chama de narrativas sistêmicas. O que são a próprias narrativas dos documentos curriculares. Ao escolher trabalhar com narrativas docentes, abordamos entre narrativas sistemáticas e narrativas de refração, ou seja, entre a prescrição curricular e sua atuação, complementam qualificativamente a abordagem do ciclo de políticas.

Buscamos também, abordar os conceitos de narrativas, memória e experiência. Que vem de encontro a abordagem que delimitamos nesta pesquisa que visa a compreensão das narrativas de professores(as) sobre sua experiência profissional no enfoque do “Projeto de Vida” no ensino noturno no contexto do NEM valorizando a centralidade da narrativa não como algo qualquer, daquilo que se verbaliza. Mais a sua associação com a memória e com a experiência.

Parte da abordagem de Walter Benjamin (1987) para quem a narrativa se

estabelece como contraponto da racionalidade instrumental. A racionalidade instrumental neste caso, para mim, contida nas prescrições curriculares do chamado “Novo Ensino Médio”. A partir da narrativa, com as considerações de Maria da Conceição Passeggi (2016; 2021) sobre a narrativa como um ato formativo e a reflexividade como característica da narrativa.

Ao elaborar respostas a determinadas questões, os professores e professoras, narram sua experiência refratando o currículo prescritivo por meio de um currículo narrativo. Assim, se estabelece, a relação entre narrativas de experiência, narrativa de refração e o próprio contexto de atuação proposto por Stefen Ball. E, também, embasa nosso referencial o conceito de memória, assim como nos diz Pollak (1989) que a memória é seletiva e também coletiva como nos demonstrou Hallacks (1990). Então partimos do pressuposto de que os professores e professoras, ao narrarem suas experiências com o componente “Projeto de Vida”, narram também, a partir de suas memórias, suas histórias de vida.

Visando a compreensão dos sujeitos, dos grupos sociais e as relações das organizações nesta pesquisa, sua abordagem metodológica é qualitativa, de natureza básica, e seus objetivos de pesquisa embasam-se no âmbito de uma pesquisa exploratória e descritiva, com procedimento de pesquisa de campo e delimitamos como técnica de pesquisa a entrevista semiestrutura com professores que atuam ou atuaram no componente “Projeto de Vida” no Ensino Médio noturno no contexto da Lei 13.415/2017, e visamos por meio das entrevistas obter os relatos (auto)biográficos e as narrativas de experiências com as histórias de vida.

A pesquisa atualmente encontra-se: com a autorização da Coordenadoria Regional de Educação de São Lourenço do Oeste – SC, bem como, a autorização de diretores(as) das escolas para realização do procedimento de entrevistas com os professores. Dos municípios de São Lourenço do Oeste, Galvão e Campo Erê, contemplando as narrativas dos professores(as) das escolas: EEB Sórora Angélica, CEJA SLO, EEB Verônica Senem e EEB Emílio G. Médici. Estamos

neste momento, em processo de validação da pesquisa no Conselho de Ética para posterior realização das entrevistas.

Como resultado enfatizamos que poucos são os trabalhos que se detiveram a problematizar o Ensino Médio noturno no cenário das transformações curriculares desta etapa da Educação Básica a partir da Lei 13.415/2017. Com a reforma do Ensino Médio, a partir de 2017 e, principalmente, com a implementação do NEM entre 2018 e 2022, há de se considerar que serão justamente os alunos do Ensino Médio Noturno que mais sentirão com a ampliação da carga horária de ensino em decorrência da necessidade de conciliar a vida escolar com a profissional.

Discutir o componente “Projeto de Vida” no “Novo Ensino Médio” no âmbito do Ensino Médio noturno torna-se necessário, pois este integra uma das principais mudanças implementadas pela Lei que institui o “Novo Ensino Médio” 13.415/2017 – tanto os itinerários formativos, passando pela alteração da carga horária, quanto a inserção do “Projeto de Vida” como componente curricular fazem parte das principais mudanças da educação secundária no país a partir de 2017, que desencadeou mudanças significativas para a vida profissional dos educadores. Assim, por meio das narrativas de experiências de professores(as) poderemos compreender como relaciona-se a política educacional, a atuação docente e a sistematização desta por meio do contexto da refração.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Ensino Médio noturno. Projeto de vida. Narrativas de experiências.

Referências

GOODSON, Ivor; PETRUCCI, Maria Inês. A jornada do conhecimento escolar no Ensino Médio e o conceito de refração. *In*: GOODSON, Ivor (Org.). **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019, p. 15-32.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SIMÕES, Willian; ANDREIS, Adriana Maria. Anoitece na Cidade: dilemas e desafios do ensino médio noturno em tempo de reforma. **Contexto & Educação**, Unijuí, n. 109, p. 215-233, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8617>. Acesso em: 24 jan. 2023.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM (DUA) COMO FACILITADOR ÀS PRÁTICA PEDAGÓGICAS

Giseli Blasi Gabardo¹

Daniela Leal²

A luta pela educação inclusiva assume singular importância nos discursos e declarações de diversos organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), concebendo que a inclusão na educação “significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento” (UNESCO, 2020, p. 7), além de demonstrar que as formas de exclusão que são submetidas as pessoas com deficiência também atingem aqueles que estão em condições de vulnerabilidade social, sejam elas de qualquer tipo.

Nesse sentido, para atender o objetivo de uma escola para todos, o Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM), elaborado pela UNESCO (2020), recomenda o Desenho Universal (DU), tanto no que se refere à acessibilidade do espaço físico, como na proposta um currículo flexível como ferramenta para sistemas educativos mais inclusivos. Garantir a participação e o sucesso na aprendizagem para todos os estudantes é um grande desafio, implica repensar a função da escola, do currículo e das práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem, para tanto inspirados no conceito de DU,

1 Pedagoga, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UNOCHAPECÓ. E-mail de contato: giblasi@yahoo.com.br

2 Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ. E-mail de contato: daniela.leal@unochapeco.edu.br

advindo da área da arquitetura, desenvolveram-se diretrizes e princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), baseados na ideia de flexibilizar o currículo, considerando todos os envolvidos no processo, eliminando barreiras pedagógicas para se ter um ensino efetivo de todos os estudantes.

O DUA foi elaborado por David Rose, Anne Mayer e demais pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST), na década de 1990, com o objetivo de romper com as barreiras de um currículo único, que não leva em consideração os diversos tempos e modos de aprender dos estudantes. As condições de aprendizagem têm como premissa _o reconhecimento da informação a ser aprendida, a estratégia para conhecer, o processar a informação e a motivação em aprender. Compreender como a aprendizagem se dá a nível cerebral, identificando que cada pessoa aprende de modo único, permite pensar práticas pedagógicas fundamentadas no DUA (Sebastián-Heredero, 2020).

Ao buscar refletir, portanto, sobre o DUA para a efetivação de uma educação inclusiva, ou seja, uma educação que ofereça os meios para a aprendizagem de todos os estudantes, levando em consideração os diferentes tempos e modos de aprender de cada um e a heterogeneidade presentes nas escolas, é que surge a problemática da pesquisa aqui apresentada: Como o desenho universal da aprendizagem pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas que almejem a aprendizagem de todos? A mesma deu origem ao seguinte objetivo geral: identificar como o DUA pode facilitar a construção de práticas pedagógicas que almejem uma educação a todos. E, como objetivos específicos: a) compreender o conceito de DUA, seus fundamentos, princípios e diretrizes; b) identificar a perspectiva teórica que sustenta abordagem do DUA; c) apontar as implicações do DUA no currículo e na prática pedagógica, e d) verificar a aplicabilidade dos princípios do DUA.

Para tanto, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa exploratória, do tipo bibliográfica. De acordo com Souza, Oliveira e Alves (2012, p. 81):

A pesquisa bibliografia é uma importante metodologia no âmbito da educação, a partir de conhecimentos já estudados, o pesquisador busca analisá-los para responder seu problema do objeto de estudar ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado. Para realizar uma pesquisa bibliográfica o pesquisador precisará de tempo e cuidado para analisar os levantamentos das obras publicadas.

Nesse sentido, o referencial teórico desta pesquisa será configurado pelo estudo da abordagem criada por David Rose, Anne Mayer e demais pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST), buscando aproximações com a perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski e seus colaboradores. Tendo em vista que a maioria das publicações foram produzidas na língua inglesa pelo CAST, assim como boa parte das publicações de artigos também se encontram em inglês e/ou outros idiomas, empreenderá também um tempo significativo no estudo da língua.

Palavras-chave: Desenho universal da aprendizagem. Educação para todos. Práticas Pedagógicas.

Referências

CAST. Center for Applied Special Technology. **Design for Learning Guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. EUA: CAST, 2011. Disponível em: http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guide-lines_2.0_Portuguese.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira De Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p.733-768, out./dez. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt> . Acesso em 01 out. 2023.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 01 nov. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação. **Inclusão e educação: todos sem exceção**. Relatório de Monitoramento Global da Educação. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 01 out. 2023.

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NUMA PERSPECTIVA DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Jéssica Luana Da Costa¹

Odilon Luiz Poli²

Escola e família têm sido, ao longo da história, duas instituições fundamentais no processo de educação das novas gerações, sendo as principais responsáveis pela transmissão/apropriação do patrimônio cultural das sociedades. Este trabalho discute a relação família-escola, na perspectiva da inovação pedagógica e tem como objetivo analisar em que medida o desenvolvimento de um projeto de inovação nas práticas educativas, incluindo a integração de tecnologias digitais, podem influenciar no processo de aproximação entre escola e família em uma escola de ensino fundamental do município de Pinhalzinho (SC). Para isso, busca compreender as estratégias das famílias contemporâneas no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, bem como as estratégias mobilizadas pela escola na busca de aproximação com os grupos familiares e a possível influência da inovação nas práticas educativas, incluindo o uso de tecnologias digitais na mediação entre as duas instituições.

Diante disso, o problema de pesquisa que mobiliza esse estudo está assim definido: Como o desenvolvimento de um programa de aproximação escola-família, na perspectiva da inovação pedagógica, com uso de tecnologias digitais, numa escola da rede municipal de ensino fundamental de Pinhalzinho (SC), pode influenciar as expectativas e as práticas das duas instituições em

1 Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó-Unochapecó. E-mail: jessica.dacosta@unochapeco.edu.br

2 Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó-Unochapecó. E-mail: odilon@unochapeco.edu.br

torno do tema? O objetivo geral desta pesquisa busca analisar como o desenvolvimento de programa de aproximação escola-família, na perspectiva da inovação pedagógica, com uso de tecnologias digitais, pode influenciar as expectativas e as práticas das duas instituições em torno do tema.

Em relação aos objetivos específicos, ambos ficaram assim definidos: descrever as principais estratégias mobilizadas pelas famílias dos estudantes de uma escola em estudo, para o acompanhamento do processo de educação escolar dos seus filhos; identificar as principais estratégias mobilizadas pela escola em estudo para promover a participação dos grupos familiares no acompanhamento da educação escolar dos seus filhos; comparar as expectativas e as práticas de familiares e educadores, no que tange a interação escola-família, antes e após o desenvolvimento do programa de aproximação desenvolvido pela escola; avaliar como o desenvolvimento do projeto de aproximação entre escola e família impactou na participação das famílias na escola e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Para desenvolvimento do referencial teórico destacamos alguns autores principais até o momento, são eles: Lahire (1997), Nogueira (2006), Zago (2000), Cunha (2016), Leite (2012), Kenski (2015), Gómez (2015), Enguita (2004), Poli (2022) Azevedo (2015) Oliveira (2010), Simionato; Oliveira (2003) Varani; Silva (2010) Paulo (2010), Romanelli (2013), Xavier; Ribeiro; Noronha (1994) E Louzada (2011).

O *locus* da pesquisa será uma escola de ensino fundamental vinculada à rede municipal de ensino de Pinhalzinho (SC).

Em termos metodológicos, a pesquisa do tipo descritivo, de abordagem mista, que combina elementos qualitativos e quantitativos, delineada como um estudo de campo. A produção das materialidades empíricas será feita por meio de diferentes instrumentos de escuta de familiares, professores, gestores e integrantes da equipe técnico-pedagógica.

A pesquisa encontra-se em andamento e, até o momento, dispomos de al-

guns resultados parciais. O trabalho progrediu em cinco etapas distintas até o presente momento. Na primeira etapa, para iniciar a pesquisa foram encaminhados dois questionários, via WhatsApp, um para os professores e outro para pais de estudantes de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental. A segunda etapa da pesquisa envolveu a análise documental dos registros disponíveis na escola sobre as atividades envolvendo familiares, realizadas no último ano letivo. A terceira etapa da pesquisa envolveu a realização de atividades de observação sistemática em sala de aula, realizada com a colaboração dos professores envolvidos na pesquisa. A quarta etapa consistiu na realização de entrevista com a então gestora da escola sobre as estratégias mobilizadas pela escola na relação com os grupos familiares. A quinta etapa da pesquisa consiste no desenvolvimento de um projeto de intervenção (em andamento) que tem por objetivo promover uma maior aproximação entre família e escola, em vista de avaliar os impactos e os desdobramentos desse engajamento no ambiente escolar e no desempenho dos estudantes. E por fim, a sexta etapa da pesquisa que ainda está por se realizar, consistirá na repetição das etapas 1 e 3, ao final deste semestre letivo. Na reaplicação dos questionários da etapa 1, os mesmos sofrerão alguns ajustes, incluindo questões para avaliar o desenvolvimento do projeto (etapa 5) e seus resultados.

Este estudo está atualmente em uma fase intermediária de desenvolvimento, com várias análises e práticas ainda em andamento. Embora tenham sido estabelecidos objetivos iniciais, ainda há etapas de pesquisa que precisam ser concluídas para atingir os resultados desejados. Neste ponto, antecipa-se que os resultados e conclusões finais fornecerão uma compreensão mais abrangente e sólida do tópico em estudo.

Palavras-chave: Relação família escola. Inovação pedagógica. Tecnologias Digitais e Educação.

Referências

AZEVEDO, Luciana J. **As transformações da família**. Psicologia.PT: o portal dos psicólogos, 2015. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/308738133_AS_TRANSFORMACOES_DA_FAMILIA.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172/2907>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ENGUITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

GÓMEZ, Angél I. Pérez. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v15n45/1981-416X-de-15-45-00423.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v21n38/v21n38a04.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

LOUZADA, Ana Maria Gonçalves. Evolução do conceito de Família. **Revista da Escola de Magistratura do Distrito Federal**, Brasília, n. 13, p. 11-23, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os me-

andros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 02, p. 155-169, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>. Acesso em: 30 jan. 2024.

OLIVEIRA, Pêrsio de. **Introdução a sociologia: as instituições sociais**. São Paulo: Ática, 1996.

PAULO, Beatrice Marinho. **Em busca do conceito de família: desafio da contemporaneidade**. Publicado em 24 de março de 2010. Disponível em: http://www.rkladvocacia.com/arquivos/artigos/art_srt_arquivo20100324154756.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

POLI, Odilon Luiz. **Escola e família**. Chapecó, SC: Argos, 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1903/1973)**. 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SIMIONATO, Marlene Aparecida W.; OLIVEIRA, Rachel Gusmão. Funções e transformações da família ao longo da história. *In*: I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPp-PR, Londrina, Paraná, 2003. **Anais do...** Londrina: ABPp-PR, 2003. Disponível em: https://portal.tjpe.jus.br/documents/72348/118733/SIMIONATO_OLIVEIRA_Fun%3ca7%3b5es+e+transforma%3ca7%-c3b5es+da+fam%3adlia+ao+longo+da+hist%3b3ria.pdf/d831ed8d-35e9-4eb1-a7dc-e607d0d7c65e?version=1.0. Acesso em: 30 jan. 2024.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, 2010. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2889/2624>. Acesso em: 30 jan. 2024.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação - a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ACOMPANHAMENTO FAMILIAR DE ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Táise Marin Ramos¹

Odilon Luiz Poli²

Dentro do âmbito escolar, vivenciamos diferentes contextos, os quais envolvem, além do ensino, as relações. Estas se desenvolvem com diferentes agentes, sejam professores, familiares, estudantes e gestão, demandando, assim, múltiplos olhares para que a educação aconteça. Deste modo, esta pesquisa está voltada em compreender como estão se dando estas relações no ambiente escolar, a partir de quem está à frente do processo, ou seja, os professores.

Os docentes possuem papel integrador, em que, além de todas as suas demandas, necessitam lidar com as interações sociais. Neste ambiente, estão inseridos estudantes, cada um com a sua história, vivendo em sociedade, vinculados a uma família, com sua própria cultura, mesmo que imersa num ambiente social mais amplo.

Neste contexto é preciso considerar a chegada dos imigrantes que adentram, em número significativo, nas escolas, agregando traços específicos de suas culturas, buscando acolhimento perante a nova inserção cultural e enfrentando os desafios educacionais. Ademais, as famílias, na contemporaneidade, estão vivenciando profundas transformações que, para compreendê-las, é preciso dispor de aportes teóricos que perpassem pelos diferentes tempos históricos até a atualida-

1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ, E-mail de contato: taisemarinramos@gmail.com

2 Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOCHAPECÓ, E-mail de contato: odilon@unochapeco.edu.br

de.

Desta forma, a família contemporânea marca expressivamente as novas conjugações familiares e nos papéis designados aos membros, a mulher passa a ter mais autonomia e surgem famílias por afinidades afetivas. Segundo Azevedo (2015, p. 5), “As novas configurações familiares ressaltam as mudanças no funcionamento da família, destacando a convivência de lógicas tradicionais e modernas, que aumentam o grau de complexidade das relações familiares”.

A escola, por sua vez, é um lugar onde essas diferentes realidades interagem, sendo, por isso, uma realidade complexa. Por um lado, abarca as diversas demandas dos grupos e indivíduos que a compõe e, por outro, tem o papel social de proporcionar o acesso ao saber sistematizado, como forma de desenvolver, em cada indivíduo, a humanidade construída historicamente pela sociedade (Saviani, 2021). Precisa, assim, oportunizar aos estudantes aprendizagens, tanto nos aspectos cognitivos, quanto no que se refere aos relacionamentos interpessoais, visando à formação integral.

Sendo assim, enquanto Orientadora Educacional observo que a relação entre escola e família se caracteriza por manter-se um certo distanciamento, em que a procura e participação da família na escola está evidenciada nas ações envolvendo datas comemorativas, pois nas assembleias, mutirões, eleições e entrega de boletins há um público pequeno de famílias envolvidas.

Ressalta-se aqui que quando as famílias se fazem presentes não procuram os docentes para dialogar sobre aprendizagem, procuram a escola para fins burocráticos. Vários estudos, dentre eles o de Lima e Chapadeiro (2015) e Poli, Zago e Bortoleto (2020), indicam que a pouca participação das famílias no acompanhamento do processo de educação escolar tem sido um fator de tensão e sofrimento para os professores. As palavras abandono e desinteresse familiar têm sido utilizadas com frequência pelos professores para indicar como se sentem no processo de educação.

Particularmente, no ensino médio, essa relação parece ser ainda mais tê-

nue, pois a ruptura se torna mais evidente. As famílias que compareciam, deixam de ser vistas no ambiente escolar e passam a frequentar menos, em relação ao ensino fundamental. E há famílias que, quando solicitada a presença, a fim de tratar sobre assuntos referentes à aprendizagem ou alguma ocorrência na escola, tentam solucionar via uso de recurso digital. Percebe-se que a própria inserção nesta etapa de ensino acaba automaticamente diminuindo o acompanhamento escolar, momento que deveria ser crucial para a construção do projeto de vida. Nota-se que as famílias pensam que os estudantes já não precisam mais deles como aporte e a evasão escolar acaba sendo o caminho de alguns jovens que se inserem no mercado de trabalho. O fator rendimento acaba gerando desmotivação por parte dos professores, que é assunto dos corredores e sala dos professores.

Por outro lado, alguns estudos como o de Coelho e Dell'Aglio (2018) e de Varani e Silva (2010) destacam a importância da participação da família no processo de acompanhamento da educação escolar. A família quando acompanha o aprendizado demonstra o valor que está elencando para a formação humana, a partir de pequenas ações acaba transformando o processo educativo. Os estudantes, por sua vez, acabam tendo com quem partilhar sua trajetória acadêmica, o que infere escuta, trocas, que são necessárias também no ambiente escolar.

Logo, é fundamental a realização de estudos que possibilitem o avanço dessa interação em favor de avanços na qualidade da educação desenvolvida. Algumas indagações que me intrigam: por que a diferença na visão de professores e familiares sobre esse tema? Por que esse tema incomoda tanto os professores?

Diante disso, percebo a importância de estar explorando o tema relação família escola, vinculado ao ensino médio, cujo levantamento do estado do conhecimento demonstrou não existirem muitos estudos que abarquem a discussão desta temática. Inicialmente, o problema de pesquisa ficou assim definido: Quais as perspectivas manifestas pelos professores do ensino médio,

acerca da participação das famílias no processo de educação escolar? Para seu desenvolvimento, desmembramos esse problema em algumas questões de pesquisa: Que concepções de família são expressas pelos professores participantes? Que expectativas os professores têm em relação ao acompanhamento familiar dos estudantes? Que estratégias a escola mobiliza para promover a aproximação e a participação dos familiares no acompanhamento do processo de educação escolar? Quais os principais incômodos manifestos pelos professores do ensino médio em relação à participação familiar?

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi assim definido: analisar a compreensão dos professores do ensino médio acerca da participação das famílias no processo de educação escolar. A fim de aprofundar o tema foram definidos os seguintes objetivos específicos: Compreender as concepções de família expressas pelos professores participantes; Analisar as expectativas dos professores em relação ao acompanhamento familiar dos estudantes de ensino médio; Caracterizar as estratégias que a escola mobiliza para promover a aproximação e a participação dos familiares no acompanhamento do processo de educação escolar; Analisar as principais queixas manifestas pelos professores do ensino médio em relação à participação familiar.

Para o desenvolvimento do estudo, lançamos mão da contribuição de alguns autores, dentre os quais: Saviani (2021); Lahire (1997); Ariès (1978); Loureiro (2017); Azevedo (2015); Castro e Brazão (2022); Cunha (2016); Engels (1984); Enguita (2004), entre outros.

Com o intuito de angariar respostas ao que está sendo proposto, a abordagem a ser utilizada será prioritariamente a pesquisa qualitativa, podendo conter alguns elementos quantitativos. O *locus* escolhido será uma escola na esfera pública, podendo ser escolhidas outras, o que será determinado no decorrer do processo investigativo. Como procedimento metodológico serão utilizadas entrevistas com professores que atuam no ensino médio, por compreender a importância de ouvi-los no atual cenário educacional.

Palavras-chave: Relação escola-família. Professores. Ensino Médio.

Referências

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

LOUREIRO, Marta Assis. Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? **Revista INFAD de Psicologia** - International Journal of Developmental and Educational Psychology, Badajoz, v. 3, n. 1, p. 103-114, 2017. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/979>. Acesso em: 31 out. 2023.

AZEVEDO, Luciana J. As transformações da família (2015). **Psicologia**. PT: o portal dos psicólogos, 2015. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/308738133_AS_TRANSFORMACOES_DA_FAMILIA. Acesso em: 21 de outubro de 2023.

CASTRO, Éden de; BRAZÃO, Paulo. Educação Contemporânea e Inovação Pedagógica: um novo paradigma. **RPGE Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022119, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17221/14394>. Acesso em: 30 jan. 2024.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172/2907>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Trad. Leandro Konder. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ENGUITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 1, p. 1- 22, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/8/7>. Acesso em: 30 jan. 2024.

POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2021.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira**. Brasília, v.91, n. 229, p. 511-527, 2010. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2889/2624>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE DE ODONTOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAMINHOS E APROXIMAÇÕES

Angela Aiolfi¹

Ivo Dickmann²

Pode-se dizer que a prática odontológica no Brasil é resultado de um modelo institucionalizado pelas universidades e associações de classe, vinculados a componentes econômicos, políticos e ideológicos. Embora o ensino de odontologia se caracterize como educação vocacional, “diretiva”, que tenta levar o estudante à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes concentradas em torno de sua prática, os rumos que a educação odontológica toma nem sempre podem ser compreendidos pelas exigências internas dessa prática. A educação odontológica é um processo contínuo destinado a produzir profissionais capazes de manter ou restaurar o estado de saúde da cavidade bucal sendo que o objetivo é produzir, eficientemente, um número suficiente de profissionais, com a qualidade adequada, capazes entregar e distribuir serviços odontológicos da maneira mais econômica possível. As profissões existem para satisfazer uma necessidade social e a odontologia não é exceção, ela opera em um sistema social, dentro do qual a profissão e suas instituições estão continuamente se reajustando de acordo com a mudança na tecnologia, os pontos de vista profissionais e as necessidades ou demandas da educação

1 Aluna de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO) E-mail de contato: aaiolfi.ctbmf@gmail.com

2 Professor no Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO) E-mail de contato: educador.ivo@unochapeco.edu.br

odontológica (Secco; Pereira, 2004).

A educação na saúde não deve ser entendida como resultante das disciplinas isoladas, ou anos no currículo escolar, mas compreendida como uma dimensão educacional a ser trabalhada transversal e interdisciplinarmente no cotidiano da Universidade. Outro registro a fazer é que Educação não é somente um conjunto de práticas de defesa do tecnicismo, ou simplesmente o ato ou processo de educar(-se), mas sim, a possibilidade de se construir uma práxis de possibilidades de desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano (no caso o discente), é uma pedagogia, uma didática, um ensino que compromete todos os envolvidos a uma nova postura ética, social, cultural, histórica. Ela (a educação) é, por isso, uma práxis educativa.

Das competências e habilidades em educação, estudos ainda publicam críticas por privilegiar um propósito de caráter predominantemente laboral em educação; como se a educação tivesse como finalidade precípua preparar pessoas para o trabalho; e para o trabalho, destituído de sentido para a pessoa; o trabalho como mercadoria (mercado de trabalho) e instrumento (técnicas) para manutenção e perpetuação da lógica do capital. O conceito de qualificação foi forjado numa visão um tanto estanque e linear de educação e carreira. Ser qualificado, ou ter qualificação, referia-se a portar um título, um diploma reconhecido. E portar um diploma reconhecido era prova de que o indivíduo passou por determinado curso, tendo participado de números horas de aulas. Já o conceito de competência se constrói com olhar mais pragmático: ter competência ou ser competente em algo não quer dizer, necessariamente, ter passado por n horas de formação. O que legitima uma competência é o fazer prático. Fazer que produz resultados. Resultado para o indivíduo, resultado para o meio (Junior, 2020).

O conhecimento produzido em qualquer área, por mais amplo que seja, representa, apenas de modo parcial e limitado da realidade. Nos primeiros tempos, os professores do ensino superior se tornavam docentes simplesmente porque sabiam fazer bem o seu trabalho, assim eram convidados a lecionar. O

ensino era sustentado pela prática profissional, desenvolvida de maneira paralela à docência, sendo a formação inicial apenas o desejo de ser docente em todas as áreas, mas em especial na área da saúde. A formação didática não seria tão importante, uma vez que os alunos já são considerados “adultos” por terem enfrentado uma árdua seleção de ingresso na universidade e estão motivados com o ser profissional, portanto estariam preparados para aprender sozinhos (Rozendo *et al.*, 1999).

A problematização do que é ensinar, como foi proposta por Freire, é o que nos ajuda a dar o salto para desnaturalizar o que parece naturalizado, para gerar consciência crítica e, a partir disso, produzir soluções viáveis e fazer um movimento de superação. Então qual o papel hoje do docente? Será que ser dentista basta, para que seja professor? Será que não devemos repensar a nossa problemática atual? Estamos satisfeitos com os modelos educacionais vigentes? A educação que oferecemos e o profissional que formamos é produto do que foi feito conosco? A práxis hoje do professor universitário na área da saúde, que muito pode ser compartilhada com a práxis da odontologia, num geral, é fruto da nossa vivência e de como fomos aprendendo e ensinando e, ao mesmo tempo, fomos sistematizando essas experiências, e elas foram se tornando nosso modo de ensinar e aprender, ou seja, nosso jeito de educar (Dickmann; Dickmann, 2020).

As exigências atuais da formação odontológica ainda desafiam a Universidade para uma revisão da formação aluno e conseqüentemente do professor, passando pela resignificação de seu papel quanto educando, buscando abafar a educação tecnicista, identificada no século XX, onde privilegiava a obediência, memorização e a repetição de conteúdos. O compromisso ético a partir da mudança deve ser consciente e sério com a realidade, precisa tornar o sujeito discente livre, não o privando de ser mais. Esta é a verdadeira dinâmica existente entre o compromisso e a liberdade, ou vice-versa. Portanto, os educadores precisam ser ousados e assumir a história de sua formação, redimensionando a sua práxis. Com isso, podem constituir-se como sujeitos, como educadores

de uma nova pedagogia, tento a tarefa de problematizar a realidade em sua totalidade, numa perspectiva interdisciplinar, crítica, reflexiva e complexa de mundo (Rivas; Conte, 2021).

Assim justifica-se o apresentado, pois na sociedade dita do conhecimento, não basta saber a ciência a ser ensinada, é preciso estabelecer a mediação entre este campo de conhecimento e os estudantes, de maneira que se promova o processo ensino-aprendizagem da profissão docente, valores e visão de mundo. Um ensino diferente e eficaz requer uma reestruturação das práticas didático-pedagógicas, para que seja mantida a tradição, através de uma nova postura epistemológica educacional. Desse modo, a educação estará contribuindo para a formação de profissionais competentes e eficazes com o discernimento no trato da ciência e da tecnologia não apenas como instrumento de poder, mas sim de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Didática. Professores de ensino superior. Odontologia.

Referências

DICKMANN, Ivo. Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a educação socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia. 2010, 165fls. Dissertação (Mestrado em ????) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/24024/Dissertacao%20Ivo%20Dickmann.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jan. 2024.

JUNIOR, Paulo Roberto Teixeira. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior: a lógica das competências em foco. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/483>. Acesso em: 26 out. 2023.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CONTE, Karina de Melo. A Formação Pedagógica do Docente Para a Educação Superior: Delineando Caminhos e Aproximi-

mações. *In*: 31ª Reunião da Anped, Caxambu, Minas Gerais, 2008. **Anais do...** Rio de Janeiro: Anped, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-4608-int.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

ROZENDO, Célia Alves; CASAGRANDE, Lizete Diniz Ribas; SCHINEIDER, Jacó Fernando; PARDINI, Luiz Carlos. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/qnJB8hsCRGSfrY3MmRmN6bz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SECCO, Luciane Gabeira; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. Formadores em Odontologia: Profissionalização docente e desafios políticos-estruturais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 1, p. 113-120, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/xqd7qNgJN9NC9S7GPHwnJMD>. Acesso em: 26 out. 2023

OS DISCURSOS DA OCDE E SEUS EFEITOS CONSTITUTIVOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Damiana Fernandes de Melo¹

Marilandi Maria Mascarello Vieira²

Fernando Ilídio da Silva Ferreira³

A macropolítica mundial tem sido influenciada e direcionada, ao longo dos tempos, por fatores sociais e econômicos e por atores/agentes que têm ditado as formas de viver nas sociedades, muitas vezes privilegiando determinados segmentos sociais.

Neste contexto, organizações supranacionais buscam atuar tanto no âmbito econômico quanto no social. Têm sido comumente chamadas de organismos/organizações internacionais – OIs. Defendem a suposta igualdade e soberania entre nações, seguem um padrão de interação coletiva (geralmente entre países mais influentes da esfera mundial) e, por isso, conseguem ter atuação abrangente e poder acima do governo das nações. São também chamadas de agências multilaterais, pelo seu caráter de atuação multifacetado. Suas ações tomam diversas dimensões, seja como método de negociação, de ação ou de regulação. Afirmam Herz e Hoffmann (2004) que as OIs são hoje parte central da política internacional, influenciando desde a prática profissional, à

1 Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: damiana.melo@unochapeco.edu.br

2 Professora Titular e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: mariland@unochapeco.edu.br

3 Professor Titular e Pesquisador da Universidade do Minho – PORTUGAL. E-mail: filidio@ie.uminho.pt

compreensão do mundo que nos cerca e o exercício da cidadania.

Nas três últimas décadas a atuação dessas agências têm se expandido, tendo suas ações papel fundamental no centro das relações geopolíticas. Interpeladas pelo contexto atual onde o mercado busca reestruturar as formas de trabalho e produção e reconfigurar a relação entre Estado e sociedade civil, buscam novos espaços de influência que possam garantir e manter sua hegemonia mundial. Sua influência tem subordinado os Estados a terem suas ações e políticas moldadas por normas e cultura universais, focadas em uma economia global que inclui todas as nações do mundo ao objetivo de aceleração dos processos no sentido da mercadorização de todas as coisas. Os estados-nações, mesmo preocupados com o controle mundializado, estão convencidos de que, para continuarem em processo de crescimento econômico, precisam aderir às exigências globalizadas para manter sua inserção no mercado mundial. Assim, assumem compromissos nem sempre favoráveis aos seus interesses para cumprir os acordos consensuados demonstrando que há uma hegemonia de alguns países sobre outros. Logo, algumas das questões políticas, econômicas, sociais e culturais que mais nos afetam só podem ser compreendidas inteiramente se levarmos em conta o papel e o funcionamento das OIs.

Várias pesquisas (Santos, 2008; Milagre, 2017; Guirado, 2022; Souza; Shiroma, 2022), apontam que a influência dos OIs no processo de ajustes estruturais e superestruturais dos países, tem conduzido à implementação de reformas de cunho gerencial no campo educacional. Demonstram que estes têm direcionado as políticas educacionais para que sejam mais do que interpretações de versões ou guias informados. Buscam transformá-las, em essência, em meio para legitimação de ideologias, valores e culturas hegemônicas.

Pesquisas nacionais e internacionais (Mclaren, 1999; Afonso, 2001; Ball, 2014; Oliveira, 2020), identificaram que as políticas formuladas pelos Estados nacionais, especialmente as relativas à educação, tem sido cada vez mais atreladas às formulações internacionais que, por sua vez, visam subordiná-la à economia mundial. Na análise da literatura há o destaque para a influência de agências multilaterais, como a ONU/UNESCO, o BM e a OCDE, as quais emitem documentos com

direcionamento ao campo da educação e que têm influência em nível mundial.

Maués e Costa (2020, p. 103) afirmam que “A OCDE atualmente é considerada um *think tank* em matéria de educação, possuindo uma das mais importantes bases de dados estatísticos, econômicos e sociais do mundo”. Afirmam que a organização passa a ocupar-se da educação quando ocorre a defesa de que o crescimento econômico depende de investimento em educação de qualidade. Oliveira (2020) reforça que a OCDE tem desempenhado papel crucial nessa circulação de política, pois, através da emissão de documentos que fornecem dados estatísticos e indicadores de desenvolvimento, passa a oferecer informações objetivas que permitem comparações e classificações.

Assim, o foco da pesquisa é a OCDE, pois dentre os OIs influenciadores da área da educação, é um dos mais determinantes, possivelmente podendo sugerir direcionamentos na constituição de políticas educacionais. Assim, o tema versa sobre os discursos produzidos pela OCDE e seus efeitos constitutivos nas políticas de formação de professores no contexto brasileiro.

A preocupação com as interferências que afetam a educação escolar, onde mecanismos externos têm ditado as formas de conduzi-la, deu origem a esta proposta de investigação. Um nítido direcionamento de cunho gerencial tem tomado conta dos meios educacionais, suscitando que há real interesse da OCDE e outros OIs em usar professores como agentes de formação de força de trabalho bem capacitada e intelectualmente flexível para atender as demandas de interesses privados, disseminando, no entanto, a ideia de necessidade global. Provas em larga escala, submissões a concepções de cunho gerencial (*accountability*), padronizações didáticas, dentre outros, têm invadido a escola. Já é possível perceber dissonâncias no entendimento do que seja o ato de educar, da importância ou da finalidade da educação escolar. Com o projeto neoliberal posto à sociedade, mudam-se os conceitos do que seja ensinar/educar, mudam-se as intencionalidades da escola, e, por consequência, as formas de ensino-aprendizagem. Assim, é preciso que surja um novo profissional educador, para dar conta das demandas desta nova forma de pensar a sociedade.

Neste contexto, é fundamental a reflexão sobre a atuação de professores em sua prática pedagógica.

O objetivo da pesquisa é compreender os efeitos constitutivos dos discursos procedentes da OCDE nas políticas de formação dos professores no Brasil. Especificamente, pretende-se: a) Identificar a influência dos discursos produzidos pela OCDE acerca da educação na elaboração de políticas de formação dos professores no contexto brasileiro; b) Analisar como as políticas itinerantes dos OIs se traduzem em políticas de formação de professores no contexto brasileiro; c) Analisar os efeitos constitutivos das políticas itinerantes na profissionalidade e no trabalho docente.

Elegemos como objeto de análise os documentos emitidos pela OCDE com foco na formação de professores e que descrevem ou sugerem os seus papéis e proposições na profissionalização docente. Além destes, analisaremos documentos da legislação brasileira para verificar se possíveis direcionamentos aparecem.

Terá como abordagem teórica o Ciclo de Políticas, de Stephen Ball. Serão consultadas as obras de Mainardes (2006, 2009, 2015), intérprete de Ball no Brasil, e outros autores. Com base nos estudos de Apple (2001; 2003), Dale (2004) e Dardot e Laval (2016), buscará compreender como esses discursos tomam forma, se movem e criam ações para efetivação de políticas públicas educacionais. Os dados serão analisados a partir da Análise do Discurso.

Palavras-chave: Influências da OCDE. Formulação de Políticas Educacionais. Formação de professores.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 75, p.15-32, ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>. Acesso em: 04 jul. 2023.

APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, Michael Whitman. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdades. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 04 jul. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 14 jul. 2023.

GUIRADO, Vanessa Zinderski. **Políticas públicas educacionais e de formação de professores**: atores, articulações e influências. 2022. 629fls. Tese (Doutorado em E Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://adelpa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/b3f8941e-da7b-4223-88f0-8399f23016be/content>. Acesso em: 30 jan. 2024.

HERZ, Mônica; HOFFMANN, Andrea Ribeiro. **Organizações internacionais**: história e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-85292005000100006>. Acesso em: 28 ago. 2023.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em:

20 ago. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGF-TXWNtTvXyTcQHJCjFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 29 ago. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/432/163/4452>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A OCDE e a Formação Docente: a TALIS em questão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7255>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MCLAREN, Peter. Traumas do Capital: Pedagogia, Política e Práxis no Mercado Global. In: SILVA, Luix Heron da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 81-98.

MILAGRE, Gessica Filgueiras. **Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais**: a questão da qualidade de ensino. 2017. 139fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3840/2/GESSICA%20FILGUEIRAS%20MILAGRE.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas Itinerantes de Educação e a Reestruturação da Profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1,

p. 85-107, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

OLIVEIRA, Osmany Porto de; PAL, Leslie Alexander. Novas fronteiras e direções na pesquisa sobre transferência, difusão e circulação de políticas públicas: agentes, espaços, resistência e traduções. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 2, p. 199–220, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/74659>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SANTOS, Silvia Alves dos. **Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil**: as repercussões das políticas educacionais pós 1990. 2008. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/dformacaopedagogia.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

SOUZA, Patrícia de; SHIROMA, Eneida Oto. Análise da agenda 2030: a educação como estratégia na captura do fundo público. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 01-26, jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53528>. Acesso em: 22 jan. 2024

ESPAÇOS PEDAGÓGICOS EDUCACIONAIS NAS CLASSES HOSPITALARES: CONSTRUÇÃO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Lariane Fedrigo¹

Ivo Dickmann²

Este trabalho investiga as contribuições dos espaços pedagógicos educacionais nas classes hospitalares, na evolução e crescimento das crianças e adolescentes hospitalizados, com a contribuição para formação de professores com a inclusão da ecopedagogia e o olhar de Paulo Freire.

A pesquisa tem uma grande ligação com a compreensão da educação como parte de uma totalidade concreta, na relação com outros elementos que compõem a vida humana em sociedade, põe em relevo as implicações do contexto social e econômico na determinação dos processos educativos e culturais, mas também abre possibilidades para as transformações a partir da ação humana.

O serviço hospitalar foi, por muito tempo, serviço exclusivo da saúde. Atualmente outros serviços são oferecidos e propostas de serviços educativos são cada vez mais frequentes, graças aos trabalhos de investigação realizados por professores de universidades. A insuficiência de profissionais de educação especial no Brasil, notadamente em hospitais, para doentes crônicos, alguns em

1 Estudante de Doutorado da Ciências da Saúde pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Docente da rede de Educação Básica - Privada e Estadual de SC. E-mail: lariane@unochapeco.edu.br

2 Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (Mestrado e Doutorado) da Unochapecó. Pós-doutor em Educação (Uninove). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharel em Filosofia (IFIBE). E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br

estado terminal, incentiva a criação de um intenso movimento de formação de professores nas universidades atendendo à reivindicação da sociedade.

Nossa abordagem na formação docente para o atendimento escolar em hospital é interacional, sobre a perspectiva de Goffman (2011), que trata sobre a maneira como duas pessoas, embora intuitivamente, conduzem uma conversação de qualidade. O que temos chamado em nossos estudos de “conversação de qualidade” adaptasse à aprendizagem de conceitos, defendidos por Paulo Freire (1979), e à qual adicionamos a preservação de face. Freire argumenta que o papel fundamental do professor é “dialogar” com o aluno sobre situações concretas e, a partir delas, construir conhecimento. A função interacional é inerente à linguagem e ao discurso, como defende Bakhtin em sua obra, e o grande interesse da linguística russa pela língua falada atribui importância a situações de vida e do cotidiano, que atribuem significado à aprendizagem pela valorização da realidade do aluno.

No contexto específico deste estudo, a realidade impressa pela rotina medicamentosa não pode ser ignorada, uma vez que o estado de saúde e de disposição do aprendiz será determinante para a intervenção docente. Portando os: objetivos (geral e específicos) analisar as contribuições da formação de professores nos espaços pedagógicos educacionais das classes hospitalares, com a inclusão da ecopedagogia, com olhar de Paulo Freire. Objetivos específicos: a) Identificar a relevância dos espaços pedagógicos educacionais nas classes hospitalares, para as crianças e adolescentes hospitalizados; b) Verificar como os saberes da ecopedagogia, podem contribuir nos espaços pedagógicos educacionais nas classes hospitalares; c) Compreender como os elementos pedagógicos de Paulo Freire, possibilitam ampliar a formação do docente na área discutida; d) Analisar as contribuições dos espaços pedagógicos educacionais, no desenvolvimento dos pacientes no município de Chapecó-SC, com reflexões em um intercâmbio Acadêmico internacional.

Busca-se um estudo bibliográfico, com entrevistas semiestruturadas a pesquisa se encontra em estágio de início da pesquisa da tese de doutorado, bus-

cando algumas definições ao longo do caminho de aprendizagem. Portanto, na sequência, apoiada em uma metodologia com os diálogos freirianos serão apresentados os recursos e meios pela qual a investigação percorrerá para a formação de discussão dos elementos frente ao objeto de estudo delineado, que é vivenciar os espaços pedagógicos das classes hospitalares dos sujeitos definidos, trazer as contribuições da formação de professores neste âmbito, com a inclusão da ecopedagogia no olhar de Paulo Freire.

Intervenção escolar no hospital pode ser uma maneira diferente de ver o mundo e de construir uma nova autoimagem, respeitável, sem medo de ser rejeitado por outros.

Neste espaço de produção do conhecimento, torna-se oportuno dialogar com as direções propostas pela Didática Freiriana que consiste em “uma provocação epistêmico-metodológica para que os educadores assumam uma postura pedagógica libertadora e dinamizadora dos ambientes educativos, tomando essa metodologia como referência para sua práxis” (Dickmann; Dickmann, 2018, p. 01). Ao assumir este horizonte, coaduna-se com a possibilidade de reinventar a metodologia freiriana, assim como o próprio Paulo Freire recomendou, a fim de respeitar as diferentes realidades e os contextos que servem de cenário para que metodologias como estas possam ser ressignificadas.

Essa pesquisa busca entender e analisar as contribuições dos espaços pedagógicos, nas classes hospitalares. A fim de ampliar o pano de fundo dessa proposição, meus argumentos investigativos partem da premissa que é analisar os espaços pedagógicos das classes hospitalares como direito a criança e ao adolescente hospitalizados, na inclusão da ecopedagogia nesses espaços com o olhar de Paulo Freire, qual suas contribuições para o crescimento das crianças e aos adolescentes hospitalizados, com o contato com o meio ambiente, com as contribuições na formação de professores em nível superior.

Portanto, na sequência, apoiada em uma metodologia com os diálogos freirianos serão apresentados os recursos e meios pela qual a investigação percor-

rerá para a formação de discussão dos elementos frente ao objeto de estudo delineado, que és vivencias os espaços pedagógicos das classes hospitalares dos sujeitos definidos, trazer as contribuições da formação de professores neste âmbito, com a inclusão da ecopedagogia no olhar de Paulo Freire.

Palavras-chaves: Espaços pedagógicos educacionais. Classes hospitalares. Construção para formação docente.

Referências

DICKMANN, Ivo. **Pedagogia do ser mais**. Chapecó: Livrologia, 2020.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. Didática freiriana: reinventando Paulo Freire. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 13, n. 28, [n.p.], 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18076>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ECOPELAGOGIA

Claudia Zimmermann Zolette¹

Ivo Dickmann²

Um fenômeno chamado globalização, que aconteceu no final do século XX, devido ao avanço da tecnologia através da expansão do sistema capitalista, esse é o sistema em que vivemos que afeta cada vez mais nossas decisões, dificultando nossa inserção como sujeitos do processo (Gadotti, 2013).

Nosso dia a dia reflete todo esse processo de globalização, pois vivemos em uma era que produz exageradamente e proporciona o enriquecimento descontrolado de poucos, o que torna o mundo desproporcional, alavancando a desigualdade social. Para sustentar tudo isso, extraímos o que há de mais precioso no nosso planeta terra, esquecemos que ela é a nossa casa e não existe outro lugar que possamos viver. Mas pensar dessa forma nos coloca diante de antagonismos criados pela nossa própria existência.

De acordo com Gadotti (2013) o capitalismo fez com que a destruição da humanidade juntamente com o planeta aumentasse em um nível absurdo, deixando de lado a perspectiva dele mesmo, que era trazer bem estar e prosperidade a sociedade, tudo isso vem ao encontro do descontrole de produção industrial, a “**era do extermínio**”.

Consequentemente, estamos fadados à autodestruição, não conseguiremos dissolver esse problema, ele passará para as próximas gerações que terão a ta-

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela UNOCHAPECÓ - claudia_zimmermann@unochapeco.edu.br

2 Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ - educador.ivo@unochapeco.edu.br

refa de resolver o mesmo (Gadotti, 2013).

Nesse contexto, a humanidade criou programas para tentar conscientizar e até resolver essa situação, as ONGs são um exemplo disso, de acordo com Gadotti (2013) elas têm alterado a visão dos governos e da sociedade em geral em relação aos danos causados ao nosso planeta, mostrando que isso vem de políticas públicas que são insustentáveis na visão planetária. Dessa forma, as ONGs buscam uma **Pedagogia de desenvolvimento sustentável**, compreendendo que é necessária uma pedagogia ativa para ajudar nesse processo de conscientização, como exemplo disso, podemos citar o *Instituto Paulo Freire* que tem um programa voltado à Ecopedagogia, que é nosso objeto de estudo. Parafraseando com Gadotti (2013) para entender a ecopedagogia é necessário saber sobre pedagogia:

[...] os autores definem pedagogia como o trabalho de promoção da aprendizagem através de recursos necessários ao processo educativo no cotidiano das pessoas. Para eles, a vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia, pois a condição humana passa inexoravelmente por ela (Gadotti, p. 93, 2013).

Nossa convivência social nos proporciona aprendizados, o mesmo é algo que não acontece somente na escola, o aprendizado é constante, devemos considerar o que o ser humano está repassando para nossas crianças, que bagagem elas irão ter, porque a responsabilidade de ajudar o planeta já está sendo atribuída de forma inconsciente.

A ecopedagogia: [...] está preocupada com a “promoção da vida”, os conteúdos relacionais, as vivências, as atitudes e os valores, a “prática de pensar a prática” (Paulo Freire) adquirem expressiva relevância (Gadotti, p. 93, 2013).

A ecopedagogia defende ainda a valorização da *diversidade cultural*, a garantia para a manifestação ético-político e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade. A ecopedagogia, portanto, é também uma pedagogia da *educação multicultural* (Gadotti, p. 93).

A ecopedagogia vai além da escola, ela pensa em uma mudança num todo, pois todos nós vivemos aqui, e precisamos colocar a mão na consciência e repensar nossos atos. Destarte, a referida proposta de pesquisa tem como ponto de partida a minha própria vivência, pois quando fui apresentada ao tema, senti um certo incômodo, pois essa proposta coloca em xeque nosso modo de vida. Após o contato com autores que discutem o conceito da ecopedagogia, compreendi o quanto ela tem para ajudar esse mundo, nas leituras sobre o tema, encontramos alguns vestígios de Paulo Freire, um dos mais brilhantes educadores da nossa sociedade, o que indicou os caminhos de nossa pesquisa que se debruça na seguinte questão: *Quais as contribuições da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire para a ecopedagogia em suas relações com as práticas em sala de aula?* Abrangendo os seguintes objetivos: *Investigar as contribuições de Paulo Freire para a ecopedagogia e correlacionar a mesma com as práticas em sala de aula. Compreender os fundamentos da ecopedagogia. Identificar as contribuições de Paulo Freire na ecopedagogia. Analisar as contribuições da ecopedagogia para as práticas em sala de aula.* Quanto à metodologia adotada, será uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, bibliográfico com a análise de conteúdo.

Com essa pesquisa pretendemos contribuir para qualificar os estudos sobre a ecopedagogia e também as práticas em sala de aula, vale ressaltar que a pesquisa está em fase inicial, podendo haver mudanças em seu percurso.

Palavras-chave: Ecopedagogia. Professores. Paulo Freire.

Agência financiadora: CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 7. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2013

“NOITE ESTRELADA”: UM ESTUDO SOBRE A ARTE NO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Alessandra Maria Pavi Trombini¹

Carla Rosane Paz Arruda Teo²

A arte acompanha a história da humanidade, estando presente em praticamente todas as formações culturais. Contribui para o desenvolvimento do ser social, histórico, crítico e é importante compreendê-la como fato histórico, contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando, bem como identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos em diferentes tempos.

O ensino da arte no Brasil tem uma história que remonta ao período colonial, quando era ensinada em escolas ligadas à Igreja Católica. Durante o século XIX, com a chegada da Família Real Portuguesa, houve um maior incentivo às artes e à educação artística. No entanto, foi somente no século XX que o ensino de arte se consolidou como disciplina nas escolas brasileiras. A Escola Nacional de Belas Artes, fundada em 1816, desempenhou um papel fundamental na formação de artistas e professores de arte. O movimento modernista, nas décadas de 1920 e 1930, também teve influência significativa no desenvolvimento do ensino de arte no Brasil, enfatizando a valorização da cultura nacional e da arte brasileira (Brasil, 2001).

Nas décadas seguintes, ocorreram diversas reformas educacionais que influenciaram o ensino de arte, incluindo a reforma de 1961, que estabeleceu a

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. E-mail de contato: alessglei@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. E-mail de contato: carlateo@unochapeco.edu.br

obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas de primeiro e segundo graus. A criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística, na década de 1970, também teve um impacto relevante nesse percurso. Somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, que a arte foi constituída como componente curricular obrigatório na educação básica em todo o território nacional (Brasil, 1996). Esse reconhecimento da disciplina como parte do currículo, e não apenas como atividade, surgiu após o movimento Arte-Educação, iniciativa de professores de arte, artistas e profissionais da área que manifestavam preocupações com as concepções e metodologias do ensino-aprendizagem em arte.

A Proposta Triangular, defendida e adaptada pela arte educadora Ana Mae Barbosa, (2001) foi fundamental para o desenvolvimento do processo artístico, sendo composta por três elementos interconectados que ajudam a compreender e interpretar a arte: o fazer artístico, a contextualização e a apreciação. Entrar em contato com diferentes objetos artísticos, suas respectivas linguagens e particularidades, é uma experiência essencial para a percepção de mundo do educando.

Para Hernández (2000), o reconhecimento e a interação entre as diferentes culturas estimulam o aluno à consciência cultural, valorizando as formas visuais que convivem com ele cotidianamente. “Buscar exemplos na cultura que nos cerca tem a função de aprender a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo de que fazem parte” como cita Hernández (2000, p. 30).

A Arte como disciplina, busca possibilitar o desenvolvimento das habilidades artísticas, a apreciação da arte e a expressão criativa. Ela abrange quatro linguagens específicas: artes visuais, música, dança e teatro, que são fundamentais para o crescimento e a educação holística das pessoas, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a sensibilidade estética. Através da arte educação, os estudantes podem explorar, compreender e expressar suas emoções e ideias de maneira única. “A Arte como produto de embate homem/

mundo é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece” (Buoro, 2000, p. 25).

O ensino de arte busca uma abordagem ampla e inclusiva, que inclua diferentes linguagens artísticas e promova a criatividade e a expressão individual dos estudantes. A apreciação e a compreensão da arte são aprimoradas quando os estudantes estão envolvidos no fazer artístico. Da mesma forma, a criação artística é enriquecida quando os alunos têm uma compreensão mais profunda do contexto e da história da arte, fornecendo uma estrutura sólida para explorar e entender a arte de maneira holística e envolvente.

No entanto, trabalhar com a disciplina de Arte no ensino médio noturno pode apresentar uma série de desafios específicos devido às características desse período de ensino. Os alunos geralmente estão mais cansados e menos focados. As aulas noturnas têm uma duração mais curta em comparação com as aulas diurnas, menos acesso a recursos como materiais de arte e equipamentos, o que limita as atividades práticas e criativas. A maioria desses alunos, além do emprego, enfrentam desafios sociais e econômicos, muitos já com responsabilidades familiares e outros com a própria falta do apoio familiar. Todos esses fatores afetam sua capacidade de se apropriar dos conceitos e participar ativamente das atividades em sala de aula.

Nesse contexto, essa pesquisa tem como tema a arte no ensino médio noturno e opera a partir da seguinte pergunta: como a transição do aluno para o ensino médio noturno afeta os processos de ensino e aprendizagem na disciplina de arte? Como objetivo geral, a pesquisa pretende compreender como a transição do aluno para o ensino médio noturno afeta os processos de ensino e aprendizagem na disciplina de arte. Daí decorrem os seguintes objetivos específicos: a) conhecer as percepções de alunos e professores do ensino médio noturno em relação à disciplina de arte, b) analisar as diferentes práticas pedagógicas de professores de arte que atuam no ensino médio noturno e c) reconhecer influências do ingresso dos alunos no mundo do trabalho sobre sua

relação com a disciplina de arte no ensino médio noturno.

O método materialista histórico-dialético é a linha teórica que norteia a pesquisa, justamente por implicar uma abordagem crítica e reflexiva de apreensão da realidade, buscando sua transformação. Trata-se de pesquisa exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa. Embora esteja em fase inicial, em relação aos procedimentos técnicos, planeja-se realizar pesquisa de campo por meio de grupo focal com alunos do ensino médio noturno e entrevista a professores que atuam na disciplina de arte neste contexto. Os dados assim produzidos serão tratados por análise dos núcleos de significação.

Com a realização da pesquisa, espera-se contribuir para que os alunos compreendam a importância do ensino da arte e desenvolvendo suas atividades de forma que consigam reconhecer suas habilidades analíticas e reflexivas. Considerando que o estudo está em fase inicial, não serão apresentadas conclusões.

Palavras-chave: Arte. Ensino Médio Noturno. Trabalho. Práticas Pedagógicas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da Educação de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. 3.ed. Brasília: Minis-

tério da Educação, 2001.

HERNANDES, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STRCKLAND, Carol. **Arte Comentada**. Da Pré História ao Pós-Moderno. 3.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Jaílson Bonatti¹

Silvia Regina Canan²

O presente trabalho é oriundo de reflexões realizadas a partir da elaboração de projeto³ de pesquisa em nível de Doutorado Acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). A temática em evidência trata da discussão acerca da Internacionalização da Educação Superior no contexto neoliberal. O objetivo geral deste estudo visa compreender a internacionalização da educação superior no contexto neoliberal. A escrita deste texto ancora-se na metodologia teórico-bibliográfica, com abordagem exploratória por meio da utilização do método materialista histórico-dialético⁴.

A questão da educação superior é um tema institucional recente para o Brasil, principalmente, porque as primeiras instituições com a especificidade

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Frederico Westphalen. E-mail de contato: jailson.1bio@gmail.com.

2 Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Frederico Westphalen. E-mail de contato: silvia@uri.edu.br.

3 O projeto é desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Processos de Educação Superior – NEPPES/URI; e também na Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas de Políticas e Processos de Educação Superior – RIEPPES/UFSM

4 De acordo com Triviños (1987) o materialismo filosófico em Marx, dissolve-se em materialismo dialético, que tem por princípio teórico a busca de “[...] explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”, enquanto que o materialismo histórico “[...] estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (Triviños, 1987, p. 51).

de universidade (ensino-pesquisa-extensão) foram implementadas no começo do século passado. A experiência da Universidade do Brasil¹, por exemplo, instituída em 1920, marcou a implementação dos desejos de transformação e aperfeiçoamento social, cultural, político e técnico-científico, oriundo de interesses coletivos em atribuir à nação capacidade de formulação de quadros profissionais e intelectuais capacitados para o desenvolvimento nacional (Fávero, 2010).

Logo, a universidade, seus processos e suas políticas, são concretizados com base nos interesses dos indivíduos representados pela configuração político-democrática do Estado, o qual define por princípio o que é uma educação superior de qualidade, se é um bem público, se atinge os objetivos pretendidos (Dias Sobrinho, 2013). Essas configurações partem da concretude das relações de interesses entre as massas produtivas, e assim, a universidade também está conjugada na materialidade dos interesses históricos da sociedade, pelos quais o Estado em suas possibilidades de configuração hegemônica, tende a atender de maneira abrangente ou excludente.

A problematização dessa questão é importante para compreender como ocorrem os processos e políticas da internacionalização nas universidades, uma vez que, esse é um fenômeno recente que tem ganhado centralidade nas políticas de regulamentação e avaliação de fomento das instituições superiores de educação no Brasil. Ancora-se, também, nessa justificativa ressaltar que esses processos históricos recentes nas políticas de educação superior, referentes à internacionalização, conduzem as estruturas universitárias a se adequarem ao desenvolvimento do sistema econômico-político neoliberal, sobretudo, em contextos periféricos emergentes, como é o caso da América Latina.

Conforme relata Morosini (2019, p. 13) “a internacionalização é um meio para concepções mais amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimen-

1 Atualmente denominada de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

to sustentável e a consecução de uma cidadania global”. Abad (2019) retoma a escrita de Morosini (2018) e conceitua o termo da seguinte forma “[...] a Internacionalização [...] pode ser vista a partir de suas ações e suas interferências na estrutura interna e externa do sistema universitário, com impactos curriculares e extracurriculares na gestão universitária e nos processos de avaliação e construção de políticas educacionais”. Entretanto, para Morosini (2019), a internacionalização da educação superior se desenvolve com o processo de globalização; é parte fundamental e necessária para a formação do cidadão global; baseada na concepção da formação de recursos humanos enquanto capital de alto nível formativo para a Sociedade de Conhecimento no contexto neoliberal.

As autoras Brandalise e Heinzle (2022, p. 06) unem as percepções de conceitos e abordagens da internacionalização, e conceituam tal processo:

A internacionalização na e para a educação superior preocupa-se em trazer para o debate as formas com as quais as vivências e experiências estabelecidas com os contextos estrangeiros corroboram para com os processos formativos da comunidade acadêmica. Além disso, proporciona reflexões e percepções heterogêneas que reverberam para além de um movimento impositivo na educação superior.

No entanto, a internacionalização enquanto processo e política institucional/governamental presente nas universidades, também se trata de um fenômeno instituído para subsidiar o pleno desenvolvimento de capacidades técnico-científicas entre instituições e pesquisadores/docentes levando aos princípios declarados discursivamente sobre a necessidade de uma formação internacional e intercultural entre nações estrangeiras mas, também, tende a normalização da competitividade e lucratividade, que conforme Dardot e Laval (2016) são as bases estruturantes da ideologia neoliberal.

O neoliberalismo marca uma ruptura, mas também delimita um avanço

do capitalismo produtivo sobre a autonomia pública, isto é, passa a comandar e definir quais são os lucros e benefícios da privatização do bem comum ao cidadão. A lógica mercadológica, não só apenas se lança ao setor do mercado produtivo, ademais, a educação também passa a ser interesse do setor privado de financiamento e investimento capital (Dias Sobrinho, 2013). Sobretudo, a educação superior passa a considerar a obtenção de lucros a partir da venda de serviços aqueles que buscam pela qualificação e especialização, demandas as quais o setor empresarial almeja de seus colaboradores (Dias Sobrinho, 2013).

Sendo assim, essas demandas precisam ser identificadas dentro de um quadro histórico mais amplo, o qual envolve considerar o desenvolvimento social com base nos pressupostos da economia política, buscando situar a evolução histórica da internacionalização da educação superior no contexto neoliberal. Nenhuma classe demanda algo se a mesma não tem atendidas suas necessidades básicas de existência no contexto do mercado capital. A respeito disso, é importante considerar o que Marx (2017) trata ao referenciar que o trabalho é transformado em mercadoria através da mensuração do tempo necessário para produzir um bem de consumo. Por este motivo, as demandas por serviços de educação superior, as quais aponta também Dias Sobrinho (2013), influem sobremaneira na interferência da economia com fim em si do ser social, e não se postula o bem público da educação superior como um fim e meio de garantia da dignidade cidadã.

A vocação política da universidade, na perspectiva da sociedade democrática, permitiu a abertura indiscriminada ao mercado privado revelando um outro ponto da questão, a qual embasa a reflexão deste trabalho, a de que a educação superior está indiscutivelmente emaranhada ao jogo das relações mercadológicas. Portanto, torna-se factível dizer que os interesses do setor financeiro são os apelos que regem as concepções, bem como as políticas direcionadas à educação superior, e, por isso, mencionamos o processo de internacionalização para lançar breves discussões sobre qual está sendo o papel desse processo no interior da estrutura burocrática e intelectual das universidades,

dado o momento que vivemos e as consequência do sistema capitalista neoliberal em todos os desdobramentos (econômico, político, ambiental, agrário, logístico, de cuidados, etc.).

Palavras-chave: Educação Superior. Internacionalização. Neoliberalismo.

Referências

ABAD, Lucas Goncalves. Internacionalização integral na gestão universitária. In: MOROSINI, Marília. (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 63-82.

BRANDALISE, Giselly Cristini Mondardo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Internacionalização da e na educação superior: conceitos e abordagens. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campina, v. 9, p. e023024, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rie-sup/article/view/8670113>. Acesso em: 2 mar. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8vyyv53ksSMWX7jhYsHLSXv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FÁVERO, Maria de Lurdes de A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. Trad. José Paulo Netto: São Paulo: Boitempo, 2017.

MOROSINI, Marília. Como internacionalizar a universidade: concepções e

estratégias. *In*: MOROSINI, Marília. (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 11-27.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivonete Maciel¹

Odilon Luiz Poli²

O caminho para a escolha do tema desta pesquisa iniciou com a educação dos meus dois filhos, principalmente com meu filho Felipe, hoje com dezoito anos, o qual percebi dificuldades na pronúncia de algumas palavras e, conseqüentemente, dificuldades em se alfabetizar. Porém, com algumas brincadeiras relacionadas a consciência fonológica, mesmo sem ter conhecimento sobre o tema, meu filho conseguiu superar os problemas. Então, a partir disso, quando iniciei o trabalho com a educação infantil, observei que muitas crianças tinham dificuldades na pronúncia de algumas palavras.

Diante disso, comecei a pesquisar alternativas para que elas aprendessem o som das palavras de uma forma lúdica como deve ser com crianças pequenas. Em algumas dessas pesquisas encontrei o conceito de “Consciência Fonológica” e procurei compreender melhor o tema, por meio de cursos disponíveis. Mas o que é consciência fonológica? Moraes (2019, p. 19), situa a consciência fonológica no conjunto das demais habilidades metalinguísticas. Ela é, de fato, uma “constelação” de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre “partes sonoras” das palavras de sua língua. O trabalho com consciência fonológica envolve, sobretudo, a exploração de textos poéticos da tradição oral (quadrinhas, cantigas

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnoChapecó.

2 Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOCHAPECÓ, E-mail de contato: odilon@unochapeco.edu.br

de roda, parlendas, trava-línguas) e jogos intencionalmente elaborados para ajudar os principiantes a, de forma lúdica, encontrar palavras dentro de outras palavras, refletir sobre rimas, sobre palavras que começam de forma parecida. Minha primeira formação sobre consciência fonológica foi muito importante para minha prática, pois, mesmo não sendo um curso para formação de professores, foi possível adaptar muitas atividades para a aprendizagem dos meus alunos. A partir daí, outros cursos e estudos passaram a estar presentes em meu dia a dia, em busca de aprimoramento da minha prática sobre Consciência Fonológica, em sala de aula, com os pequenos, por entender ser um direito a aprendizagem. Por meio de conversas com colegas professores, percebi interesse em conhecer mais sobre Consciência Fonológica e a sua importância para a aprendizagem das crianças. Porém a grande maioria dos estudos realizados recentemente sobre o tema são pouco divulgados entre os professores e poucos são oferecidos para a sua formação. Especificamente no que se refere à linguagem, O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI preconiza que:

A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências básicas: falar, escutar, ler e escrever (Brasil, 2002, p. 117).

Ao entrar para o Mestrado, estava em dúvida com relação a escolha do tema de pesquisa, pois tinha muitos assuntos para serem pesquisados na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas pedagógicas. Então, em conversa minha filha Leticia, conhecedora do quanto o tema consciência fonológica me encanta para o ensino e aprendizagem de

crianças da Educação Infantil, bem como da minha luta pela melhoria e aperfeiçoamento da prática, sugeri: mãe porque você não pesquisa sobre isso? Pois com a pesquisa tornando-se pública, poderá contribuir com outros professores em suas práticas, além de aprimorar a sua. De acordo com Emília Ferreiro, é por meio da consciência fonológica que os aprendizes são capazes de, primeiramente, segmentar uma palavra em suas sílabas e a sílaba em seus constituintes internos, em seus fonemas e, depois, de apresentarem os grafemas correspondentes aos fonemas. Sônia Madi, perita em alfabetização, acredita que o processo de alfabetização contribui para identificar as particularidades ou desafios que cada criança enfrenta. Ela afirma: “Reconhecer que uma sentença é composta por palavras independentes é um aspecto fundamental da consciência lexical” (Madi, 2018 s.p.). Diante disso, é importante salientar que o ensino e a aprendizagem por meio da consciência fonológica podem contribuir para a preparação do caminho para a alfabetização que ocorre posteriormente à educação infantil. Oliveira e Blanco citam alguns autores que acreditam na pertinência dessas práticas:

Santo e Barrera (2017) destacam que as atividades que visam ao desenvolvimento da consciência fonológica devem ser incorporadas no currículo da Educa Uma vez constatada a necessidade de trabalho com a consciência fonológica na Educação Infantil. Becker e Salles (2018, p. 205) também destacam que habilidades de processamento fonológico, de conhecimento do nome e do som das letras, bem como habilidades da linguagem oral, como vocabulário e compreensão, são de extrema importância para o desenvolvimento da leitura e já podem ser avaliadas na idade pré-escolar. Infantil, destaca-se a importância do professor conhecer tal habilidade, de modo que possa intervir a favor de seu desenvolvimento (Oliveira; Blanco, 2021, s.p.).

A formação continuada sobre o tema consciência fonológica na Educação Infantil possibilita atender a uma demanda que, de acordo com Arteman e Vargas (2021, p. 148) para que boas práticas ocorram “o docente precisa estar capacitado, conhecer o conceito de consciência fonológica, e saber quais atividades realizar, bem como conduzir tais experiências.” Esse fato indica que serão necessários mais processos de formação continuada, para melhor compreender esse tema tão necessário para suprir algumas lacunas no processo de alfabetização, que se inicia com a Educação Infantil.

Diante disso, o problema que guiará o presente projeto de pesquisa está assim definido: qual a influência da consciência fonológica nas práticas pedagógicas de professores da educação infantil da rede municipal de um município do Oeste catarinense? Questões de pesquisa: a) Qual a importância da consciência fonológica para o ensino na Educação Infantil, segundo a literatura? b) Qual a compreensão dos professores participantes da pesquisa sobre a importância da consciência fonológica para o ensino na Educação Infantil? C) Que transformações são perceptíveis na compreensão e nas práticas pedagógicas dos professores participantes, após o processo de formação continuada? Objetivo Geral: Analisar a influência da consciência fonológica nas práticas pedagógicas de professores da educação infantil da rede municipal de um município do Oeste catarinense. Objetivos específicos: a) Compreender a importância da consciência fonológica para o ensino na Educação Infantil, segundo a literatura. B) Analisar a compreensão dos professores participantes da pesquisa sobre a importância da consciência fonológica para o ensino na Educação Infantil, antes do processo de formação continuada. C) Analisar as transformações percebidas na compreensão e nas práticas pedagógicas dos professores participantes, após o processo de formação continuada.

A pesquisa será do tipo pesquisa intervenção, de abordagem mista (quali-quantitativa). Um questionário, do tipo *survey*, será aplicado aos professores participantes (por meio do Google Forms), antes e após a realização de um processo de formação continuada sobre a consciência fonológica na educação

infantil. A reaplicação, do questionário, devidamente adaptado, será feita no final do segundo semestre de 2024. Caso seja necessário, no final do semestre, poderemos realizar um grupo focal com um grupo de 8 a 12 professores, dentre os participantes da pesquisa para aprofundar aspectos apontados nos questionários.

Referências

ARTEMAN, Andreia de Melo Louveira; VARGAS, Priscila Demeneghi da Silva. Consciência fonológica na educação infantil: uma análise de práticas pedagógicas. **Realização**, Dourados, v. 8, n. 16, p. 132-150, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/realizacao.v8i16.15105>. Acesso em: 05 nov. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2002.

NOVA ESCOLA. **Por que a consciência fonológica causa tanta resistência entre os professores?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12518/por-que-a-consciencia-fonologica-causa-tanta-resistencia-entre-os-professores>. Acesso em: 12 out. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, Ariane Aparecida de; BLANCO, Marília Bazan. A Importância de um Curso de Capacitação em Consciência Fonológica para a Formação de Professores e Estudantes da **Área de Educação**. **Revista Eixo**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 4-12, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/717/548>. Acesso em: 30 jan. 2024.

**CÍRCULO 2:
DIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE
E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A APRENDIZAGEM DA LEITURA: NARRATIVAS DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Juliana Alves Pereira¹

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski²

Ao longo da história pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços escolares. A educabilidade de pessoas com deficiência é um advento relativamente recente, uma vez que até a década de 1960, aproximadamente, era “naturalizado” o fato de que pessoas com deficiência ficassem reclusas nas suas residências. Nessa concepção, a deficiência era localizada no sujeito, compreendido como alguém inadequado para o convívio social.

Segundo Lobo (2008, p. 13) pessoas com deficiência foram invisibilizadas. A autora faz referência a esses sujeitos nos seguintes termos: “[...] os invisíveis da história, no entanto, sempre estiveram lá, nas poucas inscrições em que foi registrada a rápida passagem de suas existências por alguém que muito apressadamente se ocupou deles; dos feitos sem glória dessa gente sem fama, malposta, maldita e sempre malfalada”. Por conta dessa invisibilidade naturalizada, muitos adultos de hoje, com deficiência intelectual, tiveram negada a possibilidade de escolarização e de aprendizagem da leitura.

1 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Unochapecó, na Linha de pesquisa 2 Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Integrante do Grupo de pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. Bolsista Unochapecó. E-mail: juliana.pereira@unochapeco.edu.br

2 Professora orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação (Unochapecó), Mestrado e Doutorado. Integrante da Linha de Pesquisa **Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Líder do Grupo de pesquisa** Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (Unochapecó). Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq -2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

O descrédito na educabilidade de pessoas com deficiência intelectual foi determinante para que muitas não tenham se apropriado da leitura, porque não lhes era oportunizada essa aprendizagem, pois tais pessoas não tinham acesso à escola. A expectativa era ainda menor diante de adultos, pois segundo Chamberlain; Moss (1973, p. 13), no folheto denominado “Os três ‘R’ para o retardado: repetição, relaxação e rotina: um programa para o ensino da criança retardada no lar”, a aprendizagem é pouco eficaz a partir da vida adulta. Essas orientações que datam de 50 anos atrás, evidenciam que famílias de pessoas com deficiência intelectual eram orientadas a “treinar comportamentos” e “docilizar” os filhos. Apesar do estranhamento que tais orientações possam causar atualmente, a nossa intencionalidade não é julgar tais iniciativas, mas tensionar a negação de oportunidades naturalizada. A não aprendizagem acadêmica, era compreendida como inerente à criança com deficiência. Nessa perspectiva, se as crianças não se apropriassem da alfabetização, na fase adulta se tornaria mais difícil e as famílias não eram incentivadas a investir nessa busca. Trata-se de uma perspectiva determinista, já desmistificada pela pedagogia, uma vez que a aprendizagem acontece por toda a vida e a temporalidade pode ser distinta em pessoas com deficiência intelectual.

Contudo, nas últimas décadas, a exclusão deixa de ser naturalizada, em decorrência do avanço no campo dos direitos humanos e da multiplicação de movimentos inclusivos, seja na escola, seja na sociedade mais ampla, além de normativas legais que asseguram direitos educacionais para todos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNE-EPEI (Brasil, 2008), assegura a inclusão escolar “[...] de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino”.

Diante do exposto, este projeto tem como tema: *A aprendizagem da leitura: narrativas de adultos com deficiência intelectual*. Partindo dessa temática emer-

ge o seguinte problema de pesquisa: Como pessoas adultas com deficiência intelectual narram o processo de aquisição da leitura na sua trajetória escolar e qual a relevância atribuída por elas e suas famílias a essa aprendizagem? O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de aquisição da leitura na trajetória escolar e a relevância atribuída a essa aprendizagem na narrativa de pessoas adultas com deficiência intelectual e suas famílias. O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos como: a) Compreender especificidades de pessoas com deficiência intelectual; b) Identificar se aconteceu e como aconteceu o processo de aprendizagem da leitura pelas pessoas com deficiência intelectual participantes da pesquisa; c) Compreender a relevância atribuída à leitura pelos participantes da pesquisa;

Quanto aos procedimentos metodológicos trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista. Serão adotadas entrevistas narrativas com adultos com deficiência intelectual e suas famílias vinculados ao Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial CAESP de Xaxim (SC). As narrativas serão organizadas em agrupamentos temáticos¹ e posteriormente examinadas por meio da análise do discurso com inspiração foucaultiana. Segundo Andrade, a entrevista narrativa é uma “[...] possibilidade de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica”, é compreendida como uma narrativa de si. Por meio de narrativas “[...] é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (Andrade, 2012, p. 174).

Analisar discursos com inspiração foucaultiana, para Sales (2012, p. 125), “Trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso”.

Com isso a pesquisa buscará entender como os adultos com deficiência

¹ Termo adotado com base em Andrade (2012).

intelectual vivenciaram a aprendizagem da leitura e suas expectativas frente ao processo de escolarização. Considerando que a pesquisa está na etapa inicial, ou seja, na etapa de pré-projeto, não serão apresentadas conclusões. Contudo, a busca de estudos correlatos ao tema investigado a partir dos termos indutores *narrativas, aprendizagem da leitura, pessoas com deficiência intelectual*, nos repositórios IBICT e Banco de teses e dissertações da CAPES, indicam pouca produção acerca desse tema, o que atribui originalidade e relevância social e acadêmica à pesquisa em andamento.

Palavras-chave: Educação Especial. Pessoas com Deficiência Intelectual. Inclusão escolar. Aprendizagem da leitura.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. MEC, 2008. Brasília: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: 28 out. 2023.

CHAMBERLAIN, Naomi H.; MOSS, Dorothei H. **Os três “R” para o retardado:** (repetição, relaxamento e rotina). Um programa para o ensino da criança retardada no lar. APAE – Associação de pais e amigos dos excepcionais. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes

no Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 111-132.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON SORDERA EN ESCUELAS CON PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE)

Taise Dall'Asen¹

Esta investigación se desarrolla por medio de los fundamentos teóricos-conceptuales para analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan Programa de Integración Escolar (PIE). Para esto, se enmarca un camino epistemológico que nos acerca a la comprensión de la experiencia del proceso de inclusión educativa en el marco PIE de los estudiantes con sordera y sus familias, a partir del enfoque biográfico, con una estrategia de análisis interpretativa. El diseño propone la construcción de historias de vida de los y las estudiantes con sordera contemplados en esta investigación. Desde esa lógica, considerar la experiencia de los y las estudiantes con sordera y de sus familias desde las narrativas es relevante para conocer las condiciones de inclusión y necesidades de estos sujetos. Además, al considerar la experiencia de los y las protagonistas será posible identificar significados para la mejora de las políticas educativas chilenas en materia de inclusión, especialmente, focalizando en las estrategias de inclusión escolar en el marco del PIE.

En las últimas décadas, distintos acuerdos han ido promoviendo y aportando al desarrollo de una educación inclusiva (ONU, 2006; Unesco, 1994) y han revelado, desde las políticas, el derecho a una educación de calidad que valore y respete la diversidad de todo el alumnado, el que debe ser reconocido con igualdad desde una perspectiva de derecho independiente de sus condiciones

¹ Vínculo Institucional: Universidad Diego Portales y Universidad Alberto Hurtado, Programa de Doctorado en Educación UDP-UAH, Chile. E-mail de contato: taisedallasen@hotmail.com

personales (Echeita, 2022). Desde esta perspectiva, la inclusión es un proceso que valoriza las diferencias de todos los estudiantes, apoya en la mejora escolar y fomenta las relaciones entre las escuelas y la comunidad del entorno para “reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad” (Booth; Ainscow, 2015, p. 15).

Por otra parte, en el ámbito nacional, Chile también ha realizado esfuerzos para avanzar hacia la inclusión a través de la implementación de políticas y leyes (Ley n° 20.422; Ley n° 20.845; Decreto n°83; Decreto n°67). De este modo, se ha asumido el deber del Estado para asegurar a todo el alumnado una educación inclusiva en los establecimientos educacionales y generar condiciones necesarias para el acceso, permanencia y aprendizaje de los estudiantes en el espacio escolar (Ley n° 20.845). En este escenario, de manera particular, se ha desarrollado el Programa de Integración Escolar (PIE), a pesar de su carácter de integración, así como su propio nombre y estrategias de trabajo lo indican (Núñez-Muñoz *et al.*, 2020), este es descrito como un programa que posee como propósito la inclusión educativa por medio de la cual se ha buscado transitar hacia una educación más inclusiva en escuelas regulares. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, se cuenta con evidencia que el PIE no asegura condiciones de inclusión, así como tampoco representa un modelo totalmente inclusivo, puesto que el Programa implica prácticas integracionistas bajo una perspectiva de normalización del alumnado, en el caso particular de estudiantes con sordera los objetivos del PIE no se implementan de manera efectiva, mejor dicho, integra a los estudiantes en el sistema escolar (Flores, 2015; Palacios *et al.*, 2021; MINEDUC, 2015).

Específicamente en lo referido a los procesos de inclusión de personas con sordera, es importante señalar que la sordera se ha estudiado a partir de dos perspectivas distintas, las cuales influyen en las políticas públicas en el marco del PIE. Así, por una parte, la sordera se ha comprendido como una patología conforme define el modelo clínico-terapéutico desde donde se pretende rehabilitar y normalizar a las personas con sordera con el objetivo de tornarlas

hablantes (Skliar, 1998). Por otra parte, el modelo socio-antropológico y culturalista pone énfasis en los aspectos de la diferencia cultural. Este modelo posee como objetivo desmitificar aspectos relacionados a la cultura, identidad y a la lengua de la comunidad sorda (Bisol; Sperb, 2010). Dicho esto, el presente estudio se enmarca en comprender a la persona con sordera no como un sujeto portador de una patología, sino como un miembro de una cultura distinta, con su propia lengua: la lengua de señas, además de ser perteneciente a una comunidad con valores culturales e identitarios.

En función de estas concepciones en torno a la comprensión de la persona sorda, se identifica una contradicción paradigmática en la política de inclusión chilena (Decreto n° 170). Es decir, por una parte, en la política se observa que la persona sorda es definida desde una perspectiva de discapacidad auditiva, del déficit auditivo. Todavía, por otra parte, en el mismo documento se identifica una perspectiva socioantropológica, por cuanto reconoce a la persona sorda desde la diferencia, en específico, desde los elementos de la cultura sorda.

Además de lo señalado con respecto a los avances de la inclusión a nivel internacional, los establecimientos educacionales y las políticas han puesto énfasis en diferentes métodos inclusivos para estudiantes con sordera (ONU, 2006, CDPcD; Salamanca, 1994; Unesco, 1994). La propuesta más común implementada por los establecimientos ha sido contar con intérpretes de lengua de señas, además de otros apoyos especializados tales como la implementación de recursos visuales y adaptación de las actividades (Larrazabal *et al.*, 2021). Estas estrategias han demostrado no ser suficientes para que el proceso de inclusión ocurra de manera efectiva (Kelly, et al., 2019; Olsson *et al.*, 2018), puesto que la ausencia de red de apoyo, en especial de la escuela, además de la falta de comprensión y prejuicios por parte de los profesores, resultan ser una barrera para la inclusión, por cuanto se desvalorizan las diferencias (Edmondson; Howe, 2019), aspectos que influyen de manera importante en la identidad sorda y aceptación del ser sordo (McLlroy; Storbeck, 2011; Slobodzian, 2011). A lo anteriormente señalado, se suma la falta de conocimiento de la lengua de

señas que se torna un imperativo para la comunicación en el aula y en otros espacios de los establecimientos educacionales (Franco, 2016; McGuire, 2020), y la ausencia de pares sordos, sujetos que actúan como modelo lingüístico, cultural y de identidad sorda (Ramos; Lacerda, 2016). Lo anterior se traduce en prácticas de exclusión y baja permanencia de los estudiantes con sordera en el sistema regular de enseñanza (Olsson *et al.*, 2018; Kelly *et al.*, 2019).

Desde las últimas décadas, la inclusión de estudiantes con sordera se ha estudiado desde diferentes perspectivas, considerando el análisis de las relaciones sociales y socioemocionales (Eriks *et al.*, 2012) y comportamentales de los estudiantes sordos y oyentes, con foco en las interacciones que se dan en las escuelas regulares (Adibsereshki; Salehpour, 2014; Mijatović; Radovanović, 2020; Vermeulen *et al.*, 2013). Sin embargo, aún son escasos los estudios que abordan el proceso de inclusión desde las narrativas de los estudiantes con sordera y de sus familias, puesto que los intereses de la mayoría de las investigaciones se estructuran en avanzar hacia la inclusión a partir de las discusiones establecidas entre las políticas inclusivas y realizadas a partir de las perspectivas docentes (Kelly *et al.*, 2019; Mohamed, 2018). En este escenario, analizar los procesos de inclusión de estudiantes sordos, a partir de sus propias experiencias y de sus familias, surge como una oportunidad y necesidad para conocer las demandas actuales y plantear políticas inclusivas más eficaces y pertinentes a la realidad cotidiana de estos estudiantes.

Tal como se señaló previamente, en Chile se ha intentado transitar hacia una educación inclusiva en escuelas regulares por medio del PIE. Este programa dispone de recursos para apoyar las trayectorias educativas de estudiantes identificados con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E), promoviendo su inclusión. De esta forma, el PIE para estudiantes con sordera incorpora profesionales especializados para apoyar en el proceso de participación y progreso en el aprendizaje de estos estudiantes (MINEDUC, 2022). Además de la posibilidad de las escuelas con PIE, existe actualmente en el sistema educativo chileno la opción de las escuelas especiales que buscan, también, asegurar el

derecho a la educación. Según datos reportados por la Unidad de Educación Especial del Mineduc al año 2019, 385 estudiantes con sordera estaban matriculados en escuelas especiales, mientras que 1.842 estudiantes con sordera fueron matriculados en escuelas con PIE (MINEDUC, 2021).

En Chile, más del 90% de los estudiantes con sordera son parte de un grupo familiar oyente (MINEDUC, 2022). Las familias representan una variable determinante que puede actuar como una barrera o un facilitador para la inclusión escolar (Ainscow *et al.*, 2001) y para el aprendizaje de la lengua de señas chilena (LSch), además de la cultura sorda y la construcción de la identidad sorda (Strobel, 2018).

En relación a los procesos educativos de estudiantes con sordera, las investigaciones en Chile se han centrado principalmente en la superación de barreras y la valorización de las singularidades de los estudiantes con sordera a través del acceso y derecho a la igualdad de oportunidades y la justicia social (Kelly *et al.*, 2019); en cuanto otros estudios estuvieron centrados en temáticas del co-educador sordo (Vilugrón *et al.*, 2020), la escritura de estudiantes con sordera bilingües y el enfoque bilingüe en la educación de sordos (Herrera *et al.*, 2016). No obstante, si bien se cuenta con estudios que han focalizado su interés en la experiencia sobre la inclusión de personas con sordera y la percepción respecto a la lengua de señas chilenas desde las narrativas docentes y co-docentes (Acosta, 2019), se carece de estudios desarrollados desde la mirada, narrativa y experiencia de los propios estudiantes y sus familias. Considerar la narrativa de los protagonistas abre la posibilidad para dar cuenta de una reconstrucción de la experiencia y contribuye a acceder a los significados de lo vivido, proceso que sustenta una base temporal de la propia experiencia humana (Ricoeur, 1999). Ir y escuchar las voces donde ya están los y las estudiantes con sordera y sus familias es fundamental para conocer las condiciones de inclusión y necesidades de estos sujetos. Además, entrega un significado para la mejora de las políticas públicas en Chile y las políticas escolares de inclusión, en especial, las estrategias de inclusión implementadas en el marco del PIE.

Considerar la experiencia y la narrativa de los estudiantes con sordera y de sus familias es necesario y relevante para potenciar el sistema de acciones ofertado por el PIE, puesto que las orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes con sordera (MINEDUC, 2022), si bien han sido elaboradas por personas con sordera vinculadas al ámbito de la educación, docentes y directores de las escuelas, en estos procesos no han participado de modo activo los estudiantes con sordera y sus familias.

Se espera que al analizar el proceso de inclusión desde la experiencia y la narrativa de los principales protagonistas a quienes está dirigida la política educativa por medio del PIE, permita contar con evidencia que favorezca el desarrollo de una educación inclusiva que responda a las necesidades y particularidades de la población sorda y de las familias de estos sujetos. De este modo, la generación de este conocimiento permitirá reducir las barreras para el aprendizaje y la participación efectiva de los estudiantes con sordera y sus familias, además de incidir en la política educativa, particularmente, en lo referido a los PIE destinados a estudiantes con sordera. Tan solo así será posible alinear estos programas con los principios de una educación inclusiva que promueve la equidad y la justicia educativa-social, por medio de la promoción de la participación y aprendizaje de todo el alumnado sin excepción y se caminará rumbo a la valorización real de la diversidad.

Palabras-clave: Sordera. Inclusión de estudiantes con sordera. Programa de Integración (PIE).

Referencias

MORALES, A. Gina. Percepciones sobre la lengua de señas chilena en la educación de estudiantes Sordos: docente y codocente como sujetos históricos situados comunicativamente en el aula. **Revista educación**, Costa Rica, v. 43, n. 2, p. 65-83, 2019. Disponible em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n2/>

2215-2644-EDU-43-02-00065.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024

ADIBSERESHKI, Narges; SALEHPOUR, Yeganeh. Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. **Education**, London, v. 42, n. 6, p. 575-588, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273332533>. Acesso em: 31 jan. 2024

AINSCOW, Mel *et al.* **Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula**. Manual para la formación del profesorado. Local: Madrid, Narcea, 2001.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania M. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psic. Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SQkcz9tT9tyhYBvZ4Jv5pfj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares**. Madrid, FUHEM/OEI, 2015.

CHILE, Decreto nº170. **Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial**. Chile: Biblioteca Congreso Nacional, 2009.

CHILE, Decreto nº67. **Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica**. Chile: Biblioteca Congreso Nacional, 2018.

CHILE, Decreto nº83. **Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica**. Chile: Biblioteca Congreso Nacional, 2015.

ECHEITA, Gerardo. Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. **Revista Española de Discapacidad**, España, v. 10, n. 1, p. 207-218, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>. Acesso em: 31 jan. 2024.

EDMONDSON, Suzanne; HOWE, Julia. Exploring the social inclusion of deaf young people in mainstream schools, using their lived experience. **Educational Psychology in Practice**, Washington, v. 35, n. 2, p. 216-228, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1557113> Acesso em: 31 jan. 2024.

ERIKS-BROPHY, Alice *et al.* Communication, Academic, and Social Skills of Young Adults with Hearing Loss. **The Volta review**, Washington, v. 112, n. 1, p. 5-35, 2012. Disponível em: <https://www.agbell.org/Portals/26/VoltaReview/112-1.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FLORES, R. A. Rocío. ¿Integración escolar?: Una aproximación hermenéutica desde la experiencia vivida. **Límite: revista de filosofía y psicología**, Chile, v. 10, n. 33, p. 36-46, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/taise/Downloads/Dialnet-IntegracionEscolar-6612105%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/taise/Downloads/Dialnet-IntegracionEscolar-6612105%20(4).pdf). Acesso em: 5 fev. 2024.

FRANCO, Elisângela de C. Educação Inclusiva: A importância da interação no espaço escolar entre docente e estudante surdo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 247-263, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3440>. Acesso em: 5 fev. 2024.

HERRERA, F. Valeria; CHACÓN, M. Daniela; SAAVEDRA, Felipe. Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. **Estudios pedagógicos**, Chile, 42(2), 171-191, 2016. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200010. Acesso em: 5 fev. 2024.

KELLY, Jane; MCKINNEY, Emma; SWIFT, Odete. Strengthening teacher education to support deaf learners. **International Journal of Inclusive Education**. Washington, 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>

doi/full/10.1080/13603116.2020.1806366. Acesso em: 5 fev. 2024.

CHILE. Ley n° 20.422. **Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.** Chile: Biblioteca Congreso Nacional, 2010.

CHILE. Ley n°. 20.845. **De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.** Chile: Biblioteca Congreso Nacional, 2015.

MCGUIRE, Jennifere M; TOKUNAGA, Tokuna. Co-constructing Belonging: Voluntary Separation'in Deaf and Immigrant Education in Japan. **Japanese Studies**, Washington, 40(3), 291-311, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10371397.2020.1851177> Acesso em: Acesso em: 5 fev. 2024.

MCLLROY, Guy; STORBECK, Claudine. Development of deaf identity: An ethnographic study. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Africa do Sul, 16(4), 494-511, 2011. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article/16/4/494/551253>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CHILE. Ministerio de Educación. **Propuesta para avanzar hacia un sistema inclusivo en Chile:** un aporte desde la educación especial. Santiago: MINEDUC, 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. **Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión.** Santiago: MINEDUC, 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones técnicas para establecimientos educaciones con estudiantes sordos.** Santiago: MINEDUC, 2022.

MOHAMED, Ahmed H. H. Attitudes of special education teachers towards

using technology in inclusive classrooms: a mixed-methods study. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Emirados Árabes Unidos, 18(4), 278-288, 2018. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12411>. Acesso em: 5 fev. 2024.

NÚÑEZ-MUÑOZ, Carmen G; PEÑA-OCHOA, Mónica; GONZÁLEZ-NICULCAR, Bryan; ASCORRA-COSTA, Paula. Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. **Revista Colombiana de Educación**, Colômbia, (79), 2020. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/9725>. Acesso em: 5 fev. 2024.

OLSSON, Silvia, DAG, Munir; KULLBERG, Christian. Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. **European Journal of Special Needs Education**, Washington, 33(4), 495-509, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2017.1361656>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PALACIOS, Rosario; LARRAZABAL, Sofia; BERWART, Rocío. Inclusión de estudiantes con necesidades educativas en Chile: tensiones entre teoría y práctica. Iztapalapa. **Revista de ciencias sociales y humanidades**, Cidade de México, 42(91), 213-242, 2021. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-91762021000200213. Acesso em: 5 fev. 2024.

RAMOS, Denise M.; LACERDA, Cristina B. Analysis of pedagogical evaluations proposed for deaf students on bilingual inclusive educational context. **Revista Ibero-Americana de estudos en educación**, Brasil, 11(2), 817-835, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8161/5829>. Acesso em: 5 fev. 2024.

RICOEUR, Paul. **Historia y Narratividad**. Barcelona: Editorial Paidós, 1999.

SKLIAR, Carlos B. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos Bernardo. (org.). **A surdez: um olhar sobre as**

diferenças. Mediação, 1998.

SLOBODZIAN, Jean T. A cross-cultural study: deaf students in a public mainstream school setting. **International Journal of Inclusive Education**, Washington, (6), 649-666, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903289982>. Acesso em: 5 fev. 2024.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, 4. ed. Editora UFSC, 2018.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994.

VERMEULEN, Jorine A.; DENESSEN, Eddie; KNOORS, Haarry. Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. **Teaching and Teacher Education**, Washington, 28(2), 174-181, 2012. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X11001107>. Acesso em: 5 fev. 2024.

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA PERSPECTIVA DOS COLEGAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliane Cristiane Toffoli¹

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski²

A inclusão é um dos temas amplamente discutidos no cenário contemporâneo da educação no Brasil. É um tema recente e complexo que desencadeia um conjunto de variáveis sociais e culturais, e oportuniza problematizar questões que poderiam não receber a devida importância (Veiga-Neto; Lopes, 2007). Trata-se de um processo constituído por práticas diárias que constroem e buscam um propósito maior. Contudo, a sociedade cria normas e considera normal o que se encaixa nestas normas, tudo o que se distancia da norma é visto como anormal, ou seja, é como se precisasse ser diagnosticado e corrigido.

A educação inclusiva é um desafio que permeia o dia a dia da sociedade. É importante lembrar que quando se refere à educação inclusiva não se fala somente em pessoas que apresentam alguma deficiência, mas toda a população. Dessa forma, pode-se considerar aspectos como a cor da pele, a orientação sexual, a diversidade religiosa, a forma de pensar sobre determinado assunto, a etnia, enfim, isso significa dizer que somos todos diferentes e isso se torna

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Comunitária de Chapecó – Unochapecó. Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. Bolsista CAPES e Unochapecó. E-mail de contato: jutoffoli@unochapeco.edu.br

2 Professora, pesquisadora e atualmente coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Comunitária de Chapecó - Unochapecó. Integrante da Linha de Pesquisa **Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva**. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq – 2. E-mail de contato: taniazp@unochapeco.edu.br

ainda mais evidente quando essas diferenças se encontram reunidas em um espaço comum como, por exemplo, a escola, ou ainda mais específico, como a sala de aula.

Considerando um recorte da educação inclusiva, destacamos a educação especial, que nos mostra que temos na escola pessoas cegas, surdas, com deficiência física, deficiência intelectual, pessoas com altas habilidades, com Transtorno do Espectro Autista, entre outras especificidades.

Neste resumo, fazemos referência ao projeto de pesquisa para a dissertação de Mestrado em Educação, que aborda a percepção dos colegas em relação à crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) presentes em turmas do ensino fundamental, buscando entender como acontece o processo de inclusão e interação no ambiente escolar a partir da visão das crianças. A partir desta temática surge o seguinte problema de pesquisa: Como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluídas no ensino fundamental são percebidas pelos colegas de turma? O objetivo geral da pesquisa é analisar como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluídas no ensino fundamental são percebidas pelos colegas de turma. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: 1. Aprofundar a compreensão acerca de especificidades de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA. 2. Identificar como acontece a relação entre estudantes nas turmas em que estão incluídas crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA. 3. Analisar o que dizem/manifestam os colegas na convivência escolar com crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assegura às pessoas com deficiência o acesso às escolas com os mesmos direitos de aprendizagem e participação. No âmbito nacional também é possível destacar a Lei 12.764 /2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas

federais).

No âmbito estadual de Santa Catarina merece destaque a Resolução nº 100/CEE/2016 que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. No caso de estudantes com TEA o processo de inclusão impõe desafios, principalmente porque uma das características recorrentes do transtorno é a irritabilidade com os ruídos, e em uma sala de aula com aproximadamente trinta estudantes é inevitável o barulho.

Ao longo da história, o Transtorno do Espectro Autista foi abordado sob diferentes perspectivas: a biológica, a médica e mais recentemente a perspectiva social da neurodiversidade.

De acordo com Felisbino (2022, p. 21) na perspectiva médica existe uma forte associação entre deficiência e doença. “Essa perspectiva entende que a pessoa com deficiência deve ser alvo de cuidados médicos, submetida a tratamentos e procedimentos que estão sob o poder e escolha de profissionais da saúde e que tem como objetivo a reabilitação, a cura”.

A partir de outra perspectiva, Ortega (2009) nos traz a existência de um movimento mais recente, que trabalha com a ideia de que o transtorno não é uma doença que deve ser tratada e curada, mas sim, deve ser entendido como uma diferença humana, que deve ser respeitada como qualquer outra diferença de raça ou de cor, por exemplo.

Conforme Ortega (2009), ocorre a relação de uma característica biológica e uma construção social. Explicando de outra forma, podemos dizer que temos o transtorno propriamente dito e temos a forma como a pessoa é vista pela sociedade. Na perspectiva médica, o sujeito é compreendido como alguém inadequado, a ser corrigido.

Felisbino (2022) relaciona a perspectiva médica e a educação, destacando que o modelo médico tem influência direta na escolarização de pessoas com deficiência, em que as dificuldades encontradas por esses sujeitos são entendidas como consequência natural da diferença que seus corpos apresentam.

Assim Felisbino (2022, p. 22) cita que:

As dificuldades que pessoas com autismo, surdez, cegueira e outras diferenças funcionais encontram no ambiente escolar são vistas como consequência de suas condições e não como resultado de barreiras historicamente impostas e aceitas por modelos educacionais de ensino.

A pesquisa proposta é de abordagem qualitativa. Analisará materialidades empíricas geradas na relação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus colegas de turmas escolares, por meio de observações e *Rodas de Conversa*, seguindo um roteiro pré-estabelecido. Os sujeitos da pesquisa serão as crianças com TEA e os seus colegas matriculados em turmas do ensino fundamental em uma escola da rede estadual do município de Seara (SC).

As materialidades empíricas geradas serão analisadas por meio da análise de práticas inspirada nos referenciais de Marín-Díaz e Noguera Ramírez (2017), na perspectiva pós-estruturalista. Os autores mencionam que a prática pedagógica é uma problematização contemporânea complexa, porque nela se articulam três dimensões fundamentais a saber: 1. As formas de um saber possível; 2. As matrizes normativas dos comportamentos para os indivíduos e 3. Os modos virtuais de existência para os sujeitos possíveis. Essas dimensões são o resultado histórico de como a prática se apresenta na educação, representam as diferentes formas de pensamento, os modos de vida e podem se constituir em campos de análises.

A pesquisa está em sua fase de desenvolvimento, portanto, este item encontra-se em construção e ainda não temos resultados substanciais. A expectativa é que os resultados da pesquisa possam contribuir com a elaboração de propostas de inclusão na escola investigada e no contexto ampliado, ou seja, no município onde a investigação acontecerá. A importância do estudo se justifica pela relevância social, uma vez que o estudante com Transtorno do Espectro

Autista (TEA) está presente na escola. Entender como os colegas de turma percebem este estudante auxilia no processo de inclusão e pode facilitar o entendimento acerca dos comportamentos e atitudes observados em sala de aula. A pesquisa tem relevância científica, pois a pretensão é investigar algo original no contexto proposto e possibilitar novos saberes. Esperamos contribuir para o avanço da ciência e entender de que forma o processo da educação inclusiva acontece e como pode ser potencializado.

Palavras-Chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Ensino Fundamental.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.

FELISBINO, Cláudia. **Políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a patologização da diferença e a correção comportamental**. 2022. 179 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/5899/1/FELISBINO.pdf> Acesso em: 03 jun. 2023.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Saberes, normas e sujeitos: questões sobre a prática pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 37-56, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53866/33971>. Acesso em: 09 jul. 2023.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência e Saúde Coletânea**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 67-77, jan./fev. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxxyfF3CXSLwTcprwC/>. Acesso em: 03 jun. 2023.

SANTA CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE/SC nº 100**, de 13 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Santa Catarina: CEE, 2016. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/educacao-especial-legislacao/5697-resolucao-cee-sc-n-100-2016-1>. Acesso em: 28 jul. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJR-f8nmrhmYjsg/abstract/?lang=pt>. Acesso em 03 jul. 2023.

QUANDO A LGBTFOBIA ENTRA NA ESCOLA: A DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Cristian Anderson Puhl¹

Marina Fátima Onyszko²

Compreendidas tanto como o espaço físico para o qual se transferem responsabilidades, perspectivas desenvolvimentistas e projeções de transformação social, quanto como a estrutura simbólica e organizacional em que se depositam os ideais de um futuro onde o conhecimento, isoladamente, terá o potencial de equacionar as mazelas e as acentuadas desigualdades socioeconômicas produzidas desde a imposição da Modernidade Colonial (Quijano, 2005) aos povos originários, a escola e a educação no Brasil respondem a um duplo propósito.

Sob determinados aspectos, reside na arquitetura e no ambiente escolar um dos eixos da defesa e proteção da infância. Por meio da tutela do Estado Brasileiro, os sujeitos são disciplinados, regulados e controlados desde os primeiros anos de socialização. Paralelo ao resguardo de sua integridade física por parte deste ente público, o sujeito-disciplinado é também submetido a processos pedagógicos que vão do seu letramento e alfabetização à subjetivação de um ordenamento moral e comportamental, ancorados em um modelo normativo

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGI-CH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) — campus Erechim. Membro do Grupo de Pesquisa Interculturalidade e Intersubjetividade: gênero, orientação sexual, raça e etnia (UNOESC/UFFS/UERGS). E-mail: crispuhl@gmail.com

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGI-CH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) — campus Erechim. E-mail: mari-naonyszko.mo@gmail.com

de existência que, em última instância, pretendem forjá-lo para o exercício de uma cidadania performática, alicerçada a um sistema hierarquizado, heterossexista e binário (Butler, 2020).

É o acionar destes dispositivos que, de acordo com Junqueira (2009, p. 14), fundamentam não somente os processos de escolarização dos indivíduos, mas também a reprodução de “padrões [...], perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação”. Neste cenário, os mecanismos de sociabilidade e os de educação se interseccionam para compor um determinado conjunto de preceitos morais e de condutas que serão caracterizados ora como aceitáveis, desde que pertencentes a este padrão socialmente constituído; ora marginalizados e indesejáveis, quando deste modelo forem desviantes.

É a partir dessas premissas que o presente trabalho discute como o currículo escolar, no contexto brasileiro, atende aos interesses de uma educação modeladora e centrada na promoção de uma identidade dominante, pouco afeita à diversidade e à diferença. Para isso, utilizam-se dados de uma pesquisa divulgada, recentemente, pela organização não-governamental Todos pela Educação, revelando que apenas 25% das escolas públicas em território nacional possuem algum tipo de ação contra o machismo, o racismo e a LGB-Tfobia¹. Ainda, utiliza-se como método revisão bibliográfica a respeito da temática.

Investindo na interdisciplinaridade como ferramenta analítica e interpretativa, o texto apresenta, na primeira parte, um debate relativo às questões curriculares e os reflexos na estrutura social do país. Na sequência, mobilizam-se

1 Por mais que a pesquisa traga como elemento a homofobia, opta-se, neste presente trabalho, pelo uso da expressão LGB-Tfobia por considerá-la mais adequada e abrangente. Ainda, com a criminalização da LGB-Tfobia pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2019, tem-se um arcabouço legal e jurídico para o enfrentamento a este tipo de preconceito e violências (BALESTERO e BAHIA, 2018).

argumentos que posicionam os vínculos entre a educação e a LGBTfobia. Por fim, reflete-se como tais instrumentos podem ser responsáveis pela conservação de preconceitos ou contribuir para o respeito à diversidade e as dissidências nestes ambientes.

O continente americano tem assistido, nos últimos anos, os alicerces democráticos de seus Estados-Nação serem abalados. As eleições e mandatos de figuras autocráticas nos Estados Unidos e no Brasil e a ascensão de um candidato anarco capitalista no atual processo eleitoral da Argentina, evidenciam que as escolhas políticas dos indivíduos partem cada vez menos de uma compreensão racional da realidade. A eleição de um governante não reverbera apenas em decisões político-econômicas, pois a figura eleita, seus valores e concepções, implicam desdobramentos nas visões de mundo das instituições estatais, entre as quais se encontra a escola pública de educação básica. A sociedade, sobretudo nos moldes capitalistas, não se organiza sem a ação dos processos educativos formais e o currículo, alicerce da educação formal, enquanto campo de disputa, constitui uma perspectiva fundamental para a análise do tipo de sociedade almejada por determinado governo, em determinado momento histórico.

O currículo, conforme Silva (2005, p. 150), é “documento de identidade”. Tendo em vista tal argumento, pensá-lo em suas relações de poder é fundamental para as discussões acerca da temática da(s) diversidade(s) no espaço escolar. A noção de currículo oculto — forma de pensar o currículo para além das dimensões do real e do oficial —, de acordo com Silva (2005), apesar do desgaste ocasionado pela utilização trivial, continua sendo uma importante ferramenta no campo educacional. Segundo Silva (2005, p. 78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo formal, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”, considerando, inclusive, as dimensões de gênero e sexualidade. Nessa perspectiva, com o currículo oculto, aprende-se “[...] como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (Silva, 2005, p. 79).

A aprendizagem do currículo oculto ocorre por meio de rituais, regulamentos e normas; das relações entre docentes, estudantes e gestores; da organização e da estrutura do espaço escolar e da sala de aula; do controle dos tempos e horários, das categorizações implícitas e explícitas (do bom aluno, do aluno capaz, do aluno normal). Aprende-se o currículo oculto por meio das relações sociais que compõem a escola (Silva, 2005).

Assim, a organização curricular formal e, substancialmente, o currículo oculto, estão intrincados pelas relações sociais que se estabelecem a partir de determinado cenário político e histórico. Tendo em vista o governo conservador e autoritário concretizado no Brasil no período de 2018 a 2022, é possível notar reverberações no campo da educação formal. Publicada em julho de 2023, uma pesquisa da ONG Todos pela Educação, evidenciou que o percentual de escolas públicas que trabalhavam projetos e ações para o enfrentamento do machismo e da LGBTfobia, caiu de 43,7% (dado de 2017) para 25,5% em 2021. Os dados utilizados advêm dos questionários contextuais aplicados aos diretores de escolas que participam do Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb)¹.

Junqueira (2009) reforça que uma educação comprometida com a transformação social deve possibilitar que os sujeitos que estão às margens deste padrão heterossexista e normativo sejam acolhidos em suas dissidências. Também por isso ele defende que a efetivação de uma sociedade menos desigual passa pelo fortalecimento e pela promoção dos direitos humanos em sala de aula. Abordando este aspecto, Wenczenovicz e Messias (2021, p. 65) argumentam que, por ser a educação “[...] condição primordial ao desenvolvimento e consolidação do exercício da cidadania, corroborando também com o processo de efetivação da democracia”, educar *em e para* os Direitos Humanos se torna uma prática indissociável para o ensino-aprendizagem “[...] libertadores,

¹ Os dados completos da pesquisa podem ser conferidos em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/apenas-metade-das-escolas-publicas-tem-projetos-para-combater-racismo-no-brasil/>. Acesso em 27 de outubro de 2023.

inclusive, buscando reforçar a proposta da inserção de temas, tais como, identidade de gênero, identidade étnico-racial, acessibilidade, ações afirmativas, políticas afirmativas e de inclusão no currículo escolar” (*Idem*, p. 66).

Tais reflexões, contudo, parecem se distanciar do cotidiano das escolas brasileiras, sobretudo quando a análise recai sobre a educação básica e pública, conforme demonstrou a pesquisa do Todos pela Educação: em 10 anos, o percentual de instituições de ensino que dispunham de iniciativas contra o preconceito por orientação sexual e identidade de gênero e ações de enfrentamento à LGBTfobia caiu de 34,7% em 2011, para 25,5%, em 2021.

Como analisa Louro (2020, p. 25), ao lado de outras instituições que, há séculos, estabelecem suas conformações éticas quanto ao exercício da sexualidade, a escola vem também assumindo um papel cada vez mais significativo na definição de critérios que vão delimitar e conceber a identificação dos sujeitos como “pertinentes, adequados ou infames”. Para a pesquisadora, como “[...] o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (Louro, 2020, p. 27) entre o padrão e a dissidência, estes espaços de escolarização precisam mostrar-se inseridos em um processo sócio-histórico que contempla formas de existência nas quais “as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes [...] e a vocação normalizadora da educação vê-se ameaçada” (Louro, 2020, p. 27).

Prado, Maracci e Monteiro (2021) registram que as tensões na esfera política perpassam os diferentes campos de poder e gestão do Estado, comprometendo iniciativas de avanço para esta compreensão anunciada por Louro (2020). Ponderam os autores que, por estarem posicionadas em um campo de embates constantes, tais elementos “[...] não assumem uma configuração isomórfica e linear pautada nos princípios da igualdade, liberdade e pluralismo” (Maracci; Monteiro, 2021, p. 4).

Diante das reflexões expostas, compreende-se que os processos educacionais formais, a constituição do currículo escolar e a efetivação de um projeto

político-pedagógico apoiado por setores conservadores da sociedade, tendem a ter reflexos objetivos e pragmáticos no entendimento e na hierarquização dos sujeitos. Como destacado anteriormente, por meio de estratégias como a do currículo oculto, se tensionam os mecanismos de reprodução de um padrão ético, moral e binário de existência social, provocando a exclusão e a marginalização das diferenças e da diversidade, principalmente no contexto da sexualidade e do gênero.

Os resultados disso se traduzem, por exemplo, nos indicadores divulgados pela Todos pela Educação que confirmam como esta pauta vem sendo relegada a um segundo plano nos ambientes educativos em todo o país, fortalecendo a cristalização de identidades majoritárias e negligenciando, inclusive, a ampliação de discussões que, em última medida, se vinculam a garantia e a proteção de Direitos Humanos no que concerne ao acesso a uma educação plural, crítica e, de fato, emancipatória.

Palavras-chave: Currículo escolar. LGBTfobia na educação básica. Direitos Humanos.

Referências

BALESTERO, Gabriela Soares; BAHIA, Alexandre Melo Franco de Moraes. Minorias sexuais e homofobia no direito brasileiro: breves delineamentos constitucionais. **Revista Videre**, [s.l.], v. 10, n. 19, p. 148-176, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/6829>. Acesso em: 8 out. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO,

2009. Disponível em: [problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf](#). Acesso em: 29 out. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3.ed. Belo Horizonte: 2020.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MARACCI, João Gabriel; MONTEIRO, Igor Ramon Lopes. Governamentalidades e depurações hierárquicas dos direitos humanos no Brasil: A educação pública e a população LGBTQ+. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, EUA, v. 29, n. 148, p. 2-25 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8529574>. Acesso em: 30 out. 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Clacso, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaína; MOREIRA, Messias da Silva. Interculturalidade e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. *In*: LOSS, Adriana Salete; LORO, Alexandre Paulo (orgs). **Estudos interdisciplinares**: debates e reflexões. Curitiba: CRV, 2021.

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES NA CIDADE DE CHAPECÓ/SC: ACOLHIMENTO E INTERCULTURALIDADE

Ana Paula Nezzi¹

Odisséia Aparecida Paludo Fontana²

O Brasil conta com diferentes ondas migratórias ao longo de sua história. Muitas dessas deixaram legado cultural por todo o território, como é o caso da cultura italiana ainda bastante presente no sul brasileiro. Essas migrações foram, muitas vezes, estimuladas pelo próprio governo, por meio de legislação, e possuíam um viés diferente das migrações visualizadas atualmente.

Os anos 2010 viram o Brasil se tornar destino de deslocamentos de origem humanitária, especialmente com a grande evasão de haitianos após crises ambientais, sociais e políticas no próprio país. Semelhante aspecto aconteceu também com os venezuelanos. De acordo com os dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), apenas no ano de 2022 foram registrados 243.193 migrantes, sendo sua maioria oriundas da Venezuela, Bolívia e Colômbia. O relatório também apresenta a diminuição da entrada no país pelos haitianos ano a ano, indicando a maleabilidade desses movimentos migratórios (Cavalcanti; Oliveira; Lemos, 2023).

De acordo com os dados do SISMIGRA, a cidade de Chapecó, em Santa Catarina, vem registrando cada vez mais migrantes, figurando atualmente

1 Mestranda em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, com apoio da fonte financiadora CAPES. E-mail: anezzi@outlook.com

2 Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Direito UNOCHAPECÓ na Linha de Pesquisa: Direito, Cidadania e Atores Internacionais. E-mail: odisseia@unochapeco.edu.br

entre as dez principais cidades brasileiras de destino. Apenas no ano de 2022 foram 2.962 novos registros (Cavalcanti; Oliveira; Lemos, 2023), sendo que o Centro de Atendimento aos Imigrantes (CAI) da cidade contabilizaram 17.422 estrangeiros atendidos no mesmo período (Chapecó, 2022).

Assim como aqueles primeiros migrantes alteraram a cultura local, o mesmo ocorre na atualidade com a inserção desses migrantes na vida comunitária, em ambientes educacionais e de trabalho. Porém, ainda hoje, enfrentam as mais variadas dificuldades em razão dessas mesmas diferenças culturais.

A primeira dificuldade encontrada no país receptor diz respeito à língua. Isso porque a língua serve para o estabelecimento de relações sociais, e “[...] verifica-se que quanto maior for o nível de distanciamento do imigrante em relação ao novo idioma, mais frequentes serão as adversidades no país receptor” (Petry; Souza, 2020, p. 86).

O problema da pesquisa questiona de que forma os brasileiros podem auxiliar para o ensino da língua portuguesa aos imigrantes, tendo como objetivo principal apontar projeto existente na cidade de Chapecó/SC que trabalhe com a educação desses imigrantes. Para tanto o estudo é realizado através de revisão bibliográfica sistemática qualitativa, sintetizando estudos relevantes para a área através de análise crítica, utilizando o método dedutivo para seu desenvolvimento e conclusão.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 pontua em seu artigo 4º, parágrafo 1º, que as pessoas que passam a viver em uma comunidade linguística diferente da sua possuem o direito e o dever de com ela manter relação de integração, sendo esta compreendida como socialização dessas pessoas, mantendo características culturais de origem e também compartilhando-as com a sociedade que os acolhe, mas que a nova cultura jamais deve ser induzida ou forçada, mas resultado de uma opção (Petry; Souza, 2020, p. 87).

O projeto UNOMIGRAÇÕES foi idealizado pela comunidade acadêmica da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ por

meio da atuação dos graduandos e mestrandos, realizando atendimentos individuais e coletivos e encaminhamentos sociojurídicos para os imigrantes na cidade de Chapecó/SC. Outra importante atividade é realizada em conjunto com o Laboratório de Línguas (LABLIN) da universidade, com o curso de língua portuguesa para a comunidade migrante.

Atualmente o projeto está desenvolvendo a 3ª edição do curso, de forma totalmente gratuita. As aulas são ministradas por professores e profissionais voluntários, com o ensino de língua portuguesa, trabalhando com especial enfoque na comunicação, por meio de compartilhamento da cultura e da exposição de direitos e deveres presentes na Constituição Brasileira. O projeto objetiva fazer com que esses migrantes compreendam a comunidade em que estão inseridos, e possam também fazer-se compreender em situações do cotidiano, verificadas no trabalho, na escola, na saúde, entre outros.

É necessário que a língua seja ensinada e vista como língua-cultura, além do conhecimento estrutural. Diz respeito a suas variantes e elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano, pelos quais se demonstram as maiores dificuldades de adaptação da comunidade migrante no país receptor: precisam da língua em todos os âmbitos sociais, especialmente para acesso ao emprego (São Bernardo; Barbosa, 2018).

Conclui-se que a existência de programas e cursos que auxiliem a comunidade migrante com a aprendizagem da língua portuguesa, de maneira interligada à cultura local e que respeite a individualidade e cultura dos países de origem, é necessária para o estabelecimento do que se chama integração. A pesquisa tem como enfoque um único projeto na cidade de Chapecó/SC, o que não impede a coexistência com outros diversificados trabalhos também realizados por demais instituições, em razão da demanda apresentada.

Consegue, desta maneira, permitir a socialização de ideias entre a própria comunidade, assim como auxílio com os brasileiros voluntários para responder dúvidas e dispostos a compartilhar seus conhecimentos, em uma troca cultural e acolhedora.

Palavras-chave: Interculturalidade. Migração. Educação.

Referências

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de.; LEMOS, Sarah F. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2023**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

CHAPECÓ. PREFEITURA. **CAI atendeu 17,4 mil imigrantes em 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/6327/cai-atendeu-174-mil-imigrantes-em-2022>. Acesso em: 05 nov. 2023.

PETRY, Roberta Morgana; SOUZA, Jéssica Carvalho de. Rodas de Conversa: a língua para o acolhimento do sujeito imigrante. *In*: REDIN, Giulina. (Org.). **Migrações internacionais: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2020.

SÃO BERNARDO, Mirele. A. de; BARBOSA, Lúcia Maria A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045>. Acesso em: 5 nov. 2023.

PERCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA IN/EXCLUSÃO ESCOLAR: NARRATIVAS DE VELHOS

Nara Celiane Britto¹

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski²

A história registra diferentes formas de tratar as pessoas com deficiência, desde o extermínio, a segregação, a integração, e mais recentemente, a inclusão desse público em todas as esferas sociais. Contudo, essas formas não são lineares, como se fossem uma evolução natural, tampouco excludentes, uma vez que se entrecruzam e por vezes existem retrocessos. Esta pesquisa emergiu das inquietações e do silenciamento da naturalização de práticas excludentes impostas às pessoas com deficiência e a relação com o processo de in/exclusão escolar.

Este trabalho faz referência ao projeto de pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação cujo tema é: *Percepções de deficiência e suas implicações na in/exclusão escolar: narrativas de velhos*³. A partir desta temática, surge o

1 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Unochapecó, na Linha de pesquisa 2 Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Integrante do Grupo de pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. Bolsista Unochapecó. E-mail de contato: nara.britto@unochapeco.edu.br

2 Professora orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação (Unochapecó), Mestrado e Doutorado. Integrante da Linha de Pesquisa **Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Líder do Grupo de pesquisa** Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (Unochapecó). Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq -2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

3 A escolha do termo “velhos” vem como uma forma de indagação e “[...] enfrentamento de algo que incomoda, que assusta e, que muitas vezes tentamos maquiagem com termos mais amenos e politicamente corretos” (Rech, 2018, p. 17). De acordo com Beauvoir (1990, p. 8) “para a sociedade, a velhice aparece como uma espécie de segredo vergonhoso, do qual é indecente fa-

seguinte problema de pesquisa: Como velhos narram as formas de tratar as pessoas com deficiência em suas trajetórias de vida e como tais concepções implicam na in/exclusão escolar? O objetivo geral da pesquisa é compreender como velhos narram as formas de tratar as pessoas com deficiência em sua trajetória de vida e como tais concepções implicam na in/exclusão escolar. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: verificar como é compreendida a deficiência pelos velhos entrevistados; analisar como, em anos passados, as pessoas com deficiência eram tratadas e porque eram tratadas daquela forma; compreender como a concepção de deficiência reverbera na in/exclusão escolar de estudantes com essa especificidade.

Logo, a proposta desta pesquisa é conhecer as narrativas de velhos acerca da sua concepção de deficiência, fazendo emergir os olhares e as memórias que eles trazem consigo sobre a deficiência ao longo de suas vidas e como essas representações influenciam/influenciaram as práticas de in/exclusão escolar. Saliento que os velhos entrevistados não foram, na vida pregressa, pessoas com deficiência, embora na velhice condições limitadoras ou de deficiência possam estar presentes. Portanto, os entrevistados falaram de outras pessoas. Assim, a pesquisa contribuirá para a compreensão da influência de concepções existentes no passado na forma de agir e compreender como tais representações sobre as pessoas com deficiência influenciam, na contemporaneidade, posicionamentos e políticas de in/exclusão escolar.

Quanto à metodologia adotada, a pesquisa se constitui como qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista e com aporte teórico de Michel Foucault. Meyer e Paraíso (2021), enfatizam que é indispensável a quem faz pesquisa pós-estru-

lar”, é como um fantasma que ninguém quer e/ou não consegue encarar. “É preciso perturbar, quebrar o silêncio dessa sociedade que [...] não é apenas culpada, mas criminoso”, pois exclui os velhos do convívio social (Beauvoir, 1990, p. 8). Assim sendo, recorro ao termo “velhos” a fim de quebrar o silêncio, de trazer à luz esse fantasma que para muitos é o envelhecimento, mesmo que isso inquiete alguns leitores. Utilizo também o termo como forma de re-existir aos processos de subjetivação impostos pela sociedade capitalista que tem o velho como um fardo, um “peso morto” não rentável e, portanto, pode ser descartado.

turalista reconhecer que as nossas pesquisas não acessam verdades absolutas, inquestionáveis, mas, proporcionam a descrição, análise, problematização e modificação de verdades dependentes do contexto e/ou da cultura em que os sujeitos estão inseridos, por meio da qual reproduzem certos consensos acerca da sociedade em que vivem. Produzir uma pesquisa com essa noção presume considerar a verdade como sendo dependente do contexto do indivíduo e cabe ao pesquisador problematizá-las como verdades legítimas que são aceitas em determinados grupos demográficos, em condições específicas e em épocas históricas em que determinadas redes de poder estabelecem essas verdades.

As materialidades empíricas foram geradas por meio de entrevistas narrativas direcionadas por um roteiro com tópicos orientadores, gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Andrade (2021), ao explicitar a entrevista narrativa, nos dá subsídios para compreender que resgatar as memórias, as experiências vivenciadas pelos velhos acerca da deficiência, não é somente recordar ou retomar algo do passado. As narrativas serão organizadas em agrupamentos temáticos considerando a relevância e recorrência e derivarão dos tópicos orientadores, inspirados nas perguntas de estudo. Contudo, se necessário, haverá abertura para agrupamentos emergentes, em consonância com pesquisas na perspectiva pós-estruturalista.

Foram entrevistadas 9 pessoas com mais de setenta anos de idade, residentes na região do extremo norte do Rio Grande do Sul, *locus* da pesquisa. Como critérios para participar da pesquisa foi estabelecido: ter acima de 70 anos; residir desde aproximadamente o ano de 1988 (período em que a primeira autora frequentava a escola da comunidade) na Vila Volta Grande, município de Alpestre (RS); e aceitar participar da pesquisa. As narrativas serão examinadas por meio da análise do discurso, com inspiração foucaultiana. Segundo Sales (2021, p. 127) a análise do discurso “[...] trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso”. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó e foi

aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 70768023.8.0000.0116. As entrevistas narrativas aconteceram após a aprovação do projeto no Comitê de Ética.

A pesquisa está em sua fase de entrevistas de transcrições e organização de agrupamentos temáticos. Portanto, encontra-se em construção, assim sendo, não temos resultados substanciais. As entrevistas narrativas realizadas evidenciaram a invisibilidade das pessoas com deficiência, a naturalização da não aprendizagem, o que justificaria a não frequência às escolas. Também está presente nas narrativas a ideia da sexualidade como algo incontrolável e bizarro nas pessoas com deficiência, as quais foram, ao longo dos tempos, ora descritas como pessoas boas, ora como anormais pecadores, na perspectiva do desvio da sexualidade. Ou seja, a perspectiva histórica de anjos do bom Deus ou de resultado de castigos, emergem nas narrativas.

As narrativas deixam transparecer a culpabilização de famílias de pessoas com deficiência, sem tensionar a ausência de políticas sociais e educacionais da época. Com esta pesquisa não temos a pretensão de estabelecer juízo de valor, mas compreender “verdades” históricas. Ou seja, não pretendemos julgar pessoas em relação às suas concepções sobre deficiência e suas atitudes no passado. Diferente disso, a intenção é desnaturalizar o que parece dado e provocar reflexões acerca de práticas excludentes impostas às pessoas com deficiência e sua relação com o processo de exclusão escolar. A pesquisa tem relevância científica, pois realizamos a busca por estudos correlatos ao tema de investigação e observamos que os trabalhos encontrados não trazem a concepção de velhos acerca da deficiência e das práticas de exclusão escolar.

Assim sendo, as narrativas dos velhos nos conduzirão a uma compreensão mais profunda das raízes da exclusão escolar e social das pessoas com deficiência, bem como nos instigarão a refletir, a repensar práticas pedagógicas que perpetuam essa exclusão e pensar e políticas públicas de inclusão. Esperamos assim contribuir para o avanço da ciência e tensionar a concepção de deficiência. Além disso, a pesquisa contribuirá para analisar como as concepções

e forma de relacionamento com pessoas com deficiência reverberam na in/exclusão escolar de estudantes com essa especificidade.

Palavras-chave: Deficiência/Diferença. Narrativas de velhos. In/exclusão escolar. Verdades históricas.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa significado nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 175-195.

BEAUVOIR, Simone de, 1908-1986. **A velhice**. Trad. Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2021. p. 17-23.

RECH, Aryana Lucia. **Memória de velhos**: escola, bodega e igreja como signos de estruturação, uma leitura a partir da semiótica peirciana. 2018. 140 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2018. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000100/00010093.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

SALES, Shirley R. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: COGNAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENA EM ESCOLAS NÃO ESPECÍFICAS

Rafaela Ferreira Giroto¹

Leonel Piovezana²

A educação brasileira se apresenta, nas diferentes especificidades, com riquíssima diversidade cultural. Conhecer e compreender a educação ao longo do tempo e as distinções sobre a cultura indígena Kaingang em Ipuacu (SC) e suas contribuições culturais para a educação local, é um processo que estimula a liberdade e o respeito entre as pessoas de diferentes etnias. Todas as pessoas têm suas contribuições e os espaços sociais são provas de suas marcas. Nada está pronto e acabado, a história é reveladora. Em escolas não específicas para a oferta da educação indígena, como as específicas no interior das Aldeias, o ensino requer abordar relação com a diversidade cultural e com a educação científica. Estas escolas devem contemplar em seus projetos políticos pedagógicos a diversidade como princípio formativo.

Ao longo dos anos a educação tomou diferentes rumos, desde a chegada dos europeus no ano de 1.500. Isso nos faz refletir sobre o quanto as influências foram decisivas nos processos educacionais.

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação

1 Mestranda em Educação do PPGE da Unochapecó. E-mail: rafaela.ferr@hotmail.com

2 Doutor em Desenvolvimento Regional e Professor do PPGE da Unochapecó. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br

do próprio empreendimento colonial português. Isso não quer dizer que os povos indígenas não tivessem seus processos próprios de educação antes da chegada dos portugueses. O modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses (com professor, sala de aula, livros, carteiras, disciplinas, currículos, diretor etc.) é totalmente estranho às culturas indígenas tradicionais, mas aos poucos foi sendo necessária e importante para a vida pós-contato (Luciano, 2007, p. 03).

O currículo escolar indígena traz consigo especificações que não encontramos em um currículo não indígena, talvez entender isso com um pensamento tomado por concepções escolares europeias seja difícil de compreender, pois, precisaríamos entrar em suspensão em nossas concepções e tudo que, até então, entendemos como modelo de educação. Com a chegada dos primeiros educadores/catequizadores ao Brasil por volta do ano de 1.500, a educação formal começou a se constituir como afirma.

Esta educação tinha uma missão muito clara de civilizar, cristianizar e de patriotizar os índios. Em outras palavras, fazer com que os índios deixassem de ser índios (deixar de falar suas línguas próprias, abandonar suas culturas, seus costumes, suas terras) para se transformarem em cristãos e patriotas obedientes e submissos para facilitar a posse de suas terras e riquezas nelas existentes pelos colonizadores (Luciano, 2007, p. 03).

Com os direitos garantidos e com a Constituição que aborda a Educação, tem-se assegurado dentro da educação indígena o direito a diferenciação, que contemple a língua, costumes, conhecimentos e saberes destes povos, inclusive na própria formação docente dentro destas comunidades.

Entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se a universalização da oferta de

programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino (Grupioni, 2002, p. 27).

Pensando a Educação Indígena a partir do Plano Nacional de Educação (LEI 10.172/2001), podemos entender que este documento trouxe conhecimento de como a educação estava sendo desenvolvida; diretrizes, além de metas e ações. Também, este plano traz consigo programas específicos que contemplem as demais áreas da educação indígena.

Em partes dos territórios indígenas do Brasil está contemplada a educação escolar indígena, seguindo um currículo específico que abrange as especificidades culturais que este povo mantém. O processo de escolarização se baseia em uma educação escolar específica, bilíngue, diferenciada, intercultural e comunitária:

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde 1970, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula e aos direitos à escola específica, diferenciada e bilíngue, também no que se refere à formação de profissionais indígenas para atuarem nas suas comunidades de origem, nos diferentes níveis de ensino (RCNEI/indígena, 1998). Criam-se políticas educacionais próprias para a Educação Escolar Indígena e vários cursos de formação superior, como o PROLIND – Programa de Licenciatura Indígena, criado pelo governo federal no ano de 2007/08 e viabilizam-se verbas para os sistemas de ensino das redes públicas estaduais poderem desenvolver cursos em nível de ensino básico e superior (Piovezana, 2010, p. 141).

Além do ensino superior, como trata Piovezana (2010), existe esta especificidade na educação de crianças e jovens como trata o trecho (Brasil, 1996, Art. 32.) § 3º) sobre o ensino fundamental regular, que será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Na atualidade, a educação diferenciada, bilíngue intercultural, específica e comunitária é uma reivindicação das lideranças indígenas do país. A Escola Indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio/econômica/cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, no estudo e na valorização da própria língua e da própria ciência, sistematizados em seus etnoconhecimentos, e no acesso às informações científicas da sociedade majoritária (Piovezana, 2010, p. 140).

A educação passa a ser ponto de discussão, fazendo parte do movimento indígena, demonstrando o interesse desta cultura em relacionar a escola como modificadora ou agente transformadora de autonomia dos sujeitos.

Como metodologia para esta pesquisa nos utilizaremos de estudos bibliográficos, pesquisa de campo em escolas não específicas para indígenas do município de Ipuçu/SC, com observações e questionários a serem aplicados para alunos Kaingang.

Como resultados e discussão, nesse primeiro momento, foi se constituindo como um trabalho bibliográfico e de observação, com entrevistas a campo, que servem de base e fundamentação para artigo científico e para a pesquisa em andamento de dissertação. Diagnosticamos muitos estudantes indígenas que escolheram escolas fora da comunidade indígena, fora de suas aldeias e que vêm enfrentando dificuldades de ambientação, sofrem discriminação e isolamento, isso tudo, mais intensificado pela falta de conhecimento e preparo de professores e direção dessas escolas, nas adaptações curriculares, para atendi-

mento às pessoas de diferentes etnias e culturas.

Como considerações finais, entendemos que a interculturalidade na educação tem um papel fundamental e está extremamente ligada ao conhecimento, em que costumes, crenças e a maneira que foi se constituindo, passa por cada grupo de pessoas, gerações, país, povo. Percebemos que a educação indígena deva contemplar a vivência do aluno e, principalmente, o conhecimento, os costumes, somando aos conhecimentos científicos e empíricos. Precisamos intensificar esforços, o reconhecimento à alteridade e o respeito às diferenças com avaliações e acolhimentos que incluam na vida escolar e societária, sem deixar de lado a cultura e anseios individuais e comunitários.

Palavras-chave: Educação. Conhecimento. Cultura indígena. Inclusão.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 9-42.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRUPIONI, Luis. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília – DF: Conselho Nacional de Educação, 2007.

PIOVEZANA, Leonel. Território Kaingang na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul: territorialidades em confronto. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 2, p. 328-338, mai./ago., 2011. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/221> Acesso em: 20 ago. 2023.

RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**. Trad. Brenno Silveira. Vol. III. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVOLDI, Adiles. Cultura Kaingang: A educação indígena demarcando as fronteiras da diferença. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/7178170-Cultura-kaingang-a-educacao-indigena-demarcando-as-fronteiras-da-diferenca.html>> Acesso em: 08 jan. 2023

SILVA, Lucas Alves da. A História Kaingáng através do Ritual do Kiki. **Revista Santa Catarina em História**, Florianópolis, v.5, n.1, 2011.

CUIDAR É EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DE EMMI PIKLER E SÁNDOR FERENCZI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Simone Maestri¹

Márcia Luíza Pit Dal Magro²

Na educação infantil, cuidar significa zelar pelo início de tudo – o começo das relações interpessoais, das descobertas e da vida em sociedade. Além disso, é essencial atentar-se ao potencial de cada criança, especialmente levando em conta que nem sempre o adulto que acompanha esses primeiros passos é um familiar. Na atualidade, o olhar direcionado ao cuidado na primeira fase da vida, circunscrita aqui pela faixa etária do 0 aos 3 anos, mudou muito se comparado ao início da educação infantil enquanto etapa da educação básica. E isso é evidenciado nos documentos mandatórios da Educação Infantil do nosso país, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esses documentos enfatizam a importância do ato de cuidar, não apenas no sentido físico, mas também emocional e psicológico, levando-se em consideração as mais variadas capacidades a serem desenvolvidas. Isso significa compreender o cuidado como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, e

1 Mestranda no programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Unochapecó. Bolsista parcial 50%, benefício ofertado pela referida instituição de ensino superior. E-mail de contato: monem@unochapeco.edu.br

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. E-mail de contato: mapit@unochapeco.edu.br

é aqui que surge o diálogo com Emmi Pikler e Sándor Ferenczi.

Pikler (1902 - 1984) pediatra Austríaca, mas que, fez sua vida na Hungria, fundou o Instituto Lóczy, em Budapeste, logo após o fim da segunda guerra mundial. De seu longo trabalho, surge a abordagem Pikler, um modo ético e cuidadoso de tratar da educação de bebês e crianças nessa fase, que requer atenção, confiança e, acima de tudo, valorização da atividade autônoma da criança, orientada por sua própria iniciativa. Na proposta educacional da autora, o adulto não é intervencionista ao mesmo tempo que é cuidadoso e afetivo.

Já, Ferenczi (1873 - 1933), foi um psicanalista húngaro, que embora não tenha se concentrado especificamente no cuidado com bebês e crianças, discutiu o desenvolvimento infantil na primeiríssima infância destacando a importância do ambiente e da relação entre o bebê e a pessoa que realiza a maternagem. Este defendeu que o cuidador deveria ser sensível às necessidades do bebê e que deveria estar disposto a se adaptar às suas necessidades. Ele também enfatizou a importância de uma relação saudável de cuidado estaria baseada na confiança e no respeito mútuo. É sabido que nem todas as contribuições de Ferenczi e Pikler foram acolhidas no seu tempo, mas nas últimas décadas suas obras vêm sendo reconhecidas e revisitadas no campo das ciências sociais, da saúde, humanas e não menos importante, na educação. Considerando a Educação Infantil, destaca-se que não há um ensino, nessa etapa da educação básica, “que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia da criança” (Didonet, 2003, p.6). Os professores fazem essa distinção entre cuidar e educar, já as crianças não conseguem visualizá-la, como explicita Paniagua e Palacios (2007, p. 27):

Para elas, a hora de comer é tão importante como a atividade na sala de aula, e não conseguem distinguir se o adulto que cuida delas ou que lhes impõe limites é professor ou cuidador. A atenção integral às necessidades dos pequenos passa por considerar como educativos todos os momentos, desde que a criança atravessa a porta de ma-

nhã até sair por ela, o que implica que todos os adultos da escola têm responsabilidade sobre a menina ou o menino (toda menina e todo menino), sobre suas necessidades e problemas.

Sendo assim, o problema de pesquisa deste estudo é identificar quais as contribuições de Emmi Pikler e Sándor Ferenczi e suas leituras contemporâneas para pensar o cuidado na educação infantil na primeiríssima infância? como objetivo geral nos dedicaremos a investigar as contribuições de Emmi Pikler e Sándor Ferenczi e suas leituras contemporâneas para pensar o cuidado na educação infantil na primeiríssima infância Os objetivos específicos propostos que se espera alcançar ao longo do desenvolvimento da pesquisa, são: 1) delinear a concepção de cuidar na Educação Infantil a partir dos documentos mandatórios, que regulamentam essa etapa da educação básica; 2) Reconhecer a concepção de cuidar (cuidado) para Emmi Pikler e Sándor Ferenczi; 3) Apontar as implicações do (des) cuidar para desenvolvimento da primeiríssima infância na educação infantil a partir dos referidos autores; 4) Identificar apontamentos para a qualificação do cuidado na educação infantil partir das perspectivas apontadas pelos autores analisados; 5) Analisar aproximações e diferenças referentes ao conceito de cuidado entre os autores e os documentos mandatórios da EI. Entende-se que esta pesquisa possui relevância acadêmica e social, de modo que sua realização poderá trazer novas e inéditas discussões entre Pikler e Ferenczi no âmbito da educação infantil, em suas aproximações e distanciamentos, que serão desvelados no trilhar da pesquisa, bem como contribuir com o trabalho dos colegas professores que atuam nesta etapa de ensino.

Metodologicamente, essa pesquisa assume uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. Gil (2002), destaca que a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. O autor enfatiza que a diferença está na natureza das fontes, ou seja, “[...] a pesquisa bibliográfica trabalha com as contribuições de diversos autores sobre um assunto, enquanto a pesquisa

documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico” (Gil, 2002, p. 45). A pesquisa documental ocorrerá nos Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil (RCNEI, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), em suas quatorze páginas destinadas a primeira etapa da educação básica. Já a pesquisa bibliográfica acontecerá através das obras básicas dos autores e leituras contemporâneas dos mesmos.

Findamos destacando que por se tratar de uma pesquisa em fase inicial de construção, é demasiadamente cedo definirmos um caminho conclusivo, porém na certeza de que os resultados contribuirão sobremaneira com a educação na primeiríssima infância.

Palavras-chave: Educação infantil. Cuidar. Sándor Ferenczi. Emmi Pikler.

Referências

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 27 jul. 2023

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas: 2002.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: Resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONHECIMENTOS TRADICIONAL E CULTURAL DOS CAMPONESES: PRODUÇÃO AGRÍCOLA COM BASE NOS SABERES EMPÍRICOS

Robison Risso¹

Leonel Piovezana²

Pesquisar sobre os conhecimentos tradicionais e culturais dos camponeses: produção agrícola com base nos saberes empíricos, visa trazer contribuições às teorias dos Movimentos Sociais diante da constante disputa no campo do conhecimento e a resistência de produções empíricas nas áreas de assentamentos da Reforma Agrária. A Educação do Campo trata tais conhecimentos como ponto de partida e chegada em suas metodologias de ensino.

O problema de pesquisa que se apresenta é: Como camponeses concebem experiências tradicional e cultural e sua relação com o conhecimento científico? Essa questão busca identificar a partir das experiências do MST, conhecimentos que foram sendo construídos ao longo de gerações, de como lidar com a terra, como viver a partir da organização social, de valores humanos e de saberes empíricos tradicionais. O objetivo geral desta pesquisa é o de analisar concepções de educação do campo quanto aos conhecimentos tradicional e cultural dos camponeses do MST e sua relação com o Conhecimento Científico.

A partir do objetivo geral se desdobram objetivos específicos que são: a)

1 Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNO-CHAPECÓ. Contato: robisonrisso@yahoo.com.br

2 Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Salamanca. Professor titular da Universidade Comunitária da região de Chapecó do Programas de Mestrado em Educação da UnoChapecó. Contato: leonel@unochapeco.edu.br

Identificar conhecimentos tradicionais camponeses praticados por agricultores assentados do MST e meios de preservação e continuidade passadas de geração para geração; b) Analisar como o MST e processos de formação, no contexto da educação do campo, concebem e se recriam a partir do conhecimento tradicional e de preservação da semente crioula e c) Relacionar os conceitos discutidos pela Educação do Campo com a luta dos movimentos sociais.

Quanto a metodologia a pesquisa se caracteriza, bibliográfica, de campo e de intervenção do pesquisador, como filho de assentados do MST e local de pertencimento. O estudo se firma nas abordagens do materialismo histórico dialético e análise de conteúdo em Bardin (2016). A presente pesquisa está sendo desenvolvida a partir do meu local de pertencimento, do processo de transformação social e cultural do MST do Assentamento 25 de Maio, em Abelardo Luz Santa Catarina.

Para tratar de Teoria crítica, é preciso partir da ideia de que elas existem para explicar ou entender como as coisas são. Tratar a teoria de forma crítica é, antes de tudo, dizer o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser. A teoria crítica traz à tona a essência das coisas através da compreensão do desenvolvimento histórico e do contexto em que se estabeleceram como tal (Santos, 2007)

A reflexão de Boaventura (2007) é importante para os movimentos sociais, precisam se articular para dar conta dessa contradição entre a teoria e a prática concreta. Afinal não precisam simplesmente de um conhecimento novo, mas sim, de um novo modo de produzir conhecimento, que gere alternativas que levem a revolução que os movimentos almejam. Em consequência é preciso citar:

[...] o mais preocupante do mundo de hoje é que tanta experiência social fique desperdiçada, porque ocorre em lugares remotos. Experiências muito locais, não são muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso tem permanecidos invisíveis “desa-

creditadas”. Ao meu ver, o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo (Santos, 2007, p. 24).

Um dos principais problemas que levam a perda de experiência é o que o autor denomina como razão indolente ou razão metonímica, que contrai, diminui, subtrai o presente. Esse processo acontece devido a nossa concepção de mundo estar fragmentada e impedir que possamos ver a totalidade das relações que se estabelecem nas mais diversas esferas da sociedade. Essa visão contraída da realidade acaba por deixar fora muitos fatores de extrema importância como experiências tornando-as invisíveis, ocasionando assim seu desperdício. Nesse cenário, uma contradição se estabelece, afinal as pessoas expandem a visão do futuro como algo grandioso e contraem o presente, impedindo a visão da totalidade, o ideal seria o movimento contrário, expandir o presente e contrair o futuro, para assim acumular mais experiências no presente e se preparar melhor para o futuro.

Para tentar superar a contradição entre ciência e conhecimento popular, Santos (2007, p. 33) enfatiza que:

[...] a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês.

Os conhecimentos científicos e saberes populares não se anulam, cada um tem sua relevância. Por exemplo, é inegável de que para realizar avanços em relação ao estudo de planetas com viagens espaciais a ciência é fundamental, porém, quando o assunto é preservação da biodiversidade de nosso planeta, os saberes populares são muito mais eficazes, afinal, a ciência moderna está mais voltada em destruir a biodiversidade do que compreendê-la para preservá-

-la. Os indígenas são os que ainda mantêm grande parte da biodiversidade de nosso planeta, justamente por compreenderem que são parte dela e não seus donos e que dela dependem para existir. Assim é preciso encontrar o meio termo, de que dependemos das duas formas de conhecimento, popular e científico (Santos, 2007).

A agricultura camponesa é o modo de desenvolver agricultura e viver de famílias que a partir do momento que tem acesso à terra e aos recursos naturais disponibilizados por ela, passam a produzir alimentos que garantem o seu sustento, diferenciando-se do modo de produção capitalista que expropria o trabalhador do fruto de seu trabalho.

As unidades de produção camponesas, ao terem como centralidade a reprodução social de seus trabalhadores diretos, que são os próprios membros da família, apresentam uma racionalidade distinta daquela que as empresas capitalistas, que se baseiam no assalariamento para obtenção de lucro. Como as famílias camponesas reproduzem a sua especificidade numa formação social dominada pelo capitalismo e dado que a economia camponesa supõe os mercados, as unidades de produção camponesas sobrem influências as mais distintas sobre o seu modo de fazer agricultura (Caldart *et al*, 2012, p. 26).

O campesinato passa por um processo de enfrentamento ideológico em decorrência das expressões hegemônicas capitalistas, que são agricultura de subsistência e agricultura familiar. A agricultura de subsistência discrimina a produção camponesa desde o período colonial, considerando o camponês como subalterno e inferior, por não atender as demandas do grande mercado e da monocultura em larga escala.

A Educação do Campo tem sua gênese nos movimentos populares camponeses, que agora sujeitos, passam a organizar a sua vida a partir das necessidades que estes sentem. Assim, nos idos de 1990, mais precisamente em 1997 aconte-

ceu o I ENERA (1º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária) em parceria com a UnB (Universidade de Brasília). Dessa data em diante as práticas já realizadas nas áreas camponesas foram sistematizadas e se solidificando no campo do enfrentamento de classe. A Educação rural ultrapassada em seu conceito e prática, sede campo para a Educação *DO* Campo, além de ser no espaço campo. A ênfase em *DO* Campo é justamente porque é pensada pelos sujeitos dela, sujeitos camponeses. Segundo Caldart (1996), os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que pode haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos.

A educação nunca é neutra: ou ela transforma a realidade ao qual está inserida ou ajuda perpetuando um sistema que eleva cada vez mais a mercadoria e rebaixa cada vez mais o ser humano. Sabemos que a liberdade da terra não é assunto só de lavradores. A liberdade da terra é assunto de todos. Pois, não basta ter escola no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo. Não se deve pensar a Educação do Campo como um projeto de um partido político ou de um movimento social, mas sim, como uma educação que esteja vinculada as necessidades de todo povo do campo, ligada as suas realidades para que o aprendizado não seja vazio, sem sentido para suas vidas. A Educação do Campo é uma ferramenta poderosa para manter vivas as experiências camponesas de produção, trazendo esses conhecimentos para sala de aula, como impulsionador dos processos educativos, dando assim sentido aos conteúdos abordados em sala de aula, ou seja, contextualização.

Em síntese pode-se afirmar que a escola almejada para o campo seja aquela que ajude a conhecer a realidade ou realidades. Deve partir daquilo que se pensa, se vive, se faz e se diz. Ela precisa de um currículo que atenda às neces-

sidades de cada realidade. Ela primeiramente deve ter bem claro os objetivos da escola. Tendo os objetivos deve-se buscar saber o que deve ser feito para atingi-los. Valoriza-se também através da educação do campo a necessidade de se produzir agro ecologicamente para que ocorra a preservação de todas as formas de vida e para que a terra continue a gerar alimentos com qualidade também no futuro.

A educação do campo não é uma proposta pronta, não apresenta soluções acabadas. Ela está em construção e deve ser adequada a cada realidade em que está inserida. Ela não ignora a educação formal e os conteúdos tradicionais, pois eles também fazem parte do aprendizado. Mas eles devem se adequar às necessidades de cada realidade. Tratamos aqui de Educação do Campo e não “no” campo, afinal não basta ter uma escola com seu prédio localizado no campo se sua metodologia, seus conteúdos e seus princípios não estejam intimamente ligados a realidade do povo camponês.

Palavras-chave: Saberes. MST. Tradicional. Cultura. Camponeses.

Referências

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: [https:// www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/](https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/) Acesso em: 23 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MST. Princípios da Educação no MST: Reforma agrária, semeando educação e cidadania. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 8, 1996. Disponível em: [https:// mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-08-principios-da-educacao-no-mst/](https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-08-principios-da-educacao-no-mst/) Acesso em: 15 ago. 2023.

Santos, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

ESCRE(VIVER): A LITERATURA COMO CONSTRUÇÃO DE RESISTÊNCIAS A PARTIR DA ESCRITA EVARISTIANA

Letícia de Arruda Correa¹

Márcia Luíza Pit Dal Magro²

Diego Orgel Dal Bosco Almeida³

O presente escrito – trabalho em construção – parte do propósito de unir três áreas expoentes na produção de estudos, pesquisas e conhecimentos, à saber: a Educação, a Literatura e a Psicanálise. Alicerçado em um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), busca-se construir as discussões e diálogos possíveis entre as temáticas que serão abordadas.

A literatura, enquanto possibilidade de criação e de movimento frente aos diversos modos de ser, viver e estar no mundo, em suas possibilidades múltiplas de sociedades, culturas e arranjos políticos, apresenta-se enquanto superfície em que é a voz é encontrada por aqueles aos quais foram relegados lugares de silenciamento desde as épocas mais remotas. Como é o caso das mulheres. Zalberg (2007, p. 9) descreve que, até meados do século XII, quando o advento do amor romântico, aliançado com a literatura surge, momento de renovação da sociedade medieval, o [...] lugar reservado às mulheres é o lugar da sombra, do esqueci-

1 Mestranda Letícia de Arruda Correa, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail: leticia.arrcorrea@gmail.com

2 Mestre e Doutora em Psicologia pela UFSC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Psicologia da Unochapecó. E-mail: mapit@unochapeco.edu.br

3 Doutor em História pela PUC-RS e Phd em Educação pela UNISC. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. E-mail: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

mento [...] um ‘não-lugar’. Além de bordar histórias, apresentar outros mundos, a literatura, nessa conjuntura, é espaço de potência, luta social e política.

Apesar disso, durante muito tempo, a literatura era destinada apenas a um grupo específico de pessoas, pertencentes às classes sociais mais abastadas. Não obstante, atualmente, pensar a democratização da leitura é encontrar um campo ainda elitizado e destinado apenas a uma parcela da população. Entretanto, há uma diversificação nas mãos que escrevem, nos tons de pele e de voz que criam enredos e novas formas de contar. Desse modo, Barbosa (2019, p. 10), define esse movimento enquanto um “[...] grito e um ato de reivindicação por espaço, principalmente de autoria, no campo literário.”

Existem, no Brasil e no mundo afora, célebres autoras em se tratando desse novo modo de fazer literatura, sob as quais poderíamos nos deter para compreender suas propostas e contribuições. Todavia, todo projeto de pesquisa passa, inexoravelmente, por escolhas. Na multiplicidade de temas e de caminhos, é necessário escolher, dar contornos e definir questões para que a pesquisa possa ser executada. Por serem campos extensos, especialmente a literatura, foi preciso decidir por uma autora, cuja vida e obra serão discutidas no trabalho. Com essa finalidade, a autora escolhida foi Conceição Evaristo.

Mineira de nascimento, a poetisa e romancista Maria da Conceição Evaristo de Brito, cresceu entre os cuidados da mãe e da tia materna em uma favela de Belo Horizonte. Na condição de mulher negra subjugada, desde a infância acompanhou a mãe e a tia em suas atividades como lavadeiras. Seu contato com a escrita, ainda menina, tem suas raízes na oralidade. Nas palavras de Evaristo (2003, p. 1):

Do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de móveis, de coisas e muitas vezes de alimento e agasalhos, era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos amigos contavam. Eu, menina repe-

tia, inventava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome e história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia.

A autora destaca o papel fundamental da escola em suas vivências na infância, a possibilidade de, por meio da escrita em atividades de redação, criar outros cenários para a sua existência. Narrar, experienciar, fantasiar, muito dos entre caminhos que circunscrevem as criações de Evaristo irão culminar no que ela irá chamar de *escrevivência*, um conceito de grande importância para a compreensão de sua obra e que merece atenção. Como o nome sugere, a *escrevivência* diz das vivências que se tornam criação e escrita na obra *Evaristiana*. Perpassa as entrelinhas entre realidade e fantasia, e, principalmente, como essas se misturam e vão compondo histórias (Evaristo, 2022).

Em virtude de sua mãe e tias trabalharem na casa de grandes escritores de Belo Horizonte, Conceição pode acessar um tesouro particular que mudou sua vida: imensas bibliotecas. Além da escrita, o acesso à leitura também compõe papel essencial nas vivências da autora, que descreve o ato de ler enquanto “[...] um exercício prazeroso, vital, um meio de suportar o mundo, principalmente adolescência, quando percebi melhor os limites que me eram impostos” (Evaristo, 2003, p. 1).

Entre as possibilidades da escola e das bibliotecas que Conceição acessou e que contribuíram para a sua formação humana, cultura, política, social e escrita, considerando, ainda, os lugares ocupados historicamente por pessoas pobres e pretas na literatura e na sociedade, especialmente, por mulheres, se articulam os primeiros passos da pesquisa.

Assim, foi realizado um primeiro levantamento provisório do estado da arte da temática abordada. Foram utilizadas as bases teóricas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos Capes, a Scielo e a Revista Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação

da Unochapecó. Um fator importante, que se pode notar de início, é que a temática é discutida de forma abundante nas áreas de letras e estudos literários, enquanto ainda não se encontram publicações significativas em Programas de Pós-Graduação em Educação e em articulação com a psicanálise, o que se apresenta enquanto uma lacuna na construção do conhecimento e se caracteriza como justificativa para a realização da pesquisa.

Com base nisso, cabe questionar “Como a literatura, vista a partir de Conceição Evaristo, pode contribuir enquanto artefato cultural para a educação e escrita feminina afro-brasileira?”. Enquanto objetivos de pesquisa, que serão realizados a partir do aprofundamento e escolha das obras e demais conceitos abordados, busca-se analisar as possibilidades da literatura feminina afro-brasileira enquanto artefato cultural e educativo na obra de Conceição Evaristo. Nos objetivos específicos, se pretende caracterizar vida e obra da autora, compreender o lugar do feminino afro-brasileiro presente em suas obras e articular os materiais advindos da análise literária ao referencial teórico psicanalítico.

O percurso metodológico escolhido para a realização do trabalho será a pesquisa bibliográfica, por meio de uma abordagem qualitativa e de análise de conteúdo. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (1993, pp. 21-22): “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Na pretensão de conhecer e tencionar histórias, dialogar com a literatura e percorrer os caminhos de força da linguagem, entendendo-a como constituinte do humano. Ao mesmo tempo em que, observando às desigualdades de raça e gênero, se possa construir uma educação de bases não formais que vise a emancipação e a potencialidade de (todos) os sujeitos, surge um ponto de partida. Os resultados encontrados, ainda iniciais, não são definitivos, porém, tecem as primeiras linhas que irão, de alguma forma, bordar a escrita desta futura dissertação.

Palavras-chave: Literatura. Conceição Evaristo. Educação Psicanálise.

Referências

BARBOSA, Roberta T. **Conceição Evaristo e a escrevivência:** narrar a potência dos pobres na literatura brasileira contemporânea. 2019. 125 fls. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, 2019.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In:* MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (orgs.). **Mulheres no mundo – etnia, marginalidade e diáspora.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2005. p. 1-15.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande.** 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ZALCBERG, Malvine. **Amor paixão feminina.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

AFRICANIDADES NO ENSINO DA ARTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Dyonathan de Morais¹

Claudia Battestin²

O ensino da Arte no Brasil, desde suas primeiras manifestações com a chegada dos Jesuítas ao país, até a efervescência da expansão dos movimentos educacionais relacionados à área da cultura no século XIX, foram influenciados pela lógica de um pensamento colonialista. Esse movimento enalteceu, equiparou e favoreceu uma pequena parcela da população brasileira, se tornando objeto de distração e entretenimento da elite no período Colonial (Ferraz; Fusari, 2009). Paralelo a isso, o ensino da Arte também esteve relacionado a uma escola de ofícios, capacitando através da educação técnica para as artes aplicadas, como marcenaria, ourivesaria e cerâmica.

O ensino voltado à formação de mão de obra, não ficou restrito apenas ao período colonial, nas primeiras décadas do século XX, houve uma grande implementação do ensino do desenho técnico industrial objetivando a formação para o trabalho devido à crescente demanda da indústria, bem como, a sua modernização, competitividade e preparação para o comércio internacional, aprimoramento do design e a promoção de uma identidade nacional (Ferraz; Fusari, 2009).

Apesar da importância do ensino das artes, somente em 1996 a Lei de

1 Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNO-CHAPECÓ. Bolsista CAPES. E-mail para contato: dyonathanmorais@unochapeco.edu.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. E-mail para contato: battestin@unochapeco.edu.br

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) torna obrigatório o ensino da Arte na Educação Básica. Anterior a isso, desde a década de setenta, arte/educadores e outros profissionais da educação já vinham discutindo sobre o que ensinar na disciplina de Arte no contexto escolar. A mesma lei que torna a disciplina obrigatória diz que, “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996). Apesar desta proposição, a Arte/Educação, ainda mantém em sua grade curricular conteúdos voltados a cultura e erudição europeia, fazendo pouca referência ou abordando de forma estereotipada a arte e a cultura dos povos indígenas e africanos.

Contrapondo a hegemonia cultural e artística presente no ensino da arte no Brasil, bem como da América Latina e Caribenha, surgem os estudos decoloniais decorrente de um movimento de estudiosos que apresentam outras possibilidades, de pensar a partir de nós mesmos, de nossas culturas e histórias, sem amarras com o pensamento ocidentalizado. Desta forma, o problema que esta pesquisa busca responder é: Como as africanidades podem contribuir para o ensino de arte decolonial na educação básica?

Nesse viés, a pesquisa apresentada neste texto tem como objetivo compreender de que maneira as africanidades contribuem para o ensino da arte na escola a partir do fazer artístico através de uma perspectiva decolonial. Para isso, propõem-se a partir dos objetivos específicos, estudar os impactos da colonização dos povos africanos na América, analisar como as africanidades vêm sendo abordadas em arte/educação, e por fim, como sua presença contribui para uma educação decolonial.

Enquanto movimento metodológico, busca-se através de uma investigação bibliográfica, qualitativa e decolonial, realizar um levantamento histórico da arte/educação no Brasil, bem como, analisar como a influência da colonização ainda deixa marcas nas estruturas fundantes presentes na colonialidade do ser e do saber (Quijano, 2005). No que tange às africanidades, visa contextualizar

o que é arte africana e arte afro-brasileira, buscando estabelecer relações com metodologias presentes no ensino da arte, como a Abordagem Triangular desenvolvida pela arte/educadora brasileira Ana Mae Barbosa (2012).

O desenvolvimento dessa investigação busca estabelecer um diálogo decolonial que possibilita reflexões sobre como o ensino da arte ainda segue com fortes influências ocidentais desde o século XV, deixando, por vezes, de dialogar com as culturas que constituem a identidade cultural brasileira. Neste sentido, conforme afirma Barbosa, é preciso pensar o ensino da arte a partir de uma triangulação que impulse: “[...] a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um” (2012, p. XXXII). A partir deste pensar, observa-se a importância de o/a professor/professora de arte ensinar partindo da cultura dos próprios estudantes e de suas histórias.

A Abordagem Triangular proporciona a valorização da percepção dos estudantes quanto aos conteúdos trabalhados na disciplina de Arte e o seu protagonismo, já que é pautada sobre três eixos interconectados, sendo eles, a contextualização, o fazer artístico e a leitura do fazer. Esses eixos podem ser trabalhados de forma cíclica, não precisando seguir a sequência, uma vez que, integrados, estimulam os estudantes à uma compreensão mais profunda das expressões artísticas e culturais, incentivando a participação ativa na apreciação, interpretação e criação.

Esses eixos compõem a metáfora do triângulo, no qual não ficam presos a uma estrutura metodológica rígida, mas que podem ser adaptados a outras abordagens ou metodologias. Essa versatilidade permite estabelecer um diálogo entre a Abordagem Triangular e a Perspectiva Decolonial, já que ambas reconhecem a importância de valorizar as diversas manifestações culturais para uma educação inclusiva e diversa.

Quijano (2005), um dos grandes pensadores do pensamento decolonial, enfatiza a necessidade de decolonizar o conhecimento e valorizar os saberes

tradicionais, por exemplo, dos povos africanos e indígenas. O pensamento de Quijano, dialoga com a teoria de Ana Mae Barbosa, em que o ensino da arte não pode ser construído a partir de uma única perspectiva, seja ela ocidental, eurocêntrica ou erudita. Para a autora, somente através da educação é possível libertar os grupos culturais que estão presos a códigos rígidos que não permite a decodificação de outras culturas (2012, p. 26).

Em consonância com os autores, Feitosa (2023, p. 04) questiona que o pensamento dominante é uma das formas de reconhecer os saberes que historicamente foram invisibilizados. Neste movimento, a pesquisa busca visibilizar e dialogar com as africanidades enquanto pressuposto metodológico para pensar uma educação decolonial no ensino das artes. Uma vez que, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira é conteúdo obrigatório na educação básica conforme previsto na Lei 10.639/2003. De acordo com o artigo I os conteúdos devem incluir o estudo da História da África e dos Africanos bem como a contribuição da cultura negra para a constituição da sociedade brasileira. O artigo II prescreve as disciplinas em que os conteúdos referentes às africanidades devem ser ministradas, tendo como foco especial as áreas de Educação Artística, Literatura e História (Brasil, 2003).

Para incentivo da implementação da lei, muitos projetos surgiram, contribuindo para pensar uma educação antirracista. O projeto “A Cor da Cultura”, com o apoio do Ministério da Cultura e Educação, promove desde o ano de 2004, cursos de formação para professores e materiais didáticos em todo o Brasil. Esses materiais têm como base os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros desenvolvidos pela professora Azoilda Loretto da Trindade.

Aliado a isso, outras abordagens com base nas africanidades tendo como pressuposto uma perspectiva decolonial, ganharam visibilidade nos últimos anos, como a “Pedagogia das Encruzilhadas”, escrita por Luiz Rufino Rodrigues Junior (2017) e “Exu nas Escolas - Uma proposta educacional antirracista”, escrita pelo professor Linonly Jesus Alencar Pereira (2022). Essas e outras abordagens vão contribuir na sequência dos estudos deste projeto que está em

andamento, proporcionando um encontro entre o ensino, a arte/educação, as africanidades e o pensamento decolonial.

Palavras-chave: Arte/Educação. Africanidades no ensino da arte. Educação decolonial.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da Arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

FEITOSA, Belijane Marques. Ebós de saberes: encruzilhando a pedagogia e abrindo caminhos para a decolonialidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. 1-20, jun., 2023. Disponível em: DOI:10.22481/praxisedu.v19i50.12963 Acesso: 23 ago. 2023.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte.** Fundamentos e Proposições. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas.** 2017. 233 flas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf Acesso em: 15 set. 2023.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. **Exu nas Escolas** - Uma proposta educa-

cional antirracista. Fortaleza: Editora Cooperativa Parentes, 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.
In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências
sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES VENEZUELANOS NA ESCOLA PÚBLICA

Inês Sabka¹

Leonel Piovezana²

O Papa Francisco (2023, p. 1) em recente mensagem no 109º Dia Mundial do Migrante e do Refugiado³ afirmou que o “[...] ato de migrar deveria ser sempre uma escolha livre, mas realmente, ainda hoje, em muitos casos não o é”. Tal afirmação nos leva a discutir e acolher a temática da migração como fator relevante em nossa sociedade contemporânea, visto que, os movimentos migratórios são complexos, continuados e representam o início de uma nova história.

No entanto, ao discutir o tema da migração devemos abordar, além da complexidade, os desafios enfrentados pelos migrantes, sem desconsiderar que existem várias razões pelas quais as pessoas optam por migrar, fatores como a busca por melhores condições de vida, de saúde e segurança, outros se veem forçados a deixar seus locais de origem como consequências de conflitos armados, religiosos, violência, motivações econômicas, desastres naturais, entre outros. Independentemente das razões específicas, a migração apresenta frequentemente muitos desafios para os migrantes. Podemos destacar as barreiras linguísticas, as dificuldades sociais e de aculturação, a xenofobia, além do fato de a separação da família poder levar a profundo sentimento de perda

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Servidora da Coordenadoria Regional de Educação de São Lourenço do Oeste. E-mail de contato: ines.sabka@unochapecó.edu.br

2 Doutor Professor no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail de contato: leonel@unochapecó.edu.br

3 Mensagem do Papa Francisco para o 109º Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, Roma, São João de Latrão, 11 de maio de 2023.

e isolamento.

Este texto é parte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, logo, o que apresentaremos a seguir é resultado de um estudo de natureza bibliográfica e resultados prévios já produzidos que tiveram como intencionalidade compreender como acontece o processo de inclusão de estudantes migrantes venezuelanos na escola pública.

Para delimitar este estudo, optamos pelas palavras chaves: Educação. Movimentos migratórios. Diversidade intercultural. Inclusão escolar. Assim, nessa trajetória da pesquisa, observamos que há poucos estudos e/ou trabalhos científicos que se dedicaram à discussão da inclusão de estudantes migrantes venezuelanos na escola pública, o que demonstra uma lacuna de conhecimento e justificou nossa decisão de levar adiante o problema da pesquisa que aqui se apresenta: Como acontece o processo de inclusão de estudantes migrantes venezuelanos na escola pública de ensino médio em São Lourenço do Oeste?

Logo, em diálogos estabelecidos com o professor orientador, optamos pelos objetivos propostos como norteadores, sendo como objetivo geral: analisar como acontece o processo de inclusão de estudantes migrantes venezuelanos na escola pública estadual em São Lourenço do Oeste e como objetivos específicos: conhecer as produções acadêmicas de estudos anteriores, através da revisão bibliográfica que contempla conceitos, teorias, diferentes abordagens e práticas relacionadas ao tema da migração; investigar os desafios curriculares enfrentados pelos professores para uma educação intercultural na diversidade e analisar como o fator da migração e as culturas dos alunos migrantes têm sido incluídas nas práticas pedagógicas e no currículo.

É importante destacar que a investigação em curso surgiu da necessidade de aprofundar a nossa compreensão de como os alunos migrantes são incluídos na escola, levando em consideração todos os aspectos culturais, econômicos e ambientais que estes trazem consigo. Neste sentido, ouvir o professor é fundamental, pois apesar dos desafios enfrentados pelo estudante migrante, o

professor também pode enfrentar dificuldades.

Na busca da construção do referencial teórico, navegamos por vários autores. Na parte inicial abordamos a dimensão histórica da migração no Brasil, fundamentada nos conceitos de Waldman (2012) e Kreutz (2000); a dimensão histórica e política da Venezuela, estão embasados filosoficamente por Villa (2000) e Mello (2020), aponta a discussão dos resultados negativos para a economia do país com o bloqueio comercial e suas sanções.

O cenário da inclusão de estudantes migrantes no Brasil é facilitado com Kant (1996) que leva a refletir sobre a condição de cada indivíduo ser único e que tudo o que temos de experiências na vida, podem afetar diretamente nossa saúde, educação e nossas relações sociais; Bordignon (2016), discute os cenários contemporâneos da migração em Santa Catarina e o direito à educação. Ainda no referencial teórico estão presentes os temas da interculturalidade, diversidade intercultural e inclusão escolar, tendo como base os escritos de Candau (2005; 2012), Cecchetti e Piovezana (2015) e Moreira e Candau (2008), com aporte filosófico sobre interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios para a prática pedagógica e Veiga-Neto (2003) que apresenta o tema cultura, culturas e educação.

Os caminhos metodológicos desta pesquisa, foram acordados com o professor orientador e embasados na leitura e compreensão de Minayo (2001). Conforme Minayo (2001, p. 16) “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, assim a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e a articulação criativa do investigador. Assim, a pesquisa se caracterizou como de campo com abordagem qualitativa por ser a metodologia que busca no meio pesquisado as respostas às perguntas e usa o pesquisador como instrumento. O instrumento técnico utilizado para levantamento das materialidades empíricas foi a entrevista semiestruturada com professores e gestora, já realizadas.

As perguntas à gestora e professores foram abertas, com um roteiro pré-definido, onde realizamos os questionamentos de modo individual, os pesquisados responderam todas as questões, ao passo que eu gravava suas respostas, depois desse momento, transcrevemos a entrevista e encaminhamos a cada um dos participantes para obter o “de acordo” de que as respostas estavam em sintonia com o que foi respondido.

Para a análise das materialidades empíricas até então relatadas, utilizamos a “análise de conteúdo” de Bardin¹ (2016), que é uma abordagem metodológica amplamente utilizada na pesquisa qualitativa para analisar e interpretar o conteúdo textual de diferentes fontes. O objetivo principal da análise de conteúdo é identificar, categorizar e interpretar os temas e significados presentes no material textual analisado.

Por meio da análise prévia das entrevistas semiestruturadas com a gestora da escola e os professores, foi possível conhecer a posição destes quanto ao tema objeto desta pesquisa. A análise presente nas narrativas oportunizou o entendimento de que a gestora e os professores sabem e não ignoram suas responsabilidades de fazer a inserção de estudantes migrantes. Porém, deixam evidente suas preocupações e revelaram que há necessidade de preparo para que a inclusão aconteça de fato no campo do aprendizado.

A partir da análise prévia das entrevistas e para responder aos objetivos específicos sobre os desafios curriculares enfrentados pelos professores para uma educação intercultural na diversidade e como o fator da migração e as culturas dos alunos migrantes têm sido incluídas nas práticas pedagógicas e no currículo, criamos as categorias analíticas seguintes: Ações de acolhimento e inclusão dos estudantes migrantes; dificuldades encontradas pelos professores

1 O investigador tenta construir um conhecimento analisando o “discurso”, a disposição e os termos utilizados pelo locutor. O investigador necessita assim de utilizar métodos de análise de conteúdo que implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos, não se devendo preocupar apenas com aspectos formais, estes servem somente de indicadores de atividade cognitiva do locutor.

e gestão da escola para inclusão dos estudantes migrantes; o currículo escolar, as metodologias de ensino e a aprendizagem; diversidade intercultural presente na escola e a participação das famílias.

Relativo às considerações finais, podemos destacar que na pesquisa realizada para construção do estado do conhecimento, percebemos que apesar da crescente migração de venezuelanos para o Brasil, há ainda poucos estudos sobre o tema, há de se considerar também que apesar de crescente, é um movimento recente que vem provocando transformações nas escolas nas dimensões pedagógica e cultural.

Nas considerações finais parciais dos entrevistados, é possível afirmar a dificuldade apresentada pelos professores e gestora na compreensão da língua espanhola. Percebemos também ações individuais de acolhida e valorização da cultura dos migrantes e que o projeto político pedagógico da escola ainda não contempla ações específicas para acolhida. Como aspecto positivo presente nas respostas dos professores e gestora, destacamos a participação expressiva das famílias dos migrantes na escola, quando solicitados ou não, assim como a frequência diária destes às aulas, conforme relato da gestora.

Até aqui, esta pesquisa nos auxiliou a concluir que a acolhida de estudantes migrantes venezuelanos, quer seja onde estejam matriculados, ainda é incipiente e não foi compreendida pelos segmentos das escolas.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes imigrantes. Escola pública.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. **Inserção dos imigrantes haitianos**

nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense. 2016. 228 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Santa Catarina, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3763355. Acesso em: 11 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Reinventar a escola.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpmbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

KANT, Immanue. **Sobre a pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 347-370.

MELLO, Michele de. Em seis anos de bloqueio, Venezuela foi alvo de 150 sanções e 11 tentativas de golpe. Brasil de Fato, 08 de out. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/>. Acesso em: 11 jul. 2023

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIOVEZANA, Leonel; DILL, Tereza Machado da Silva; KUJAWA, Henrique. Universidade e povos indígenas: a experiência das licenciaturas interculturais para a formação de profissionais para a educação escolar indígena. In: CECCHETTI, Elcio; PIOVEZANA, Leonel (org). Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios. Blumenau: Edifurb, 2015. p. 149-167.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

VILLA, Rafael Duarte. Venezuela: O projeto de refundação da República. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 49, p. 135-159, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/9x4t3>

BQ8m97mBHFTyG8B9JQ/?lang=pt Acesso em: 20 nov. 2022.

WALDMAN, Tatiana Chang. O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito. 2012. 236 fls. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-15082013-101420/publico/dissertacao_tatiana_waldman.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

INCLUSÃO, IDENTIDADE E DIFERENÇA: CARTOGRAFIA A PARTIR DE UMA NARRATIVA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Mario Antonio Harres Filho¹

Juliane Janaína Leite Brancher²

Anderson Luiz Tedesco³

A construção social da identidade e da diferença é um processo dinâmico, influenciado pela linguagem e pelas posições sociais que ocupamos. Para compreender as experiências vividas, é essencial considerar as referências e perspectivas de cada indivíduo que são únicas, singulares e legítimas a partir da alteridade. Disso decorre que o conhecimento das singularidades do estudante requer ir além dos estereótipos e representações, buscando uma pedagogia que capture os sujeitos e crie estratégias inclusivas. Na área da educação especial, práticas pedagógicas específicas são fundamentais para atender às necessidades educacionais particulares.

Desse modo, esta cartografia tem como objetivo: *cartografar e dialogar com as narrativas de uma professora de educação especial de Chapecó/SC* convidada a participar de nossas aulas de “Práticas Pedagógicas: Ensino Inclusivo II” do curso de graduação em Educação Especial na UNOESC Chapecó durante o 1º

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESC (PPGED UNOESC). Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Especial da UNOESC Chapecó. Professor de Filosofia ACT na rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail de contato: mario.antonio@unoesc.edu.br

2 Professora no Curso de Licenciatura em Educação Especial da UNOESC Chapecó. E-mail de contato: juliane.brancher@unoesc.edu.br

3 Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESC (PPGED UNOESC). E-mail de contato: anderson.tedesco@unoesc.edu.br

Semestre letivo de 2023. Assim esta pesquisa se constitui enquanto um ensaio cartográfico e nele abordamos narrativas acerca das temáticas da educação inclusiva, diferença, identidade e Educação Especial destacando a importância de repensar a ideia de *igualdade como um imperativo* e explorando a valorização da multiplicidade e da diferença.

Pensar a educação a especial e o ensino inclusivo a partir da ideia de igualdade, ou do direito à educação enquanto um imperativo que a todos deve alcançar tem se tornado um perigo, uma vez que os discursos neoliberais que se constroem acerca da inclusão engessam o processo e concebem o signo da igualdade ou do direito à educação como algo fixo, intangível, indiscutível e superado, quase como os princípios, ditos universais, da Revolução Francesa e a problemática que daí decorre, cria o que Arenhart e Kuhn (2023, p.3) chamam de aporias nas relações pedagógicas, que para os autores são “ [...] situações cognitivas em que dois pólos se opõem ou parecem irreconciliáveis [...]”.

Dialogamos aqui com a posição dos autores acerca do conceito de aporia enquanto posicionamentos/pólos aparentemente irreconciliáveis. Ora, se no processo de escolarização e inclusão admitirmos que todos são iguais todos terão o mesmo acesso e tratamento dentro do ambiente escolar e procedermos dessa maneira, de fato é uma aporia a existência dos sujeitos com deficiência, autistas e neurodiversos, estes são subsumidos a uma noção fixa de igualdade que não permite a manifestação de suas diferenças e singularidades dentro deste ambiente escolar que prima por uma noção de igualdade fixa e ensimesmada em que igualdade se baseia em um princípio de identidade fixo que tende às essências para definir a complexidade do que é humano.

Por outro lado, quem nos ajuda a pensar acerca da inclusão a partir de outra ótica que não a da igualdade enquanto imperativo é Deleuze (2006), no autor a diferença e a identidade ganham relevância. Em Deleuze, a diferença é compreendida como uma multiplicidade de variações e singularidades em constante devir. Ela é a força criativa que possibilita a diversidade e a individualização. Por outro lado, a identidade não é fixa ou essencialista, mas um processo

fluido de contínuo devir, onde a diferença é sua própria essência. A noção de igualdade baseada em uma identidade rígida, buscando definir de forma homogênea o que é humano, entra em choque com a perspectiva deleuziana, que valoriza a diferença como condição essencial da existência e da criação. Para o filósofo, “a diferença é este estado em que se pode falar de A determinação” (DELEUZE, 2006, p. 36). Deleuze usa “*a determinação*” como um conceito, ideia ou sujeito específico que se identifica em um determinado contexto.

Assim, é a diferença o estado em que é possível compreender e identificar as particularidades de cada sujeito dentro do ambiente escolar e partir dela é possível superar as aporias nas relações pedagógicas (Arenhart; Kuhn, 2023) a partir de um processo de inclusão que seja constantemente posto à discussão, reflexão e reelaboração. Um processo de inclusão que admita que os sujeitos diferentes aprendem e apreendem o mundo de maneiras diferentes, em tempos diferentes e com apoios e necessidades diferentes.

Essa investigação é fruto de uma pesquisa qualitativa e as análises das narrativas trazidas pela professora, assim como as percepções dos autores, serão abordadas a partir de uma perspectiva pós-crítica, tomando como base a Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari (1995) e a metodologia de pesquisa e análise denominada Cartografia, também proposta por Deleuze e Guattari (1995). Assim, um mapa pode ser convite para a criação e a exploração de múltiplas perspectivas, adaptando-se às demandas individuais, coletivas e sociais.

[...] o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói [...]. O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...] (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22).

Ainda, acerca do objeto que cabe ao campo de interesse da cartografia, podemos dizer que:

O objeto cartográfico é a dissolução da forma e a instauração da velocidade. Primeiro, porque um objeto a ser cartografado não é, assim, algo fixo, um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação. Ele é como alguma coisa que se estende sobre uma superfície, geográfico, geológico, e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir. O que temos são processos de (des)territorialização, que se fazem nas conexões entre fluxos heterogêneos, dos quais qualquer objeto e seus contornos são apenas uma resultante parcial que transborda por todos os lados (Oliveira, 2012, p. 284).

Desse modo, a análise que segue não tem pretensão de resumir, ou definir a experiência de todas as pessoas na aula em questão, nem se configurar como “resultados” fechados e oriundos de uma pesquisa positivista que tende às generalizações. Abaixo seguem alguns excertos das anotações em Diário de Campo acerca das partilhas trazidas pela professora visitante:

SALA DE RECURSOS AEE

- No município de Chapecó os AEEs são chamados de Sala de Recurso Multifuncional;
- Até 2022 as salas eram todas mistas, a partir de 2023 o município abriu duas especialidades, uma para o TEA (E.B.M Santa Rita) e para Surdos (E.B.M Ruy Barbosa);
- Plano de trabalho individualizado;
- Assim como no estado o AEE não é obrigatório e, por vezes, por conta da distância ou por acreditar que o AEE é reforço ou tantos outros;
- A professora chama a atenção para a “secretaria dentro do AEE”, ela comenta da importância da manutenção constante do inventário da sala de recursos para garantir o cuidado e zelo com os materiais e a organização dos documentos;
- No que diz respeito às evasões, por serem estudantes da educação infantil e ensino fundamental elas são menores. O que ocorre é os estudantes mudarem de serviço ou escola.
- Assessoria: apoio que dá para os professores e trabalhadores da escola. Planejamento: organização das atividades e PDI para os estudantes e trabalho com os professores.
- Sobre a organização das atividades a Professora constrói tudo a partir de significantes como concreto, sentido e abstrações.

Figura 1 – Registros em diário de campo realizados pelo autor Mario Antonio Harres Filho

Tensionando a escolha do nome “Sala de Recursos Multifuncionais” problematizando a sua própria designação. Entendemos que este termo advém do Decreto Nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Entretanto, “recursos” pode sugerir a ideia de que o espaço é destinado apenas à oferta de materiais, equipamentos ou ferramentas para suprir deficiências dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa perspectiva reducionista tende a enxergar a inclusão como um processo de fornecer “recursos” para que os estudantes se adaptem ao sistema educacional tradicional, sem questionar a estrutura e a dinâmica desse sistema. Já o termo “multifuncionais” também merece reflexão, pois pode implicar a ideia de um espaço versátil capaz de atender a diversas demandas pedagógicas, o que pode ser interpretado como uma resposta genérica e abrangente para as especificidades de cada estudante. Essa abordagem pode negligenciar a singularidade de cada sujeito, pois o espaço multifuncional pode ser interpretado como uma solução padronizada para diferentes necessidades educacionais, sem levar em conta a complexidade e diversidade dos estudantes.

Nesse sentido, é essencial repensar o nome e a concepção desses espaços educacionais, buscando uma abordagem mais aberta, inclusiva e emancipatória. Ao invés de enfatizar a ideia de recursos, é fundamental pensar em práticas pedagógicas que valorizem a potência e as habilidades dos estudantes, bem como a criação de um ambiente educacional que acolha e respeite a diferença.

Outros pontos que merecem destaque são: a não obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e pode levar a uma subvalorização do AEE e dificultar o acesso de estudantes com necessidades educacionais especiais a esse suporte essencial. Outro ponto é a “secretaria dentro do AEE” e ao inventário da sala de recursos chama a atenção. Se por um lado ela traz à tona a importância da organização e do cuidado com os materiais e documentos. Por outro, essa atribuição pode também revelar uma sobrecarga para os profissionais envolvidos, afetando o tempo disponível para o planejamento e a

atuação pedagógica.

A abordagem da professora que constrói as atividades a partir de significantes como concreto, intenção/motivação/sentido, adaptação/apoio e abstrações demonstra uma tentativa de tornar o ensino mais significativo e adaptado às necessidades dos alunos. Daqui, decorrem movimentos importantes nas lutas da inclusão, uma vez que a professora compreende esses significantes e a importância deles para o processo de aprendizagem do estudante com necessidades educativas especiais. No entanto, aqui também se decanta, a falta de investimentos em cursos, materiais, abordagens epistêmicas, currículos que pensem a partir de desenhos universais de aprendizagem e que não dependem tão somente da boa vontade do profissional que está na ponta do atendimento.

Essa escrita teve a intenção de cartografar e dialogar com as narrativas de uma professora de educação especial de Chapecó/SC e, desse modo explorar a narrativa da prática pedagógica em uma Sala de Recursos Multifuncionais a partir da Filosofia da Diferença e da Cartografia de Deleuze e Guattari, destacando as complexidades da busca por uma educação inclusiva que valorize a diferença em contraposição ao conceito de igualdade como imperativo. A perspectiva deleuziana destaca a importância de uma educação inclusiva, contínua e transformadora, reconhecendo a singularidade de cada aprendiz em sua legítima alteridade. Por fim, A cartografia evidencia a necessidade de sensibilidade e flexibilidade, promovendo um ambiente acolhedor para o florescimento das diferenças.

Palavras-chaves: Diferença. Cartografia. Narrativas.

Referências

ARENHART, Livio Osvaldo; KUHN, Martin. EU, NÓS E OS OUTROS: desafios docentes para ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53,

e09601, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9601>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 1: capitalismo e esquizofrenia**. 4. reimp. São Paulo: Ed. 34, 2006.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CORPO

Maicon William Paludo¹

Martin Kuhn²

Os conceitos de corpo e corporeidade já vem sendo tensionados há alguns anos no campo das ciências sociais. Seguindo o entendimento de Louro (2021), ao longo dos anos os indivíduos foram e continuam sendo classificados a partir da aparência de seus corpos, tendo como base o padrão cultural do seu tempo histórico. Em outras palavras, “Os corpos vêm sendo lidos ou compreendidos de formas distintas em diferentes culturas, de que o modo como a distinção masculino/feminino vem sendo entendida diverge e se modifica histórica e culturalmente” (Louro, 2021, p. 70). Na afirmação em questão, a autora dialoga com algumas das noções de gênero, mas também permite pensar o sujeito em sua totalidade, com todas as demais estruturas sócio-históricas que o constituem.

Ainda segundo a pesquisadora, “[...] não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura; descrito, nomeado e reconhecido na linguagem, através dos signos, dispositivos, das convenções e das tecnologias” (Louro, 2021, p. 75). Da mesma forma, para Sayão (2003, p. 122) o corpo é entendido “[...] como lugar onde se inscrevem os elementos culturais presentes nas experiências que os sujeitos humanos vivem ao longo de sua existência, é a primeira forma de identificação dos homens e das mulheres e locus do exercício

1 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), com bolsa CAPES. Contato: m.paludo@unochapeco.edu.br

2 Doutor em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - (Unochapecó). Contato: martin.kuhn@unochapeco.edu.br

do poder”.

Considerando os recortes iniciais apresentados, minha temática de investigação circunscreve o corpo, compreendendo-o atravessado pelo contexto social e cultural. O problema de pesquisa origina-se a partir da leitura de Bourdieu (2013), quando, ao comentar o conceito de *habitus*, o definiu como sendo um “[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações [...]” (Bourdieu, 2013, p. 87). Dado o contexto conceitual, o problema de pesquisa foi elaborado da seguinte forma: Como as estruturas estruturantes, que a sociedade criou ao longo dos anos, estruturam os corpos das crianças? Ou, talvez em uma formulação mais tangível: Como o corpo infantil é produzido no nosso tempo? Como, a partir de estruturas estruturantes, o corpo infantil está sendo produzido/marcado?

Considerando a problemática preliminar, a pesquisa estabelece como objetivo geral: Compreender como as estruturas estruturantes, que a sociedade criou ao longo dos anos, estruturam os corpos das crianças. E específicos: Discutir a compreensão de corpo historicamente; Compreender as diferentes noções/compreensões de corpo; Identificar que estruturas estruturam os corpos; Compreender o corpo como uma construção social; Analisar as estruturas que estruturam os corpos das crianças na sociedade líquida. Quanto às questões metodológicas, trata-se de uma pesquisa teórica bibliográfica, qualitativa, e que se dirige para uma compreensão dialógica da construção do corpo, partindo dos campos da sociologia e da antropologia cultural. Ao mesmo tempo e a partir disso, penso desenvolver a pesquisa desde as contribuições da perspectiva fenomenológica-hermenêutica.

Até este momento do estudo tem-se aprofundado a discussão com Sayão (2003), Goellner (2013), Louro (2021) e, principalmente, Bourdieu (2013). Destaco que apesar dos três últimos autores citados seguirem perspectivas que divergem, parecem ser possíveis aproximações conceituais, por exemplo,

todos concordam com a ideia de uma historicidade do corpo e dos sujeitos. Tanto que ao abordar o assunto, Bourdieu vai considerar que

[...] é infindável a enumeração dos valores feitos corpos [...] pela persuasão clandestina de uma pedagogia implícita, capaz de inculcar toda uma cosmologia, uma ética, uma metafísica, uma política [...] de inscrever nos detalhes aparentemente mais insignificantes do jeito, da postura ou das maneiras corporais e verbais os princípios fundamentais do arbitrário cultural [...] (Bourdieu, 2013, p. 114).

Definindo como *hexis corporal* “[...] a mitologia política realizada, incorporada, tornada disposição permanente, maneira durável de se portar, de falar, de andar, e, dessa maneira, de sentir e de pensar” (Bourdieu, 2013, p. 114). Abordando o corpo como sendo, justamente, social. Paralelamente a isso, destaco a articulação existente entre o sujeito - que incorpora estruturas - e seu processo de tornar-se humano, ou seja, seu processo de socialização. Durkheim, seguindo uma matriz funcionalista/comportamental, discorre sobre a temática quando afirma que “[...] o homem só é homem porque vive em sociedade” [...]” (Durkheim, 2011, p. 58) e que desse modo, “Ao querer a sociedade, o indivíduo quer a si mesmo. O objetivo e o efeito da ação que ela exerce sobre ele, principalmente através da educação, não são nem um pouco reprimi-lo [...], mas sim [...] transformá-lo em um ser verdadeiramente humano” (Durkheim, 2011, p. 61). Sob essa perspectiva o corpo humano e o próprio humano é uma construção social, um produto da sociedade.

Ressalto, no entanto, que apesar de os autores Durkheim e Bourdieu entenderem a importância do social na constituição do humano, divergem quanto à participação dos indivíduos nesse processo. Enquanto Durkheim (2011) vai compreender o papel do ser humano como apenas receptor passivo, Bourdieu (2013), reconhece que a socialização ocorre pela formação do *habitus*, entende que se a sociedade está estruturada a partir de estruturas estruturantes que

são repassadas aos sujeitos, contudo estes também participam, produzindo e resistindo aos processos de formação dos sujeitos e da sociedade.

Como trata-se de um projeto de pesquisa que está em fase inicial, ainda não apresenta resultados. No entanto, já sinaliza indicativos interessantes. Até o momento, a partir de uma busca preliminar para a produção do estado do conhecimento, constata-se que há poucas pesquisas disponíveis na área da educação que tratam sobre a construção social e cultural do corpo utilizando os conceitos de Bourdieu. Com isso, não quero afirmar que o assunto não é abordado, pelo contrário, até porque a ideia de corpo está muito presente na educação infantil, por exemplo, mas talvez se trabalhe com uma concepção muito mais cinestésica e “natural” e não propriamente de produção e construção - que é o que esta pesquisa pretende investigar.

Certamente trata-se de um tema relevante de pesquisa à medida que tensiona as noções de corpo, corporeidade, bem como seus inúmeros recortes, podendo, desse modo, contribuir nos debates científicos sobre a temática. Além do mais, como destacado no parágrafo anterior, não há muitas pesquisas que se dirigem para este recorte. Reitero, de antemão, que não problematizar os conceitos instituídos acabam por preservar uma falsa noção de natureza que busca manter as categorias expostas até o momento como noções fundadoras de identidades. Portanto, como produção resultante da pesquisa desdobram-se possíveis implicações relacionadas às práticas pedagógicas das instituições de ensino, uma vez que estas, em seu interior, participam da produção ou da estruturação dos sujeitos por meio dos processos de socialização escolar.

Palavras-chave: Corpo. Cultura. Infância.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Perspectiva**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2003. p. 121–149. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10210>. Acesso em: 28 out. 2023.

TRABALHO COLABORATIVO DE PROFESSORES(AS) ATUANTES COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ESCOLA COMUM

Adriana Aparecida Grando¹

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski²

O tema *Transtorno do Espectro Autista* (TEA) tem ganhado visibilidade nos últimos anos, pois tem gerado amplas discussões que envolvem diferentes segmentos sociais - famílias, instituições de ensino, profissionais de saúde e educação, ativistas e as próprias pessoas com TEA - no Brasil e no mundo. Debates sobre o assunto tem se multiplicado em razão de expressivo aumento no número de diagnósticos, mencionado por Rios *et al.* (2015), como uma suposta passagem da invisibilidade para uma “epidemia” de casos, o que chama a atenção do mundo acadêmico, da população geral e tem recebido amplo destaque da mídia. Embora o conhecimento esteja sendo difundido, Wu (2019) constatou que há necessidade de investigações na área educacional. Pesquisas no âmbito da inclusão escolar podem “[...] contribuir para a construção de outras formas de pensar a escolarização de pessoas com TEA, alternativas ao modelo biomédico [...] e em contraposição a um olhar individual e patologi-

1 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Unochapecó, na Linha de pesquisa 2 Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Integrante do Grupo de pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. Bolsista Unochapecó. E-mail: adrianag@unochapeco.edu.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação (Unochapecó), Mestrado e Doutorado. Integrante da Linha de Pesquisa **Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Líder do Grupo de pesquisa** Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (Unochapecó). Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq -2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

zante sobre o TEA” (Wuo, 2019 p. 221).

Em uma sociedade que normatiza e considera normal o que está consonante à norma, o que se distancia causa estranhamento. Nesse sentido, Lopes e Veiga-Neto (2022) referem que o ideal de igualdade almejado pela Modernidade permeia os discursos da deficiência. Por sua vez, Ortega (2009) refere o movimento da neurodiversidade que se opõe à redução da diferença humana ao nível biológico e/ou patológico ou a uma doença a ser tratada e, se for possível, curada. Nessa direção, Sanagiotto e Pieczkowski (2023, p. 49) corroboram com a ideia de que a diferença é uma forma de ser e estar no mundo, afirmando a necessidade de contraposição “[...] à tendência social de explicar as crianças com TEA pelo prisma da deficiência, da medicalização, da comparação, como se fossem pessoas para serem corrigidas e não pessoas cuja diferença requer ser reconhecida”. Nesse contexto a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, instituída pela Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, garante ao estudante com TEA a inclusão na escola comum, sem qualquer discriminação.

Diante do exposto, este projeto de dissertação de Mestrado em Educação apresenta o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre a interação do conjunto de professores(as) atuantes com crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na escola comum? Nesse contexto, o objetivo geral da investigação é compreender como acontece a interação do conjunto de professores(as) atuantes com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: a) Compreender especificidades apresentadas por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); b) Analisar como acontece e quais os desafios para o planejamento pedagógico do conjunto de professores atuantes com crianças com TEA na escola comum; c) Identificar como acontece a formação continuada dos(as) docentes atuantes com crianças com TEA nas escolas estaduais do Estado de Santa Catarina.

A motivação para realizar a pesquisa proposta tem como nascedouro a tra-

jetória da primeira autora como professora da educação básica e os desafios da educação inclusiva vivenciados no cotidiano escolar, além da experiência pessoal como mãe de uma criança recentemente diagnosticada com TEA.

Quanto à metodologia, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista. As materialidades empíricas serão geradas por meio de entrevistas narrativas com roteiro orientador. Segundo Andrade (2014, p. 175) a entrevista narrativa é uma “possibilidade de pesquisa ressignificada no campo da pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva e etnográfica”. De acordo com Andrade (2014) e Muylaert *et al* (2014), as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas colaborativas que aproximam o entrevistado ao entrevistador. Além de possibilitar a interação, a troca e o diálogo que aprofunda aspectos específicos dos quais afloram memórias, histórias e experiências de vida tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional social.

Posteriormente, as narrativas serão organizadas em agrupamentos temáticos¹ e examinadas por meio da análise do discurso inspirada em Michel Foucault. Para o autor, discurso está relacionado a “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 2012, p. 143).

O *locus* da investigação será uma escola da rede estadual de educação situada no perímetro urbano do município de Chapecó (SC). Serão participantes da pesquisa os professores de sala; segundos professores de turma e professores de AEE, atuantes com crianças com TEA no quinto e sexto anos do Ensino Fundamental. A escolha por estes anos escolares se justifica pelo fato de que, nesse período, os estudantes vivenciam o contato com maior número de professores, uma condição que pode gerar maiores desafios tanto para o estudante

1 Termo adotado com base em Andrade (2014).

quanto para a escola. Os documentos que irão compor o *corpus* da pesquisa estarão associados às políticas de inclusão – em níveis nacional e estadual, subsidiando as análises realizadas.

Este estudo encontra-se na fase de pré-projeto, o que justifica a não apresentação de resultados ou considerações finais. Contudo, a busca de estudos correlatos ao tema investigado a partir dos termos indutores *inclusão de crianças com transtorno do espectro autista; trabalho colaborativo na escola comum; Educação especial*; e os termos booleanos AND e OR nos repositórios IBICT e Banco de teses e dissertações da CAPES, indicam que a temática está em evidência, com diferentes abordagens de pesquisa, porém não relacionadas ao trabalho colaborativo dos profissionais da educação, tampouco ao contexto da região na qual o estudo proposto acontecerá, o que atribui originalidade à proposta.

Palavras-chave: Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trabalho colaborativo na escola comum. Educação Especial.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa significado nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-196.

BRASIL. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 05 out. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo José da. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p.1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso: 02 nov. 2023.

MUYLAERT, Camila Junqueira [*et al*]. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. esp. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2023.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxyfF3CXSLwTcprwC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 03 nov. 2023.

RIOS, Clarice [*et al*]. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface**, Botucatu, v. 19, n. 53, p. 325-35, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0146>. Acesso em: 05 out. 2023.

SANAGIOTTO, Flávia; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em tempos de pandemia da Covid-19. In: DAL MAGRO, Márcia Luíza Pit; VENDRUSCOLO, Carine Vendruscolo; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro (orgs.) **Diálogos sobre a pandemia: vivências de profissionais e usuários das políticas de educação, saúde e assistência social**. Chapecó, SC: Argos, 2023. p. 30-52. Disponível em: <https://editoraargos.com.br/anexos/1768/64774/dialogos-sobre-a-pandemia-vivenciasde-profissionais-e-usuarios-das-politicas-de-educacao-saude-e-assistencia-social>. Acesso em: 02 nov. 2023.

WOU, Andrea Soares. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul

e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 210-223, 2019. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Xchrj5dRf-6gWzH7bvsZ8gKM/lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

ESTIMULAÇÃO DE BEBÊS: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Ivane Martins¹

Martin Kuhn²

O que é a estimulação precoce? Para França (2005, p. 5) “É uma ciência baseada principalmente nas neurociências, na pedagogia e nas psicologias cognitivas e evolutivas; é implementada através de programas construídos com a finalidade de favorecer o desenvolvimento integral da criança”. É reconhecido (França, 2005; Campos, 2011; Goretti, 2012; Costa, 2013; Hansel, 2012) que os primeiros anos de vida de um bebê constituem-se numa fase significativa para a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

A partir desse pressuposto, o presente projeto tem como tema a estimulação de bebês. Parte da seguinte problemática: O que sugere a literatura sobre a relevância da estimulação para o desenvolvimento de bebês? O objetivo da pesquisa busca compreender a relevância da estimulação no processo do desenvolvimento de bebês. O desenvolvimento de habilidades cognitivas, memória, atenção, sensibilidade, entre outras, está diretamente relacionado às interações e as experiências vivenciadas pelas crianças nos primeiros meses/anos de vida. Razão pela qual se considera importante o cuidar e o educar dos bebês nas creches, pois o interagir e brincar são a base para suas aprendizagens e a este momento inicial podemos, preliminarmente, chamar de estimulação.

1 Pedagoga. Professora na Apae de Guarujá do Sul/SC. Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. E-mail: ivane.martins@hotmail.com

2 Professor orientador. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814> E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br

O tema a ser pesquisado, torna-se relevante no cenário atual da educação com a entrada precoce dos bebês em instituições de educação infantil. O olhar assistencialista e compensatório ainda presente no cenário das creches, pouco a pouco assume novas compreensões, cuidar e educar como integralidade. A pesquisa em bancos de dados não localizou produções específicas sobre a temática, o que reafirmou a relevância do tema e a importância de investigar a estimulação dos bebês. Os trabalhos localizados evidenciam que esse processo de construção do conhecimento acerca dos bebês se transformou e a estimulação ganha relevância. As pesquisas mapeadas demonstram que não só na educação o tema tem relevância, a psicologia, a medicina e a assistência social demonstram interesse pela abordagem da temática.

Segundo Campos (2011), estudos realizados em creches brasileiras têm indicado níveis comprometidos com a qualidade desse atendimento, apontando que atividades, rotinas de cuidado pessoal e de estrutura do programa educacional, poderiam qualificar e potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Nesta perspectiva, compreende-se que a qualidade dos ambientes em que os bebês estão inseridos promove aprendizagem e desenvolvimento. Assim, os bebês que frequentam as creches têm mais oportunidades de desenvolver as habilidades cognitivas, afetivas, motoras e relacionais do que as crianças que permanecem em ambiente doméstico.

Reconhece-se, de modo preliminar, que o desenvolvimento da criança na infância requer ser visto com muita atenção, uma vez que é o alicerce para toda a vida humana. É um processo vital, no qual estão englobados o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento. É na interrelação entre esses três fenômenos que ocorrem as modificações qualitativas e quantitativas relacionadas ao desenvolvimento do ser humano. Nessa linha, Bee (2003), enfatiza que o desenvolvimento é contínuo, além da mudança, a criança leva consigo um núcleo de individualidade, cada uma tem seu estilo particular, habilidades, personalidade específica, as quais se mantêm e se aprimoram ao longo da vida. Destaca também, a importância de entender que o desenvolvimento está relacionado, tanto com a

natureza como com o meio ambiente, tanto com a biologia como com a cultura.

Assim, as interações sociais que o bebê estabelece com os outros sujeitos e com o mundo são requisitos para o seu desenvolvimento. Ao nascer, o indivíduo já nasce em uma organização social que contribui para o seu desenvolvimento. O contato, o diálogo com o outro por meio de jogos de interações, diferentes linguagens e papéis contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento do bebê. Trata-se da compreensão do desenvolvimento humano desde uma perspectiva histórica e cultural ou histórico-cultural.

Refletir sobre a relevância da estimulação é necessário para o professor que desenvolve um trabalho pedagógico com bebês, pois ela é fundamental para o seu desenvolvimento. Oportunizar interações significativas para o bebê (de 0 a 1 ano e 6 meses) contribui para o seu desenvolvimento, uma vez que é nesse período que os neurônios se expandem formando novas redes e conexões e, portanto, estímulos que o bebê recebe são importantíssimos para o seu desenvolvimento.

O período da primeira infância é o momento mais importante para o desenvolvimento humano. É mais significativo e único, pois todos os sentidos serão desenvolvidos. Nessa etapa, é que se desenvolve o cognitivo, o afetivo, o social, o emocional e o linguístico, por isso, destaca-se a relevância da estimulação para o desenvolvimento do bebê, o que contribuirá para a definição da percepção, da sua personalidade, da forma de ver e ler o mundo. Ponderam Engle e Lucas (2019, p. 9):

Cada criança é única ao nascer e as diferenças entre elas afetam o modo como elas aprendem. Como elas são tratadas no início das suas vidas também afetam o seu aprendizado. As experiências vividas com suas famílias e outros cuidadores nos primeiros anos de vida afetam enormemente o tipo de adulto que as crianças se tornarão.

Para efetivar a proposta, a pesquisa será de abordagem qualitativa. Caracte-

riza-se como pesquisa bibliográfica e documental, pois busca em materiais já publicados, relevantes à temática, para conhecer em profundidade o problema da pesquisa. A pesquisa bibliográfica, iniciada pelo estado do conhecimento, auxiliou a identificar o que já foi produzido, artigos, dissertações e teses, mas fundamentalmente, a delimitar o recorte a ser investigado. Será orientada por uma perspectiva teórica e metodológica histórico-crítica e dialética. Razão pela qual a historicidade é uma categoria central para a perspectiva materialista histórica. Do ponto de vista dialético, trata-se de compreender da história como movimento de transformação, em que o homem e o mundo estão, continuamente, sendo produzidos. No caso do desenvolvimento das crianças, a estimulação assume centralidade, pois permite compreendê-las como processo de formação humana, com o sentido de emancipação humana.

A perspectiva teórica e metodológica dialética apresenta-se, desse modo, como possibilidade teórica de interpretação do fenômeno da estimulação, bem como, amplia a compreensão acerca de sua relevância ao desenvolvimento dos bebês. Caracterizado pelo movimento, a perspectiva dialética possibilita repensar o movimento, os modos de vida historicamente construídos em diferentes contextos para transformá-los. Do ponto de vista epistêmico “[...] trata-se de conhecimento em espiral, ou seja, em profundidade ascendente” (Kuhn, 2022, p. 49).

A preocupação com a transformação da realidade é a tônica da perspectiva crítico-dialética, mas antes, é preciso conhecê-la, interpretá-la. Para que isso ocorra, há a necessidade de se assumir uma postura crítica e reflexiva ante a realidade, o que só é possível por meio do conhecimento, por meio de um olhar cuidadoso para o fenômeno, refletido em profundidade. Sob a perspectiva crítico-dialética, o fenômeno histórico, requer ser olhado de modo atento, situado no tempo, como provisório, como transitório, como interpretação, o que não significa ausência de objetividade.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Estimulação. Bebês.

Referências

BATISTA, Heloisa Fernanda Francisco; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. Análise de Conteúdo: Pressupostos Teóricos e Práticos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 48-62, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/download/42/35>. Acesso em: 13 out. 2023.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9.ed. Porto Alegre: Artmed: 2003.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lucia; BHERING, Eliana; GIMENEZ, Nelson; ABUCHAIM; Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v.41, n. 142, p. 20-54, abril, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88M-ZpXYs9v4qR/?lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2023.

ENGLE, Patrice; LUCAS, Jane E. Cuidados para o desenvolvimento da criança (CDC): manual de orientação às famílias. UNICEF, 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca_feliz/Cuidados_para_desenvolvimento_crianca.pdf. Acessado em: 01 ago. 2023.

FRANÇA, José Luiz. **Estimulação Precoce: Inteligência Emocional e Cognitiva**. São Paulo: Grupo Cultural, 2005.

KUHN, Martin. Os muitos modos de ser e de dizer o fazer do professor: um olhar crítico-hermenêutico. *In*: DEON, Alana Rigo; TOSO, Claudia Eliane Ilgenfritz; CALLAI, Helena Copeti (Org.). **Caminhos Teórico-metodológicos das pesquisas do grupo EMGEOCS**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A EDUCAÇÃO KAINGANG NA ALDEIA KONDÁ NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ-SC

Joaquina Jymi Fej Da Silva¹

Cláudia Battestin²

O Brasil é terra indígena. Esse é o lema utilizado para lembrar a luta indígena pelos direitos a uma educação diferenciada e aos territórios reconhecidos. Em 2022, o número de indígenas contabilizados pelo Censo foi de 1.693.535. A população indígena brasileira totaliza 305 povos e 274 línguas diferentes, vivendo em realidades distintas, envolvendo grupos isolados, outros que residem em áreas urbanas e outros em territórios indígenas (IBGE, 2022). O povo kaingang é a terceira etnia mais populosa do Brasil (IBGE, 2022). São conhecidos por terem uma visão dualista do universo, dividido entre metades criadas por “Kamé ou Kairú”, as quais são representadas com pinturas corporais como um “círculo” para os indivíduos pertencentes à metade Kamé e o “traçado” para os pertencentes à metade Kairú. A etnia Kaingang é um povo pertencente à família linguística Jê, juntamente com outros povos como os Xoklêng, Kayapó, xavante, o Xerente, situados no território brasileiro. No entanto, além dos aspectos linguísticos que esses povos compartilham, existem características culturais comuns entre eles (Toledo, 2020).

É importante ressaltar que a escola indígena é considerada um marco na comunidade, porém é somente quando os professores indígenas estão

1 Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNO-CHAPECÓ. Professora de Educação Infantil no município de Chapecó. E-mail: johh1818@gmail.com

2 Doutora em em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação na Unochapecó. E-mail: battestin@unochapeco.edu.br

presentes no território que o ensino se torna distinto. O professor indígena conhece a sua cultura, contribuindo com o fortalecimento da língua materna, com os costumes, tradições e o respeito aos mais velhos, os anciões, (kujas) e também as lideranças. A educação, falada por nós como educação tradicional, é a que é ensinada até os dias de hoje pelos nossos clãs kaingang através da oralidade, seja pelos ritos mantendo-se a preservação e a identidade “Kaingang” viva, tanto pela contação de histórias e principalmente os ensinamentos que são passados através da oralidade (Ferreira, 2020). A escola indígena tornou-se um mecanismo de resistência do povo “kaingang”, aquela que por tanto tempo era negação de direitos, hoje é um lugar possível, pois ali vive também o saber kaingang de luta e resistência da aldeia. Diante dessas exacerbações, tem-se como objetivo discutir de que forma se dá a educação kaingang na Aldeia Kondá. Este estudo trata-se de um relato de experiência de uma professora kaingang que vive de perto a educação indígena.

De acordo com Toledo (2020) os povos indígenas preservam suas práticas sociais baseadas no conhecimento ancestral e nele encontram sabedorias para enfrentar as diversas experiências da vida humana em perfeita sintonia com as múltiplas formas de existência: seres minerais, seres vegetais, seres animais, seres dos sonhos, seres de entidades e de antigas eras, seres misteriosos que, mesmo assim, estão presentes, compartilhando conosco o mesmo mundo e contribuindo para moldar este mundo por meio dos desafios inerentes à vida (Oliveira Junior, 2020). Dessa maneira enfatiza-se que a escola indígena necessita olhar principalmente para as diferentes formas de vida, valorizando tudo que a constitui, principalmente, as crianças, pois são elas que aprendem umas com as outras, que aprendem com os velhos, na escola, na família, e em toda comunidade (Almeida, 2021). São nesses espaços que elas compartilham seus saberes, com suas brincadeiras, cantos, rituais, comidas típicas, artesanato e principalmente através da língua.

Caso o currículo não seja singular e específico, caso os educadores não compreendam a significância de abordar tais especificidades, não consegui-

remos uma educação que valorize a diversidade (Ferreira, 2020). A educação kaingang necessita dos seus métodos pedagógicos, porém é indispensável que ganhe também espaço e autonomia. Ao longo de várias décadas, a escola tem ocasionado prejuízos às maneiras próprias de educação dos kaingang, negligenciando os métodos específicos de aprendizagem e impondo modelos desrespeitosos às tradições (Rosa; Nunes, 2013). Esse desafio implica em refazer esta escola, situando a escola em outro lugar, a partir das realidades e suas relações de diálogo horizontal. Portanto, neste relato destaca-se que escola indígena, partindo de realidades locais (sua cultura, saberes, conhecimentos), estende seu olhar a outras realidades, ditas globais, propiciando que os conhecimentos e saberes gerados nestas relações e contextos expressem outros desejos, atitudes, procedimentos, convicções e expectativas.

Rosa e Nunes (2013) distinguem entre “educação escolar indígena” e “educação indígena”. A “educação escolar indígena” é vista como um direito garantido pelo Estado brasileiro aos cidadãos indígenas, que ocorre nas escolas indígenas, com materiais didáticos específicos, formação de professores indígenas bilíngues e alfabetização em língua materna e portuguesa. Em contraste, a “educação indígena” acontece na vida cotidiana e em eventos especiais, baseada no conhecimento tradicional e na cosmologia indígena. A escolarização dos povos indígenas, muitas vezes, resulta na perda de valores e práticas tradicionais, substituindo-as por modelos educacionais voltados para a integração na sociedade nacional. Portanto, é crucial resgatar as formas tradicionais de transmitir conhecimento, preservando a sabedoria dos anciãos e promovendo uma educação de qualidade, específica e diferenciada nas Terras Indígenas Kaingang (Ferreira, 2020).

A educação escolar indígena enfrenta desafios, incluindo a falta de materiais bilíngues e adequados nas escolas indígenas, o que dificulta a implementação das diretrizes da LDBEN e da PNE. Essas diretrizes visam uma educação diferenciada para os povos indígenas, com ênfase nas línguas indígenas, valorização dos conhecimentos tradicionais e a formação de professores indígenas para suas comunida-

des (Grupioni, 2001).

Contudo, acredita-se que as escolas das áreas indígenas do papel social Kaingang desempenham um papel e garantem um espaço de ressignificação individual e coletivo. Divulgação, produção e reprodução para o mundo. A premissa da educação indígena é mostrar que não são apenas as escolas que ensinam, pois, a aprendizagem ocorre em vários contextos da vida experienciadas no dia a dia e em ocasiões importantes, como nos rituais tradicionais, danças, confecções de artesanatos, por meio dos mitos passados oralmente pelos anciões, família e comunidade. Dessa maneira, sugere-se que a partir desta observação reflitamos a estrutura de nossas instituições de ensino nos territórios indígenas.

Palavras-chave: Educação. Povos indígenas. Escola indígena.

Referências

ALMEIDA, Silvia Maria Alves de. **Infâncias indígenas kaingang:** entre a escrita etnográfica e o viver das crianças na aldeia Kondá - Kanhgág kāsir: tu v?nhrán jé, kar ti h?ren ka mogmog Kondá ki. 2021. 374 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229172> Acesso em: 23 ago. 2023.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. *In:* NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (orgs). **Etnohistória, história indígena e educação:** contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 37-65.

FERREIRA, Bruno. Ũn si ag tũ pē ki vēnh kajrânrân fã: o papel da escola nas comunidades kaingang. 2020. 190 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/bitstream/han-

dle/10183/219241/001123153.pdf?sequence=1 Acesso em: 20 set. 2023.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. *In*: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 130-136.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censos 2022: Indígenas**. Primeiro resultado do universo. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia> . Acesso em: 05 out. 2023.

OLIVEIRA JÚNIOR; Wenceslao Machado de. Sonhos em rede encontros com uma universidade porvir. *In*: OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de; WUNDER, Alik (org.). **Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas**. Campinas: BCCL/UNICAMP, 2020. p. 20-36.

PEREIRA, Maria Laura da Silva. Reflexões sobre o currículo escolar indígena e a formação docente. 54 fls. Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, Alagoas, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br> Acesso em: 30 out. 2023.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves; NUNES, Rojane Brum. Educação escolar indígena e/ou educação indígena: questões e possibilidades para “kaingangui-zar” a escola. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 88-119, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/11222/6821>. Acesso em 17 out. 2023.

TOLEDO, Beatriz Furlan. **Aproximando os Jê Meridionais dos centrais e setentrionais**. 2020. 161 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1149359>. Acesso em: 17 out. 2023.

AS POSSIBILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Vania Fátima Vassoler¹

Martin Kuhn²

O Brasil atualmente tem um modelo de educação constituído nos séculos XVIII e XIX, ou seja, temos dois séculos de sua construção. Essa educação foi pensada para aquele momento, pois ela nasce no contexto do iluminismo, da constituição dos estados nacionais e das Revoluções Industriais. É pensada para formar o sujeito dessa nova sociedade. Segundo Veiga Neto (2012), o objetivo era disciplinar o sujeito, educar, civilizar para o mundo do trabalho, para o mundo produtivo. “A escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos mundo moderno [...]” (Veiga-Neto, 2012, p. 88). No caso da América Latina, a escola foi construída juntamente com os processos de colonização, com o predomínio do modelo imperialista, religioso, político, econômico e cultural. Ao longo do século XX, gradativamente a escola foi colonizada pela razão instrumental, ou seja, saberes escolares colonizados para o capital, para o mundo do trabalho, com fins produtivos, técnicos e políticos (Kuhn; Kuhn, 2018). Esse modelo de educação contribuiu e contribui para a construção de desigualdades sociais e culturais em nosso país.

Os estudos pós-coloniais têm se mostrado importantes à compreensão des-

1 Mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó.
Contato: vaniav@unochapeco.edu.br

2 Professor orientador. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. Contato: martin.kuhn@unochapeco.edu.br

se cenário, pois apresentam um rompimento com as bases epistemológicas da ciência moderna, levando em conta os chamados subalternos e excluídos da sociedade. A teoria pós-colonialista busca a desconstrução de essencialismos, diluindo fronteiras (Faria et al, 2015) construídas ao longo da modernidade, contudo presentes e operantes em nosso tempo. Nesse sentido, estas leituras abrem caminhos para pensar o campo educacional na contemporaneidade (Faria et al, 2015). Entre os muitos processos tensionados (poder, gênero, diversidade, multiculturalidade) pode-se incluir as perspectivas inerentes aos processos de alfabetização. Faz-se necessário repensar, os processos de alfabetização e de desenvolvimento da criança, pois essas também assumem perspectivas. Assim, torna-se relevante refletir as perspectivas e os processos de alfabetização, orientadas por trocas de experiências, valorização da multiculturalidade, com espaços para a criação das identidades das crianças e com possibilidades variadas para o seu desenvolvimento.

Compreende-se como ponto de partida do processo de alfabetização que as crianças sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ao professor cabe criar espaços e tempos para que isso ocorra. Desse modo, cultiva-se a diversidade como forma dos espaços e tempos educativos e se valoriza cada um e cada uma em seu percurso de alfabetização. Tal pressuposto requer que a alfabetização seja pensada como cenário em que as crianças possam falar e serem ouvidas, possam ser sujeitos ativos no processo de aprendizagem e construtoras de si mesmas. O que de modo algum significa ausência de referências.

O interesse pela temática da alfabetização não é novidade para minha reflexão, contudo, a partir dos estudos realizados em componentes curriculares do mestrado em Educação, aproximei-me de um termo novo: decolonialidade. Em diálogo com esta perspectiva epistemológica demarcamos a pesquisa sobre a alfabetização desde uma perspectiva decolonial. A intenção é pensar em possibilidades de educação, mais especificamente, a alfabetização de crianças em uma perspectiva decolonial, interrogando o que é uma educação/alfabetização colonial. O problema de pesquisa para o desenvolvimento da dissertação de

mestrado ficou assim formulado: O que compreende o processo de alfabetização de crianças desde uma perspectiva epistêmica decolonial? Este estudo tem como objetivo analisar como a epistemologia decolonial compreende os processos de alfabetização de crianças. A presente pesquisa será de abordagem qualitativa e referenciada em autores que dialogam com a temática da decolonialidade e educação.

A proposta anunciada trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, orientada pelos pressupostos epistêmicos decoloniais de educação. Acresce que “O objeto em uma pesquisa qualitativa sempre é visto a sua historicidade, no que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou” (Gunther 2006, p. 202). Segundo Pizzani (2012, p. 54), “[...] a pesquisa bibliográfica é um trabalho minucioso em busca do conhecimento e base fundamental para toda pesquisa [...]”. Entendemos a pesquisa bibliográfica como, dedicação a leitura minuciosa referentes a temática a ser pesquisada, que amplia conhecimentos e auxilia a expressão das ideias com mais clareza e objetividade. Entre autores com quem já dialoguei estão: Aldo Fortunati, Eliana Elias Macedo, Flavio Santiago, Solange Estanislau dos Santos, Alfredo Veiga Neto, Martin Kuhn, Sueli Salva, Livio Arenhart, Clarice Cohn, Ana Lucia Goulart De Faria, entre outros/as. Pela pesquisa do estado do conhecimento aponto alguns autores importantes que estudam a perspectiva decolonial: Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Boaventura de Souza Santos, Walter Mignolo, Nelson Maldonado Torres, Frantz Fanon, Paulo Freire, Enrique Dussel, entre outros.

Como a pesquisa se anuncia teórica, em princípio sem materialidade empírica, o percurso reflexivo será orientado a partir das categorias/conceitos centrais que demarcam a pesquisa, entre eles: colonial, decolonial, educação e alfabetização. A partir dos pressupostos da epistemologia decolonial serão pensadas possíveis contribuições à alfabetização das crianças.

Repensar a alfabetização orientada por trocas de experiências, com espaços disponíveis para a criação de suas próprias identidades, culturas e com possi-

bilidades variadas de desenvolvimento das potencialidades, está em sintonia com a perspectiva decolonial. Tal entendimento é fundamental na atualidade em vista da formação de sujeitos que pensam por si próprios, que desenvolvam um olhar crítico e emancipado para a realidade, pois é a finalidade da educação. Não se trata de tensionar somente as formas de alfabetizar, mas fundamentalmente os conteúdos dos processos de alfabetização. Certamente, no diálogo entre as formas e os conteúdos da alfabetização poderemos produzir uma epistemologia decolonial de educação.

Nosso país é multicultural. Diversas etnias, danças, corpos, infâncias, contextos socioeconômicos etc. Desse modo, uma pedagogia decolonial se “[...] anuncia como crítica às pedagogias transmissivas, às atuais políticas de currículo largamente prescritivas e de fazer pedagógico orientado a partir de materiais previamente comercializados [...]” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2022, p. 12). Quando se conhece a nossa história e prática de alfabetização, é possível pensar em alternativas que resistem e transgridem o modelo colonizador de educação e alfabetização.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação. Alfabetização.

Referências

FARIA Ana Lucia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS Solange Estanislau dos (orgs.). **Infâncias e póscolonialismo:** Pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa: Esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 22, n. 2, p.201-210, mai.ago, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>. Acesso em: 15 fev. 2023.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio; SALVA, Sueli. **Decolonialidade e Educação Infantil**: para pensar uma pedagogia da Infância. 2022 (no prelo).

KUHN, Martin; KUHN, Mara Lúcia Welter. Dimensões sociais do conhecimento: implicações à docência e às práticas educativas. *Revista Educação*, São Leopoldo, v. 22, n. 3, p 305-312, out., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.223.09>. Acesso em: 10 out. 2022.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo. Indagação acerca dos sentidos do fenômeno educativo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 68, p.1-24, e31811, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n68ID31811>. Acesso em: 10 out. 2022.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibli**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>. Acesso em: 15 abr. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 17, n. 50, p.267-282, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>. Acesso em: 15 jun. 2023

A ESCOLA EM TERRITÓRIO INDÍGENA E A INFLUÊNCIA DA COLONIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Thalia Stefany Outeiro Campos¹

Cláudia Battestin²

Esta pesquisa nasce do desejo de uma mulher e professora kaingang, que busca por meio das próprias vivências e histórias, registrar a luta do povo Kaingang, principalmente a luta pelos direitos e por uma educação diferenciada. Assim, esta pesquisa tem como tema principal: A escola em território indígena e a influência da colonização na educação, pois compreende-se que a escola em território apresenta uma proposta diferenciada que deveria ser respeitada. Diante deste tema, o problema deste estudo busca compreender: Como a colonização impactou na educação indígena na escola Cacique Vanhkre da terra indígena Xapecó e de que forma influenciou na prática docente? De acordo com Narsizo, Battestin (2022) a escola indígena segue o mesmo projeto pensado na modernidade, não acolhendo as especificidades e desejos de cada cultura.

Deste modo, o objetivo geral pretende evidenciar os impactos que a colonização causou no oeste de Santa Catarina, principalmente na Terra Indígena Xapecó, a fim de analisar como isso influenciou na educação escolar indígena. Para o desenvolvimento deste estudo, apresentamos os seguintes objetivos específicos: a) Estudar a influência que a colonização no oeste de SC teve na educação na escola Cacique Vanhkre. b) Analisar como a escola indígena tem

1 Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNO-CHAPECÓ.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. E-mail para contato: battestin@unochapeco.edu.br

dialogado para manter a especificidade de um ensino diferenciado, específico e comunitário. c) Identificar práticas de ensino decoloniais presentes na escola cacique vankre.

Para a realização desta pesquisa, a metodologia utilizada será bibliográfica e documental com perspectiva qualitativa a partir de estudos da autoetnografia, que se justifica pelo fato de ser kaingang e residir na terra indígena Xapecó, além de ser professora da escola em que será realizado o estudo.

Importante registrar, mesmo que breve, que a comunidade da Terra Indígena Xapecó apresenta uma forte marca de violências e proibições vividas durante o período da chegada do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em que os indígenas passam a receber tutela do estado brasileiro seguindo uma ideologia positivista.

O SPI foi criado em 20 de junho de 1910 através do decreto n 8072, sendo vinculado ao ministério da agricultura, indústria e comércio. No contexto educacional, o SPI no esforço de modernização, concentrou no ensino agrícola, um programa educacional indígena proposto nas décadas de 1950 e 1960. O objetivo era que os ensinamentos rurais fossem postos em prática, sendo assim, a escola tinha o papel de transformar o indígena em produtor afim de que os estudantes indígenas esquecessem suas práticas agrícolas tradicionais. Conforme o Boletim Interno n.º 32 do SPI:

Poderão, as professoras dessas escolas, organizar entre seus alunos, até mesmo pequenas lavouras, ou pequenas criações domésticas, cuja produção, além de reverter para a confecção da merenda escolar, poderá também conforme seu volume, ser usada para afins mercantis. Tudo isso tendo em vista ser essa produção, de propriedade coletiva dos alunos (Brasil, 1959, p.13).

As orientações do programa educacional aos alunos indígenas associada aos clubes agrícolas, seguem praticamente com os mesmos princípios de esco-

las não indígenas, tendo a tarefa de “educar” e “civilizar” sem diálogo com a comunidade. Segundo Narsizo e Battestin (2022) a colonização do povo indígena impactou diretamente na perda de sua identidade cultural, no confinamento em reservas, na poluição dos rios, na proibição do uso das línguas originárias, na imposição de limites e fronteiras dadas pela lei do homem branco, na proibição das práticas xamânicas e na introdução forçada de uma educação não formal.

Neste contexto, buscavam educar o indígena para deixar de ser indígena, com ideologias eurocêntricas que assumiam o papel de levar as aldeias a ação de salvar e civilizar submetidos a costumes que não eram de seu povo, submetendo os povos a uma desestruturação cultural. Contudo, o movimento indígena dos anos de 1970, é fruto da luta de professores indígenas, sendo que os direitos passam a ser concedidos com a aprovação da constituição em 1988, garantindo uma educação escolar indígena que valorize os conhecimentos tradicionais e a afirmação de uma identidade étnica de cada povo, passando a atender as especificidades das comunidades indígenas.

Neste período inicia a formação de professores com atenção ao respeito a diversidade cultural étnica dos povos indígenas (Ferreira, 2001). Hoje a escola apresenta grandes avanços desde a constituição de 1988, viabilizando a construção de uma educação pautada em um currículo diferenciado, esta nova luta nos remete a uma escola não apenas diferenciada como os apontados nos artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996).

Devido a políticas públicas de inclusão, a escola indígena passa a ser um espaço institucional de diversidade cultural e linguística, valorizando experiências vividas em projetos coletivos. É importante destacar que para os povos indígenas a instituição escolar é hoje uma “necessidade pós-contato” (Silva, 1988, p. 31). Rediscutir a escola indígena, observando a influência de uma educação centro-europeia, para uma escola que respeita o bilinguismo, a multiculturalidade e a especificidade dos povos indígenas, é primordial.

Esse novo papel da educação escolar indígena como a recuperação de suas memórias históricas, reafirma as identidades étnicas, a valorização de suas línguas. De acordo com o artigo 210 da Constituição Federal, serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais que especifica a educação.

O artigo 231 da Constituição Federal, reconhece aos indígenas “[...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Garantindo o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos pela constituição, a escola indígena tem a função de valorizar seus conhecimentos tradicionais e oferecer também conhecimentos universais. Desta forma é possível compreender que “[...] a escolas nas aldeias indígenas só acontece efetivamente com um grande investimento na formação de professores indígenas, tanto inicial como continuada” (Rosa, 2009, p. 80).

A formação de professores indígenas vem aumentando durante todos esses anos, professores têm buscado cada vez mais o ensino superior e um melhor preparo profissional para poder atuar em escolas indígenas, tendo como principal objetivo o fortalecimento de sua cultura e o sentimento de pertencimento étnico, devendo praticar a interculturalidade em seu planejamento.

Independentemente de estar assegurada por lei está educação diferenciada pautada no contexto social em que se vive para oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, a realidade escolar indígena não é respeitada efetivamente, pois os materiais didáticos ofertados pelo governo do estado de Santa Catarina são os mesmos de escolas não indígenas, e o calendário escolar diferenciado, não respeita as especificidades de cada povo, também a falta de material específico, dificultando o planejamento dos professores.

Apesar do estado de Santa Catarina ainda insistir em impor práticas curriculares que não contemplam os contextos específicos das culturas indígenas,

os professores kaingang criam formas para trabalhar os saberes tradicionais em sala de aula, por exemplo, sempre são convidados alguns anciãos da comunidade para ir até a escola e contar sobre mitos e lendas, sobre a confecção do artesanato e a alimentação típica kaingang, tudo isso é transmitido de geração em geração através da oralidade.

Sendo realizada essas atividades diferenciadas através de projetos que acontecem na escola, temos por enquanto por exemplo, os projetos de Saberes tradicionais e semanas culturais que acontecem durante o ano letivo, sendo organizado em sala junto com anciãos da comunidade, esta parceria possibilita trabalhar conhecimento científico e saberes tradicionais. Fazendo um elo de uma educação diferenciada que permite trabalhar em seu currículo a realidade de sua comunidade, mesmo com a falta de recursos tanto de laboratórios, como de livros didáticos e materiais que abordem este tema, os professores precisam organizar maneiras para tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas.

Por fim, na escola Cacique Vanhkre os professores são na maioria kaingang possibilitando criar e pensar na coletividade propostas de projetos interculturais, sempre pensando na especificidade de seu povo, sendo esse um meio para a revitalização da língua kaingang e principalmente para o fortalecimento cultural. Esse estudo quer fortalecer e apresentar a capacidade de resistência, sempre buscando meios de ofertar práticas decoloniais em suas escolas, não se submetendo a políticas curriculares hegemônicas.

A escola e comunidade se unem para tornar isso possível, pois isso é um compromisso social, em que o conhecimento tem que ser útil para garantir a sobrevivência do grupo, sendo assim, todos são responsáveis pela educação das crianças, todos tem o compromisso de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Saberes tradicionais. Cultura kaingang.

Referências

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMAN, Sandor Fernando (orgs.). **Etnohistoria, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 8.072**, de 10 de junho de 1910. Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto/1910-1929/d8072.htm>. Acesso em: 11 nov. 2023

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Boletim Interno n.º 32**. Brasília: Ministério da Agricultura/SPI - SEDOC / MI, 1959.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais**. Quito/Equador: Ediciones AbyaYala, 1998.

FERREIRA, Luciane Ouriques. **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

NARSIZO, Getúlio; BATTESTIN, Claudia. **A cosmologia Kaingang na terra indígena Xapecó**. 1.ed. Salvador, BA: Editora Tucum, 2022.

ROSA, Helena A. **A trajetória histórica da escola na comunidade Guarani de Massambu, Palhoças-SC: um campo de possibilidades**. 2009. 181 fls. Dissertação (Mestrado em História) –Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93388> Acesso em: 20 set. 2023.

IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A IN (EX) CLUSÃO DE IMIGRANTES HAITIANOS E VENEZUELANOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO OESTE DE SANTA CATARINA

Gisele de Paula Silveira¹

Martin Kuhn²

O Brasil a partir de meados a 2010 passou a receber um significativo número de imigrantes vindos de países latinos. Imigração é a denominação atribuída a sujeitos que entram em um território diferente do de sua origem. A motivação se dá por diferentes razões e a partir de diferentes contextos, como crises políticas e socioeconômicas, desastres ambientais, perseguições religiosas e étnicas, situações de conflito e de guerra, a procura por melhores condições de vida, a busca por trabalho e estudos, entre outras. O processo migratório não é uma temática recente, contudo envolve processos distintos e diversos.

O crescente aumento de imigrantes latino-americanos (haitianos e venezuelanos) no Brasil, parcela significativa para municípios da região oeste de Santa Catarina, entre eles o município de Águas de Chapecó, no qual resido e desenvolvo a atividade profissional de professora, desafia os processos educativos escolares. O projeto de pesquisa ainda em fase de construção pretende compreender o processo de in(ex)clusão de jovens e adolescentes imigrantes

1 Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNO-CHAPECÓ/SC. Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. E-mail: giselesilveira@unochapeco.edu.br

2 Professor orientador. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814> E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br

haitianos e venezuelanos em uma escola estadual da região oeste de Santa Catarina. A questão norteadora está, de modo preliminar, assim formulada: Como as escolas estão in(ex)cluindo os estudantes estrangeiros haitianos e venezuelanos?

Em um primeiro movimento será realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de contextualizar os processos contemporâneos de migração com a finalidade de identificar as motivações da migração desses sujeitos para o Brasil, bem como analisar a política migratória do nosso território. Trata-se aqui de um cenário de in(ex)clusão uma vez que a questão da identidade cultural dos imigrantes latinos requer ser reconhecida nos processos escolares. Anuncia-se assim, a possibilidade de pensar uma escola de caráter intercultural. A escola atual encontra-se inserida em uma sociedade que se transforma rapidamente, nesse sentido, ela se vê frente desafios relativos aos processos de ensino e aprendizagem, a estes podemos acrescentar as exigências de uma educação intercultural. Quando mencionada a possibilidade de uma escola de caráter intercultural, é preciso estabelecer que não se trata de pensar algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos festivos específicos, mas sim considerar que:

[...] o papel da escola não deve ser apenas o de transmitir um determinado conhecimento, mas que é, também, o de se comprometer com atitudes que favorecem a produção e a (re) significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais, vale ressaltar que os debates e discussões que possam favorecer a busca e as lutas por justiça social, por reconhecimento e por melhores condições humanas de vida para todos, indistintamente, devem ser o eixo norteador da educação que se pretende atualmente. As diferenças culturais devem estar “dentro da escola” como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas. Ações essas que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais (Rebolo; Silva, 2017, p. 181).

Quando tomada em uma perspectiva de educação intercultural, a tarefa pedagógica se torna mais exigente e complexa, pois envolve, no caso de estudantes haitianos e venezuelanos, práticas culturais e linguísticas diferentes. Nesse sentido, a inquietação que circunda a problemática de pesquisa volta-se à compreensão da escola como instituição que, por meio de seu trabalho pedagógico, inclui e/ou exclui os imigrantes estrangeiros. Não se trata somente de receber estes alunos, mas como a comunidade escolar inclui ou exclui esses sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem.

A perspectiva de uma prática educativa que considera a diversidade cultural está presente na BNCC/2018. É objetivo desta pesquisa refletir criticamente sobre como a Base Nacional Comum Curricular trata a questão da diversidade cultural e da identidade cultural, uma vez que é o documento que orienta a construção dos projetos pedagógicos, bem como constitui-se a referência sobre os conteúdos e os discursos do que e como ensinar.

Um dos conceitos fundamentais nos estudos migratórios é a identidade. Atualmente é considerada como um dos conceitos mais importantes para pensar e analisar as relações e fenômenos socioculturais, entre eles o das migrações. A identidade aqui será abordada a partir de uma perspectiva cultural, o que significa, conforme Woodward (2009, p.18), [...] o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação” marcada por traços ou práticas culturais. Compreender a identidade requer reconhecer a diferença. Para a autora

A diferença é aquilo que se separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições, [...] no qual as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre “nós” e “eles”. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação (Woodward, 2009, p. 41).

Considerando a diversidade cultural presente nas escolas brasileiras, o que já é um desafio pedagógico, a presença da interculturalidade só potencializa os desafios da escola. Acerca da diversidade cultural reconhecida pela BNCC, esta aponta que:

[...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículo, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018, p. 15).

Uma educação que reconhece a diversidade cultural busca compreender e potencializar os processos de inclusão dos estudantes no ambiente escolar. No caso de estudantes estrangeiros com outras identidades culturais, incluí-los é o maior desafio pedagógico. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa qualitativa define-se como um estudo de caso que envolve estudantes imigrantes haitianos e venezuelanos, professores e gestores de uma escola localizada na região oeste do estado de Santa Catarina. Também compõe esta proposta de pesquisa análise documental e bibliográfica.

Palavras-chave: Interculturalidade. Escola. In(ex)clusão. Estudantes imigrantes.

Referências

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

REBOLO, Flavinês; SILVA, Vanilda Alves da. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/>

qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw. Acesso em: 31 out. 2023.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 35-53.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA POTENCIALIZADORA DO PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS

Karen Cristina Kunze Pezzini¹

Martin Kuhn²

Quando se pensa nas crianças, infâncias e nas docências há que se ponderar que sua relação com a educação infantil, suas especificidades, peculiaridades e contextos nem sempre foram consideradas. A creche nasce da pressão dos movimentos sociais pela necessidade de as mães trabalhadoras terem um lugar seguro para deixarem seus filhos pequenos.

Os conhecimentos acerca da complexidade da infância e de como a criança constrói sentido sobre si e sobre o mundo despertaram o interesse de educadores e pesquisadores. Compreender as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e protagonistas do processo pedagógico ainda é um desafio social e educacional. Nesse sentido, é importante questionar quem são as crianças que estão nos espaços escolares, como se manifestam e interagem, como brincam, como aprendem e participam, o que fazem nestes espaços, com quem se relacionam e de que forma são vistos(as) e ouvidos(as) pelos adultos.

Assim, a pesquisa intitulada “A documentação pedagógica como prática potencializadora do planejamento na educação infantil de 0 a 3 anos” intenciona analisar a documentação pedagógica na educação infantil de 0 a 3 anos

1 Mestranda. Programa de Pós-Graduação PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail de contato: karenkp@uol.com.br

2 Professor do Programa de Pós-Graduação PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail de contato: martin.kuhn@unochapeco.edu.br

como possibilidade de orientar o planejamento dos professores. O problema de pesquisa orienta-se a partir da seguinte pergunta: como a documentação pedagógica pode potencializar o planejamento das práticas pedagógicas na Educação Infantil de 0 a 3 anos?

A expressão documentação pedagógica é recente e ganha forças nas últimas décadas. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194), a documentação pedagógica, [...] é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o professor se relaciona com elas e com o seu trabalho”.

A intenção não é glorificar a documentação pedagógica como a salvadora dos problemas educacionais, tampouco fazer de nossas escolas uma cópia das escolas italianas, que têm na documentação pedagógica um de seus principais fundamentos para o planejamento docente e para a organização dos processos de aprendizagem da criança. Entretanto, é necessário reconhecê-la como uma estratégia importante para dar visibilidade a todos os sujeitos do processo educacional, sejam crianças ou adultos, razão que se apresenta como objeto de investigação dessa pesquisa.

Ao falar da pesquisa na pós-graduação em nível de mestrado, Marques (2006, p. 139) afirma que o mestrando deve escrever a fim de conduzir seu texto para novas possibilidades e caminhos. Assim afirma a “[...] lógica do escrever para saber com quem conversar a respeito de que e para saber o que ler, isto é, o que buscar nos livros para incorporar à sua escritura”. A escrita é fundamental para o desenrolar do caminho metodológico de produção do conhecimento, bem como refletir sobre o próprio saber em construção.

Até a qualificação a pesquisa atravessa muitos desafios, entre eles o seu desenho metodológico. O presente estudo é de natureza básica e de abordagem qualitativa. Devechi e Trevisan (2010) destacam que nesta abordagem o pesquisador não tem a pretensão de comprovar teorias, mas busca compreender a situação, descrevendo suas especificidades e revelando aos participantes,

múltiplos significados. É o leitor que decide se as interpretações podem, ou não, ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e plausibilidade. Com relação aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como descritiva e quanto aos procedimentos a pesquisa é classificada como documental. Os procedimentos documentais envolverão a análise do Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Planilhas de Planejamento, Diretrizes Curriculares, assim como os registros e documentações pedagógicas produzidas pelos professores e crianças de 0 a 3 anos da instituição pesquisada. A pesquisa tem como *locus* um Centro Municipal de Educação Infantil de uma pequena cidade, localizada na região oeste de Santa Catarina. A escola foi construída no centro do município pesquisado, uma cidade que tem pouco mais de cinco mil habitantes.

Uma grande quantidade das pesquisas desenvolvidas na atualidade contempla a temática da documentação pedagógica, porém poucas são dirigidas à educação infantil de 0 a 3 anos. Então, para demarcar o referencial teórico, considerando que o mesmo ainda está em construção, optou-se por iniciar pelo estado do conhecimento. O estado do conhecimento foi feito entre os meses de dezembro de 2019 a maio de 2020 e realizou o levantamento da produção científica brasileira em bases de dados acadêmicas e repositórios institucionais, entre o período de 2009 a 2019.

Mesmo que a prática de registros na educação infantil ocorra há mais de duas décadas, pode-se afirmar que as pesquisas encontradas são relativamente recentes. Compreende-se como positiva a ideia de que a comunidade científica esteja investigando as crianças, suas relações, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, contudo, há espaço para inúmeras pesquisas na área da educação infantil, especialmente sobre a importância de olhar para a criança como um ser histórico e de direitos, protagonista do processo pedagógico.

As pesquisas selecionadas evidenciam o fato de que a documentação pedagógica é um instrumento potencializador da prática pedagógica. As produções trazem a pedagogia da escuta atrelada ao processo de documentar e têm como referência o pedagogo italiano Loris Malaguzzi. Todas as produções en-

contradas ressaltam a importância da prática de documentar como forma de reconhecer a criança, de valorizar suas produções, o que foi confirmado pelos autores. O referencial teórico também contextualiza a abordagem malaguzzi-ana, que tem como principais eixos, a documentação pedagógica, a valorização do processo de pesquisa protagonizado pela criança, a arte e a criatividade. O pensamento do pedagogo Loris Malaguzzi foi fundamentado empiricamente nos anos de pesquisa que realizou em Reggio Emilia, nas teorias de Jean Piaget, de John Dewey e de Lev Vygotsky, assim como por alguns conceitos da psicologia social e da neurociência.

O professor que trabalha com documentação pedagógica é um professor pesquisador, já que essa se apresenta como um instrumento de pesquisa e explicita o conhecimento dos percursos de aprendizagem, que foram construídos pela, para e com a criança. Essa postura investigativa e reflexiva permite que o adulto se aproxime da lógica infantil, e por fim, evidenciando a imagem de uma criança competente, conforme Malaguzzi (1999). Documentar as experiências significativas permite o apropriar-se do fazer em sua relação com a teoria, aspecto requerido pelo processo de formação contínua, pois cria instrumentos de comunicação, de publicização e de reflexão sobre a proposta pedagógica. Trata-se de uma proposta pedagógica que reconhece a criança como um ser pensante, de direitos e produtora de cultura. Documentar é uma dimensão ética, política e estética. Desse modo, mais do que um projeto ou proposta educacional, nessa perspectiva a escola funda-se em uma coletividade ética, consciente de sua responsabilidade na formação humana das crianças.

Até o momento foi possível compreender que a documentação pedagógica desempenha um papel relevante para o planejamento pedagógico do professor, na medida em que fornece informações valiosas sobre o desenvolvimento e as aprendizagens e necessidades das crianças. Poder refletir a ação educativa através deste conjunto de informações valiosas, possibilita organizar e qualificar o planejamento pedagógico do professor como um processo que faça sentido para todos e que transcenda a ideia do planejamento como tarefa bu-

rocrática. Desse modo, o planejamento pedagógico criado a partir de evidências concretas, trazidas pela documentação pedagógica, permite ao professor interrogar-se sobre a realidade, como uma ação consciente e reflexiva.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Planejamento. Educação Infantil.

Referências

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, Jan.-abr, 2010. Disponível em: redalyc.org/pdf/275/27514256010.pdf Acesso em: 15 out. 2023.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARQUES, Mario O. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

O CUIDADO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Fabiana Lúcia Agostini¹

Martin Kuhn²

O sentido do fenômeno educativo está sempre em interrogação. Em diferentes tempos interrogamos aspectos diversos. Reporto-me aqui a uma dimensão que tem chamado atenção: a angústia de adolescentes e jovens das escolas de ensino médio. Ferreira (2001, p.1) tomando por base o pensamento de Heidegger anuncia que a angústia existencial “[...] representa a oportunidade de o homem sair da decadência e imergir na intimidade de seu ser, esses momentos de imersão acontecem com menos frequência no viver fático e, por isto, representam o extraordinário para a existência humana”. Esse entendimento aponta para o cuidado do ser-aí poder-ser. Seria a escuta de seus conflitos e de suas queixas diárias, manifestas pelos estudantes no ambiente escolar, uma possibilidade de auxiliar o ser-aí a perguntar-se de “maneira autêntica, ou seja, sobre o que ele quer atualizar enquanto possibilidade, uma vez que, no mais íntimo de seu ser, o ser-aí é poder-ser (*SeinKönnen*)” (Almeida, 2008, p. 2). O cuidado, nesse sentido, é compreendido como assumir de maneira autêntica a angústia existencial.

Vivemos em uma época em que o cuidado com o outro está sendo deixado de lado. O corre-corre do dia a dia, a preocupação com o burocrático escolar

1 Universidade Comunitária da região de Chapecó-Unochopecó: Mestranda em educação; no programa de pós graduação stricto sensu da Unochopecó. fabianaagostini@sed.sc.gov.br

2 Professor orientador. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Grupo de Pesquisa Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas Educativas Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814> E-mail: martin.kuhn@unochopeco.edu.br

e com o dar conta do currículo, ocupa maior atenção do que a existência do aluno. É no espaço escolar que, muitas vezes, os alunos acabam manifestando seus sofrimentos, seus medos e preocupações com as coisas, com os outros e com a própria existência. O *Mitsein*, cuidado remetido ao ser com os outros (Almeida, 2008) pode contribuir com a criação de laços, de reconhecimento, gerando confiança e autoconfiança. Gostaríamos que essa fosse uma das prioridades no ambiente escolar, como pontua Boff (2000, p. 99) que os laços tornem “[...] as pessoas e as situações preciosas, portadores de valores. Preocupamo-nos com elas. Tomamos tempo para dedicar-nos a elas”. O cuidado do ser-aí dá-se sempre no mundo com as coisas, com os outros em que cada um projeta suas possibilidades.

Esta expectativa preliminar ajuda na delimitação do tema de investigação, ou seja, pensar a escola como uma possibilidade de cuidado do ser-aí no mundo, com os outros e como possibilidade de pode-ser. Os seres-aí, lançados no mundo, querem apenas que alguém os escute, os acolha, esperam aquela palavra de acalento e reconhecimento. O nosso tempo fluido, fragiliza as referências identitárias que, em alguma medida, balizam a nossa existência, seriam elas razões para o sofrimento psíquico de nossos estudantes (ansiedade, depressão, transtornos, etc)?

Já dizia Boff (2000, p.139) “[...] cuidar do outro é zelar para que essa dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de amorização”. Assim, aprofundando as reflexões sobre a problemática, será possível auxiliar os estudantes em seu processo de cuidado consigo mesmo ou o encontro com a angústia existencial. A escuta seria uma possibilidade de auxiliá-los? O cuidado, como princípio educativo, pode orientar a escola de ensino médio? Estas e outras questões orientam a presente investigação. Essa investigação tem origem de meu cotidiano de orientadora educacional em que observo que muitas são as emoções vivenciadas pelos estudantes da Escola Educação Básica Cândido Ramos. Desse modo, pretendo, além de compreender o cuidado como condição existencial, pensar possibili-

dades de contribuir com uma existência mais autêntica dos estudantes, o que pode, quem sabe, melhorar a sua qualidade de vida e o seu desempenho na aprendizagem escolar.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, de natureza básica que conforme Gil (2010) reúne estudos em torno de uma lacuna do conhecimento, nesse caso, acerca do cuidado aos estudantes no ambiente escolar de ensino médio. Quanto aos objetivos, será exploratório e explicativa, pois tem por intuito proporcionar maior proximidade com o problema e explicativa procurando compreender e identificar as implicações do fenômeno do cuidado na vida dos estudantes de ensino médio. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores como La Taille, Boff, Bueno, Rigo, Freire, Heidegger, Calligaris, entre outros.

O percurso metodológico será orientado em uma perspectiva fenomenológica hermenêutica, ou seja, busca compreender/interpretar o fenômeno no tempo. Para a discussão aprofundam-se categorias como: cuidado, cultura do tédio, juventudes, ensino médio e a escuta. Por fim, se pretende apresentar pressupostos que podem auxiliar a escola a “cuidar de seus jovens” na formação do ser humano como um todo.

A questão do cuidado vai além do aprendizado do estudante. É uma atitude, como afirma Heidegger, citado por Boff (2000, p. 34): “Do ponto de vista existencial o cuidado se acha a priori, antes de toda atitude e situação do ser humano o que sempre significa dizer que ele se acha em toda atitude e situação de fato” Boff (2000, p. 34). Acrescenta, que “O cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado”. Desse modo, “significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre presente e ir-redutível à outra realidade anterior”.

A escola como espaço/tempo de formação humana não pode se ausentar do fenômeno do cuidado. Assim sendo, este, anuncia-se como um fenômeno de estudo do ambiente escolar em nosso cenário. A disposição à escuta, ao que

o estudante tem a dizer, é um requisito à dimensão do cuidado. É pela escuta que a escola pode auxiliá-los em seus conflitos cotidianos e, quem sabe, ajudar a poder-ser.

Concordamos que o ser humano necessita de cuidado, cuidar as coisas, dos outros e de si mesmo, desde os primeiros dias de vida até os últimos de sua existência. A escola é uma extensão da casa, também tem o dever de cuidar de seus alunos, que muitas vezes, em seus problemas existenciais, sentem-se perdidos, não sabem a quem recorrer. A escola nesse momento faz o papel de cuidador e ouvinte. Assim, de modo preliminar, pode-se compreender o cuidado da educação como cuidado do outro. Em tempos de impessoalidade, de desumanização, do consumismo, da alienação, da objetificação do outro, do predomínio de uma cultura do tédio, torna-se necessário assumir o cuidado como um princípio educativo. Nesse sentido, assumo o cuidado referido por Heidegger (2005) como cuidado do mundo, cuidado do outro e cuidado de si. Cuidado como uma ação desenvolvida intencionalmente para o mundo, para o outro e para consigo mesmo.

Nesse sentido, a pesquisa é relevante, o que foi confirmado pelo estado do conhecimento produzido que localizou poucos trabalhos que abordam o cuidado dos adolescentes/jovens do ensino médio. Refletir acerca das possibilidades do cuidado, a escuta pode ser uma estratégia, que pode contribuir para o desenvolvimento saudável e da aprendizagem dos estudantes e, quem sabe, auxilie os estudantes em seus conflitos existenciais.

Palavras-chave: Cuidado. Escola. Estudantes

Referências

ALMEIDA, Rogério da Silva. O cuidado na primeira seção de Ser e Tempo. **Existência e Arte**, São João Del-Rei, v.4, n.1, p. 1-16, jan./dez. 2008.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Acylene Maria Cabral. Culpa e angústia em Heidegger. **Cogito**, Salvador, v. 4, p. 75-79, 2002. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792002000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2023.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes; Universidade São Francisco, 2005.

VÍNCULO AFETIVO PROFESSOR E ESTUDANTE NO PERÍODO TRANSITÓRIO

Dirlei Salete do Amaral Brancher ¹

Márcia Luíza Pit Dal Magro ²

Para Zimmermann “[...] o ser humano se constitui sempre a partir de um outro” (2010, p. 22), portanto, as relações vinculares são fundamentais para o desenvolvimento humano. Sarmiento (2010, p. 14) também aponta que: “[...] a sala de aula precisa ser espaço de formação, de harmonização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade, do desenvolvimento do ser humano”. É com base nas concepções de Henri Wallon que nortearmos esta pesquisa, cujo foco se encontra na afetividade entre professor e estudante, bem como nas suas contribuições para o seu desenvolvimento.

Buscando pesquisar sobre a temática do vínculo afetivo entre professor e estudante no período transitório, destacamos a importância de os professores oferecerem em sala de aula e no ambiente escolar, mais do que conteúdos aos seus alunos, promovendo um clima educacional repleto de ações que motivem o estudante como sujeito ativo e atuante no processo de construção do conhecimento, mantendo uma boa relação afetiva. Aprofundando a problemática que ficou assim formulada: como se constrói o vínculo afetivo na relação professor e estudante no período transitório? Com o objetivo de compreender como se constrói o vínculo afetivo na relação professor e estudante no período transitório dos estudantes do sexto ano do ensino fundamental que ingressam

1

2

em uma nova escola. Levantando questões que orientem a presente investigação: Como os docentes percebem o papel do vínculo afetivo para o processo de desenvolvimento dos estudantes? Quais as estratégias utilizadas pelos docentes para a constituição de vínculos afetivos positivos com seus alunos? Qual é a percepção dos estudantes sobre a qualidade do vínculo afetivo com seus professores? Qual é a influência do vínculo afetivo com o professor para o processo de desenvolvimento dos estudantes em período transitório?

Essa pesquisa tem origem do meu cotidiano como professora e gestora há vários anos na escola, com a preocupação de compreender melhor esta realidade, contribuindo para qualificar as ações institucionais voltadas à constituição de relações de vínculos afetivos que contribuam com a inclusão escolar desses estudantes e com seu processo de desenvolvimento. Ela assume caráter descritivo, exploratório e será qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira, (2009) “a pesquisa qualitativa [...] não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (Minayo, 2001, p. 14).

A pesquisa será de campo. Pretendendo buscar as informações empíricas diretamente com a população pesquisada. Entende-se “[...] por Campo, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (Minayo, 2001, p. 201).

A pesquisa acontecerá numa escola pública estadual localizada no município de Caxambu do Sul, Estado de Santa Catarina, junto a uma turma do sexto ano do ensino fundamental. Participarão do estudo cinco professores que atuam na turma do sexto ano do ensino fundamental e dez alunos que estudam nesta. Para a produção das materialidades empíricas serão utilizados como instrumentos e técnicas de pesquisa observações participantes registradas em diário de campo, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e pesquisa documental.

Segundo Minayo (2001), as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas fechadas e abertas. A análise das informações será realizada por meio da análise temática de conteúdo proposta por Minayo. Esta inclui um conjunto de fases que devem ser seguidas, para que o pesquisador tenha sucesso e as informações, registros, possam ser bem aproveitados futuramente nos escritos da dissertação. Segundo Gomes e Minayo (2001, p. 76): “A análise temática compreende três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise é a fase em que o investigador: [...] organiza o material a ser analisado”. Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias.

De acordo com Minayo (2001, p.76): “[...] a fase de exploração é a aplicação do que foi definido na pré-análise e pode exigir uma leitura mais atenta, portanto esta fase pode ser mais demorada”. Essa fase é considerada mais longa, será realizada com bastante atenção, uma vez que serão analisados todos os aspectos dos dados coletados, sendo necessário realizarmos várias vezes a leitura de um mesmo material.

Em seguida, temos a fase da interpretação dos dados produzidos, que vem na tentativa de desvendar o conteúdo que está sendo estudado. Categorizando os dados coletados a partir das entrevistas realizadas e realizada a análise de forma mais atenta, considerando todos os aspectos é na fase da interpretação que iremos esclarecer de forma bastante apurada o conteúdo objeto de pesquisa. Após a última etapa da análise temática, vamos nos debruçar sobre as características próprias do fenômeno que estamos pesquisando, desvelado pela opinião(olhar) dos professores e estudantes envolvidos na pesquisa sobre o vínculo professor e estudante no período transitório, dados importantes para a nossa dissertação.

Com base nas concepções do pensador Henri Wallon (1879-1962), que foi um pensador que dedicou grande parte de sua vida a estudar o desenvolvimento infantil e a relação entre a afetividade e o processo de aprendizagem,

trazendo contribuições importantes para pensar a interação entre professor e estudante no contexto escolar. Para Wallon, o processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido como unidade para a qual a relação interpessoal entre o professor e o aluno é um fator determinante (Mahoney; Almeida, 2005, p. 26).

Segundo Henri Wallon (1995) o conjunto ou a dimensão afetividade, conforme postula a sua teoria de desenvolvimento, oferecem as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. Esses sinalizadores de como se é afetado são recursos de expressão, de comunicação, de sociabilidade, tanto para atrair como para repelir o outro.

Almeida (2012, p. 16) aponta: “A escola é considerada um dos meios em que os indivíduos circulam e se relacionam [...] a escola possibilita interações sociais que desenvolvem a competência dos alunos como indivíduos e como grupo para atuar na sociedade”.

Nos estudos encontrados sobre o tema, podemos dizer que encontramos alguns trabalhos de pesquisa que o foco principal é a relação entre aprendizagem e afetividade com alunos do ensino fundamental e não foi encontrado nenhum estudo que desse ênfase ao vínculo afetivo professor e estudante nos períodos transitórios dos alunos do ensino fundamental, o que denotaria elemento novo às pesquisas nesta área e justificariam a relevância científica deste estudo.

Pesquisar, refletir sobre o vínculo afetivo de professores e estudantes no período transitório, poderá contribuir para o desenvolvimento desses estudantes, e quem sabe fazer com que os professores invistam mais no processo da criação de vínculos afetivos no ambiente escolar.

Palavras-chaves: Vínculo. Afetividade. Estudantes.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012.

GERHARDT, Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo Silveira. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, 20, p. 11-30, jan. -jun., São Paulo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. **Afetividade e aprendizagem**. 2010. 34 fls. Trabalho de conclusão de Curso (Pedagogia/Licenciatura) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71877/000880292.pdf?sequene=1>. Acesso em: 20 nov. 2022.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

ZIMERMAN, David. **Os quatro vínculos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A PANDEMIA DA COVID-19 E OS EFEITOS TRAUMÁTICOS NA EDUCAÇÃO

Elizangela Felipi¹

Márcia Luiza Pit Dal Magro²

Diego Orgel Dal Bosco Almeida³

A pandemia da Covid-19 instaurou um cenário de grave crise sanitária internacional, a qual tem sido compreendida como um fenômeno traumático equivalente as duas grandes guerras mundiais (Birman, 2021). Quando o fenômeno pandêmico é pensado a partir do cenário brasileiro, ganha um contorno ainda mais complexo, considerando que a pandemia do Coronavírus acentuou as múltiplas vulnerabilidades da população brasileira.

No campo da educação, tal cenário reproduz esta realidade, dado que historicamente as diferenças entre escolas públicas e privadas sempre foi atravessada pelas desigualdades de classe social, como se pode deduzir das reflexões de Arreguy e Montes (2019), ao que podemos acrescentar as desigualdades de gênero, etnia, as quais se interseccionam. A partir da emergência de saúde pública, ocasionada pela pandemia da Covid-19, as escolas foram fechadas em todo o mundo e o ensino presencial de crianças e adolescentes, quando ocorreu, migrou para o formato à distância, com frequência mediados pelas

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsista CAPES e Unochapecó. E-mail: efelipi@unochapeco.edu.br

2 Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Doutora em Psicologia. E-mail: mapit@unochapeco.edu.br

3 Professor no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Doutor em História. E-mail: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

Tecnologias da Informação e Comunicação.

Vale recordar, que a paralisação foi das aulas presenciais, mas não das atividades. A educação, também gerida pelo imperativo neoliberal, precisou rapidamente se adequar a novas formas de ensino, na grande maioria, a partir da modalidade do ensino remoto, transferindo a educação escolarizada para os espaços e os tempos do convívio familiar, pois, como afirmam Loureira e Veiga-Neto (2020), uma educação sustentada pela lógica produtivista e competitivista, está voltada para as categorias econômicas, dessa forma, as aulas não podem parar, não há tempo a perder. “Em nome da economia, dos nossos empregos e dos conteúdos escolares, o espaço e o tempo doméstico adquiriram a dimensão da produtividade” (Loureira; Veiga-Neto, 2020, p. 3).

É a partir desse contexto, e tomando a afirmação de Birman (2021) de que a pandemia do Coronavírus é indubitavelmente a catástrofe humanitária mais importante do século XXI, pelo menos até o momento, que nos propomos a olhar sobre os efeitos traumáticos desse fenômeno, no espaço escolar. Tomamos para tal tarefa, o conceito de trauma de Sándor Ferenczi, o qual compreende que o trauma resulta de uma falha na relação de confiança entre o sujeito e o outro, um sujeito vulnerável e um outro ao qual caberia ajudar e é o agente da situação traumatizadora, quando ao em vez de reconhecer o ocorrido o desmente.

O conceito psicanalítico de *desmentido* (*Verleignung*), diz de um mecanismo psíquico em que algo é percebido e negado ao mesmo tempo, e isso é possível às custas da clivagem do Eu. “Trata-se de um repúdio da realidade, mesmo que se saiba que essa realidade existe” (Gondar, 2018, p. 51). “Para Ferenczi o traumático não está na ocorrência de um evento, e nem mesmo no seu grau de violência, e sim em algo que pode se dar – ou não – num segundo tempo. A originalidade de Ferenczi consiste em atribuir ao desmentido a vivência do trauma” (Gondar, 2012, p. 195-196). Como afirma Ferenczi (1931, p.91), “[...] o pior é realmente a negação, a afirmação de que não aconteceu nada, de que não houve sofrimento ou até mesmo ser espancado e repreendido quando se

manifesta a paralisia traumática dos pensamentos ou dos movimentos; é isso, sobretudo, o que torna o traumatismo patogênico (Ferenczi, 1931, p. 91).

A partir do entendimento de trauma ferencziano, podemos pensar também os traumas coletivos, os traumas sociais. Segundo Gondar (2012), o caso modelo apresentado por Ferenczi para descrever o trauma, é uma história familiar de uma criança abusada por alguém de sua confiança, e que diante da situação, busca auxílio em uma outra pessoa também de sua confiança, e isso lhe é negado, e sua experiência não creditada, desmentida. Para Gondar (2012, p. 196) “[...] este modelo não privilegia personagens, e sim relações. Relações de poder, de dependência, de desvalorização, de desrespeito; em suma, relações políticas [...]”. Desta forma, esse modelo pode ser pensado no espectro social, para todo tipo de trauma, para todo tipo de catástrofes, sejam elas naturais ou humanas, em que o desmentido seja o operador traumático da situação. É nessa direção que o *desmentido*, que tanto se fez presente no cenário pandêmico brasileiro, via negacionismo da dimensão catastrófica da pandemia da Covid-19, nos remete diretamente à ideia de trauma ferencziano e do trauma social.

É em diálogo com essas compreensões teóricas sobre o fenômeno traumático e sobre o fenômeno da pandemia da covid-19 no contexto educacional, que propomos como objetivo geral: Compreender por meio da narrativa de professores como a escola pública tem lidado com a dimensão traumática ocasionada pela pandemia da Covid-19. Busca-se ainda, a partir dos objetivos específicos: a) reconhecer as vulnerabilidades que marcam as comunidades escolares no contexto pandêmico; b) identificar as expressões do traumático no ambiente escolar revelado pela pandemia da covid-19; c) refletir sobre os efeitos traumáticos do desmentido no contexto escolar operado pelo negacionismo da pandemia; e, d) discutir sobre as possibilidades da ética do cuidado ferencziana frente a dimensão traumática da pandemia no contexto escolar.

Enquanto proposta metodológica, essa pesquisa define-se como uma pesquisa qualitativa. Em relação à perspectiva, se caracteriza como uma pesquisa

psicanalítica. Quando nos referimos à singularidade da pesquisa psicanalítica, encontramos um método de pesquisa em que o pesquisador leve em consideração os processos inconscientes, seja na investigação seja na análise do fenômeno pesquisado (Iribarry, 2003). Quanto aos procedimentos, a referida pesquisa é definida como uma pesquisa de campo.

Os participantes da pesquisa são professoras de escolas públicas do Oeste de Santa Catarina, que tenham atuado na escola durante e após a pandemia da Covid-19. Para o acesso das participantes foi utilizado o tipo de amostragem nomeado bola de neve, que é uma forma de amostra não probabilística que utiliza cadeia de referências, e dessa forma, o quadro de participantes pode crescer a cada entrevista (Vinuto, 2014). O instrumento de produção de dados da referida pesquisa é a “entrevista livre”. Uma entrevista que se dá sustentada no modelo clínico psicanalítico da associação livre, juntamente com a escuta flutuante e a transferência. “Tal como a transferência e a associação livre, o conceito de escuta, ancorado na ideia de atenção flutuante, tem papel central na práxis do psicanalista e, em extensão, do pesquisador que constrói sua pesquisa ancorada nos pressupostos da psicanálise” (Piseta; Charczuk, 2018, p. 280).

Quanto ao método de análise, por se tratar de uma pesquisa psicanalítica, utiliza-se uma técnica específica - a leitura dirigida pela escuta e a transferência instrumentalizada-. A partir da leitura dirigida pela escuta, que o pesquisador “[...] identifica, no texto transcrito das entrevistas [...] contribuições singulares e diferenciadas daquelas que a literatura fornece, procurando identificar significantes cujo sentido assumem o caráter de uma contribuição para o problema de pesquisa orientador da investigação” (Iribarry, 2003, p. 129). Quanto à transferência instrumentalizada, Iribarry (2003, p. 127), afirma ser “[...] o processo por meio do qual o pesquisador [...] relaciona seus achados com a literatura trabalhada [...]”, e também pode “[...] elaborar impressões que reúnem as suas expectativas diante do problema de pesquisa e as impressões dos participantes” (Iribarry, 2003, p. 127).

Quanto aos procedimentos éticos, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo comite de ética em pesquisa com seres humanos, CEP/Conep da Unochapecó, parecer número 6.300.748, e seguirá os preceitos éticos previstos nas resoluções 466/2012 e 510/2016 do CONEP.

Nesse momento da pesquisa o campo foi concluído, ao todo foram dez professoras entrevistadas. A próxima etapa, das análises das materialidades empíricas, ainda está em processo inicial.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19. Educação e Pandemia. Trauma e pandemia.

Referências

ARREGUY, Marília Etienne; MONTES, Fernanda Ferreira. Ferenczi e a educação: desconstruindo a violência desmentida. **Estilos Clin.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.246-261, ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282019000200007&lng%20=pt&nrm=i. Acesso em: 25 jul. 2023.

BIRMAN, Joel. **O trauma do Coronavírus:** suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

FERENCZI, Sándor. Análise de crianças com adultos. *In: Obras completas. Psicanálise IV.* Trad. A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GONDAR, Jô. Ferenczi como pensador político. **Cad. psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 27, p. 193-210, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952012000200011&lng%20=pt&nrm=isso. Acesso em: 13 jun. 2023.

GONDAR, Jô. Um racismo desmentido. *In* ARREGUY, Marília Etienne.

COELHO, Marcelo Báfica; CABRAL, Sandra (orgs.). **Racismo, capitalismo e subjetividade**: leituras psicanalíticas e filosóficas. Niterói: Eduff, 2018.

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? **Revista Ágora**, Vitória, v. VI, n. 1, p.115-138, jan/jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/kMNkRYxpVCBG6NwwVR8Pryd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LOUREIRO, Carine B.; VEIGA-NETO, Alfredo. Viver no mundo conectado: formação para além do “conteudismo produtivista”. **Pro-posições**, Campinas, v. 33, e20200079, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9B-VMRss56wVWH7bghpMHbdM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2023.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello; CHARCZUK, Simone Bicca. A pesquisa em educação: aportes psicanalíticos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 270-285, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/11544>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 5 jul. 2023.

(RE)VISÃO DO CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO DOS PEQUENOS

Maiara Olkoski¹

Martin Kuhn²

Quando nos perguntamos acerca do conceito de socialização, tomando por base o senso comum, o compreendemos como um processo pelo qual adquirimos valores, conhecimentos ou normas compartilhados pela sociedade da qual fazemos parte. Abrantes (2011), autor contemporâneo, afirma que considerar a socialização como uma imposição da sociedade sobre o indivíduo, tal como os clássicos a compreendiam, é uma ideia, no mínimo, limitada em seu entendimento. Para ele, a socialização é um “[...] processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-bio-gráficos” (Abrantes, 2011, p. 135). Nesse sentido, não se trata simplesmente como um processo espontâneo, tampouco, de um processo marcado somente por imposições de uma estrutura ou sistema social, mas fundamentalmente de participação ativa do indivíduo de seu processo de subjetivação.

Apesar de o termo ser criticado em razão de suas concepções, matrizes clássicas³, não há como negar a importância que a socialização exerce na formação do indivíduo. Trata-se de um processo contínuo que ocorre desde o nascimento e se estende por toda a vida (Abrantes, 2011). À medida que a

1 Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), com bolsa CAPES. E-mail de contato: maiaraolkoski@unochapeco.edu.br

2 Professor orientador. Doutor em Educação pela UNIJUÍ. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail de contato: martin.kuhn@unochapeco.edu.br

3 Émile Durkheim e Pierre Bourdieu.

criança cresce, ela é trazida para o mundo comum e o processo de socialização vai se expandindo para além do âmbito familiar. Assim, todas as experiências vivenciadas pelo indivíduo, dos primários aos secundários (Bourdieu, 2013), têm um impacto significativo no processo de sua constituição e, como tal, desempenham um papel crucial na formação das identificações do indivíduo.

Durkheim (2013), afirma que nos tornamos humanos pelo processo da socialização. Destaca que um indivíduo socializado é resultado das influências originadas da vida em sociedade, em que esta desempenha um papel fundamental na sua moldagem. Socializar trata-se, nesta compreensão, de trazer os novos humanos à consciência coletiva, representada pelos hábitos, valores, crenças, tradições, normas e ideias que serão transmitidas pelos adultos e pelas instituições às crianças com o objetivo de fazer com que todos ajam de forma coesa. Esse sociólogo compreende os indivíduos como produtos da sociedade, moldados em conformidade com a sociedade em que vivem. A socialização é o processo que integra os indivíduos à sociedade, por meio dela compartilha-se a moral social do grupo.

Bourdieu (2013), por sua vez, tematiza os processos de socialização a partir do conceito de *habitus*. Este filósofo e pensador social apresenta uma visão adicional ao examinar a socialização como sendo um processo marcado, não unicamente, como incorporação do indivíduo ao social ou das estruturas sociais ao indivíduo. Para ele, a socialização se dá em contextos marcados pelas distintas posições e recursos sociais que as pessoas possuem, influenciando suas perspectivas, preferências e oportunidades. Mas, fundamentalmente, o indivíduo não é apenas objeto de ações ou imposições, mas também, em alguma medida, protagonista de sua identidade, havendo espaço para a singularidade individual (Martuccelli; Santiago, 2017).

Reportando às reflexões acerca da socialização a partir desses dois autores clássicos, percebe-se que a compreendem como a ação do social sobre o indivíduo, mesmo com posturas divergentes. Ambos reconhecem que ela irá ocorrer em diversos locais, da família às demais instituições sociais. Independente das perspectivas clássicas ou contemporâneas, não há como negar que o processo

de socialização inclui o encontro do indivíduo com a sociedade ou da sociedade com o indivíduo. A revisão do conceito de socialização implica exatamente no tensionamento da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, o processo de socialização.

Após estes apontamentos preliminares sobre a socialização e sua importância ao desenvolvimento humano cabe perguntar: Como a (re)visão do conceito de socialização implica os processos formativos na educação dos pequenos¹? Nesse sentido, para ver o potencial do questionamento como orientador da pesquisa foi essencial realizar o “estado do conhecimento” e a partir dele foi possível identificar que recortes sobre o tema já foram investigados, quais são as principais contribuições da literatura existente, as lacunas no conhecimento atual e as tendências e perspectivas futuras de pesquisa.

O estado do conhecimento buscou artigos, dissertações e teses que dialogassem com a temática. Os trabalhos localizados pelo levantamento das produções são resultados de investigações brasileiras, os quais estão disponíveis em quatro diferentes plataformas, sendo: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e Revista Pedagógica da Unochapecó. A partir da definição das plataformas de investigação foram estabelecidos os seguintes termos de busca: “Teorias da socialização/Criança/Infância”, “Teorias da socialização/Criança/Educação Infantil”, “Socialização/Infância/Educação Infantil” e “Concepção de criança e Infância/Educação Infantil”.

A seleção dos trabalhos mais pertinentes à pesquisa envolveu a definição de critérios, entre eles incluindo a sua contribuição direta aos objetivos da pesquisa, ter sido publicado no período de 2017 a 2022, estar inserido na área do conhecimento das Ciências Humanas/Educação e ter relação com temas como teorias da socialização, criança, infância, e educação infantil. Numa primeira etapa de observação, foram identificados 325 trabalhos, porém, muitos deles

1 Ao utilizar a expressão “pequenos”, não usamos a denominação da Base Nacional Comum Curricular, estamos empregando o termo “pequenos” como sinônimo da primeira infância.

foram descartados por não atenderem aos critérios estabelecidos, seja devido ao recorte temporal, à temática enfatizada destoava do foco da pesquisa ou à sua incompatibilidade com a área do conhecimento.

Com base na análise realizada constatou-se a existência de um número significativo de trabalhos, totalizando 325. Após levar em consideração os critérios elencados, foram selecionadas 24 pesquisas - sendo 12 artigos, 11 dissertações e 1 tese - para serem analisadas na íntegra. Destas, apenas uma apresenta uma abordagem que se aproxima efetivamente do tema de interesse, relacionado à socialização e sua relação com a educação infantil. Os demais trabalhos selecionados abordam os temas “Criança, Infância, Educação Infantil e Socialização” de forma isolada. Essa constatação evidencia a existência de uma notável lacuna nesse campo de estudo.

Desse modo, a relevância da pesquisa pode ser anunciada a partir de três possíveis contribuições, sendo: Pedagógica em que seu intuito é repensar o trabalho pedagógico nos espaços dedicados à educação infantil, reconhecendo a importância do protagonismo das crianças em seus processos de socialização; Social, uma vez que seu objetivo visa compreender a relevância da instituição escolar da educação infantil no desenvolvimento das crianças e; Acadêmica, a qual implica refletir sobre o campo da educação, como pensar a sua responsabilidade na formação dos profissionais que atuam com crianças, bem como aprofundar a temática da socialização como recorte investigativo, ou seja, produzir conhecimento acadêmico sobre a temática e problemática. A partir disso, intenciona-se alargar e contribuir para a produção de conhecimento sobre o processo de socialização, expandindo o conhecimento e enriquecendo as discussões acerca do tema.

Após delimitar a problemática, foi possível formular o objetivo geral, sendo: compreender as implicações da (re)visão do conceito de socialização à educação dos pequenos. Quanto ao método, trata-se de um estudo teórico bibliográfico, orientado a partir de uma perspectiva hermenêutica, buscando uma compreensão reflexiva sobre o tema. Na discussão serão utilizadas as obras de autores clássicos e contemporâneos, como: Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, Pedro Abran-

tes, entre outros.

Palavras-chave: Teorias da socialização. Crianças. Educação Infantil.

Referências

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. XXI, p. 121-139, 2011. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229> Acesso em: 15 out. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTUCCELLI, Danilo; SANTIAGO, Jose. **El desafío sociológico hoy: individuo y retos sociales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2017.

PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO *SPEAKING* NO ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Andrei Zandoná Bollis¹

Leonel Piovezana²

A língua inglesa passou a ter cada vez mais relevância no cenário mundial e para isso aumentou-se a necessidade de conseguir se comunicar. De acordo com Larsen-Freeman (1991), o inglês tornou-se a língua dos negócios e comércios, da ciência e tecnologia e nas relações internacionais e diplomáticas. Também, é utilizado na área da saúde e educação, por ser a segunda língua da maioria dos participantes. De mesmo modo, (Bakhtin, 2006, p. 261), cita que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. A fluência não acontece facilmente. A aquisição da oralidade pode ser um processo longo e desafiador para os não nativos.

A partir disso e das aulas ministradas em língua inglesa, exige pensar o processo de desenvolvimento do *speaking* em sala de aula. Também, pensar sobre o que estimularia e motivaria os alunos a falarem mais em inglês, compreender os bloqueios da fala, a timidez dos estudantes. Bakhtin (2012, p.86-87), mostra que “Toda motivação do comportamento de um indivíduo, toda tomada de consciência de si mesmo [...] é a colocação de si mesmo sob determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo e do seu ato”. Com-

1 Mestrando no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail de contato: andrei.bolis@gmail.com

2 Professor Doutor no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail de contato: leonel@unochapeco.edu.br

preendo que a motivação faz com que o estudante tenha a possibilidade de participar de diferentes contextos sociais, o que influenciará para o desenvolvimento da oralidade. Larsen-Freeman (1991), mostra que a busca pela fluência da língua inglesa, pode ocorrer por diversos motivos, seja para conseguir um emprego, para viajar, para ler artigos científicos ou para facilitar a vida profissional e de lazer. Aspectos que me fazem pensar e observar as estratégias que os professores utilizam para explorar a oralidade em sala de aula e se isso é visto pelos estudantes como algo benéfico e proveitoso.

Assim, trago como tema: “Percepções de docentes e discentes em relação ao processo de desenvolvimento do *speaking* no ensino-aprendizagem da língua inglesa”. A habilidade *speaking* pode ser considerada uma das mais difíceis e complexas a serem desenvolvidas durante as aulas para os estudantes, seja por diversos fatores, como dificuldades na compreensão auditiva, vocabulário limitado, preocupações com a gramática, falta de prática e até mesmo ansiedade, vergonha ou medo de errar. Devido a isso, muitos estudantes, acabam por responder com frases curtas, as atividades propostas pelos professores.

A partir disso, o problema ou questão de pesquisa, assim se apresenta: Quais são as percepções de docentes e discentes em relação ao processo do *speaking* no ensino aprendizagem da língua inglesa? Como objetivo geral: Analisar as percepções de docentes e discentes em relação ao processo de desenvolvimento do *speaking* no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Objetivos específicos: Compreender e identificar percepções de docentes e discentes no ensino da língua inglesa; identificar os processos da oralidade no ensino aprendizagem da língua inglesa, abordados pela literatura científica; entender o falar e o pensar na língua inglesa a partir da língua materna; identificar conteúdos e materiais didáticos utilizados na escola como suporte para o desenvolvimento da fala do estudante; analisar os processos de ensino aprendizagem da língua inglesa frente às metodologias da escola e do conhecimento dos estudantes e dos professores.

A pesquisa em andamento, que se utilizará do método materialismo-históri-

co, sociointeracionista de Vygotski e Bakhtin relacionando-os com autores que também tratam sobre a aquisição da linguagem, como Nunan, Ellis, Chomsky, Krashen, Brown, Learsen-Freeman. A pesquisa será de abordagem qualitativa com procedimentos técnicos prioritários de campo. Será uma pesquisa exploratória de natureza básica, aplicada de forma participativa em uma escola de idioma que oferta língua inglesa no município de Seara, Santa Catarina. Ocorrerá por meio de grupo focal e análise de conteúdo, com base em Bardin (2016).

Quanto aos resultados até o momento, foram selecionadas nove dissertações que tratam sobre a percepção de docentes em relação ao desenvolvimento do *speaking* em sala de aula, que utilizam os autores considerados relevantes e que apresentam metodologia e local parecido com a pesquisa que será realizada, além das aulas e teorias estudadas nos componentes ofertados no segundo semestre de 2023 do PPGE em Educação da Unochapecó.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Oralidade. Ensino. Aprendizagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **An introduction to second language acquisition research**. London, New York: Longman, 1991.

VULNERABILIDADES EM SAÚDE DOS IMIGRANTES NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Eduarda Caroline Ceriulli Martinello¹

Junir Antônio Lutinski²

No Brasil o estatuto do imigrante considera como integrante desta categoria as pessoas nacionais de outros países que trabalham ou residem e se estabelecem temporária ou definitivamente no país (Brasil, 2017). Entre 2019 e 2020 a região Sul do Brasil foi um das que mais recebeu imigrantes de longo termo, acolhendo um total de 142.196 deles. Dentre as nacionalidades acolhidas na região, destacam-se a haitiana e a venezuelana (Obmigra, 2020). Os estudos realizados na região Sul do Brasil analisaram a existência de diversas vulnerabilidades no contexto dos imigrantes, com potencial de gerar repercussões em sua saúde (Granada *et al.* 2021; Souza *et al.*, 2021). Além disso, outros estudos realizados em outras regiões do país, e que avaliaram as vulnerabilidades dos imigrantes apontaram para a existência de escolaridade precária no contexto desses sujeitos (Alves *et al.*, 2019; Abrahão *et al.*, 2020). O grau de escolaridade do imigrante interfere juntamente a outros fatores na integração desse imigrante no país de acolhimento, seja na ocupação de postos de trabalho de menor qualificação, nas dificuldades de apropriação do idioma nativo e nas limitações de acesso aos serviços de saúde, especialmente nas ações de promoção e prevenção à saúde. Portanto, a depender da escolaridade dos imigrantes, estes podem estar vulneráveis no país de acolhimento.

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde da Unochapecó. E-mail de contato: duda_eduardaceriulli@outlook.com

2 Professor Doutor no Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde. E-mail de contato: junir@unochapeco.edu.br

Neste contexto, o presente trabalho analisou as vulnerabilidades em saúde dos imigrantes a partir da percepção dos Agentes Comunitários de Saúde da região Sul do Brasil.

Trata-se de um estudo de campo, descritivo transversal, de abordagem quantitativa. Participaram do estudo 210 Agentes Comunitários de Saúde (ACS) provenientes de sete municípios dos estados de Santa Catarina e do Paraná. Participaram da pesquisa ACS com experiência mínima de três meses no acompanhamento em saúde de imigrantes internacionais. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário estruturado. As variáveis foram analisadas de forma descritiva quanto à frequência. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para seres humanos da Unochapecó sob o protocolo n 5.614.191.

O conceito de vulnerabilidade concebe ações de prevenção em saúde para além do risco individual. Considera-se que a chance de exposição das pessoas ao adoecimento é resultante de aspectos coletivos e contextuais, capazes de acarretar maior suscetibilidade a esse adoecimento e à infecção. Os aspectos coletivos e contextuais influenciam na maior ou menor disponibilidade de recursos para a proteção dos indivíduos ao adoecimento (Ayres *et al.*, 2009). A vulnerabilidade envolve a avaliação articulada dos eixos individual, social e programático. O eixo individual se relaciona a qualidade da informação sobre o problema e a capacidade de elaborar, incorporar e transformar tais informações em práticas de proteção. O eixo social refere-se à obtenção, metabolização e incorporação das informações as mudanças práticas o que depende do acesso aos meios de comunicação, escolarização, disponibilidade de recursos materiais e decisões políticas. Por fim, o eixo programático se relaciona ao grau e a qualidade de compromisso, recursos, gerencia e monitoramento de serviços e programas para disponibilizar recursos sociais efetivos e democráticos (Ayres *et al.*, 2009).

Dentre as vulnerabilidades identificadas no contexto dos imigrantes a partir da percepção dos ACS, destaca-se o baixo nível de escolaridade desses imi-

grantes e os fatores linguísticos que interferem na adesão aos tratamentos e na prevenção em saúde. Sobre a escolaridade, 31,5% dos ACS informaram que os imigrantes possuíam o ensino médio completo, 19,1% o ensino fundamental completo e 7,6% o ensino médio incompleto. Dessa forma, de acordo com a percepção dos ACS, os imigrantes de seu território possuem baixa escolaridade. Embora tais dados não sejam dados primários, refletem resultados similares aos apontados em outras pesquisas, que também demonstraram que em sua maioria os imigrantes possuem nível de escolaridade precário (Abrahão *et al.*, 2020; Obmigra 2023). Isso classifica o grupo como em situação de vulnerabilidade (Abrahão *et al.*, 2020). É possível ainda, relacionar a variável escolaridade com o trabalho em que o imigrante se encontra inserido na região estudada. De acordo com 89,0% dos ACS, a agroindústria é o principal local de trabalho dos homens imigrantes, seguida da construção civil, relatada por 28,1% dos participantes. Ainda, 75,6% dos ACS apontaram a agroindústria como principal local de trabalho também das mulheres imigrantes. As agroindústrias são consideradas um importante setor que movimenta a economia da região Sul e que atrai os imigrantes devido a existência de mão de obra escassa para trabalhar nesse setor (Risson; Dal Magro; Lajus, 2017; Souza *et al.*, 2021). Os postos de trabalho ocupados pelos imigrantes nas agroindústrias e na construção civil se caracterizam por serem de nível básico, de menor qualificação profissional, com oferta de baixos salários e em condições difíceis (Leão *et al.*, 2017; Risson; Dal Magro; Lajus, 2017). Os ACS ainda indicaram ter a percepção de que a incompreensão do idioma português por parte dos imigrantes (81,0%) é responsável por dificultar e restringir o acesso dos imigrantes aos serviços de saúde de Atenção Primária à Saúde (APS). A língua é um dos veículos para a praticidade, vínculo e resposta do usuário frente a terapêutica. O idioma divergente entre os profissionais da saúde e os imigrantes torna-se um entrave para o bom atendimento em saúde, limitando o seu acesso (Arruda-Barbosa *et al.*, 2020). Assim, as barreiras de idioma entre os imigrantes e os profissionais da saúde dificultam a adesão aos tratamentos em saúde e a de prevenção de

doenças (Arruda-Barbosa *et al.*, 2020). A língua como limitadora do diálogo e da relação entre profissional e imigrante, faz com que o primeiro não consiga fornecer ao imigrante informações linguística e culturalmente adequadas sobre a doença e o tratamento, ou ainda sobre a prevenção de tais doenças. Portanto, em razão do desconhecimento que o imigrante possui sobre a doença e o tratamento, ocorre o abandono do tratamento de maneira precoce, ou ainda, a procura por atendimento em saúde tardiamente (Goldberg, 2014). Além das falhas dos serviços de saúde em termos de educação em saúde da população imigrante, observa-se ainda, as dificuldades em prover o acesso dos imigrantes as aulas de português, as quais, colaborariam na redução de tais limitações (Assis *et al.*, 2017).

Assim, ao refletir sobre essas vulnerabilidades em saúde presentes no contexto dos imigrantes, verifica-se que estão situadas no eixo social e programático da vulnerabilidade. Isso porque, se relacionam a questões que requerem respostas do poder público, e que transcendem a ordem do individual. Assim, a educação precária e a baixa escolarização dos imigrantes, bem como o baixo acesso à educação em saúde demandam um olhar a partir do viés do estado. As políticas públicas precisam garantir ações que superem essas vulnerabilidades e integrem de fato os imigrantes ao país de acolhimento.

Palavras-chave: Educação. Estrangeiros. Saúde.

Referências

ABRAHÃO, Felipe et al. Homens imigrantes bolivianos residentes na zona central do município de São Paulo: situação de moradia e saúde. **Revisa**, São Paulo, v. 9, n.1 , p. 97-108, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bv-salud.org/portal/resource/pt/biblio-1051151>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ALVES, Jenniffer Francielli de Souza et al. Utilização de serviços de saúde

por imigrantes haitianos na Grande Cuiabá Mato Grosso, Brasil. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 12, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/gKTKwbtPpQFtvKG8Td6XpMn/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2022.

ARRUDA-BARBOSA, Loeste de et al. Aspectos gerais da vida de imigrantes em abrigos para refugiados. **Revista brasileira em promoção da saúde**, Fortaleza, v. 33, p. 1-11, 2020. Disponível: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1122378>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ASSIS, Neoma Mendes et al. Acolhimento de imigrantes haitianos via integração ensino-serviço-pesquisa na atenção primária à saúde: relato de experiência. **Medicina de família e comunidade**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 39, 2017. Disponível em: <https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/1210>. Acesso em: 11 jan. 2022.

AYRES, José Ricardo *et al.* O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. *In*: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Marchado de. **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. páginas do capítulo.

BRASIL. **Lei 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

GOLDBERG, Alejandro. Contextos de vulnerabilidade social e situaciones de riesgo para la salud: tuberculosis en inmigrantes bolivianos que trabajan e viven en talleres textiles clandestinos de Buenos Aires. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 39, jul. 2014. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/1287>. Acesso em: 9 jan. 2022.

GRANADA, Daniel *et al.* Saúde e migrações: a pandemia de Covid-19 e os trabalhadores imigrantes nos frigoríficos do Sul do Brasil. **Horizonte antropológico**, Porto Alegre, v. 27, n. 59, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/Lv3TMXdjKq7Nsd3XyvYMLqJ/>. Acesso em: 30 jan. 2022. Acesso

em: 19 abr. 2022.

LEÃO, Luiz Henrique da Costa et al. Migração internacional, saúde e trabalho: Uma análise sobre os haitianos em Mato Grosso, Brasil. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 7, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Kq4zLH8G36sWvqLJpLSLFrz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2022.

OBMIGRA. **Observatório das Migrações Internacionais. Relatório Anual, 2020**. Brasília: UNB, 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/imagens/dados/relatorioanual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relato%C3%B3rio%20Anual. Acesso em: 22 mar. 2023. Acesso em: 20 abr. 2022.

RISSON, Ana Paula.; DAL MAGRO, Márcia Luiza Pit; LAJÚS, Maria Luiza de Souza. Imigração e trabalho precário: reflexões acerca da chegada da população haitiana no Oeste de Santa Catarina. **Periplos, Local**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/6558/5612. Acesso em: 16 mar. 2023.

SOUZA, Jeane Barros de et al. Possibilidades para promover a saúde de imigrantes haitianos: percepções de estudantes de enfermagem. **Revista de enfermagem do centro-oeste mineiro**, São João del-Rei, v.11, p. 1-10, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/4158>. Acesso em: 17 fev. 2022.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM ESCOLAS DO OESTE DE SANTA CATARINA

Paulo César Martins¹

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski²

A acessibilidade é um dos direitos fundamentais para favorecer a inclusão de estudantes com deficiência, previstos na Constituição Federal (Brasil, 1988). Está relacionada à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia das pessoas. Este trabalho faz referência à dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, na Linha de Pesquisa *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva* cujo tema é “Acessibilidade nas escolas e sua importância no processo de inclusão de estudantes com deficiência física”.

O problema de pesquisa que direcionou o estudo assim se constitui: Como escolas de Chapecó (SC) estão estruturadas em relação à acessibilidade para estudantes com deficiência física? O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar como escolas de Chapecó (SC) estão estruturadas em relação à aces-

1 Mestre em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ (2023). Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário – Claretiano (2019). Graduação em Matemática pelo Centro Universitário – Claretiano (2018) e Graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade Empresarial de Chapecó – UCEFF (2014). Atualmente é professor de matemática da Prefeitura Municipal de Chapecó; editor da Revista Pedagógica; integrante do Grupo de Pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas*. E-mail: paulomartins@unochapeco.edu.br

2 Professora orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação na Unochapecó, Mestrado e Doutorado. Integrante da Linha de Pesquisa *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva*. **Líder do Grupo de pesquisa** *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* na Unochapecó. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq -2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

sibilidade para estudantes com deficiência física. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as principais normativas que tratam da acessibilidade para pessoas com deficiência no Brasil; b) Identificar como estudantes com deficiência física relatam as estruturas escolares em relação à acessibilidade; c) Verificar como acontece o deslocamento dos estudantes com deficiência física nos espaços escolares; d) Analisar como a acessibilidade contribui para a in/exclusão escolar de estudantes com deficiência física.

O estudo partiu da identificação das principais convenções internacionais que influenciaram a formulação de Políticas, Leis e Decretos no Brasil, e geraram direitos relativos à inclusão escolar de estudantes com deficiência. Constatamos que, historicamente, pessoas com deficiência tiveram negados seus direitos de pertencimento social, incluindo a educação, o trabalho e a circulação nos espaços comuns, dentre outros. Nos últimos anos, são crescentes as discussões acerca das políticas de inclusão escolar, as quais difundem a colaboração, o trabalho coletivo, o reconhecimento da diferença e a acessibilidade. Contudo, ainda são presentes práticas que atribuem ao sujeito a expectativa de que se adapte aos padrões pré-estabelecidos, em uma sociedade que define normas e considera anormal quem não se adapta a essas normas. Para Veiga-Neto, “[...] 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” (Veiga-Neto, 2001, p. 107).

Mais recentemente, a inclusão escolar é assumida como uma política nacional. Contudo, em muitas situações, a inclusão apresenta também a faceta da exclusão. Pieczkowski (2014, p. 182) afirma a ambivalência da inclusão, que “[...] se manifesta no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém, organizar-se, predominantemente, com base em princípios da Modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos”. A autora (2014 p. 111) afirma que “[...]”

as instituições de educação são engrenagens produtivas para colocar em funcionamento esses dispositivos. O sistema de ensino, nesse contexto, funciona como um mecanismo normatizador e normalizador”.

A arquitetura escolar contribui para incluir ou excluir os estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida. Nesse contexto, como é ser um corpo com deficiência física? Como é ser esse corpo que não pode produzir a sincronia de movimentos e de ações? Ele pode ser visto como um corpo não produtivo ao ritmo que a sociedade quer, ou seja, um corpo competitivo, com base na lógica do mérito individual. Assim, para que investir na acessibilidade arquitetônica das edificações, a exemplo das escolas, para corpos que, na lógica do capitalismo não darão retorno econômico na mesma intensidade que os corpos normais, moldados para o trabalho produtivo? Este é um pensamento ainda presente na sociedade.

O estudo se ampara na perspectiva qualitativa. Inicialmente, foram observados e analisados o espaço físico de quatro escolas públicas da rede estadual de educação básica localizadas no município de Chapecó (SC), representando a totalidade de escolas públicas de ensino médio que tinham alunos com deficiência física matriculados no segundo semestre de 2022, totalizando 6 (seis) estudantes. A definição das escolas aconteceu previamente na Coordenadoria Regional de Educação – CRE.

Após a aprovação do projeto de pesquisa no comitê de Ética e assinatura dos termos de consentimento dos entrevistados e seus responsáveis, foram realizadas entrevistas narrativas com os referidos estudantes. Nas datas das entrevistas, os estudantes entrevistados tinham idades entre 15 e 18 anos. Dos entrevistados, dois são cadeirantes e quatro são andantes com mobilidade reduzida.

As narrativas transcritas foram organizadas em Agrupamentos Temáticos e examinadas na perspectiva da análise do discurso, inspirada em referenciais foucaultianos. Discurso, para Foucault, refere-se a “[...] um conjunto de enun-

ciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 2012, p. 143). Analisar discursos, na perspectiva sinalizada por Sales, se trata, “[...] de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (Sales, 2021, p. 126). Michel Foucault, e autores que nele se amparam, são subsídios teóricos relevantes para a compreensão de uma sociedade normatizadora e normalizadora que se apresenta também nas estruturas escolares.

O estudo aponta que apesar das fragilidades na acessibilidade escolar em suas diferentes dimensões, os entrevistados revelam conformismo com as barreiras, mostrando a naturalização do processo de exclusão. Essa naturalização se materializa, por exemplo, quando os estudantes não têm acesso à quadra de esportes da escola, mas, não protestam porque afirmam que não irão desempenhar as atividades desenvolvidas para a turma, sem problematizar a ausência de adaptações ou de propostas inclusivas. Assim, alguns parecem naturalizar a invisibilidade ao permanecer em outros espaços durante atividades físicas. Essas barreiras apontadas não são somente arquitetônicas, mas também atitudinais e programáticas. Dos seis entrevistados, apenas um, que é cadeirante e, embora as estruturas físicas evidenciem as barreiras e mesmo a impossibilidade de alguns acessos, relata participar de todas as atividades escolares, conseguindo se locomover, interagir nos grupos de trabalho, nas atividades de lazer, passeios e nos intervalos escolares. As narrativas demonstram como o ambiente físico inacessível impacta diretamente nas oportunidades de convivência, participação e aprendizagem dos estudantes com mobilidade reduzida.

Analisar discursos na perspectiva foucaultiana ajuda a compreender o que é dito em determinado tempo e contexto, ou seja, compreender o quanto pessoas com deficiência ainda precisam de empoderamento para viverem a cidadania e reivindicarem os seus direitos, pois a deficiência não se encontra apenas no sujeito, mas nos contextos que excluem e potencializam as dificuldades.

Contudo, não cabe só a elas essa conscientização, mas aos agentes escolares e a toda a sociedade, que precisa reconhecer o direito de ser diferente e eliminar a discriminação presente nos contextos sociais.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Deficiência física.

Referências

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

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2021. p. 113-134.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

OS SABERES DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE TERREIRO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Kairo Madah da Costa Moraes¹

Cláudia Battestin²

Os terreiros são espaços de manutenção de tradições religiosas de matriz africana, bem como, da preservação da memória afro-brasileira, do respeito à ancestralidade, do cultivo de valores como a solidariedade e a generosidade, do conceito amplo de família e de uma relação próxima com o meio ambiente (Brasil, 2022).

Uma comunidade tradicional de terreiro é composta por um coletivo de pessoas que desenvolve relações sociais complexas de irmandade e cumplicidade, entendendo-se como família religiosa. A família organizada no espaço do terreiro remonta o contexto afro-diaspórico do período escravagista brasileiro, resultante do tráfico de escravizados que, conforme estimado por Edgard Robert Conrad em 1985 (*apud* Caputo, 2012, p. 40), transportaram mais de 5 milhões de africanos ao Brasil entre os anos de 1525 e 1851.

Nesse contexto, diversos grupos étnicos africanos e seus descendentes foram obrigados a desenvolver estratégias de sobrevivência coletiva através da união entre povos distintos, de cultura e língua diferentes, diante da violenta migração forçada a que foram submetidos, criando um modelo familiar misto

1 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail de contato: kairomoraes97@gmail.com.

2 Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Dra. em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail de contato: battestin@unochapeco.edu.br.

que vai além dos laços sanguíneos e tem a espiritualidade e o Axé (energia vital) como ponto de encontro (Pereira, 2022, p.80).

Assim, no espaço do terreiro, diferentes pessoas se unem para juntas cumprirem o objetivo em comum de manter os cultos afro-brasileiros vivos, através das práticas experienciadas em sua “casa de Axé”. Segundo Stela Guedes Caputo (2012, p. 41), a prática das religiões afro-brasileiras ocorre “em espaços chamados de *Ilé* (casa, em yorubá), roça, *Egbé* (comunidade, sociedade) ou terreiro”.

O terreiro é chamado de casa justamente porque acolhe as pessoas em sua comunidade, abrigando a família religiosa, esta chamada de corrente em alguns segmentos afro-religiosos. De acordo com Santos (2018, p. 49), a “[...] corrente mediúnic” interliga os sujeitos da família religiosa “dentro e fora do terreiro pelos diferentes sentimentos, sensações e emoções que despertam o contato com o sagrado”. Essa corrente, mesmo que metafórica, não é aquela que aprisiona, mas sim aquela que une elos, que conecta e fortifica, simbolizando a coletividade e a resistência que o terreiro representa em nossa sociedade. Essa rica convivência no espaço do terreiro proporciona a troca e a manutenção de saberes ancestrais, a valorização e o reconhecimento da cultura e religiosidade afro-brasileira.

Diante da necessidade de dialogar com os saberes e culturas das africanidades que resistem no território brasileiro, buscamos dar notoriedade à presença das diásporas africanas no Sul do Brasil, especialmente na região Oeste do estado de Santa Catarina. Enquanto exemplo, o Município de Chapecó - SC carrega marcas de uma colonização recente, que registra a expulsão e extermínio de indígenas e caboclos desde o início do século XX. Neste projeto de colonização a região carrega fortemente a colonialidade do ser, saber e poder (Quijano, 2005).

A partir desta introdução, o problema de pesquisa para este estudo busca responder: Como os saberes das comunidades tradicionais de terreiro podem contribuir para uma educação decolonial? Enquanto objetivo geral, buscamos compreender como os saberes das comunidades tradicionais de terreiro presentes no município de Chapecó - SC podem contribuir para uma educação

decolonial que promova o diálogo intercultural e antirracista nas comunidades. Para realizar este estudo de forma satisfatória os objetivos específicos definidos buscam: Investigar a influência da diáspora africana na diversidade religiosa no Brasil; estudar o movimento do pensamento decolonial na América latina e sua influência nos estudos étnico raciais; e analisar como os saberes das comunidades tradicionais de terreiro podem contribuir para uma educação decolonial. Enquanto procedimentos metodológicos a escrita parte de uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa a partir de uma perspectiva decolonial.

O desenvolvimento teórico deste estudo parte da vertente de autores decoloniais desde o Sul global. Esse movimento surge com força no século XX e se estende para o século XXI, com teorias que buscam contribuir e reivindicar a não centralidade do pensamento hegemônico que historicamente controlou as epistemologias, neste caso, também os saberes das comunidades tradicionais de terreiro. Conforme afirmam Bonatti e Battestin (2023, p. 14) “[...] construir sociedades justas, igualitárias, plurais e, sucessivamente, decoloniais, consiste em superar a colonialidade, sobretudo, no campo da educação”. Os autores afirmam que a construção de uma educação que incentive a reflexão crítica e nos permita questionar as estruturas coloniais depende de nossa postura como educadores, sendo necessário “[...] reconhecer e valorizar os conhecimentos, culturas e diversidades das populações que foram historicamente colonizadas” (2023, p. 14). Em consonância, o presente estudo dialoga com o pensamento de autores latino-americanos e afro-brasileiros contra hegemônicos, como Aníbal Quijano, autor de “Colonialidade, poder, globalização e democracia” (2002); Stela Guedes Caputo, autora do livro “Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé” (2012); Joaze Bernardino Costa, organizador do livro “Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019); Luiz Rufino, autor do livro “Pedagogia das Encruzilhadas” (2019); Tássio Ferreira, autor do livro “Pedagogia da Circularidade” (2022); e Linconly Jesus Alencar Pereira, autor

do livro “Exu nas Escolas: Uma proposta educacional Antirracista” (2022).

Por fim, mesmo sendo um estudo introdutório, percebe-se através dele a necessidade do desenvolvimento de uma educação decolonial no Oeste de Santa Catarina que considere e valorize os saberes tradicionais afro-brasileiros presentes nas comunidades de terreiro dos diferentes segmentos religiosos de matriz africana. Os saberes existentes nos terreiros são ancestrais e carregam um conjunto de conhecimentos, práticas e modos de existência que resistem às mais severas adversidades e continuam vivos nas comunidades tradicionais de terreiro, transmitidos de forma oral através de gerações. Por isso, consideramos importante o diálogo destes saberes com a comunidade, pois são eles que contribuem para uma educação antirracista e decolonial, neste caso, no Oeste de Santa Catarina.

Palavras-chave: Comunidades tradicionais de terreiro. Educação Decolonial. Saberes tradicionais.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. **Comunidades de Terreiro**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/inclusao-productiva-rural/direito-a-alimentacao-1/comunidades-de-terreiro>>. Acesso em: 03 nov. 2023.

BONATTI, Jaílson; BATTESTIN, Cláudia. Por que ainda precisamos falar sobre a colonização e colonialidade? **Revista Ponto de Vista**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 01-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/>

**CÍRCULO 3:
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS
COMO PRODUÇÃO DE MUNDOS**

view/15548. Acesso em: 6 nov. 2023.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros:** e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. **EXU NAS ESCOLAS:** Uma proposta educacional Antirracista. 2. ed. Fortaleza: Editora Cooperativa Parentes, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 1-25, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812> Acesso em: 20 de setembro de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2005. p. 117-142.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Thais Rodrigues dos. **Constelações de aprendizagem nas práticas da Umbanda no Terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum.** 2018. 139 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7327440. Acesso em: 30 out. 2023.

A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE ACOLHIMENTO A IMIGRANTES E REFUGIA- DOS NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ

Carlos Eduardo Linhares Caetano¹

O presente trabalho tem como objetivo tratar do potencial formador e transformador de uma educação inclusiva e de caráter comunitário, levando informação através de uma capacitação gratuita e de qualidade oferecida pelos diversos órgãos constituintes da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) em seu curso “Português para Imigrantes e Refugiados: Língua, cultura, cidadania e direitos humanos”.

Atualmente, o município de Chapecó, situado ao extremo Oeste do Estado de Santa Catarina, é lar para mais de 16 mil imigrantes e refugiados dos mais diversos países – sendo a maioria de origem venezuelana (Chapecó, 2022). Para tal, o município é reconhecido pelas suas agroindústrias e crescente potencial nas amplas esferas do mercado privado, oferecendo incentivos a micro-empresendedores através de políticas públicas e auxílios fiscais. As abrangentes oportunidades de emprego, portanto, acabam por atrair milhares de famílias, brasileiras ou não, à procura de fontes de renda dignas e amparo social em seu novo lar.

Ocorre que, atualmente, mais de 5% da população do município de Chapecó é composta por imigrantes e refugiados. A Secretaria de Assistência Social do município, responsável pelo Centro de Acolhimento ao Imigrante, regis-

1 Graduando pelo curso de Relações Internacionais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), integrante do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Cidadania (GPDHC) e bolsista nas modalidades de pesquisa e extensão pelo Uniedu, artigo 171. E-mail de contato: carlos_caetano@unochapeco.edu.br

trou no ano de 2022 cerca de 17,4 mil imigrantes e refugiados atendidos (Chapecó, 2022). Estes grupos formam, hoje, parcela considerável da população do Oeste Catarinense e, embora os números sejam expressivos, dificuldades de adaptação podem ser percebidas e reforçadas por determinados aspectos negativos em seu processo de acolhida pela população.

Embora o município seja referência em elementos como a supracitada capacidade para o empreendedorismo e a abertura às variadas formas de mão de obra, sinais de ódio e oposição à presença destes imigrantes são sentidos cotidianamente pelos grupos estrangeiros, em especial àqueles postos em perfis racializados. A xenofobia e as formas de racismo estruturadas no meio social não fogem ao caso chapecoense, deixando imigrantes e refugiados, muitas vezes, em situações constrangedoras e acentuando sua condição de vulnerabilidade frente ao novo território.

Atualmente, diversos atentados de caráter autoritário são percebidos ao redor do mundo. Movimentos em desfavor à democracia e aos direitos humanos ganham força com a propagação de notícias falsas através das redes sociais. As consequências da globalização na pós-modernidade têm dizimado populações inteiras, seja através da fome, da luta armada, ou dos ataques direcionados pelo chamado pânico moral contra populações em situação de vulnerabilidade. A insegurança dos povos presos em meio a uma complexa teia de conflitos por poder os leva a crer num inimigo comum, ou como trata o sociólogo Zygmunt Bauman (2016), um bode expiatório – que por vezes podem ser integrantes da população LGBTQIAPN+, movimentos feministas, movimentos antirracistas e/ou imigrantes e refugiados.

A educação, com todo o seu potencial de formação e transformação, é direito fundamental, reconhecido e garantido internacionalmente. O acesso à uma educação de qualidade está positivada na Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948, quando foi homologado pela Organização das Nações Unidas, e tornou-se regimento normativo nos mais de 190 países signatários da Organização. Tratando-se de um direito fundamental previsto nas

mais diversas instâncias, a educação é um dever, não somente do Estado, mas da própria sociedade para com os seus integrantes.

Num movimento que dialoga com o conceito de educação como instrumento de emancipação social, de efetivação dos direitos humanos e de garantia da dignidade da pessoa humana, a Universidade Comunitária da Região de Chapecó, está em sua terceira edição do curso de “Português para Imigrantes e Refugiados: Língua, cultura, cidadania e direitos humanos”, ação conjunta dos grupos propositores: LABLIN (Laboratório de Línguas da Unochapecó), PPGD (Programa de Pós Graduação em Direito da Unochapecó), PECJur (Projeto de Extensão Comunitária Jurídica Interdisciplinar da Unochapecó), OPCDAL (Observatório de Políticas Constitucionais Descolonizadoras para a América Latina), Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Cidadania; Grupo de Pesquisa Relações Internacionais, Direito e Poder; Grupo de Pesquisa Direito e Participação Popular, Projeto de Extensão UNOMIGRAÇÕES e ODS Extensão.

Para além do ensino da língua portuguesa, o projeto propõe encontros formativos mediados por profissionais de diversas áreas do conhecimento, abordando temas como o sistema normativo brasileiro, leis migratórias, direitos humanos, trabalhistas e civis. O projeto objetiva proporcionar aos grupos estrangeiros do município de Chapecó e região, ferramentas para que possam exercer sua cidadania de forma digna e reagir contra as injustiças sociais que possam vir a enfrentar – utilizando a educação como ponto de partida.

Desde 2022, a equipe multidisciplinar proponente dos encontros semanais do curso busca reconhecer esta parcela da população através de uma aproximação pedagógica, reconhecendo, desta forma, sua existência, suas demandas e seu passado. É neste processo de reconhecimento das identidades e das histórias dos sujeitos em que prevalece a humanização. Em um movimento oposto às formas de violência que se materializam nas diferenças, a educação libertadora – como tratava o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2013) – aponta caminhos para a transformação social através da ação conjunta dos homens e mulheres em prol da vida e do bem viver.

Palavras-chave: Imigração. Educação. Acolhimento.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à Nossa Porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CHAPECÓ. **CAI atendeu 17,4 mil imigrantes em 2022**. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/6327/cai-atendeu-174-mil-imigrantes-em-2022>. Acesso em: 05 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Daiane Zamoner¹

Ernani Cesar de Freitas²

A instituição educativa tem como importante função social formar cidadãos ativos e participativos na sociedade em que vivem e preparar os alunos para lidarem com os fatos e acontecimentos da vida, sendo fundamental para a formação humana e integral dos sujeitos. Esta pesquisa define como tema os multiletramentos e a multimodalidade em contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. No âmbito deste estudo, o objetivo consiste em promover atividades de leitura e de escrita de textos multimodais em livro didático de língua inglesa que contribuam para a construção de sentidos na perspectiva dos multiletramentos de alunos do ensino médio de escola pública estadual em Santa Catarina.

O embasamento teórico sustenta-se na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) no que se refere ao documento orientador do ensino na educação básica; o Currículo Base do Território Catarinense (2019) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021) no que diz respeito aos documentos orientadores da etapa do ensino médio do estado

1 Doutoranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil; Professora da rede municipal e estadual de ensino do estado de Santa Catarina; e-mail: 115182@upf.br

2 Doutor em Letras, professor do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil; membro do GT Discurso, Trabalho e Ética da Associação Nacional de Pesquisa e Letras e Linguística (ANPOLL); e-mail: ecesar@upf.br

de Santa Catarina; Hodge e Kress (1995 [1988]), van Leeuwen (2005), Kress (2010), quanto aos fundamentos da semiótica social; Kress (2000, 2010), Kress e van Leeuwen (2006, 2021), em relação à multimodalidade discursiva; Lemke (2010), Lanksheare e Knobel (2011) sobre os letramentos digitais. Valemo-nos de Kalantzis e Cope (2012), The New London Group (2000), Rojo (2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) acerca dos multiletramentos; Bakhtin (2016) quanto aos gêneros do discurso; e Kress (2003) e Ribeiro (2021) em relação à produção escrita e o livro didático.

A metodologia assumida caracteriza-se como pesquisa aplicada, exploratória e descritiva, bibliográfica e documental mediante a realização de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Os corpora de análise compreendem atividades de leitura de duas unidades temáticas propostas pelo livro didático de língua inglesa adotado na escola para o 1º ano do ensino médio e produções escritas realizadas pelos alunos.

Resultados da análise demonstram que o desenvolvimento de competências específicas e gerais definidas pela BNCC contribuíram para o desenvolvimento de competências e habilidades visando à formação integral dos estudantes. Sob o caráter interdisciplinar da Semiótica Social, as práticas de ensino, considerando os processos de conhecimento dos multiletramentos e as categorias de análise da Gramática do Design Visual, conduziram as atividades desse processo educativo sob uma concepção crítica e criativa, em que os alunos interagiram com os sentidos implícitos e produziram textos com uma variedade de recursos do ambiente digital, refletindo sobre suas escolhas e modos de produzir significados.

Nesse sentido, é justo e válido reconhecer que o conhecimento teórico-metodológico do professor, aliado à formação acadêmica e à experiência docente, contribui significativamente no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Este estudo evidencia que o livro didático pode ser um recurso muito valioso em sala de aula ao oportunizar uma variedade de textos multimodais. No entanto, é o professor que oportunizará ampliar os

temas, conceitos e conhecimentos presentes nos mais diversos materiais didáticos a ele disponíveis. Além do mais, é crucial que os profissionais da educação provoquem inquietações nos estudantes mobilizando-os a refletirem sobre os conhecimentos sociohistoricamente produzidos para que possam observar, interpretar e compreender o mundo sob outras perspectivas e possibilidades de construção de sentidos. Para que isso se torne possível, é muito importante que o professor oportunize momentos de interação e diálogo com os estudantes e entre eles para que possam construir significados no conjunto dessas interações em seus respectivos contextos sociais.

Diante disso, temos que o estudo das diferentes linguagens é um processo complexo, sempre inconcluso e inesgotável. Na contemporaneidade, as interações comunicativas estão em contínuas transformações, tornando o estudo e análise desses textos como base fundamental em contextos de sala de aula, visto que essas interações sugerem leitura e escrita constantes na participação ativa dos sujeitos em sociedade. Diante dessas ponderações, acreditamos no potencial que este estudo oferece ao trabalho pedagógico ao promover novas alternativas de pensar a aprendizagem sob a perspectiva teórica da Semiótica Social e nos processos de conhecimento dos multiletramentos, oportunizando, assim, a construção de significados sob diferentes “lentes”, modos e mídias, bem como desenvolver a leitura e a escrita como práticas sociais cidadã visando proporcionar autonomia e inclusão dos sujeitos em sociedade.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Leitura em Língua Inglesa. Produção Escrita. Semiótica Social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. **Guia do Livro Didático PNLD**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

HODGE, Robert; KRESS; Gunther. (1988) **Social Semiotics**. Third printing, Cornell Paperbacks, 1995.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther. Multimodality. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London and New York: Routledge, 2000. p. 179-199.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London, UK: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York, Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo: **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2021.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: everyday practices and social learning**. 3. ed. Maidenhead, UK: Open University Press, 2011.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e

mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul/dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6n-Ny98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

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

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 – disposições gerais**. Florianópolis: Editora Coan, 2021.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *In*: COPE, BILL; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

JARDIM MEDICINAL E O RESGATE ETNOCULTURAL

Marcelo Perin ¹

Um jardim medicinal é um espaço especialmente projetado e cultivado com o propósito de abrigar diversas plantas que possuem propriedades medicinais. Este resumo aborda o tema do jardim medicinal como uma forma de resgate etnocultural, explorando a importância da preservação e valorização dos conhecimentos tradicionais relacionados às plantas medicinais e suas formas de uso.

O objetivo deste trabalho é implantar em uma escola de educação básica municipal no oeste catarinense um Jardim Medicinal como uma ferramenta para o resgate e preservação do conhecimento etnocultural relacionado às plantas medicinais, assim como abordagens práticas para trabalhar com educação ambiental no ambiente escolar, de forma que possam envolver cada vez mais as famílias e crianças inseridos na comunidade.

O trabalho desenvolveu um diagnóstico inicial através de um questionário enviado aos alunos, solicitando que eles respondessem junto com seus familiares. O questionário abordava questões sobre quais espécies utilizavam e como faziam os usos. Após foram demarcadas as áreas destinadas ao plantio, definindo os espaços adequados para o cultivo dos diferentes tipos de plantas medicinais e ervas. Técnicas de plantio adequadas foram aplicadas, garantindo que as mudas fossem inseridas corretamente nos canteiros, favorecendo seu desenvolvimento.

Os resultados demonstraram o resgate de 21 espécies, bem como as formas de uso. Além da inserção das plantas no jardim medicinal, e o uso destas plan-

¹ Pedagogo (UFMS). Especialista em Educação Ambiental UNIEDU/FUMDES, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Contato: marceloperin.mp80@gmail.com

tas para sanar alguns pequenos problemas e desconfortos na escola os conhecidos “chazinhos”.

Conclui-se que a incorporação da etnocultura e a criação de um jardim medicinal têm provado ser uma iniciativa altamente benéfica para a escola e sua comunidade, tanto como o resgate de processos e ou receitas antigas como a aproximação feita por algumas famílias com a escola da comunidade onde encontram se inseridas.

Palavras-chave: Horta escolar. Educação ambiental. Plantas medicinais. Etnocultura. Resgate.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. **Caderno Meio Ambiente**. Brasília, DF: MEC, 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Paz e Terra, 1981.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental crítica. *In*: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria Executiva. Diretoria de Educação Ambiental (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-35.

GUIMARÃES, Mauro (org.). **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. Campinas, Papirus, 2006.

LAYRARGUES, Philippe P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos F. B. (Org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 179-220.

LAYRARGUES, Philippe P. A **cortina de fumaça**: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica. São Paulo: Annablume, 1998.

ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

Otoniel Mendes¹

Cláudia Battestin²

Os estudos decoloniais apresentam perspectivas teóricas epistemológicas possíveis para pensar a interferência do colonialismo na forma como as sociedades têm se organizado ao longo dos anos. Dentro dos estudos de gênero e sexualidade é possível fazer uma relação entre as formas de controle dos corpos e como essa cultura de repressão influencia na perpetuação do desrespeito e demonização das diversidades dentro das escolas. Conceitos relacionados à decolonialidade possibilitam reflexões acerca de diferentes cosmovisões que circundam aspectos estruturais da vida em sociedade. Entender os jogos de dominação de culturas ao longo da história possibilita refletir sobre aspectos de perpetuação da marginalização das diversidades na sociedade contemporânea.

A decolonialidade é uma perspectiva que propõe uma forma de estudar as relações de poder presentes na vida em sociedade, por meio de uma epistemologia que considera o pensamento dos povos subalternizados pelo eurocentrismo. Esta epistemologia considera o pensamento científico, filosófico, étnico e regional desde o sul global em detrimento do pensamento hegemônico europeu. Conhecer esta perspectiva e aprofundar o conhecimento pode contribuir para assumirmos uma postura de enfrentamento e desalienação diante de tan-

1 Mestrando em educação na Unochapecó. Atua como professor na Rede Básica Municipal de Chapecó/SC. Contato: otoniel@unochapeco.edu.br

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ. Contato: battestin@unochapeco.edu.br

tas relações de poder presentes na sociedade. Neste sentido, Catherine Walsh compreende que a decolonialidade propõe uma postura de intervenção, construção e transgressão que: [...] posibilita, viabiliza y visibiliza, por un lado, las concepciones, prácticas y modos de ser, estar, pensar y vivir de carácter decolonial actualmente existentes, haciendo que ellos abran procesos de enseñanza, des-aprendizaje y reflexión” (2009, p. 234).

Os estudos decoloniais são considerados relativamente recentes, e assumem um importante papel no que diz respeito à importância de enxergar o mundo pela perspectiva de povos historicamente considerados subalternos pelo projeto de colonização nas américas. Porém, segundo Conedo, López e Ocanã (2018, p. 39) é comum que o conceito de decolonialidade, que fica restrito à uma perspectiva desde a América, seja confundido com o conceito de descolonialidade, “[...] que se refere ao processo prático de desconstrução de traços coloniais presentes nas relações estabelecidas na sociedade, e também refere-se ao processo de emancipação de uma país ou população de seu *status* de ‘colonizado’”.

Estudos decoloniais quando associados à diversidade de gênero, por exemplo, são um primeiro passo para proporcionar a inclusão das diversidades em todos os eixos que regem a vida escolar. Aqui, não nos referimos apenas à currículo ou normativas, mas à incorporação de ações plurais e inclusivas, como por exemplo, não apenas ao dia da “família na escola”, mas “o dia de todas as configurações familiares na escola”, “ou o dia do acolhimento de todo e qualquer colega”, “dia do abraço interclasse”, são algumas possibilidades para pensar o respeito às diversidades. Neste sentido, para Faundez e Freire (1985, p. 34) “[...] a cultura não é só manifestação artística e intercultural que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo”. Todavia, incluir a cultura “queer” dentro dos espaços literários e artísticos possíveis na escola, seria algo muito promissor. Ainda, segundo os autores “[...] a utilização destes três conceitos - cultura, diferenças, tolerância - é

um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença”. Desta forma, a naturalização de uma cultura que hoje é tão estereotipada, poderia contribuir de forma bem significativa para que uma cultura de bem viver, de empatia, de respeito e de coletividade se consolidasse para virar de vez a chave do “ódio” pela diversidade.

Acessar epistemologias que permitem re(pensar) a organização das estruturas que alicerçam a vida em sociedade, por meio de outras perspectivas, deve ser oportunizado para todo e qualquer estudante, tomando como base a responsabilidade da educação perante a formação de sujeitos éticos, respeitosos e responsáveis por uma sociedade mais igualitária, pois segundo Bell Hooks (1952-2021, p. 41) é preciso nos questionarmos sobre: “[...] quais valores e hábitos de ser refletem meu/nosso compromisso com a liberdade”? Dito isso, devemos nos atentar à compreensão de como as diferentes formas de viver, re(existir), pensar, amar e enxergar o mundo são importantes para a sobrevivência da humanidade no sentido de sobreviver. O respeito às diversidades deve estar presente nos mais diversos espaços de forma real, e isso pode e deve começar na escola.

A ideia eurocêntrica da superioridade racial perpassou a dominação por questões de raça e instaurou-se como fator de dominação a todos que fogem aos padrões estabelecidos por ela. Com isso, o domínio dos corpos e expressões da sexualidade passam a ser padronizadas sob a perspectiva colonial, em que os corpos precisam ser “corpos reprodutivos”, caso não sejam, não servem para a sociedade. Desta lógica surgem as repressões às diversidades que circulam para além da binariedade dos sexos. Contrapondo-se a esta maneira de pensar a sexualidade humana, os estudos decoloniais podem ser um caminho para entender como este pensamento tornou-se hegemônico, e propor alternativas de desconstrução desses paradigmas.

A partir dos estudos decoloniais o poder da decisão em ser ou não ser, falar

ou não falar, usar esta ou aquela forma de dizer, não precisam seguir uma imposição opressora de padronização por meio “cânones” que perpetuam a visão eurocêntrica de pensar o mundo. A decolonialidade permite que as diferentes cosmovisões contêm sua própria história, por meio de sua própria perspectiva de encarar a vida, a sociedade e tudo o que as cerca.

Pensar uma educação decolonial é deveras desafiador, porém, não é utópico. Uma educação pautada no respeito pelo ser humano acima de qualquer coisa, em que o foco das relações esteja nas semelhanças que nos unem e não no que nos difere, sempre se mostrará como uma possibilidade promissora na inclusão de todas as formas de ser, viver e existir.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Decolonialidade. Educação.

Referências

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: Por Uma Pedagogia da Pergunta.pdf. Acesso em: 31 out. 2023

HOOKS, Bell, 1952-2021. **Ensinado a transgredir: a educação como prática de liberdade/bell hook**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación**. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta/Colômbia: Universidad del Magdalena, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; AbyaYala, 2009. Disponível em: <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/04/2161.-Interculturalidad-Estado-sociedad-%E2%80%A6-Walsh.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023



PRODUZIR CONHECIMENTO E INVENTAR OUTROS MUNDOS



UNO
Universidade Comunitária
da Região de Chapecó

PPGE

Programa de
Pós-graduação
Stricto Sensu em
Educação



fapesc

Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

