

Daniela Leal
Marilandi Maria Mascarello Vieira
Odilon Luiz Poli
(Orgs.)



ENTRE SABERES E PRÁTICAS

OLHARES DIVERSOS À FORMAÇÃO HUMANA

Organizadores

Daniela Leal

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Odilon Luiz Poli

**ENTRE SABERES E PRÁTICAS: OLHARES
DIVERSOS À FORMAÇÃO HUMANA**



Presidente: Vincenzo Francesco Mastrogiacomo
Vice-Presidente: Ivonei Barbiero



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ

Reitor: Claudio Alcides Jacoski
Pró-Reitora de Graduação e Vice-Reitora: Silvana Muraro Wildner
Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação: Andréa de Almeida Leite Marocco
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Márcio da Paixão Rodrigues
Pró-Reitor de Administração: José Alexandre de Toni
Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Vanessa da Silva Corralo
Editor-chefe: Ivo Dickmann

As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores e organizadores ou editores.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida, por qualquer meio ou forma, sem prévia permissão por escrito da Editora Argos.

E61

Entre saberes e práticas: olhares diversos à formação humana [recurso eletrônico] / Daniela Leal, Marilandi Maria Mascarello Vieira, Odilon Luiz Poli (Orgs.). -- Chapecó, SC: Argos, 2024. 331 p.: il. -- (Perspectivas; 79).

ISBN: 978.85.7897.367-4

Livro eletrônico
Formato: PDF Inclui
bibliografias

1. Professores - Formação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação inclusiva.
I. Leal, Daniela. II. Vieira, Marilandi Maria Mascarello. III. Poli, Odilon Luiz.
IV. Título. V. Série.

CDD: Ed. 23 -- 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Nádia Kunzler CRB 14/1785



UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Serviário Anjo da Guarda, 295-DBairro Efapi – Chapecó – SC
89809-900 – Caixa postal: 1141
Fone: (49) 3321-8218
E-mail: argos@unochapeco.edu.br
Site: www.editoraargos.com.br

Conselho Editorial

Titulares: Odisséia Aparecida Paludo Fontana (presidente), Cristian Baú 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 (Alemanha). Suplentes: Márcia Luiza Pit Dal Magro, Cristiani Fontanela, Eliz Paula Manfroi, Marinilse Netto, Liz Girardi Muller

SUMÁRIO

Prefácio.....8

A pesquisa enquanto possibilidade de transformação: o que dizem os egressos do PPGE da Unochapecó.....16

Daniela Leal

Leonel Piovezana

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Integração das tecnologias digitais na formação inicial de pedagogos: análise do currículo de duas universidades catarinenses.....44

Edson Cecchetti

Odilon Luiz Poli

Profissão pedagogo/a: as funções do curso na era das diretrizes e as discussões atuais.....66

Fernanda Carla Vicenzi

Marilandi Maria Mascarello Vieira

As tecnologias digitais na sala de aula: uma análise das teses e dissertações.....93

Kariane Batistello

Odilon Luiz Poli

O que as crianças do ensino fundamental I têm a nos dizer sobre o uso da TDICs nas Escolas Públicas.....110

Suzamara Medeiros Auler

Leonel Piovezana

Protagonismo juvenil no âmbito da Pedagogia da Alternância: contribuições do projeto profissional de vida do(a) jovem.....133

Lariane Fedrigo

Cláudia Battestin

Elcio Cecchetti

Currículo narrativo como contraponto à padronização curricular neoliberal: (re)pensando a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) a partir de narrativas de professores(as) de Arte.....149

Simone de Oliveira Batista Cuchi

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Pensar uma Psicologia pautada na perspectiva decolonial.....174

Bruno Huffel de Lima

Cláudia Battestin

Narrativas familiares sobre trajetórias de in/exclusão e o processo de envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual.....195

Andréia Migliorini Rosetto

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Professoras com deficiência visual: trajetórias de formação acadêmica e de inserção profissional.....219

Tania Maria Perin

Leonel Piovezana

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

A escolarização de estudantes surdos no Ensino Médio.....243

Katia Medianeira Barroso da Silva

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Percurso da educação escolar da Terra Indígena Xapecó.....262

Edilvania de Paula dos Santos

Leonel Piovezana

A inserção de crianças imigrantes nas instituições públicas de educação infantil de Chapecó.....280

Vanderléia Santolin

Márcia Luíza Pit Dal Magro

Reflexões sobre a transição de carreira: da universidade ao "mundo do trabalho"304

Renata Signor

Márcia Luíza Pit Dal Magro

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, o máximo de sabor possível.

Roland Barthes (1980)

Prefácio

Esta coletânea de textos é muito significativa para o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGÉ. Representa o registro de um conjunto de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa, resultantes das dissertações de mestrado em Educação produzidas em 2022, vinculadas às Linhas de Pesquisa do PPGÉ: Linha 1, *Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas* e Linha 2, *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva*. Publicizar nossas pesquisas, é registrar a história do PPGÉ, que teve início em 2012 com a aprovação do Mestrado em Educação. Em 2023, essa história ganha um novo capítulo, com a aprovação da proposta de Doutorado pela Capes e em breve, o início do primeiro curso de Doutorado em Educação no Oeste de Santa Catarina, repetindo o pioneirismo que também aconteceu na oferta do Mestrado. Nosso propósito é publicar anualmente releituras das dissertações defendidas com a coautoria dos professores orientadores. É uma forma de difundir conhecimento e fortalecer vínculos que, além de acadêmicos, também são afetivos.

Produção e difusão de conhecimentos, inserção social, desenvolvimento regional são ações que visam a consolidação do objetivo do Programa, que é “formar educadores e pesquisadores eticamente comprometidos com a construção de uma sociedade com base na equidade, na inclusão, na democracia e na valorização de diferentes culturas, tendo o conhecimento e a ciência como instrumentos principais de intervenção social, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos”.

Em torno desse objetivo giram as pesquisas apresentadas neste livro. Distintas perspectivas teórico-metodológicas são compreendidas como

somas. Olhar as mesmas paisagens posicionados em diferentes janelas nos possibilita ir além da mesmice; enxergar *outramente*, de outros modos; compreender os fenômenos sociais e educacionais de formas distintas, desnaturalizar o que parece dado. Pesquisa, é “abrir mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas” (Meyer, 2014, p. 59)”¹

Com esse intuito, este livro se constitui de quatorze capítulos.

Para começar, o primeiro capítulo, intitulado *A pesquisa enquanto possibilidade de transformação: o que dizem os egressos do PPGE da Unochapecó*, é de autoria de Daniela Leal, Leonel Piovezana e Marilandi Maria Mascarello Vieira. Esse capítulo registra o acompanhamento dos egressos do curso de Mestrado da Unochapecó, descrevendo esse procedimento como uma ação derivada de uma política de autoavaliação do curso e manutenção de laços acadêmicos, de acompanhamento da atuação profissional dos egressos que, inseridos nas diferentes esferas sociais, promovem o desenvolvimento regional por meio da educação.

O segundo capítulo, *Integração das tecnologias digitais na formação inicial de pedagogos: análise do currículo de duas universidades catarinenses*, é de autoria de Edson Cecchetti e Odilon Luiz Poli. Os autores analisam como os cursos presenciais de Pedagogia, de duas universidades que atuam na cidade de Chapecó-SC, contemplam a integração das tecnologias digitais no currículo dos cursos de formação inicial de pedagogos. Constataram a necessidade de reformulação dos currículos dos Projetos Pedagógicos de Cursos, para a inclusão de Tecnologias Digitais no processo de formação inicial dos pedagogos de forma que não

¹ MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde, gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 49- 63.

fiquem dissociadas do processo formativo. Os autores afirmam que formar professores na atualidade implica propor novos modelos e modalidades de formação que superem a dicotomia apresentada pelas formações convencionais que teorizam sobre as transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação.

Na sequência, temos o capítulo de autoria de Fernanda Carla Dias Vicenzi e Marilandi Maria Mascarello Vieira, nominado *Profissão pedagogo/a: as funções do curso na era das diretrizes e as discussões atuais*. Esse capítulo apresenta as funções do curso de Pedagogia no período de 2001 a 2019, visando compreender o seu processo da organização e as áreas de atuação do pedagogo. Metodologicamente foi elaborado por meio da pesquisa bibliográfica e da análise das legislações pertinentes ao tema, como os Pareceres CNE/CP nº 5/2005, Parecer CNE/CP nº 3/2006, Resolução CNE/CP nº 01/2006, Resolução nº 2 /2015 e CNE/CP nº 2 /2019. As autoras ponderam que o momento é oportuno para o diálogo de questões históricas e epistemológicas em torno da Pedagogia como curso, salientando a necessidade do cuidado para não retroceder em aspectos já superados.

O quarto capítulo de autoria de Kariane Batistello e Odilon Luiz Poli, é intitulado *As tecnologias digitais na sala de aula: uma análise das teses e dissertações*. Os autores analisaram as produções acadêmicas produzidas que tratam da integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores a partir da seleção de 38 estudos que tiveram como foco a integração das tecnologias digitais em escolas públicas do ensino fundamental. Os autores constataram que, além da falta de estrutura tecnológica, algumas escolas ainda carecem de estrutura física, quando por vezes não há salas de aula suficientes para atender os alunos. A falta de conexão e velocidade da internet, adequada para uso de alunos e professores, é outro problema destacado. Os estudos revelam ainda que, em várias situações, mesmo com a presença e uso das tecno-

logias digitais nas escolas, não há a ruptura com as formas tradicionais de ensino pelos docentes.

Suzamara Medeiros Auler e Leonel Piovezana escreveram o quinto capítulo, denominado *O que as crianças do ensino fundamental I têm a nos dizer sobre o uso da TDICs nas Escolas Públicas*. Os autores apontam que no ambiente escolar há professores resistentes e receosos quanto à utilização das TDICs, mesmo sabendo que o acesso é de extrema importância para o processo de aprendizagem dos estudantes. Afirmam que as crianças participantes da pesquisa declaram que apreciam as TDICs, porém, nem sempre a elas tem acesso, especialmente no contexto familiar.

O sexto capítulo, de autoria de Lariane Fedrigo, Cláudia Batesttin Dupont e Elcio Cecchetti, é nomeado *Protagonismo juvenil no âmbito da Pedagogia da Alternância: contribuições do projeto profissional de vida do(a) jovem*. Nesse capítulo os autores discorrem sobre a Pedagogia da Alternância, uma concepção e metodologia de ensino que promove processos de formação em termos de conhecimentos, habilidades e experiências, destacando as Casas Familiares Rurais, que buscam a permanência dos jovens em suas propriedades rurais. Evidenciam que o movimento de alternância exerce um papel importante ao manter o jovem inserido na propriedade e ao mesmo tempo prepará-lo na escola para os desafios do campo, com experiências e conhecimentos que possibilitam melhorias e mudanças na propriedade.

Simone de Oliveira Batista Cuchi, Diego Orgel Dal Bosco Almeida e Marilandi Maria Mascarello Vieira são autores do capítulo *Currículo narrativo como contraponto à padronização curricular neoliberal: (re) pensando a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) a partir de narrativas de professores(as) de Arte*. O texto apresenta uma pesquisa que tem como foco central a compreensão sobre como os(as) professores(as) de Arte narram experiências associadas à Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) e, mais especificamente, identificar se a TIM pode ser uma possibilidade de contrapor o currículo padronizado neoliberal materia-

lizado em documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

O próximo capítulo foi escrito por Bruno Huffel de Lima e Cláudia Batestin Dupont e é denominado *Pensar uma Psicologia pautada na perspectiva decolonial*. Nesse texto os autores explicitam que a crítica à Modernidade tem seu início com as discussões articuladas por pensadoras e pensadores decoloniais e interculturais, oriundos de territorialidades periféricas à centralidade europeia e norte-americana. Os autores destacam que o pensamento Decolonial e a Interculturalidade protagonizam espaços de diálogo, visibilidade e legitimação do conhecimento subalternizado e fronteiriço. Afirmam que quando o *Outro* se torna protagonista, surgem brechas e fissuras capazes de produzir espaços de construção coletiva e apropriação legítima de suas capacidades de pensar soluções às próprias realidades e dificuldades. Salientam que o aporte conceitual de Enrique Dussel e outras pensadoras e pensadores decoloniais, ganham evidência e protagonizam as bases epistemológicas da formação em Psicologia.

O nono capítulo é de autoria de Andréia Migliorini Rosetto e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, e tem como título *Narrativas familiares sobre trajetórias de in/exclusão e o processo de envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual*. Nesse capítulo, as autoras evidenciam como ao longo do tempo, diferentes formas de produzir a pessoa com deficiência foram naturalizadas, desde o extermínio e abandono, a exclusão escolar e social até, na contemporaneidade, o movimento da inclusão e o reconhecimento da diferença como um direito humano. Por meio da análise do discurso com aporte foucaultiano, tomaram como materialidades empíricas as narrativas de idosos, pais de adultos com deficiência intelectual em fase de envelhecimento, e abordam trajetórias de vida marcadas pela exclusão. Mostram como a exclusão social já naturalizada, causa hoje estranhamentos, o que contribui para fortalecer a defesa dos processos de inclusão.

O capítulo que procede foi elaborado por Tania Maria Perin, Leonel Piovezana e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski e tem como título *Professoras com deficiência visual: trajetórias de formação acadêmica e de inserção profissional*. Os autores analisam a trajetória acadêmica e a inserção profissional de mulheres com deficiência visual, o que possibilitou identificar que os amparos jurídicos e administrativos são decisivos para a inclusão de pessoas com deficiência, mas não são suficientes, por si só, para assegurar as condições de acesso e exercício da profissão. A inclusão escolar tem sido discutida mais na perspectiva do estudante e pouco na perspectiva dos profissionais com deficiência, o que reverbera em percursos repletos de desafios e obstáculos.

O décimo primeiro capítulo, de autoria de Katia Medianeira Barroso da Silva e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski é denominado *A escolarização de estudantes surdos no Ensino Médio*. O texto apresenta uma pesquisa que analisou como acontece o processo de escolarização de estudantes surdos em escolas regulares de ensino médio, partindo das narrativas desses estudantes. O *locus* da pesquisa se constituiu de três (3) escolas da rede pública estadual, que contemplavam a totalidade dos estudantes surdos matriculados no ensino médio no município de Chapecó - SC, no período em que a pesquisa foi desenvolvida. As noções foucaultianas de normatização e normalização perpassam o texto. As autoras afirmam que a compreensão e aceitação da diversidade linguística e cultural das pessoas surdas são essenciais para garantir que elas tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam incluídas na sociedade, como estudantes, como profissionais, como cidadãos.

O capítulo seguinte, intitulado *Percurso da educação escolar da Terra Indígena Xaçepó* é de autoria de Edilvania de Paula dos Santos e Leonel Piovezana. O capítulo aborda a educação escolar indígena no contexto das políticas de ações afirmativas e da legislação brasileira. Os autores apresentam estudo sobre o percurso da educação escolar da Terra Indígena Xaçepó, que objetiva aprofundar conhecimentos acerca do proces-

so histórico da educação escolar indígena, suas especificidades e a sua importância para o povo Kaingang e para a revitalização de sua cultura. Os autores identificam a escola indígena como espaço que fortalece a identidade étnica, o conhecimento e a valorização da tradição Kaingang.

O capítulo treze, elaborado por Vanderleia Santolin e Márcia Luiza Pit Dal Magro, é nominado *A inserção de crianças imigrantes nas instituições públicas de educação infantil de Chapecó*. As autoras constatarem o aumento do número de crianças imigrantes e/ou refugiadas matriculadas nas instituições educativas na região de Chapecó (SC) nos últimos anos, modificando tanto a cultura das crianças que migram quanto das que acolhem os imigrantes. Referem que esse novo contexto de imigração forçada demanda inúmeras mudanças e perspectivas, tanto no que diz respeito às políticas públicas, quanto na própria visão das pessoas em relação ao imigrante, pois, persiste na sociedade a ideia de que os imigrantes usurpam espaços já ocupados pelos habitantes locais. As autoras concluem ser necessário um trabalho intenso para que, aos poucos, as pessoas percebam que migrar é um direito humano, e que o imigrante pode contribuir culturalmente e economicamente. Acrescentam que, para que haja a participação efetiva da criança, seja ela imigrante ou não, torna-se fundamental que os documentos que orientam o trabalho das instituições garantam a escuta dos interesses, opiniões e desejos das crianças, bem como valorizem a cultura de cada uma por meio de uma educação intercultural.

E por fim, o capítulo catorze, de autoria de Renata Signor e Márcia Luíza Pit Dal Magro, intitulado *Reflexões sobre a transição de carreira: da universidade ao "mundo do trabalho*, aponta que as mudanças econômicas e sociais que afetaram o mundo do trabalho também impactaram a educação superior. Salientam que o cenário de mercantilização da educação e o avanço neoliberal tem imposto desafios importantes às instituições de ensino superior. Afirmam que para que a universidade exerça seu papel social faz-se necessário uma formação que suscite nos

estudantes o questionamento, a reflexão e a crítica acerca de sua condição de cidadãos e profissionais preparados para atuar no mundo do trabalho, não somente com conhecimentos técnicos, mas com um olhar voltado ao fazer profissional com ética, responsabilidade e criticidade.

Convido o leitor a prestigiar os autores desse livro, cujo capítulos emergem de experiências de pesquisa. Com base em Foucault (1992, p. 17)² convido a refletir sobre os elementos da autoria: “[...] quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; [...] não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de ‘memória’ que façam sentido.”

Convido o leitor a visitar cada capítulo deste livro, transitar por diferentes focos de estudo, distintas perspectivas teórico-metodológicas e formas de comunicar saberes e posturas intelectuais, racionalidades que nos possibilita melhor compreender a condição humana e as desigualdades múltiplas na composição da sociedade. Espero que o conjunto de capítulos contribua para a elaboração de novas e boas perguntas de pesquisa. Boa pergunta de pesquisa é quando, a partir de algo colocado como verdade, pergunto por que ou como isso aconteceu; é refletir sobre condições de possibilidade e como nos tornamos o que somos.

Um abraço e boa leitura!

Profª Drª Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Dezembro de 2023.

² FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa, Vega, 1992.

A pesquisa enquanto possibilidade de transformação: o que dizem os egressos do PPGE da Unochapecó

*Daniela Leal*³

*Leonel Piovezana*⁴

*Marilandi Maria Mascarello Vieira*⁵

A pós-graduação deve ser entendida como processo intermediário na formação do professor e do pesquisador e nunca como ponto final. Waisberg e Goff (2004)⁶

De acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (Cunha, 2010), a palavra egresso, derivada de egressão (movimento para fora), tem sua primeira menção no ano de 1874, referindo-se a aquele que saiu, que se afastou; ou, ainda, ao recluso que deixou o isolamento (sistema prisional). Contudo, assim como outras palavras, que com o passar dos séculos ganham novos significados, na década de 1960, o vocábulo egresso passou a ser utilizado no campo da educação,

³ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Atualmente é professora do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

⁴ Doutor em Desenvolvimento Regional pela UNISC (2010). Professor do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

⁵ Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ (2017). Professora do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

⁶ WAISBERG, Jaques; GOFF, Fábio Schmidt. Avaliação dos egressos de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em cirurgia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 16-20, jan./abr. 2004.

especialmente para se referir ao acompanhamento do pós-escolar/do ex-aluno, ou seja, daquele que se afastava da escola (Lima, 1984).

No âmbito educacional brasileiro, durante um período, a palavra egresso apresentou certa divergência quanto a sua definição, isto porque, segundo Pena (2000), para alguns teóricos o termo se referia exclusivamente aos alunos formados, enquanto para outros se referia a todos e quaisquer que saiam da escola (diplomados, desistentes, transferidos e/ou jubilados). Entretanto, tomando como base o material da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2018b), voltado especificamente para os egressos dos cursos de pós-graduação, neste capítulo será adotado o conceito de egresso relacionado a todos aqueles que tenham concluído o curso e que se encontram titulados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unochapecó.

Diante disso, faz-se importante contextualizar que o interesse inicial pela avaliação dos egressos se deu, principalmente, por meio de pesquisas realizadas por “sociólogos e economistas interessados na transformação do ensino superior e nas evoluções do mercado de trabalho” (Paul, 2015, p. 309), relacionados ao aumento significativo nos números de matrículas no ensino superior, inicialmente nos Estados Unidos (1960) e na França (1970) e, posteriormente, em outros países da Europa e da América do Sul.

No Brasil, em especial, as primeiras pesquisas com egressos se deram no início dos anos de 1980, com destaque à Universidade Federal do Ceará (UFC), com os cursos de graduação, e à Universidade de São Paulo (USP), com os cursos de graduação e de pós-graduação (Paul, 2015). Especificamente na pós-graduação a nível nacional, Velloso (2002) destaca que entre os anos de 1981-1984, foi realizada uma pesquisa com mais de 12 mil titulados no Brasil e no exterior (67% mestres e 33% doutores), apontando que a idade média para ingresso nesses cursos era elevada (30-35 anos) e que a maioria já atuava em instituições de ensino superior, antes mesmo do início do curso.

Transcorridos quase 40 anos desse primeiro levantamento, além de ter mudado significativamente o perfil dos egressos nos cursos de mestrado e doutorado, muitas leis e políticas foram aprovadas ao que diz respeito à avaliação dos mesmos, bem como houve uma diversificação de ofertas de cursos de *stricto sensu* que contribuiu para a mudança do “perfil dos alunos dos cursos de pós-graduação, influenciando significativamente nas expectativas e motivações relacionadas ao tipo de formação recebida” (Teixeira; Oliveira, 2004, p. 171).

Diante desse cenário, a pesquisa com egressos, principalmente a partir da Proposta de aprimoramento do modelo de avaliação da pós-graduação (CAPES, 2018a), é apontada pelos órgãos avaliadores e pela literatura acadêmica como de extrema relevância para oportunizar dimensões qualitativas nas experiências educativas ofertadas pelos programas de pós-graduação, uma vez que, ao ver destes, a opinião dos egressos sobre os cursos e os seus efeitos são essenciais para a gestão dos programas (Teixeira; Oliveira, 2004; Velloso, 1998).

Coloca-se, assim, em evidência tanto o refinamento da avaliação dos cursos de pós-graduação ao que se refere a sua importância e impacto na trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica do estudante, quanto suas dimensões científica, de inovação e de impacto na sociedade. Afinal, como enfatiza a Capes (2018a, p. 14), “[...] a titulação obtida ao final de um curso de pós-graduação deve ser a consequência de um rico processo formativo, e não o objetivo em si. Dessa forma, cuidar da formação dos estudantes deveria ser o ponto central de todos os programas de pós-graduação”.

Para tanto, a Capes (2018a) propõe que as instituições criem modelos e/ou sistemas de acompanhamento para monitorar os egressos, uma vez que a natureza e o impacto de sua atividade após o mestrado, doutoramento e/ou pós-doutoramento “[...] é um excelente indicador de qualidade do estudante formado e da instituição e do programa que o forma” (CAPES, 2018a, p. 15).

A este respeito, Teixeira e Oliveira (2004) destacam que, para se obter tais resultados, faz-se necessário definir objetivos claros sobre o que se quer saber e a definição da amostragem, pois, segundo os autores, “[...] os estudos amostrais com acompanhamento produzem respostas mais precisas do que as resultantes de questionários enviados [por e-mail] para o universo de ex-alunos” (Teixeira; Oliveira, 2004, p. 172).

Assim, a partir dos resultados, o envolvimento dos membros da instituição na análise e no relato dos resultados é fundamental, pois são estes que irão definir previamente como os resultados serão utilizados, de forma a colocar em perspectiva o estudo, uma “vez que seus achados não são conclusivos; muito pelo contrário, informam, provocam discussões e enriquecem os processos institucionais” (Teixeira; Oliveira, 2004, p. 172).

Diante do exposto, para o PPGE da Unochapecó acompanhar a trajetória dos estudantes e egressos, além de representar uma variedade de oportunidades,

Permite dispor de um mapeamento das possibilidades concretas de suas inserções sociais, em diferentes frentes de atuação. Acompanhar essa trajetória representa uma leitura dos limites e potencialidades do programa e de articulações com a universidade, sociedade contemporânea e instituições nacionais e internacionais (PPGE, 2022, p. 20).

Para tanto, desde o ano de 2014, o PPGE da Unochapecó faz o acompanhamento dos seus egressos de duas formas: (1) pelos questionários enviados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e (2) por meio de encontros com os egressos, que constitui o foco deste capítulo.

Política de acompanhamento dos egressos do PPGE

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Unochapecó (Unochapecó, 2019) e a Política de Acompanhamento do Egresso do PPGE (2020), atrelados ao desenvolvimento sociocultural da região, têm como

objetivo comum acompanhar e dar suporte aos egressos, auxiliando-os na produção de conhecimento e inserção em novas pesquisas, bem como na atuação ética profissional na sociedade.

Para tanto, a Resolução n.º 20/CONSUN/2018 da Unochapecó, aprovada em 27 de setembro de 2018, estabeleceu a política de acompanhamento de egressos e o marco referencial para o acompanhamento, visando conhecer o seu perfil, suas necessidades e expectativas. O programa desenvolve ações para aproximar os egressos da instituição, bem como divulgar e incentivar a participação em eventos, cursos, palestras e capacitação⁷.

Ainda de acordo com o mesmo documento, o objetivo geral da política é acompanhar os egressos dos cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* após a sua formação, de forma a: (a) orientar ações de extensão voltadas para o acompanhamento de egressos; (b) acompanhar o egresso, na sua inserção no mercado de trabalho, na perspectiva de identificar cenários que possibilitam o processo de ensino, pesquisa e extensão, e (c) contribuir para a integração e a articulação, no planejamento e na execução das ações de extensão voltadas para o egresso, no âmbito administrativo, acadêmico e pedagógico que compõem a estrutura organizacional da Unochapecó.

Para dar conta de tais objetivos, criou-se o projeto Clube do Egresso que, além de fortalecer o elo entre os concluintes dos cursos, a instituição, a comunidade acadêmica e o docente, também oferece alguns benefícios, a exemplo de descontos para participação em cursos, programas e eventos promovidos pela Unochapecó e instituições parceiras. Busca-se, assim, manter os laços criados durante a trajetória acadêmica da graduação, de forma a destacar os profissionais que contribuem com o desenvolvimento da comunidade, justificando sua formação cidadã obtida em uma universidade comunitária.

⁷ Os documentos e ações desenvolvidas podem ser acompanhadas por meio do endereço eletrônico [https:// www.unochapeco.edu.br/egresso](https://www.unochapeco.edu.br/egresso).

Ao que tange especificamente ao PPGE, a partir do ano de 2015, dá-se início ao desenvolvimento de um sistema de acompanhamento dos egressos, tomando como referência o monitoramento e o fortalecimento de canais de comunicação, especialmente por meio dos seguintes instrumentos: questionários via *Google Forms*, *WhatsApp*; currículo *Lattes*; grupos de pesquisa interinstitucionais; campos profissionais de atuação; projetos de pesquisa; telefone celular; *e-mail*; eventos acadêmicos e avaliação de acompanhamento do egresso pela CPA a partir de 2021.

Ao manter essa permanente conexão com o egresso, acompanhando sua atuação profissional, a qualidade da formação proporcionada e a inserção comunitária nos processos de desenvolvimento e melhorias para a qualidade de vida, o PPGE (2020, p. 3) vem intensificando as seguintes diretrizes e ações:

- a) Ampliar e consolidar redes de pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisa do PPGE;
- b) Realizar eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, com intercâmbios, bolsa institucional e com parcerias celebradas em convênios com diversas Universidades da América Latina, Caribenha e Europeias;
- c) Direcionar eventos atrelados a pesquisas e a grupos credenciados, propiciando aos pesquisadores egressos a continuidade, vinculados aos seus campos profissionais;
- d) Socializar e possibilitar grupos de pesquisa nucleados com instituições pertencentes aos egressos do PPGE da Unochapecó;
- e) Concretizar as parcerias com a SED/SC e com a Associação dos Municípios da Região de Chapecó, Procuradoria da República para formações Interculturais;
- f) Ofertar anualmente o Colóquios do PPGE, organizado em parceria discente, docente e egressos;
- g) Participar com estudantes e egressos do SIEPE - Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unochapecó, que agrega a publicação e apresentação de produções e propostas inovadoras, realizado no segundo semestre de cada ano;

- h) Integrar ao PPGE e melhorar a comunicação com os egressos professores que atuam em programas de pós-graduação na área de educação ou afins;
- i) Envolver a participação de egressos em aulas de diferentes componentes curriculares para apresentar os resultados de suas pesquisas aos estudantes de graduação e pós-graduação;
- j) Intensificar a participação de egressos em cursos de extensão para formação de professores na região;
- k) Incentivar a criação de uma comissão constituída por um estudante de turmas egressas para organização dos Encontros de Egressos.

É importante destacar que, para a consolidação dessas diretrizes e ações, ao longo dos anos, foram sendo elencadas possibilidades de estabelecimento de diálogos/vínculos com os egressos do PPGE. A exemplo:

- a) Aperfeiçoar os espaços midiáticos para comunicação e acompanhamento em rede de pesquisas com os egressos;
- b) Vincular os egressos como pesquisadores ou estudantes egressos nos grupos de pesquisa, consolidando redes de pesquisadores;
- c) Possibilitar condições para que os egressos possam participar nos editais para o desenvolvimento de pesquisas em grupo;
- d) Fortalecer pesquisas desenvolvidas em outras universidades a partir da participação dos pesquisadores egressos do PPGE da Unochapécó nos grupos de pesquisa credenciados e já consolidados no CNPq;
- e) Incentivar os egressos pesquisadores para parcerias e nucleações de grupos com outras instituições de ensino;
- f) Fortalecer e motivar a interação e a circulação dos pesquisadores, socializações de conhecimentos produzidos nos grupos de pesquisa por meio encontros remotos, seminários e eventos diversos promovidos pelos Egressos;
- g) Publicar nas revistas vinculadas às pesquisas e experiências no mundo do trabalho dos egressos; Manter os egressos informados através de colóquios e socializações de pesquisas em eventos do PPGE;

•

- h) Acompanhar os egressos na continuidade de estudos e pesquisas nos cursos de pós-graduações *stricto sensu* e pós-doutoramento, nacional e internacional;
- i) Possibilitar aos egressos a participação nos intercâmbios nacionais e internacionais;
- j) Realizar pesquisa anual com os egressos, diagnosticar problemas, planejar ações para resoluções;
- k) Realizar formação continuada para egressos que os auxiliem a atuação social e profissional de forma ética e comprometida com as pessoas;
- l) Criar normativa para a participação de egressos no colegiado do PPGE como forma de contribuírem com as deliberações do PPGE em consonância com a realidade dos espaços de trabalho;
- m) Publicar artigos relativos à pesquisa dos egressos em revistas vinculadas ao PPGE.

Nesse sentido, como exemplos de ações realizadas para estreitar laços, o PPGE promove a interação entre egressos e mestrandos durante o Colóquio Integrado das Linhas de Pesquisa, que ocorre anualmente, e durante o Seminário Diálogos Internacionais de Educação (bianual), ambos organizados pelo programa. Há, também, os encontros promovidos pelo SIEPE - Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unochapecó, que agrega a publicação e apresentação de produções e propostas inovadoras, realizadas no segundo semestre de cada ano. E, principalmente, o incentivo para a continuidade dos egressos nos grupos de pesquisa, com estudos e/ou discussão quinzenais ou mensais, a depender do cronograma de cada grupo.

Com o desenvolvimento do sistema digital de acompanhamento dos egressos, tomando como referência o monitoramento e o fortalecimento de um canal de comunicação entre eles, o PPGE passou a proporcionar, também, um espaço para socialização, depoimentos e experiências dos egressos, efetivando, assim, intercâmbio de saberes e práticas educativas entre mestres, mestrandos, professores e pesquisadores da Unochapecó.

Entre o escrito e o falado: as vivências captadas durante o III Encontro de Egressos do PPGE-Unochapecó/2023

No primeiro semestre de 2023, a comissão organizadora do III Encontro dos Egressos do PPGE-Unochapecó, composta por docentes, discentes e egressos⁸, ao partir do princípio colocado pela Capes de que, a opinião dos egressos sobre o curso e sobre o seu efeito na vida dos mesmos são essenciais para a gestão dos programas, propôs a temática “Pesquisa enquanto possibilidade de transformação social dos sujeitos”, com o intuito de investigar os impactos do mestrado na vida dos egressos, assim como os processos de continuidade e descontinuidade na pós-graduação *stricto sensu*, conjuntamente com a aplicação e/ou divulgação da pesquisa realizada.

Para tanto, foram elencados três eixos temáticos: (1) impactos e aplicabilidade dos resultados de pesquisa na atuação profissional; (2) implicações e continuidade da pesquisa no doutorado e/ou em demais espaços, e (3) desafios de continuidade na pesquisa e/ou na vida acadêmica. Posteriormente, foi agregado o eixo temático (4) produção acadêmica e outras atividades, como forma de contemplar a importância e o impacto do curso na trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica do estudante, em suas dimensões científica, de inovação e de impacto na sociedade, como indica a Capes (2018a).

Antes do encontro, que ocorreu no dia 03 de maio de 2023, de forma remota, a temática, conjuntamente com os quatro eixos, foram enviados por e-mail e *WhatsApp* aos egressos, por meio de seus antigos representantes de turma, convidando-os a produzir um relato abordando os eixos elencados e enviassem à comissão organizadora como forma de

⁸ **Docentes:** Daniela Leal, Leonel Piovezana e Marilandi Maria Mascarello Vieira. **Discentes:** Ana Paula Guimarães, Inês Sabka e Iuri Mailo Parisotto. **Egressos:** Ana Dal Santo, Giovana Boicko, Jaílson Bonatti, Juliano Domingues, Junior J. Sichelero, Jussani Derussi, Lariane Fedrigo, Márcia Giesel, Paulo Dalla Vale, Rafael Ludwing e Zenaide Kunrath.

registro inicial do encontro. Foram recebidos 2 vídeos-depoimentos e 20 textos, de um universo de 123 egressos que frequentaram o mestrado no período de 2013 a 2020.

No encontro virtual, além da comissão organizadora, estiveram presentes o grupo de professores, alguns mestrandos e 34 egressos, ou seja, uma amostra de 27% do total de titulados pelo PPGE da Unochapecó, no período em questão.

Numa primeira interpretação, pode parecer que este é um percentual baixo. No entanto, o encontro com os egressos não tem por objetivo a quantificação das respostas, que exige um número em torno de 95% de respondentes, para obter uma análise com margem de 5% de erro, como é o caso dos questionários enviados via e-mail. Ao contrário, o encontro foca em uma menor quantidade de participantes, mas com respostas de maior qualidade sobre o processo vivenciado durante e após o mesmo, pois como bem resume Valnei⁹:

[...] os programas de mestrado, como o acima mencionado, tornam-se, metaforicamente falando, portas e janelas que nos permitem acessar outros ambientes, desfrutar de novos olhares e experiências e tecer novas leituras e conhecimentos da vida e das inúmeras e complexas realidades sociopolíticas, econômicas, culturais e ambientais que envolvem o existir humano e das quais ele é parte integrante e imbricada.

Aliadas a esta fala, na próxima seção consta, por meio de cada um dos eixos temáticos, a repercussão do curso de mestrado do PPGE da Unochapecó na vida pessoal e profissional de seus egressos, contribuindo para que a formação do pesquisador continue sendo reconhecida so-

⁹ Para valorizar os relatos e a participação dos egressos no evento os identificamos pelo seu primeiro nome. Ressaltamos, entretanto, que devido a limitação da extensão deste trabalho não foi possível incluir os relatos e depoimentos de todos os egressos participantes do evento. Agradecemos a todos que enviaram seus relatos, que muito auxiliaram o PPGE a avaliar as trajetórias dos egressos.

cialmente e nos espaços de trabalho, especialmente ao privilegiar a análise e reflexão das relações entre educação, cultura, trabalho e sociedade.

Impactos e aplicabilidade dos resultados de pesquisa na atuação profissional

Como abordado, desde as origens da palavra egresso até a sistematização da avaliação sobre os cursos de pós-graduação a nível *stricto sensu*, muito se avançou para pensar a qualidade dos mestrados e doutorados no país, especialmente ao que tange a produção científica e o fluxo da titulação. Entretanto, um aspecto que era pouco palpável inicialmente, mas que tem ganho destaque nas últimas décadas, é a repercussão desses cursos no campo profissional. Isto porque, além de objetivar formar pesquisadores, a pós-graduação também tem por objetivo a qualificação profissional e docente, especialmente na área de educação.

Diante disso, e apesar de os programas de pós-graduação em educação contemplarem, em geral, um público que possui formação e experiência na docência antes de adentrar no mestrado, não se pode esquecer que há também outro público que se identifica com a pesquisa e a própria docência somente a partir dos estudos do mestrado.

Apontamentos estes que ficam evidentes na fala de muitos dos egressos do PPGE da Unochapecó, pois se de um lado há os que buscaram uma formação qualificada que lhes permitisse melhorar suas práticas em sala de aula e/outros espaços profissionais, também há outros que, pela primeira vez, aceitaram o desafio da docência e/ou de outros cargos na educação. Outros, ainda, consolidaram leis e/ou políticas públicas em prol da comunidade de seus municípios, como se pode observar nas falas de alguns dos egressos.

O principal resultado obtido foi a participação, por meio das redes de apoio na Lei de Migração (2017). A representatividade neste período culminou na recebida indicação da Outorga da Comen-

da na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, no ano de 2020, e na Exposição realizada no município de Nova Erechim, com a publicação que ficará na Casa de Cultura desta cidade. (Sandra)

O título de mestre me trouxe a experiência que eu não projetava, mesmo que os colegas e professores trouxessem à tona no curso, a de ser professor. (Juliano)

O processo de pesquisa favoreceu o aumento do nível de conhecimento e estimulou a autonomia intelectual enquanto pesquisadora, propiciando, também, a promoção de discussões importantes no âmbito da escola, da rede estadual de ensino e mesmo em outros espaços como a universidade. (Giovana)

[...] o mestrado em educação tem sido um forte aliado para desenvolver várias ações ligadas à educação e a área social. Dentre elas destaco: a criação da Lei da Educação Especial onde a rede passou a contratar professores com a devida habilitação para atuar com os alunos com necessidades especiais. Hoje ocorre o atendimento dos estudantes pelo SAE – Serviço de Atendimento Especializado no contra turno escolar. (Vania)

Com a conclusão do mestrado, término de um ciclo importante em minha vida, iniciou-se outro ciclo e a realização de um projeto de vida tão importante quanto o anterior, que é a docência na educação superior. (Edson)

Nesse período saí muito mais engrandecida, e hoje nas minhas atividades eu me envolvo com o ensino, a pesquisa e a extensão, o tripé universitário. Eu atuo no programa de pós-graduação em desenvolvimento regional, mestrado e doutorado, e consigo envolver esses aspectos da estrutura universitária. Mas isso tem a ver com o meu aprendizado com o programa, nesse período em que estive aí. (Maria)

[...] me abriu essa possibilidade de hoje ser professora, ser docente no ensino superior. (Kátia)

Finalizei o mestrado em 03/2015. Fazendo a defesa, fui convidada a assumir a secretaria da educação de esportes e cultura do município [onde moro]; permaneci até 2019. (Roselei)

Diante dos relatos, fica evidente que, de 2013 a 2023, as repercussões do mestrado na vida profissional dos egressos reverberou de forma significativa e expressiva, seja para inserção, mudança e/ou progressão na vida profissional, seja para a consolidação de leis que beneficiem a sociedade ou, ainda, como transformação pessoal, como relata Bruna: “o mestrado me proporcionou uma nova perspectiva de compreender as relações, os processos sociais e humanos, ampliou minha criticidade sobre muitas questões educacionais e principalmente, ratificou a certeza de que precisamos estar em constante movimento na produção de conhecimentos”.

Implicações e continuidade da pesquisa no doutorado e/ou em demais espaços

Ao que tange a formação de pesquisadores, o doutorado é a etapa que consolida a maturidade científica, de forma a habilitar o doutorando “[...] à produção sistemática, constante e continuada de pesquisas envolvendo os aspectos mais significativos da situação educacional” (Saviani, 2007, p. 186).

Nesse sentido, dar continuidade aos estudos no doutorado quando finda o mestrado torna-se meta de muitos egressos que se formam pelo PPGE da Unochapecó, especialmente porque, ao buscar “formar educadores e pesquisadores eticamente comprometidos com a construção de uma sociedade com base na equidade, na inclusão, na democracia e na valorização de diferentes culturas, tendo o conhecimento e a ciência como instrumentos principais de intervenção social” (PPGE, 2023, p. 2), os professores do programa buscam propiciar, tanto em aulas quanto nos grupos de pesquisa, “reflexões de caráter político, ético e epistemológico da educação e suas repercussões na produção de conhecimentos e práticas docentes” (PPGE, 2023, p. 2), por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão mediados pela produção e socialização de pesquisas no campo da educação. O que deixa um “gosto de quero mais”.

Com base nessas vivências, ao escreverem/relatarem as implicações e continuidades da pesquisa no doutorado e/ou em demais espaços, observou-se que o mestrado do PPGE-Unochapecó exerceu um diferencial na trajetória dos egressos em sua nova etapa.

Inclusive, hoje, [03 de maio de 2023,] faz exatamente dois anos que estou no doutorado. Então, estou na metade. [...] foi importante eu passar pelo mestrado, que me fez pensar muito mais coisas do que eu acho que em outros lugares eu não tenho. (Juliano)

Acredito que tais entendimentos foram importantes para o delineamento do caminho percorrido por mim até o ingresso no doutorado em 2021.

O mestrado me deu muitos frutos, onde eu consegui, no primeiro seletivo de doutorado, [...] passar também com bolsa. (Lariane)

A partir do processo formativo no mestrado e suas contribuições na constituição enquanto pesquisador, vislumbrei a possibilidade de dar continuidade à pesquisa [...]. (Paulo)

Eu saí do mestrado empolgada ao doutorado. Fiz a inscrição, passei e tenho boas recordações daquilo que vivenciei no mestrado. A Unochapecó é nossa referência. (Jacinta)

Além dessas significações, não se pode esquecer que muitos, ao encontrarem “lacunas” em suas pesquisas, mesmo que não cursando o doutorado na mesma instituição, pois este foi aprovado na Unochapecó em 2023, deram continuidade às suas temáticas de pesquisa, buscando um maior aprofundamento.

[...] saiu uma pesquisa muito bacana [no mestrado], que eu estou dando sequência agora no doutorado [...] sobre a formação do professor para atuar no novo ensino médio. (Celoy)

Em [minha] tese de doutorado [aprofundarei] a pesquisa iniciada na dissertação do mestrado [...]. Resolvi dar continuidade à pesquisa visto que esse estudo é muito relevante. (Giovana)

E, agora, eu estou fazendo um doutorado em geografia. Continuo pesquisando as mulheres a partir das sementes crioulas. (Zenaide)

Publicamos a dissertação de mestrado, aí o livro. Já fizemos o lançamento e espero dar continuidade nas minhas pesquisas. Inclusive, na tese do doutorado, a ideia é trabalhar a cosmologia e a reexistência Kaingang na terra indígena de Chapecó [...]. (Getúlio)

Estou andando com a professora dentro de uma ramificação do mestrado. [...] lá, trabalhei a formação docente do Pacto e sua participação, mas analisando mais a parte de currículo. Agora, eu vou para a formação docente e os desafios da Base Nacional Comum. (Jussani)

Pensando em melhorar a prática pedagógica, no ano de 2022, [ingressei] no doutorado em Ensino de Ciências e Matemática [...]. Nesta nova fase acadêmica, [procuro] dar continuidade na pesquisa desenvolvida no mestrado em Educação da Unochapecó. (Justiani)

Minha temática na época foi a educação ambiental a partir de Paulo Freire. Depois, fui para o doutorado com uma frase dentro do livro “Prática como Educação para a Liberdade”, que tinha me chamado atenção, em que acabei me orientando para o estudo da democracia. (Ivan)

No doutorado estamos trabalhando na mesma linha, quase igual a Unochapecó, que foi ética na educação dialógica. (Rafael)

Como referenciado, pensar a pesquisa e seus resultados é também pensá-la “além muros” da universidade ou, como descrito por Daxenberger, Oliveira e Sobrinho (2023, p. 11), é enxergá-la para além do ambiente acadêmico, de forma a ampliar o acesso ao bens culturais e ao conhecimento, assumindo a responsabilidade e o papel social quanto à necessidade de contribuição com as transformação da sociedade. Assim, como este eixo não se foca somente nos egressos que estão a cursar o doutorado, mas também naqueles que dão continuidade às suas pesquisas em outros espaços, há os que se voltaram para seus campos de atuação como forma de aplicação e/ou convalidação das pesquisas em suas próprias práticas.

[...] minha trajetória de busca de conhecimento é condizente com minha pesquisa, extensa e sempre somada com o trabalho. [...] o que me levou a cursar o mestrado [...]. Essa trajetória contribuiu para minha formação pessoal e profissional, na reconstrução do fazer pedagógico, situado no contexto social, cultural e respondendo às necessidades da sociedade, realizando a prática social através dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos. (Andreia)

Eu pesquisei a curricularização da extensão na educação superior brasileira. [...] tema bem atual, bem importante, com o qual eu trabalho. Então, posso dizer que o mestrado, se não me abriu portas, pelo menos me fez ter mais segurança naquilo que eu faço atualmente no meu trabalho. [...] compreendo que o mestrado foi de fundamental importância para a minha atuação profissional. (Fabiane)

Foi muito importante na minha trajetória, a pesquisa. [...] Passei depois para a Prefeitura Municipal de Chapecó, que foi bem importante... esse olhar da pesquisa. O olhar dos estudos, enfim... Hoje estou no Estado de Santa Catarina, assumi como assistente de educação e o mestrado que me abriu muitas portas. (Juliane)

Diante dessas vivências, inevitável é não pensar que a pesquisa se origina e tem sua continuidade a partir de inquietações, perguntas, dúvidas a respeito de algum tema e até mesmo do respaldo para pensamentos e afirmações. Como diria Pedro Demo (2005, p. 18), “a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico” e, nesse sentido, “é, também, um estudo pessoal, pois carrega em si marcas, inferências e atitudes investigativas de quem a faz. É um estudo delineado pelo rigor que é compreendido de diversas formas no cenário científico” (Abreu; Almeida, 2008, p. 75). Isto porque, segundo Gatti (2002, p. 10), na pesquisa não se busca qualquer conhecimento, “mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos”.

Desafios de continuidade na pesquisa e/ou na vida acadêmica

A não continuidade na pesquisa e/ou na vida acadêmica após o término do mestrado está relacionada a uma série de fatores, entre eles, pode-se dizer que, a dificuldade em conciliar a vida profissional com o estudo presencial da pós-graduação *stricto sensu*, é o fator de maior impacto na hora de decidir sobre cursar ou não o doutorado. Especialmente porque, este último exige um comprometimento ainda maior com os estudos, devido ao prazo de duração (em média 4 a 6 anos) e a complexidade das atividades exigidas pela titulação, tais como a aprovação nas disciplinas, apresentação de seminários, proficiência em dois idiomas, exame de qualificação, participação em grupo de pesquisa, realização da pesquisa em si, elaboração da tese, entre outras demandas referentes a cada momento do doutorado.

De acordo com o IPEA – Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade (2023), apesar da expansão crescente a partir do final da década de 1990 no sistema de pós-graduação que, elevou de cerca de 30 mil doutorandos em 1998 para próximo de 152 mil em 2021, o financiamento dos estudantes não acompanhou esse movimento e tampouco o valor das bolsas de estudos acompanhou a inflação das últimas décadas. Consequentemente, ao precisarem realizar esforços adicionais para conciliar as atividades acadêmicas com as profissionais, muitos estudantes acabam optando por não cursar o doutorado e privilegiar a atividade profissional, como se pode observar nas falas a seguir.

[...] pretendo ir para o doutorado, mas, neste momento, como estou voltada à gestão [...] me ocupa muito tempo. Também tenho [...] filhos estudando, o que me envolve muito [...]. (Vania)

[...] não continuei a pesquisa nessa área, não estou pesquisando nada no momento, porque eu estou bem imersa no trabalho de gestão e coordenação, né? Então, tenho tido dificuldades [...]. (Ana Maria)

Tais afirmações revelam a dificuldade da maior parte da população brasileira, e também de outros países. No Brasil, especificamente, a partir de 2023:

Reconhecendo a dificuldade desse contexto, a Portaria CAPES 133/2023 [passou a permitir] aos alunos de doutorado acumular a bolsa com qualquer trabalho remunerado, possibilidade que antes estava restrita a atividades de docência e àquelas relacionadas à área de atuação do discente e de interesse para sua formação acadêmica [...] (IPEA, 2023, n.p).

Essa portaria, apesar da flexibilização e permitir com que mais pessoas se dediquem aos estudos de doutoramento, tem suscitado, no entanto, muitos debates acerca das consequências do acúmulo de atividades para o desenvolvimento dos alunos ao longo do percurso do doutorado. Afinal, ao tentar conciliar as atividades, acredita-se que os estudantes terão que “[...] realizar esforços adicionais para compatibilizar suas atividades acadêmicas e profissionais, o que representa um custo pessoal (não financeiro) maior em termos de tempo e dedicação” (IPEA, 2023, n.p), como se pode observar na fala da egressa Lariane.

Então, estamos ali, buscando o tão sonhado doutorado. A [...] busca de continuar a pesquisa, que não é algo fácil. Requer muita dedicação, ainda mais quando você [...] acaba em uma escola, [e] não está no meio da universidade e [...] acaba dividindo os seus momentos. (Lariane)

Faz-se importante destacar que, para além deste fator, há outros que impedem ou que levam a demora para iniciar o doutorado e/ou dar continuidade no processo de pesquisa, como por exemplo, a mudança e/ou relação de uma área com a outra.

O título de mestre não me habilitou a cursar o doutorado. Particpei de duas seleções, em dois programas de pós-graduação na área das ciências agrárias, um de Santa Catarina e outro do Paraná. As avaliações me colocaram entre as últimas posições. Analiso que foi a relação entre ciências humanas e ciências agrárias, portanto, [...] que, em comparação aos colegas, não me habilitaram o ingresso. (Juliano)

A fala de Juliano, nesse sentido, revela, também, outro fator preponderante na escolha da continuidade na pesquisa, ou seja, o percurso entre o mestrado e a escolha pelo doutorado, pois, enquanto no primeiro discorre, expõe ou aborda (disserta) sobre determinado assunto, no doutorado há que assumir a defesa de uma posição diante de determinado problema. O que implica, especialmente no Brasil, que será através da conclusão do mestrado que se adquirirá, por meio do domínio teórico e prático do processo, a autonomia intelectual que facultará, segundo Saviani (2007, p. 186), “[...] a formulação original de novos objetos de investigação”. O que não é, em alguns casos, uma verdade em si, especialmente quando a expectativa que se cria não pode ser de fato concretizada.

Produção acadêmica e outras atividades

Antes de trazer a caminhada dos egressos do PPGE-Unochapecó ao que tange a produção acadêmica e/outras atividades que deram continuidade a publicização da pesquisa realizada a nível de mestrado, é importante destacar que após a implantação, na década de 1970, pela Capes, do processo de avaliação sistemática, a pesquisa na pós-graduação brasileira iniciou não somente um crescimento na produção científica no Brasil, mas também um processo de visibilidade para fora do país (Freitas; Souza, 2018).

Isto ocorreu e continua a ocorrer, exatamente porque a divulgação científica é a ponte entre a ciência e a comunidade; é o veículo escolhido para que a academia se comunique com demais pesquisadores e preste contas à comunidade sobre o trabalho realizado, especialmente com financiamento público.

Além de que, segundo Motta-Roth e Hendges (2015, p. 65), “[...] o conhecimento gerado na atividade de pesquisa é primordial para o avanço das várias profissões que compõem a sociedade”. Ou, ainda, como bem colocam Silva e Bernardi (2022), é necessário pensar em uma divulgação “além muros”, que não é completada ao final da pesquisa, mas quando seus resultados ultrapassam o meio acadêmico-científico.

Nesse sentido, neste último eixo, será apresentada não a quantificação das produções acadêmicas dos egressos do PPGE nos últimos 10 anos, mas elucidar o que tais produções auxiliam no avanço dos campos de atuação de cada egresso que expressou suas vivências a partir do compartilhar de suas pesquisas.

A pesquisa que fiz [...] é solicitada para a criação de outras pesquisas [...] para eles poderem chegar, então, a se inserirem nas escolas. [...] Essa semana fui convidada para fazer a parte introdutória de um curso aos professores do Estado de Santa Catarina, o que é uma indicação que fiz na pesquisa [...]. (Sandra)

Apaixonada pela literatura, [procuro] despertar esse gosto pela leitura em [meus] alunos, desenvolvendo várias iniciativas e mantendo, inclusive, um canal do YouTube para essa finalidade. (Giovana)

[...] surgiu a oportunidade de fazer parte de um projeto da FAPESC juntamente com os colegas e professores sobre as tecnologias digitais e inovações pedagógicas em escolas públicas da região da AMOSC. (Solange)

[...] a partir da minha experiência com o Movimento das Mulheres Camponesas [no mestrado], [...] foi criada a Associação dos Grupos de Mulheres de Chapecó, onde comecei a trabalhar como secretária, e ainda continuo. Nesse processo, dialogamos com o

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), começamos a fazer um curso com o IFSC direcionado às mulheres. Elas fizeram essa formação de 3 a 4 meses e, no final, tiveram formatura na câmara de vereadores. Elas choravam... mulheres com 70/80 anos que estavam recebendo o primeiro diploma na vida. Era talento e arte. (Marinês)

Eu, como militante do movimento de mulheres, pesquisei as práticas educativas do movimento, o diálogo com as mulheres e as crianças. [...] No ano passado consegui recuperar algumas imagens da minha pesquisa e fiz um documentário [...] sobre a infância camponesa. Está disponível no YouTube¹⁰ [...]. (Zenaide)

Diante do exposto, impossível não lembrar de Gomes e Flores (2018, p. 30) quando afirmam que os estudos acadêmicos-científicos precisam chegar à população, ao meio externo à academia, uma vez que, para as autoras, “[...] torna-se necessário não apenas investigar, explorar, experimentar, compreender, descobrir, mas também utilizar o saber científico como instrumento para alcançar o bem-estar social”.

E, assim, fizeram os egressos do PPGE. Ora ofertando formação para os professores, ora criando associação em prol dos que precisavam, ora transformando os resultados da pesquisa em produto de fácil acesso a todos, e ora se dedicando também a produção acadêmico-científica por meio de artigos, capítulos, livros e apresentações científicas, como fonte de pesquisa de estudantes, pós-graduandos e pesquisadores, em suas mais diversas temáticas, como expressam os egressos.

Aprovação de publicação na editora da universidade de um livro sobre a área de construções rurais. (Juliano)

[Publicação de] dois capítulos de livros. [...] também, fruto [da] pesquisa, [submissão de] três artigos sobre a temática do bem-estar docente, os quais estão em avaliação. (Giovana)

Com este tema participei de alguns congressos, publiquei resumos, capítulos de livros e artigos. (Jussani)

¹⁰ Link documentário: <https://www.youtube.com/watch?v=oMGWd2QJ1c>

[...] processo que me permitiu a publicação de trabalhos em congressos nacionais e internacionais, assim como artigos em revistas especializadas na área da educação. (Jailson)

A pesquisa do mestrado e atividades desenvolvidas nos componentes curriculares desdobraram-se na produção e publicação de cinco artigos, colocando em debate não apenas a temática abordada, mas sim, evidenciando o compromisso do programa do PPGE-Unochapecó com a produção do conhecimento e de pesquisadores. (Paulo)

Não se pode esquecer, ainda, aqueles que “voaram além mar” para compartilhar suas pesquisas, trocar conhecimentos e transformar tais vivências em produções acadêmico-científicas e/ou possibilidades de pesquisa futura por um período de tempo maior.

Durante o período de elaboração da pesquisa do Mestrado em Educação (2019) tive a oportunidade de conhecer a cidade de Salamanca na Espanha, berço da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. (Vânia)

Tive o privilégio também de fazer intercâmbio acadêmico, onde eu fiquei praticamente um mês na Europa, podendo pesquisar. Nessa vida do meu intercâmbio, também consegui deixar em obra literária, um livro que está para daqui uns dias estar sendo lançado tanto em e-book como fisicamente¹¹. (Lariane)

Estou com mais um desafio pela frente: que, em outubro [de 2023], possa me afastar [por] 6 meses e estar em Portugal, em uma universidade de lá. Este passo importante veio do mestrado, onde fiquei 3 meses lá... sempre traz boas recordações e aprendizagem. (Jacinta)

Apesar de, na contemporaneidade, se falar cada vez mais em produtividade acadêmica, observa-se no discurso dos egressos o valor dado pelo PPGE à qualidade das pesquisas científicas e o que as rege, o “[...]”

¹¹ FEDRIGO, Lariane. **Intercâmbio acadêmico**: Conexões da pedagogia das alternância entre Europa e América Latina. Chapecó: Editora Livrologia, 2023. Lançamento 1º semestre de 2024.

conhecimento acumulado e organizado [historicamente] pelas instituições científicas e educacionais, as políticas nacionais e as atividades e cultura dos próprios cientistas” (Freitas, 1998, p. 221) em busca de um ciclo de pesquisa que produza rede de relações e conhecimentos que cheguem à população “além muros” das universidades.

Considerações

O acompanhamento dos egressos dos cursos de ensino superior, em qualquer de suas etapas, constitui uma oportunidade para as instituições de ensino avaliarem os resultados obtidos com o trabalho prestado à medida que fornecem subsídios acerca do mundo do trabalho e das várias dimensões da vida social.

Em relação aos cursos de Pós-graduação, as exigências de prestação de contas por parte das instituições de ensino superior tornaram-se cada vez mais constringentes, constituindo-se num critério importante de avaliação desses cursos por parte dos órgãos avaliadores.

Assim, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unochapecó tem realizado, desde 2015, o acompanhamento de seus egressos, pois considera que, para além de cumprir uma exigência legal, a identificação das trajetórias dos concluintes do curso permite dispor de um mapeamento dos limites e potencialidades do programa e de articulações com a universidade, a sociedade e instituições nacionais e internacionais, identificando as possibilidades concretas de suas inserções sociais, em diferentes frentes de atuação.

É nesse contexto que o PPGE, a partir de 2021, tem promovido os encontros com os egressos elegendo temáticas de discussão, como a inserção profissional e o impacto social da formação. Em sua terceira edição, que ocorreu no presente ano, teve como tema central a pesquisa enquanto possibilidade de transformação social dos sujeitos e seus impactos no processo de inserção profissional e dele participaram 32

egressos que produziram relatos e depoimentos que atestam as contribuições da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em diversas áreas: na atuação profissional, como propulsora para elaboração de teses de doutorado, repercussões na produção acadêmica e participação em outras atividades, como palestras, estágios, intercâmbios, projetos de pesquisa e participação em associações de cunho comunitário.

Campos (2009, p. 280) chama a atenção para a importância da “[...] circulação de discursos entre a universidade e a sociedade, as relações que se dão entre os vários tipos de conhecimento e sobre o significado que esses conhecimentos assumem para atores sociais situados em diversos espaços profissionais”. Os relatos e os depoimentos expressos pelos egressos confirmam a importância da pesquisa nos cursos de Pós-graduação, tanto em sua dimensão formadora quanto como subsídios para a prática docente.

Referências

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danielo Di Manno. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Faced**, Salvador, n. 14, p. 73.85, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/1393/1/2655.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RrmGxrCpGWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de aprimoramento do modelo de avaliação da PG** – Relatório Técnico. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://regionais.anped.org.br/norte2018/wp-content/uploads/sites/3/2018/10/PNPG-CS-Avaliac%C3%A3o_Final_10-10-18_CS_FINAL_17_55.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório Técnico da DAV. **Egressos da pós-Graduação: áreas estratégicas**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122018-cartilha-dav-egressos-pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; OLIVEIRA, Júccia Nathielle do Nascimento; SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. (orgs.). **Ensino, Pesquisa e Extensão: saberes e práticas além da universidade**. Boa Vista: Editora IOLE, 2023. Disponível em: <https://editora.ioles.com.br/index.php/iole/catalog/view/173/329/535-1>. Acesso em: 29 dez. 2023.

DEMO, Pedro. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Maria Helena de Almeida. Avaliação de produção científica: considerações sobre alguns critérios. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 211-228, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v2n3/v2n3a02.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de; SOUZA, Jusamara. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 9-18, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RdZtcxFbV9kzZ7D7GvDzrCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Col. Pesquisa em Educação. Vol.1. Brasília: Plano, 2002.

GOMES, Isaltina Maria de Azevedo; FLORES, Natália Martins (2018). A divulgação científica nas mãos do pesquisador. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; ROSA, Flávia (orgs.). **Produção e difusão de ciência na cibercultura: narrativas em múltiplos olhares**. Bahia: Editus, 2018. p. 107-116.

IPEA. Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade. **Os desafios do emprego durante o doutorado**. Brasília: IPEA, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/378-os-desafios-do-emprego-durante-o-doutorado-e-o-acumulo-com-bolsas-de-pesquisa>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 24.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

MOTTA-ROTH, Désirée-Hends; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200005>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro.

Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v. 5, n.2, p. 25-30, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/6/3>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PPGE. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Política de Acompanhamento do Egresso**. Chapecó: Unochapecó, 2020. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/4444.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PPGE. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Planejamento Estratégico (2021 a 2024)**. Chapecó: Unochapecó, 2022. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/4443.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PPGE. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Regulamento do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação**. Chapecó: Unochapecó, 2023. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/1932.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, maio/ago.2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116806011.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SILVA, Andressa Abreu da; BERBARDI, Manuela Ciconetto. A divulgação científica (DC) das pesquisas de educação: alternativas ‘além muros’. **Intellèctus**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, n.p., 2022. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/802/8024166016/html/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

TEIXEIRA, Francisco L. C.; OLIVEIRA, Fátima Regina de S. A importância da pesquisa de egressos na avaliação e aperfeiçoamento de programas de pós-graduação: algumas reflexões a partir da experiência do NPGA. **O&S**, Salvador, v. 11, n. 30, p. 169-180, maio/ago. 2004. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_f22e4c75a-851475c9716ee7ab295674a. Acesso em: 29 dez. 2023.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **PDI Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Chapecó:

Unochapecó, 2019. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/pdi/wp-content/uploads/2014/05/PDI.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **Resolução Nº 20**, de 27 de setembro de 2018. CONSUN. Aprova a Política de acompanhamento de egressos da Unochapecó. Chapecó: Unochapecó, 2018. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/unochapeco/resolucao-consun-n-20-2018-aprova-a-politica-de-acompanhamento-de-egressos-da-unochapeco?iframe=1&q=RESOLUCAO-CONSUN-20-2018>. Acesso em: 29 dez. 2023.

VELLOSO, Jacques. Contextos e objetivos. In: VELLOSO, Jacques (Org). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Vol. 2. Brasília: Capes, 2002. p. 39-44.

Integração das tecnologias digitais na formação inicial de pedagogos: análise do currículo de duas universidades catarinenses

*Edson Cecchetti*¹²

*Odilon Luiz Poli*¹³

A partir do ano de 2020, com o surgimento da pandemia da Covid-19, a relação com as Tecnologias Digitais (TD) transformou-se rápida e profundamente. As restrições impostas pela pandemia levaram à decisão de suspensão das aulas presenciais e, da noite para o dia, as instituições de ensino tiveram que adotar o ensino remoto, emergencial, para manter as suas atividades em funcionamento. Para além dos problemas de infraestrutura e de acesso às TD, a pandemia evidenciou a necessidade de formação dos professores para a integração dessas tecnologias nas escolas e universidades. Intensificou-se a demanda pelo desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, embasadas no domínio das TD e na compreensão das suas possibilidades pedagógicas, na perspectiva apontada por Kenski (2015), Scherer e Brito (2020) e Schlemmer *et. al* (2021).

Entendendo a formação inicial dos professores como ponto de partida para a criação da identidade docente, bem como elemento importante na construção dos saberes docentes (Tardif, 2012), faz-se neces-

¹² Mestre em Educação pela Unochapecó (2022). Membro do Grupo de Pesquisa em "Ensino e formação de professores" da Unochapecó.

¹³ Doutor em Educação pela Unicamp. Docente do quadro permanente do PPGGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

sário investigar como essa formação está ocorrendo, ante os desafios que emergem na sociedade contemporânea. Diante desse contexto é que emergiu o problema que guiou o presente estudo, explicitado por meio do objetivo geral, que é analisar como os cursos presenciais de Pedagogia, de duas universidades que atuam na cidade de Chapecó-SC, contemplam a integração das tecnologias digitais no currículo dos cursos de formação inicial de pedagogos. A análise tomou como base, portanto, o currículo formal dos cursos de licenciatura e as diretrizes curriculares nacionais que regem a formação inicial em Pedagogia.

Integrar as TD às práticas pedagógicas requer que algumas necessidades emergentes sejam supridas. Dentre elas, a formação de professores com enfoque na integração das tecnologias ao desenvolvimento do currículo, a infraestrutura física e lógica das escolas, a revisão curricular, a formação e desenvolvimento social dos alunos, dentre outras que, segundo Kayser e Silva (2015), são algumas das lacunas que surgem como grandes desafios na contemporaneidade.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou investigar uma dessas lacunas: a formação inicial de professores, especificamente, os currículos de formação de pedagogos. Por isso, desenvolveu-se um estudo de campo, tendo como *locus* duas instituições de ensino superior (IES) sediadas na cidade de Chapecó-SC, doravante denominadas de universidade A e universidade B. Ambas possuem presença significativa na oferta de ensino superior no oeste catarinense, norte gaúcho e sudeste paranaense, ofertando cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, de abordagem qualitativa. A geração das materialidades empíricas foi feita por meio de pesquisa documental, que consistiu em analisar dois documentos que mantêm relação com o objeto investigado: as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006) do Curso de Pedagogia e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia das duas universidades em estudo.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977) e organizada em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Além da introdução, o texto está organizado em outras três seções. A segunda seção apresenta o referencial teórico que embasou este estudo. A terceira seção apresenta a análise das materialidades empíricas e, por fim, a quarta seção apresenta algumas considerações finais sobre o estudo desenvolvido e seus resultados.

Tecnologias digitais, sociedade e educação

O uso da inteligência humana tem garantido um processo crescente de inovações e de aprimoramento, dando origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, processos, ferramentas, enfim, a toda forma de tecnologia (Kenski, 2007). Tais avanços possibilitaram que a tecnologia evoluísse e atingisse inúmeros setores da sociedade, reestruturando-a e alterando-a profundamente com o passar dos anos. Essas alterações são nitidamente percebidas por meio do que Castells (1999) denominou de revoluções tecnológicas.

A primeira delas (século XVIII) foi marcada pela mecanização e sua força hidráulica, máquinas a vapor movidas pela queima de carvão. A segunda revolução tecnológica, por volta de 1850, marcou o surgimento das linhas de montagem e da produção em massa, utilizando-se da eletricidade e do petróleo como combustíveis impulsionadores das máquinas e da ciência para promover inovações. Já a terceira revolução, segundo Castells (1999), iniciada em 1960, caracteriza-se pelo uso do computador e da automação industrial, sistemas gerenciadores das máquinas, tecnologia de ponta, emprego da inteligência artificial e da *internet* das coisas (IoT), transformando qualquer equipamento num objeto possível de gerenciamento remoto via *internet*.

Nesse contexto das TD, Lévy (1999) apresenta o conceito de ciberespaço, descrevendo-o como um modo de comunicação e de interação em um espaço virtual possível graças à internet. Esse espaço virtual permite relacionamentos independentemente de lugares geográficos e da combinação de horários, configurando-se, assim, a cibercultura. Esta, por sua vez, é definida como um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17). Isso é possibilitado graças ao desenvolvimento e à disseminação das TD, que, de acordo com Kenski (2012, p. 23), “[...] interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade”.

Outras características desta atual revolução são a informação como matéria-prima, visto que “são tecnologias para agir sobre a informação” (Castells, 1999, p. 108), e a lógica de redes, que se refere às redes em qualquer sistema ou conjunto de relações baseada nas TD.

Nesse contexto, a *internet* possibilita não só conectar equipamentos, mas também conectar as pessoas. Com a conectividade, as comunicações se tornaram digitais, as aulas podem ser *on-line*, a informação pode ser acessada de qualquer lugar, a qualquer hora, entre tantas outras possibilidades. Schlemmer *et. al* (2021) chamam a atenção para o fato de que toda essa digitalidade e conectividade “constituem uma alteração da condição habitativa, isto é, uma alteração da própria ecologia” (p. 16). Os autores inferem que o habitar, no sentido de morar, residir, permanecer, estar presente, está se modificando e ampliando-se para além do mundo físico material.

Do ponto de vista da educação, as influências das TD também são profundas. Gómez (2015) destaca que se passou a necessitar de pessoas com novas habilidades e competências e com capacidade de articulação de diferentes conhecimentos para soluções de problemas. Elas precisam

ser formadas e capacitadas para viverem e produzirem em um novo ambiente, cada vez mais digital. Dessa forma, as tecnologias assumem o papel de ferramentas que podem proporcionar ao sujeito a construção do conhecimento, preparando-o para criar artefatos tecnológicos, operá-los e desenvolvê-los.

Em decorrência disso, segundo Scherer e Brito (2020), as instituições educacionais tornam-se espaços responsáveis por uma educação com e para essas tecnologias. As informações não estão mais apenas nos bancos escolares, centradas no professor e na instituição escola, mas sim disponíveis para acesso a todos que as buscam, por meio das TD e da *internet*.

Nesse caminho, Valente (2019) ressalta que essas transformações têm provocado mudanças profundas no contexto da educação escolar. A aula expositiva, por exemplo, deixou de ser atraente ao aluno que vive cercado de TD e habituado a interagir com elas. Para mudar esse cenário, o autor expõe que as metodologias ativas surgem para ressaltar o papel de protagonista que o aluno deve assumir no processo de sua aprendizagem e que essas metodologias

[...] constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco dos processos de ensino e de aprendizagem no aluno, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrado no professor que transmite informação aos alunos (Valente, 2019, p. 99).

Para contribuir com esse debate, trazemos à discussão um conceito muito caro aos educadores comprometidos com a transformação da escola, em vista da superação do ensino tradicional: é o conceito de aprendizagem significativa, desenvolvido, inicialmente, pelo psicólogo americano David Paul Ausubel. Em conformidade com Ausubel, Novak, Hanesian (1980), para ser efetivo, todo o objeto de aprendizagem

precisa fazer sentido para quem aprende. Por isso, toda a aprendizagem se inicia pelo estado de dúvida, pela consciência de uma dificuldade, que instiga o aprendiz a identificar o contexto do problema, conhecido e desconhecido. Esse estado de dúvida provoca a interação da sua dúvida, com seus conhecimentos prévios (subsunçores/repertório) e com as referências presentes no seu cotidiano.

Para que ocorra aprendizagem, segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), são necessárias algumas condições. É necessário que o objeto de conhecimento seja potencialmente significativo e tenha um significado lógico. Ou seja, deve referir-se a fenômenos presentes ou manter relação com elementos presentes no contexto de quem aprende. Além disso, os conceitos prévios (subsunçores) devem estar disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito. Essa é, segundo os autores, a pré-condição mais importante para a aprendizagem: “se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fato isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980 – prefácio).

A aprendizagem significativa, portanto, envolve a produção de novos significados, ou seja, a produção de novos significados no aprendiz reflete a ação pedagógica (mediação) que promove a interação entre os novos elementos em estudo (fenômenos, conceitos), com o repertório disponível na estrutura cognitiva do sujeito (subsunçores), a partir de situações presentes no contexto dos sujeitos envolvidos (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980).

Dessa forma, Moreira (2012) chama a atenção para a necessidade de melhorar as práticas pedagógicas, os formatos de aula e atividades propostas, de maneira que o processo de aprendizagem desperte a autonomia do aluno enquanto construtor do seu saber. O autor afirma, ainda, que é “nesse contexto que se vislumbra a aplicabilidade da Teoria da Aprendizagem Significativa nas práticas metodológicas [...] com o uso das ferramentas digitais adequadas” (Moreira, 2012, p. 2). Esse arcabou-

ção teórico faz emergir a categoria de análise que denominamos de TD como estratégia para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Ensinar e aprender não se restringem mais, apenas, às salas de aula das escolas, aos livros didáticos e aos cadernos de anotações. Faz-se necessário estender o conceito de sala de aula e modificar a compreensão sobre os materiais, as metodologias e as práticas pedagógicas, que precisam ser adequadas aos ambientes digitais e conectivos. Em razão disso, surgiram novas modalidades de lectr, tais como “lectronic learning (e-learning), mobile learning (m-learning), pervasive learning (p-learning), ubíquos learning (u-learning), immersive learning (i-learning), gamification learning (g-learning)” (Schlemmer; Moreira, 2019, p. 699).

Nesse meio, a *multimodalidade* representa a integração das modalidades de ensino presencial-física com a *online*, o imbricamento de múltiplas modalidades educacionais. O *hibridismo*, por sua vez, é entendido como uma mistura que, no contexto educacional, significa

O imbricamento dos espaços (geográficos e digitais), tempos (síncronos e assíncronos), tecnologias (analógicas e digitais), linguagens (textual, oral, gestual, gráfica, computacional, metafórica), presenças (física, telepresença, digital – perfil, personagem, avatar, prop e holograma) e culturas (analógicas, digitais – maker, gamer, ...), constituindo uma outra forma de pensar a educação (Schlemmer *et. al* 2021, p. 22).

Nessa nova realidade, caracterizada pela digitalidade, pela conectividade, pela multimodalidade e pelo hibridismo é que surgiu e vem se afirmando o conceito de Educação OnLife, que é uma ampliação e um aprofundamento do conceito de educação híbrida e multimodal. Segundo Schlemmer e Moreira (2019), trata-se de um novo paradigma, que se define como *On* (conectado) *Life* (vida), isto é, conectado à vida. Busca, assim, compreender a condição humana numa realidade marcada por conectividade e digitalidade. Essa realidade hiper conectada, na visão de Schlemmer e Moreira (2019, p. 25), é “resultante da hibridização do

mundo biológico, do mundo físico e do mundo digital, exige um repensar das epistemologias e teorias”.

Esse paradigma de educação OnLife propõe, inclusive, o fim da distinção entre *offline* e *online*, entre o real e o virtual. Nesse contexto, não basta ter equipamentos tecnológicos disponíveis na escola. É preciso que o professor saiba inseri-lo nas suas práticas pedagógicas, no momento e temática adequados, a fim de que possa fazer da sala de aula um ambiente de aprendizagem interativo, por meio das TD, impulsionando novas formas de aprender.

Esse conhecimento deve fazer parte dos saberes docentes proporcionados pela formação inicial dos professores e aprimorados com a própria prática do exercício da profissão, de modo que tenham discernimento para optar entre uma prática instrumentalista, focada na transmissão de informações e na assimilação passiva do aluno dessas informações, ou construcionista na ótica da aprendizagem ativa (Almeida; Valente, 2011).

As mudanças socioculturais e políticas ocorridas na sociedade afetam os currículos escolares que, segundo Almeida e Valente (2011), demandam do sistema de ensino novos perfis de profissionais, mais próximos aos contextos que emergem com o desenvolvimento das TD. Assim, o currículo precisa ser reformulado em função dos tempos, lugares e contextos culturais em que se desenvolvem.

O currículo indica algumas direções e orientações, contempla conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos. Contudo, é o professor que o coloca em prática, quando elabora o plano de ensino. É o professor que se aproxima desse documento e desenvolve o currículo na prática, que o interpreta, planeja e direciona suas ações, a fim de executá-lo. O professor tem importante papel no desenvolvimento do currículo, principalmente quando “altera o planejado no andamento da prática pedagógica, conforme as demandas emergentes de seus alunos,

o seu fazer e refletir na ação" (Almeida; Valente, 2011, p. 14), adequando suas práticas pedagógicas e ressignificando o currículo prescrito.

Ao discutir o emprego das TD para dinamizar as práticas pedagógicas, Almeida e Valente (2011) apontam que uma das principais dificuldades dos professores não é a apropriação de conhecimentos técnicos sobre as tecnologias, mas sim a compreensão de seus diferentes usos e possibilidades pedagógicas. Isso depende, muitas vezes, das concepções de aprendizagem abordadas pelos cursos de formação inicial de professores. Nesse quesito, Scherer e Brito (2020, p. 8) enfatizam que o olhar não deve ser para a tecnologia em si, mas para o "processo de aprendizagem de cada aluno, que pode ser favorecido ao vivenciar experiências que incorporem a linguagem digital"

Considerando esse arcabouço teórico, entendemos que as *TD integradas à prática pedagógica dinamizam e facilitam o processo de aprendizagem* e definimos essa ideia como categoria de análise de conteúdo, no contexto dessa pesquisa.

Definidas as duas categorias de análise e o embasamento teórico apresentado, partimos para a análise de conteúdo dos documentos elencados, cujos resultados serão expostos a seguir.

Resultados da análise documental

A partir do arcabouço teórico anunciado nas seções anteriores, em que se destacam alguns autores e obras basilares, dentre os quais Castells (1999); Valente (2013, 2019); Schlemmer e Moreira (2019); Lévy (1999); Gatti (2000); Kenski (2007); Scherer e Brito (2020); Almeida e Valente (2011) e Moreira (2012), foi efetivada a análise dos elementos empíricos selecionados a partir de duas categorias, definidas a priori: *TD como estratégia para o desenvolvimento de aprendizagens significativas* e *TD integradas à prática pedagógica dinamizam e facilitam o processo de aprendizagem*.

O processo de análise dos documentos ocorreu considerando a relevância e a frequência temática. Ou seja, à medida que os temas relacionados à integração das TD ao desenvolvimento do currículo emergem no decorrer da documentação, são destacados de acordo com o item de relevância no contexto da formação de professores. A seguir, apresentamos as análises separadamente de cada documento.

A análise iniciou-se pelas DCN, porque é a partir delas que os PPC dos cursos de Pedagogia são construídos pelas universidades. Sua análise prévia favorecerá a identificação dos elementos relacionados às TD que nortearão a formação inicial de pedagogos.

As diretrizes para o curso de Pedagogia, vigentes na época em que os PPC das IES analisados nesta pesquisa foram elaborados, estavam definidas na Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006). A análise delas teve o intuito de identificar orientações e referências às TD, considerando sua amplitude de aplicação, possibilidades e contribuições para a educação.

O Art. 5º das DCN define as aptidões desejadas para o egresso do curso de Pedagogia. Desse rol de aptidões, destacamos o item VII por fazer menção direta às TD, quando descreve que o egresso deve demonstrar “[...] domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (Brasil, 2006, p. 2). Destacamos o fato de as TD aparecerem associadas ao termo “desenvolvimento de aprendizagens significativas”, por compreender que o texto aponta para uma compreensão inovadora dos processos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva de uma ruptura paradigmática em relação ao ensino tradicional. Caracterizamos, assim, a relação deste trecho das DCN com a categoria *TD como estratégia para o desenvolvimento de aprendizagens significativas*.

O documento em análise sinaliza para uma abordagem das TD associadas a processos de aprendizagens significativas, que têm a dúvida

como ponto de partida e, por princípio, ocorrem articulados aos conhecimentos prévios e às experiências dos sujeitos. Associa-se, portanto, à ideia da promoção do protagonismo dos alunos (Valente, 2013).

Na atualidade, as TD constituem um dos principais instrumentos para a localização de informações, pesquisas e saberes já produzidos pela humanidade, essenciais ao processo de produção de novos conhecimentos e novas tecnologias, ou de “conhecimentos pedagógicos e científicos” como o próprio texto da DCN propõe (Brasil, 2006, p. 3). Utilizá-las com propriedade significa ter conhecimento e desenvoltura na operação desses instrumentos e, principalmente, ter clareza de suas possibilidades enquanto recursos pedagógicos, isto é, dispor de discernimento para avaliar sua utilização em ocasiões e necessidades específicas. Significa, além disso, ter habilidade e autonomia para planejar e executar, criativamente, atividades pedagógicas com a utilização das TD.

Todavia, a partir do referencial teórico que embasa a presente pesquisa, pode-se afirmar que, para o desenvolvimento da autonomia do aluno de Pedagogia, futuro professor, nesse novo contexto, torna-se muito importante possibilitar, durante sua formação, conexões com a diversidade de possibilidades trazidas pelo desenvolvimento das TD pois, segundo Almeida e Valente (2011, p. 36), as TD podem

[...] potencializar as práticas pedagógicas que favoreçam um currículo voltado ao desenvolvimento da autonomia do aluno na busca e geração de informações significativas para compreender o mundo e atuar em sua reconstrução, no desenvolvimento do pensamento crítico e autorreflexivo do aluno, de modo que ele tenha capacidade de julgamento, autorrealização e possa atuar na defesa dos ideais de liberdade responsável, emancipação social e democracia.

Para que as TD sejam integradas ao desenvolvimento do currículo, contudo, é necessário que o professor, para além de conhecimentos técnicos sobre as TD, em si, disponha de conhecimentos teórico-peda-

gógicos que lhe possibilitem identificar as metodologias que, em cada contexto e situação, permitam tirar o máximo de proveito das TD em relação ao desenvolvimento humano e que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Almeida; Valente, 2011). Talvez aqui esteja uma proposta de campo de estudos que a Pedagogia como ciência ainda não tenha explorado suficientemente: um campo onde as TD propiciam a constituição de redes de comunicação, nas quais os conhecimentos sejam compartilhados e construídos, de forma cooperativa, e a aprendizagem ocorra de forma ativa, no ciberespaço proposto por Lévy (1999).

Continuando a análise das DCN, não encontramos mais nenhuma menção das TD no texto. Em tempos de uma organização social e de uma educação *OnLife* (Schlemmer; Moreira, 2019), a frágil menção às TD não deixa de ser significativa, uma vez que expressa uma falta de percepção dos proponentes dessa política pública, sobre a importância das TD que já despontavam nos diversos setores da sociedade.

Consideramos, então, que, mesmo sendo bastante tímidas nas suas menções às TD na formação do pedagogo, as DCN estão em sintonia com a categoria que definimos a priori *TD integradas à prática pedagógica dinamizam e facilitam o processo de aprendizagem*. As evidências indicam, contudo, que as TD não constam entre o rol das prioridades para a formação dos pedagogos. Esse fato teve impacto direto no desenvolvimento dos PPC dos cursos em análise. É o que será abordado na sequência com a análise dos PPC.

As seções principais de análise dos PCC de Pedagogia das IES em estudo foram o objetivo geral, os objetivos específicos, o perfil do egresso e os ementários das disciplinas que integram a matriz curricular dos cursos em estudo.

O objetivo geral constante no PPC da universidade A está assim formulado:

Formar educadores entendidos como profissionais de sólida formação, com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, capazes de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades, que consigam investigar e produzir conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana (PPC de Pedagogia da universidade A).

Em primeira análise, não encontramos, diretamente, nenhum termo que faça referência às TD no objetivo geral do PPC da universidade A. Porém, se considerarmos as TD como ferramentas e opções de diversificação pedagógica, como auxiliares nos processos de ensino e de aprendizagem, conforme sugere a literatura, compreendemos que elas podem estar, indiretamente, contempladas na expressão “meios apropriados de formação humana”. Há que se considerar que a mudança no padrão tecnológico ocorrida neste século apresenta demandas educacionais de outra natureza, as quais, de algum modo, pressupõem a contribuição das TD nos processos de mediação pedagógica, bem como a existência de outras possibilidades de se fazer a educação que não a tradicional.

O objetivo geral constante no PPC do curso de Pedagogia da universidade B, por sua vez, está assim definido:

Formar profissionais criadores, mediadores e críticos, com base teórico-metodológica consistente para atuar como docentes-pesquisadores na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão da escola e dos Sistemas Educacionais (PPC do curso de Pedagogia da universidade B).

Não encontramos termo que faça menção às TD no objetivo geral do PPC da universidade B. Essa situação pode resultar do fato de que o objetivo geral foi elaborado de modo amplo e abarca a formação do pedagogo em macro dimensões, ficando para os objetivos específicos os

desmembramentos dessas dimensões. Contudo, de modo semelhante ao que observamos no PPC da universidade A, a ausência de uma menção direta às TD é um fato significativo para a análise do nosso objeto de estudo, parecendo evidenciar a ausência de prioridade para esse tema na formação dos pedagogos.

Nos objetivos específicos, por sua vez, os PPC em análise seguem a mesma tendência observada na abordagem dos seus objetivos gerais, ou seja, não fazem nenhuma menção direta às TD. Indiretamente, encontramos nos objetivos específicos do PPC da universidade A, apenas um item no qual, de algum modo, pode-se estabelecer uma relação com as TD: “Propiciar condições que permitam compreender e intervir no processo educativo através da organização de *situações de aprendizagem considerando as especificidades e necessidades da infância*” (grifo nosso). Destacamos a expressão na citação por compreender que ela pode indicar a possibilidade de relação com a categoria de análise estabelecida para este estudo *TD como estratégia para o desenvolvimento de aprendizagens significativas*. Essa possibilidade de relação, indireta, se deve ao fato de as crianças que já nasceram na era digital tendem a fazê-lo cercadas pelas TD. Por outro lado, como estabelece o PPC em análise, em seu perfil do egresso, os futuros pedagogos em formação devem tornar-se “[...] profissionais de sólida formação, com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social...” (PPC do Curso de Pedagogia da universidade A). Diante disso, se os professores do curso propuserem situações de aprendizagem (estratégias e conhecimentos) voltados a promover a compreensão da dinâmica da sociedade e da escola enquanto realidade concreta de um contexto histórico-social, muito provavelmente promoverão encontros com as TD e, quiçá, até promovam estudos sobre as possibilidades pedagógicas das TC na atualidade.

Não encontramos nenhum termo nos objetivos específicos do PPC da universidade B que tenha relação direta com as TD e seu emprego na educação. Aliada à ausência das TD no objetivo geral desta mesma universidade, constatamos a despreocupação, a falta de importância e o não reconhecimento das TD como potenciais aliadas na educação, por parte dos proponentes desse documento, ao não destacarem as TD na formação dos pedagogos.

De acordo com a análise realizada, é no perfil do egresso constante nos PPC dos cursos que encontramos as primeiras referências diretas às TD e seu emprego no processo de formação dos pedagogos dos cursos em estudo. Destacamos o item VI do perfil do egresso do PPC da universidade A, em que consta: “integrar diferentes conhecimentos e *tecnologias de informação e comunicação* no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares e não-escolares”. Essa inserção pode ser reflexo da aplicação das DCN quando ela orienta, em seu Art. 5º, inciso VII, sobre o domínio das TD pelo egresso de Pedagogia. Compreendemos que essa redação está alinhada à categoria de análise que estabelecemos para a análise do tema: *TD integradas à prática pedagógica dinamizam e facilitam o processo de aprendizagem*. A presença dessa menção direta às TD no perfil do egresso do curso reforça a possibilidade de que os professores do curso, ante à disposição de promover a compreensão da dinâmica da sociedade e da escola, vejam as TD como uma realidade que não pode ser ignorada. Ao contrário, podem se constituir num elemento de transformação dos processos de aprendizagem em direção a um maior protagonismo dos estudantes.

Já no perfil do egresso do curso de Pedagogia da universidade B, a expressão “tecnologias de informação e comunicação”, conforme consta nas DCN, ou qualquer outra terminologia diretamente relacionada com as tecnologias, não foi identificada, o que, como já afirmamos, não deixa de ser bastante significativo. Ainda assim, outros trechos podem ser

relacionados, mesmo que indiretamente, com a temática das TD, como veremos adiante.

As poucas menções diretas das TD nos PPC dos cursos em análise indicam que as TD parecem não estar entre o rol das prioridades, nem mesmo são tidas como muito importantes na formação do pedagogo. Esse fato está em contradição explícita com as tendências identificadas por Schlemmer *et. al.* (2021), Schlemmer e Moreira (2019), Valente (2019), dentre outros, os quais apontam para uma crescente intensificação de integração entre a realidade física e a realidade virtual e o desenvolvimento de uma educação *On Life*.

Ainda assim, de algum modo, as ênfases presentes nos objetivos dos cursos em análise, bem como as habilidades e competências propostas nos perfis dos egressos, desenvolvem dimensões que podem possibilitar aos egressos um diálogo com a realidade das TD. Contudo, é bastante plausível que eles, em sua atuação profissional, poderão ter dificuldades para agregar as TD às suas práticas pedagógicas, exigindo deles formação continuada especializada nessa área, desde que tenham interesse, necessidade e/ou oportunidade de fazê-la.

No que tange à matriz curricular e respectivos ementários do curso da universidade A, identificamos apenas uma disciplina voltada para a abordagem das TD, chamada de Tecnologias da Educação, constante no 7º período, com carga horária de 40 horas. Sua ementa é a seguinte: “Tecnologia, escola e trabalho docente: a quebra de paradigmas. Políticas públicas com referência às tecnologias na educação. Integração das diferentes tecnologias usadas na Educação e sua avaliação. Metodologia de ensino e uso de novas tecnologias” (PPC do curso de Pedagogia da universidade A).

Analisando a ementa, percebemos que a primeira parte trata da tecnologia, da escola, do trabalho docente e da quebra de paradigmas e contribui para uma visão sobre as TD como problemática central da

sociedade contemporânea; o segundo ponto da ementa atualiza o aluno sobre as políticas públicas vigentes a respeito do uso das tecnologias na educação; o terceiro e o quarto pontos da ementa referem-se, especificamente, ao uso das tecnologias na educação e na avaliação, o que pode contribuir para a visão de que TD possibilitam e facilitam o acesso, a aquisição e a difusão de informações, por isso a sua integração às práticas pedagógicas contribui, e muito, ao processo de aprendizagem.

A matriz curricular constante no PPC do curso da universidade B, por sua vez, especifica três disciplinas que fazem referência à temática das TD e às alterações sociais provocadas por elas. Destacamos, a seguir, a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação, constante no 9º semestre do curso. Seu ementário é bastante amplo no que tange à temática das TD na educação, perpassando desde a história das tecnologias aplicadas à educação, teorias da aprendizagem e ambientes virtuais que compõem um novo ecossistema educativo no ciberespaço. Considerando tratar-se de um componente de apenas 40 horas/aula, é de se supor que a abordagem seja voltada a um conhecimento panorâmico da problemática das TD na educação, sem adentrar mais profundamente na integração dessas tecnologias no desenvolvimento do currículo escolar.

A disciplina obrigatória de Língua Brasileira de Sinais – Libras, do 7º período, faz menção às TD quando cita em sua ementa: “tecnologias voltadas para a surdez”. Entendemos que nela serão trabalhadas e estudadas as tecnologias assistivas que favoreçam a acessibilidade dos alunos e sua inclusão digital.

Observamos, dessa forma, que os PPC de Pedagogia em estudo, em relação aos componentes curriculares, contemplam as DCN com a inserção de uma disciplina obrigatória, de 40 horas, tratando especificamente das TD na educação. Julgamos ser uma inserção tímida, diante das muitas possibilidades e benefícios que as TD podem oferecer na educação e um atraso para o setor de educação em comparação à velo-

cidade da inserção das tecnologias nos demais setores da sociedade. Por outro lado, porém, essa realidade se mostra condizente com as expectativas estabelecidas pelas DCN em torno do tema, uma vez que os dois cursos em estudo atendem as DCN no que se refere a esse quesito.

Considerações

O referencial teórico que buscamos sobre o atual contexto de revolução tecnológica e sobre a integração das TD na educação aponta para a necessidade de a formação inicial contemplar as TD como temática essencial para as condições do nosso tempo, a fim de formar egressos, futuros professores, conscientes dos benefícios e aptos a integrar as tecnologias no cotidiano da educação escolar e mesmo em práticas educativas não escolares. Alguns autores (Gatti, 2000; Tardif; Lessard, 2014), contudo, em seus escritos, tecem críticas à formação inicial de professores atual, afirmando estar muito aquém do esperado, no tocante às TD. Isso nos levou a estabelecer a problemática que guiou o presente estudo.

Procedemos, então, com a análise das DCN de Pedagogia, que servem de base para organizar os cursos de formação de pedagogos no país. A pesquisa revelou que as DCN contemplam timidamente a temática das TD nos processos educativos, restringindo-se a uma menção direta no inciso VII do artigo 5º que trata das aptidões desejadas no egresso do curso.

A análise dos PPC dos dois cursos em estudo, por sua vez, revelou que eles seguem a tendência definida nas próprias DCN, pouco contemplando as TD nos seus currículos, fazendo-o apenas por meio de um componente específico, com carga horária de 40 horas, nos períodos finais do curso e por meio de uns poucos componentes curriculares optativos (sem garantia de que serão ofertados para os alunos cursarem).

Durante o trabalho de campo, verificou-se que os documentos analisados (PPC), mesmo vinculando-se a uma perspectiva crítica de edu-

cação, que busca romper com o paradigma tradicional de ensino, do ponto de vista da integração das TD ao desenvolvimento do currículo escolar, apresentam comportamento conservador, visto que as TD estão inseridas de modo parcial e insuficiente, seja no perfil do egresso, nos objetivos do curso ou na matriz curricular e ementários. Nesse ponto, é preciso considerar que, mesmo que não se possa estabelecer relação direta e automática entre as TD e a inovação no campo da educação, é forçoso reconhecer que, em pleno século XXI, caracterizado pela conectividade e pela digitalidade, momento em que se observa a quase onipresença das TD nas diferentes áreas de atividade humana e que as demandas por educação passam a se orientar por uma perspectiva de desenvolvimento *OnLife* (Schlemmer *et. al* 2021), ignorar a importância das TD na docência e no currículo dos cursos de formação inicial de professores é uma omissão que carece de justificativa.

Entendemos que as diretrizes para a formação do pedagogo se preocupam em formar professores, educadores, preparados para atuar nos diferentes campos da Pedagogia. Contudo, dado o contexto atual de revolução tecnológica, era esperado que os PPC contemplassem um perfil de egresso sensível à dinâmica e aos problemas da sociedade e da educação em sintonia com o atual desenvolvimento tecnológico, preparado e pró-ativo no que tange à integração das TD em sua prática docente, voltada ao desenvolvimento do currículo escolar.

Evidencia-se, assim, a necessidade de reformulação dos currículos dos PPC, para que incluam, de forma mais efetiva, as TD no processo de formação inicial dos pedagogos e que elas não fiquem dissociadas do processo formativo. Formar professores na atualidade implica propor novos modelos e modalidades de formação que superem a dicotomia apresentada pelas formações convencionais que teorizam sobre as transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. Vol. I. Era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GÓMEZ, Ángel Ignacio Perez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KAYSER, Aristéia Mariane; SILVA, Marco Aurélio. O papel da educação contemporânea: uma reflexão a partir da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 21, n. 2, p. 3-15, 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/3560/3384>. Acesso em: 29 dez. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1963/1864>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio. Al final, qué es aprendizaje significativo? **Revista Currículum, Santa Cruz de Tenerife**, n. 25, p. 29-56, mar. 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96956/000900432.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SCHERER, Suely; BRITO, Glaucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76252, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76252>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SCHLEMMER, Eliane *et. al* (Orgs.). **O habitar do ensinar e do aprender OnLife**. Vivências na educação contemporânea. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2021. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/ohabitar/index.html>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António. Modalidade da Pós-Graduação Stricto Sensu em Discussão: dos modelos de EaD aos ecossistemas de inovação num contexto híbrido e multimodal. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, p. 689-708, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.234.06>. Acesso em: 29 dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 97-113, jan.-abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871/9929>. Acesso em: 29 dez. 2023.

VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. *In*: CAVALHEIRI, Alceu; ENGERROFF, Sérgio Nicolau; SILVA, J. C. (Orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013. p. 113-132.

Profissão pedagogo/a: as funções do curso na era das diretrizes e as discussões atuais

Fernanda Carla Vicenzi¹⁴

Marilandi Maria Mascarello Vieira¹⁵

Nos anos de 2021 e 2022 ocorreram discussões, em âmbito nacional, acerca do curso de Pedagogia, retornando para a pauta questões históricas, como a sua cientificidade, identidade e campo de atuação. Citamos como exemplificação a criação da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed), em 2021, que contribuiu para fomentar esse debate.

Embora não seja consensual entre os autores que se dedicam ao tema, no que concerne à cientificidade da Pedagogia parece haver certo consenso entre as entidades representativas dos profissionais que afirmam a Pedagogia como a ciência da educação, baseados no argumento de que ela tem a prática educativa como seu objeto de estudo, articulando teoria e prática.

A controvérsia atual reside mais em definir a sua identidade e o campo de atuação do pedagogo, já que há a defesa de uma regulamentação da profissão, bandeira histórica das entidades representativas dadas as tradicionais e novas funções deste profissional nas escolas e em espaços não escolares. Se tradicionalmente o curso de Pedagogia centrava-se na formação do bacharel ou do técnico em educação, nas últimas décadas

¹⁴ Mestra em Educação pelo PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

¹⁵ Doutora em Educação nas Ciências - UNIJUI. Professora do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

a legislação da formação de professores o tem direcionado no sentido da formação para a docência, especialmente para atuação na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como nas diversas modalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, educação profissional, educação indígena e educação a distância e, mais recentemente, para a educação não-formal.

O que tem suscitado debates é a proposição do Projeto de Lei nº 1735/2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de pedagogo, proposto em 2019 pelo então deputado federal Sr. Mauro Nazif (PSB-RO) a pedido da diretoria da RePPed, que representa contingente significativo de pedagogos e pesquisadores do tema.

No art. 1º, parágrafo único o PL prevê como campo de atuação as “[...] instituições de ensino públicas ou privadas de educação, bem como em instituições culturais, de pesquisa, ciência e tecnologia e, ainda, de ensino militar”. Assim, em reunião ampliada realizada pela RePPed em setembro de 2023, o teor do PL foi objeto de discussão, tendo sido esclarecidas as razões para sua proposição: a) Garantir que o pedagogo constitua as equipes multidisciplinares nas escolas, juntamente com psicólogos e assistentes sociais, entre outros profissionais; b) assegurar as áreas de atuação não escolares dando visibilidade e importância social ao profissional pedagogo; c) consolidar coletivamente a sua identidade legitimando a profissão; d) ter reconhecido o seu espaço de atuação e as suas atribuições, qualificando e valorizando o seu saber; e) criar uma categoria com atribuições próprias e qualificação. Ainda segundo a entidade, a regulamentação da profissão não tem por intenção fragmentar o curso de Pedagogia em docência (professores) e técnicos-cientistas, (supervisão, administração, coordenação etc.), mas garantir que os que atuam em espaços não escolares tenham seus direitos regulamentados.

Essa suposta intenção de fragmentação do curso já ocorreu por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252 de 11 de

abril de 1969, de autoria do professor Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação, considerado o terceiro marco legal do curso de Pedagogia. Segundo Silva (2003), o qual estabeleceu as habilitações e regulamentou uma nova concepção para o curso, que deveria formar especialistas por meio das habilitações: Orientação educacional, Administração Escolar, Supervisão e Inspeção educacional. Os profissionais atuariam no âmbito das escolas e sistemas de ensino em uma espécie de divisão do trabalho escolar. Esta é uma das reivindicações do PL nº 1735/2019, que regulamentaria a atuação dos pedagogos nos espaços não escolares garantindo o exercício da função em espaços culturais, de pesquisa, ciência e tecnologia e ainda, o ensino militar, o que leva alguns a mencionarem suposta divisão do curso de Pedagogia em docência e especialistas.

Trazer estas questões para o debate atual se faz necessário para não retornarmos a questões superadas. Não consideramos possível separar a docência da ciência Pedagogia, pois ela é a única que se dedica aos processos educativos, a única ciência que reúne várias ciências com o objetivo de transformar as práticas educativas.

Assim, este texto apresenta as funções do curso de Pedagogia no período de 2001 a 2019 visando compreender o seu processo da organização e as áreas de atuação do pedagogo. Metodologicamente foi elaborado por meio da pesquisa bibliográfica e da análise das legislações pertinentes ao tema, como os Pareceres CNE/CP nº 5/2005, Parecer CNE/CP nº 3/2006, Resolução CNE/CP nº 01/2006, Resolução nº 2 /2015 e CNE/CP nº 2 /2019.

As funções do curso de Pedagogia na era das diretrizes

O período compreendido entre 2001 e 2015 foi fortemente caracterizado pela aprovação de diretrizes curriculares relativas a todas as etapas e modalidades da educação básica e superior, das quais destacamos as

que se referem à formação de professores. A esse período estamos denominando de “era das diretrizes”, fazendo uso da expressão utilizada por Ciavatta e Ramos (2012), que identificam as diretrizes como documento norteador sobre como deve ser pensada a educação e como deve ser colocada em ação.

A construção e normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia tiveram como marco importante em 1998, quando uma Comissão de Especialistas em Pedagogia foi criada para elaborar o documento norteador do curso, as discussões expandiram-se porque muitos foram chamados a colaborar, o que resultou no encaminhamento das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia para o Conselho Nacional de Educação, porém permaneceu oito anos aguardando regulamentação, conforme Aguiar et al (2006, p.825)

Neste intervalo de maio de 1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC com relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia (Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES n. 133/01, Resoluções n. 01 e 02/2002, que instituem Diretrizes para a Formação de Professores) causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos, a tal ponto que hoje a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do Poder Público um acompanhamento rigoroso, bem como processos de avaliação da formação oferecida, de modo que se preservem as iniciativas positivas e se estabeleçam metas para o aprimoramento da qualidade de outras.

Silva (2003, p. 86) afirma que em 2 de fevereiro de 2001 novo documento reviu as funções do curso, o Documento Norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia, elaborado pela Comissão de Especialistas do Ensino da Pedagogia, propondo Diretrizes Curriculares com uma concepção de:

[...] curso aberto às várias áreas de atuação do profissional do pedagogo, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais e facultou às instituições de ensino

superior a inclusão de áreas específicas de atuação do pedagogo em seus projetos pedagógicos, acompanhadas das respectivas competências e habilidades capazes de credenciá-lo ao exercício profissional (Silva, 2003, p. 86).

A redação deste documento trouxe a Pedagogia como curso de formação em várias áreas nas quais cabe a função do pedagogo e colocou a docência como central nesta formação. O MEC e a ANFOPE formularam um novo documento em 2001 trazendo a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação”.

De acordo com Silva (2003, p. 79), o documento “[...] indica o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superiores são as universidades e suas faculdades/centros de educação”. A autora considera que a docência é a base da identidade dos profissionais da educação.

Quanto às áreas de atuação, a ANFOPE especifica as seguintes: educação básica (Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal), educação profissional, educação não-formal, educação indígena, educação a distância. Quanto aos eixos norteadores da 'base comum nacional', a ANFOPE define os seguintes: sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada (Silva, 2003, p. 80).

De acordo com a autora, a docência é a base da identidade de todos os profissionais de educação e deve ter uma “sólida formação teórica”, unidade entre a teoria e a prática, além de outros condicionantes que tratam da educação integral e formação inicial e continuada dos professores. Ainda em 2001, de acordo com Franco (2014, p. 105):

[...] poucos esforços por parte do Conselho Nacional de Educação eram visíveis na direção de dar distinção ao curso de Pedagogia, o que fica claro com a aprovação do parecer CNE/CP n.º 09/01, que trouxe as diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior, enfatizando a prática profissional e a criação de outras alternativas para a formação dos professores, quase que se eximindo de referência ao curso de Pedagogia, uma certa diluição velada.

Em 2001 foi apresentado um projeto de Resolução que instituiu as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, com Licenciatura Plena. A aprovação do Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001, apresenta o projeto de Resolução, instituindo as referidas diretrizes que, no art. 2º, define a duração do curso, a ser integralizado em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. Com relação à carga horária, definiu que:

[...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas com a garantia das seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 (quatrocentas) horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, sob a forma concentrada ao final do curso; III – 1800 (mil e oitocentas horas) para os conteúdos curriculares de atividades acadêmico – científico-culturais em sala de aula; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Por sua vez, a Lei n.º 12.014/2009 alterou o art. 61 da LDB/96, o qual possibilita a formação dos profissionais da Educação Básica em Institutos Superiores de Educação, passando essa atribuição ao curso de Pedagogia. O que seguiram foram constantes debates, com a participação das associações de classe para discutir a especificidade do curso e a área de atuação do egresso, que culminou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, após transcorridos seis anos da proposta elaborada pela Comissão de Especialistas.

Mas, antes disso houve avanços e retrocessos, pois em 13 de dezembro de 2005 foi aprovado o Parecer CNE/CP n.º 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n.º 3/2006. O texto do supracitado parecer de 2005 dá ao art. 14 a seguinte redação:

A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art.64 da Lei n. 9394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei n. 9394/96.

Saviani (2012) chama a atenção para a organização da formação das habilitações do curso, tais como: administração, planejamento, supervisão, orientação educacional e outras, estendidas aos cursos de pós-graduação. O Parecer rompe com os modelos curriculares anteriores, em que as diretrizes curriculares estabeleciam os conteúdos e disciplinas e a mais significativa mudança apresenta nova estrutura para o curso, organizada em três núcleos: núcleo de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores.

Importante marco legal foi a Resolução n. 01/2006 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 10 de abril de 2006, que fixa as diretrizes curriculares, identificadas nos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e Parecer CNE/CP n.º 3/2006 e na Resolução mencionada, que representam nova fase para o curso, especialmente para a formação dos profissionais da educação, pois atribuiu a ele a responsabilidade pela formação de professores para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Escola Normal e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas, entre outras.

Conforme Libâneo (2006, p. 844), “[...] o artigo 4º repete o enunciado do art. 2º com uma variante: o curso de Pedagogia é denominado explicitamente licenciatura, tal como ocorreu também nos artigos 7º, 9º e

14”. Fica compreendido que ele tem como função específica formar professores para a docência, ratificado pelo exposto no art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, DCNP, 2006, p. 01).

A partir dessa norma legal, a docência não é entendida no sentido restrito de ministrar aulas, mas articula à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Para compreender o sentido que as DCNs trazem sobre a docência, o parágrafo 1º do art. 2º, conceitua docência nos seguintes termos: “Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da pedagogia [...]”.

A docência se aproxima do trabalho pedagógico, mas há imprecisão no termo pedagógico, conforme Ferreira (2008, p. 178) que afirma: “[...] pedagógico qualifica vários substantivos: espaço pedagógico, projeto pedagógico, conhecimento pedagógico, prática pedagógica, atitude pedagógica, etc.”. Trabalho pedagógico com estreita relação com a docência significa articular, organizar, estruturar de forma metódica e rigorosa a produção do conhecimento que se dá pela colaboração de todos. Ainda conforme Ferreira (2008, p. 178),

[...] pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico

é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento.

A autora chama a atenção para uma questão pertinente, quando diz que não é pedagógico o pensar-agir incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos. Reside aí um problema histórico na educação: as práticas pedagógicas com objetivos de reprodução e não de produção desconhecimentos. Por isso, a importância de o professor conhecer as concepções pedagógicas e as finalidades do pedagógico, pois elas não são neutras.

Com relação às atividades docentes, o art. 4º das DCNs inclui como atividade docente:

Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação das tarefas próprias do setor de educação; II - Planejamento, execução coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, Resolução CNE/CP n. 01/2006).

O campo de atuação desse profissional prevê que as atividades docentes compreendam a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, tanto em contextos escolares como não escolares. Conforme Libâneo (2006, p. 849), o pedagogo pode participar “[...] na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação e difusão do conhecimento educacional”.

Repetindo a norma contida na LDB, no art. 64, que trata da formação do especialista em educação, a Resolução, expressa no art. 14:

A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006 desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n.º 9.394/96. [...] § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados (Brasil, 2006).

A formação dos especialistas em educação pode ocorrer a nível de graduação, restrita ao curso de Pedagogia, ou na pós-graduação, em curso específico e destinado a todos os licenciados, mas não deixa claro como essa formação está organizada. Segundo Libâneo

[...] não se esclarece se os percursos curriculares são separados ou se há uma base comum que depois se ramifica em habilitações (o texto menciona o termo habilitações nem outro equivalente). Do mesmo modo, o artigo que trata da formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão, etc. (art. 54 da Lei n.º 9394/1996) em nível de pós-graduação está inteiramente desconectado dos demais artigos deixando dúvidas aos dirigentes de cursos de formação. Além disso, a resolução ignora a prescrição legal da LDBEN de que esta formação deve ser feita também em cursos de graduação em Pedagogia (Libâneo, 2008, p. 33).

As DCNs de 2006 ainda determinam, no art. 3º, parágrafo único, os conhecimentos essenciais ao egresso do curso, tais como os relativos ao espaço escolar e dos sujeitos que fazem parte do contexto, a pesquisa e a investigação e os relacionados à gestão e a organização dos espaços vinculados à formação dos professores pedagogos. Ainda o art. 4º, parágrafo único, indica que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; a produção e difusão

do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Desde 2006 não houve alterações nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, mas o tema formação de professores foi objeto de regulamentação por meio de diretrizes curriculares gerais que tratam dos cursos de Formação Inicial de professores para a Educação Básica e/ou cursos em nível superior de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica. Elas, porém, são importantes para análise, porque definiram as normas gerais para estrutura e funcionamento de todos os cursos de licenciatura e que mantiveram a carga horária igual a do curso de Pedagogia.

A Resolução CNE/CP2/2015, de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e o art. 2º trata sobre a formação para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais. O documento refere-se às atividades do magistério e distingue as atividades docentes das demais atividades pedagógicas conforme expresso no art. 3º, § 4º: “Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica [...]”.

Com relação à formação de profissionais para o desempenho das atividades pedagógicas que não seja à docência, a referida Resolução não a especifica, mas entende-se que se dará nas licenciaturas ou nos cursos de pós-graduação, cuja norma geral consta no art. 64 da LDB, e todos os profissionais do magistério terão condições de exercer atividades pedagógicas. Conforme Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015,

§ 4º - Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (Educação Infantil,

ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esse documento refere-se às demais atividades pedagógicas, dentre elas podemos destacar a função de exercer o magistério na Educação Básica em suas etapas e modalidades de educação e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos escolares e não- escolares, sendo que no art. 13, § 5º consta a única referência explícita ao curso de Pedagogia quando trata da composição do currículo:

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Quanto aos princípios e perfil dos egressos, contempla temas cruciais como os saberes inerentes às práticas pedagógicas, indissociabilidade entre teoria e prática, aproximação entre ensino e pesquisa, valorização profissional, diversidade e identidade das diferentes culturas.

A Resolução CNE/CP2/2015, de 1º de julho de 2015, sinaliza ainda, no art. 14, § 2º, para a garantia de conteúdo específicos:

[...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educa-

cionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Fica sinalizado que a formação inicial de professores para a Educação Básica e em qualquer licenciatura inclui, entre os componentes curriculares, a interdisciplinaridade, a formação em gestão, os fundamentos da educação, a formação do professor em Direitos Humanos e Diversidade, entre outros. Há grande avanço nessas questões, que eram exclusivamente da formação do pedagogo, mas ainda é notável a ausência da prática pedagógica para a formação dos profissionais e o conhecimento dos sujeitos e das escolas.

Com o intuito de aproximar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, com a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, no que concerne aos conhecimentos específicos e interdisciplinares para os quais o egresso deve estar apto, estão, conforme art. 13, § 2º, “[...] os cursos de formação deverão garantir nos currículos as questões voltadas a fundamentação da educação, gestão da educação e todo o arcabouço da educação enquanto diversidades”.

No parágrafo 5º, a Resolução prevê que as licenciaturas e o curso de Pedagogia deverão desenvolver projetos de cursos articulados, ou seja, de modo interdisciplinar. Já a Resolução CNE/CP n. 1, de 2006, no art. 5º determina que “o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto entre outras, conforme X – demonstrar consciência da diversidade; XII – participar da gestão”, e o art. 6º determina que “a estrutura do Curso de Pedagogia, [deve respeitar] a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições”.

Essas e outras considerações acerca das resoluções impulsionaram autores como Gonçalves, Mota e Anadon (2020), Freitas e Molina (2020) e Bazzo e Scheibe (2019) a defenderem a Resolução CNE/CP2/2015, considerada uma conquista e grande avanço por ter sido amplamente

discutida pela comunidade acadêmica, professores e entidades, aproximando academia dos espaços escolares.

Observa-se que a partir das proposições presentes na Diretriz de 2015, a proposta curricular para a formação de professores rompe com a lógica das competências presente no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 365).

Considerando o apontado e a insistência da Resolução n.º 1/2006 e a n.º 2/2015, enfatizarem a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas de ensino, como também a proposta de educação integral para os sujeitos – respeitando a cultura e os diferentes espaços em que eles fazem parte, articulando também a formação interdisciplinar do egresso, tanto na formação inicial quanto na continuada –, é que se percebe a relevância para os profissionais da educação que, historicamente, lutam por valorização e reconhecimento, por formação inicial e continuada, por articulação entre teoria, prática e pesquisa.

O que está posto na Resolução CNE/CP n.º 2/2015 é a formação de professores com objetivo de formação integral dos sujeitos, articulando as áreas do conhecimento, promovendo a aprendizagem através da interdisciplinaridade e de conhecimentos pedagógicos específicos, os fundamentos da educação, e que levam em consideração quem são os sujeitos e de quais realidades sociais e culturais fazem parte.

É preciso considerar que esse arcabouço de legislações é proveniente de uma estrutura política que vem se configurando no cenário nacional e cabe aos profissionais da educação refletirem acerca delas, analisando como e porque são estabelecidas, por que desta ou daquela formação de professores, desta ou daquela proposta de currículo como base nacio-

nal, e, por fim, ponderar quais diretrizes têm como proposição a manutenção da política vigente e quais a educação emancipadora. Acreditamos que somente quando os professores fizerem o movimento de refletir sobre e interferir nesse processo é que a realidade se transformará: a partir dos próprios sujeitos e não a partir de outros sujeitos.

As funções do curso de Pedagogia à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica - Resolução CNE/CP n.º 2/2019

Essa legislação tem sido objeto de muitas críticas por parte da comunidade acadêmica, que a considera um retrocesso com relação às diretrizes anteriores. As razões para essa posição estão ligadas ao retorno de ideias e concepções tecnicistas e pragmáticas com o intuito de controlar o fazer pedagógico. Quando comparada à forma como foi encaminhada a elaboração da CNE/CP n.º 2/2015, está a desconsideração e desvalorização dos profissionais da educação, a ausência de articulação entre a formação inicial e continuada e a reduzida participação das entidades e instituições, como as universidades públicas e a comunidade científica na elaboração do documento. Exemplo disso é o que afirmam Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 366):

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas.

Coimbra (2020) considera crucial analisar em pormenores o Parecer CNE/CP n.º 22/2019, que posteriormente deu origem à Resolução CNE/CP n.º 2/2019, pois, na visão dos críticos, não existia a necessidade de novas diretrizes já que a Resolução n.º 2/2015 não havia sido implementada. Significa dizer, portanto, que não houve o tempo necessário para as diretrizes serem avaliadas, já que muitas universidades não tiveram tempo para a adequação. Assim, parece que a postergação do prazo de vigência da Resolução de 2015 se deu, entre outras causas, pela intenção de alterar o currículo escolar que se efetivou por meio da aprovação da BNCC/2017 e trouxe implicações à formação de professores em todos os níveis e modalidades de ensino, além da conjuntura política em que foram gestadas.

A intencionalidade da aprovação da atual Resolução CNE/CP n.º 2/2019 está baseada no argumento de que, com a aprovação da BNCC em 2017, tornou-se necessário promover alterações no processo de formação de professores, já que esse documento está baseado em habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Para tanto, a formação de professores também precisa ser ajustada a esse modelo, consoante ao que foi inserido no art. 62, § 8º da LDB, por meio Lei n.º 13.415, de 2017, § 8º, que estabelece: “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Sobre o tema, assim expressam Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 367):

A Resolução n. 2/2019 possui trinta artigos, organizados em nove capítulos e um anexo que apresenta proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – FORMAÇÃO). As novas Diretrizes, publicadas em 2019, evidenciam o total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Em mais de um momento é ressaltada a necessidade de a formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC.

A carga horária dos cursos de graduação em Licenciatura, voltados à formação inicial de professores para a Educação Básica, permanece em 3.200h, porém organizada em três grupos, com carga horária voltada às necessidades da BNCC (2017). No caso do curso de Pedagogia, o currículo deixa de estar organizado em núcleos previstos nas diretrizes específicas e passa a ser estruturado em três dimensões – conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional –, sendo que a cada uma delas estão atreladas competências a serem desenvolvidas e objetivos a serem atingidos. Pode-se pressupor que a ideia de educação de qualidade, para os formuladores dessas propostas, deva ser padronizada e com grande controle do fazer docente, utilizando parâmetros em habilidades e competências para avaliar os sujeitos.

Quanto à distribuição da carga horária dos cursos, a base comum (Grupo I) totaliza 800h. O grupo II, destinado a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento da BNCC, somam 1.600h e o Grupo III é constituído de 800h destinadas às Práticas Pedagógicas, sendo 400h de Estágio Supervisionado e 400h para Práticas dos Componentes Curriculares (Grupo I e II).

A referida resolução faz referência ao curso de Pedagogia somente no art. 22, quando indica o *locus* de formação dos gestores: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional, o que indica que a Pedagogia continua tendo a função de formação desses profissionais, consoante à determinação do art. 64 da LDB. Entretanto, não fica claro como essa formação se articula com os grupos I, II e III, que constituem o currículo do curso.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 não menciona a formação de professores para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental, que tem sido uma das funções do curso, pois estabelece no art. 13 apenas: “[...] os cursos respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamen-

tal; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”. O que seriam, então, os tais cursos multidisciplinares? Essa é uma questão que tem suscitado debates e alguns autores cogitam que estava em curso a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia ou a sua limitação à formação dos gestores educacionais.

Em julho de 2022, cinco meses antes do prazo para a implementação da normativa pelas IES, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou Nota Técnica de esclarecimento quanto à Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 e que foi objeto de nota de esclarecimento, exarada em 08 de julho de 2022, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação (FORUMDIR), e mais de duzentas entidades, coletivos e instituições, por meio da qual:

- Questiona a forma do documento (Nota Técnica) que é um “[...] regulamento administrativo e, por isso, não pode se sobrepor ao entendimento da lei” e que, portanto, “[...] não pode ir além do que já está expresso na Resolução CNE/CP 2/2019”, ou seja, “uma Nota Técnica não pode acrescentar novos elementos a uma orientação hierarquicamente maior”.

- Questiona a legitimidade do documento, visto que ele “[...] não tem consistência de regulação e nem a expressão do colegiado, pois é assinada apenas por uma conselheira, sem passar pela anuência do Pleno do CNE”. Por outro lado, as entidades consideram que a referida Nota Técnica “[...] encerra o debate democrático solicitado por inúmeras IES, pelas entidades acadêmico-científicas do campo educacional, sobre a necessidade ainda premente de ampliação do prazo determinado pelo Parecer CNE/CP 10/2021 para dezembro de 2022

- Indica a ausência de clareza sobre a origem dos questionamentos enviados ao CNE, “[...] aspecto de praxe no âmbito do referido Conselho, com o intuito de elucidar as possíveis implicações da Resolução CNE/CP 02/2019 sobre as licenciaturas. Evidencia-se que o tema não

foi tratado com a necessária clareza, não configurando, portanto, uma diretriz normativa”.

- Aponta a existência de conflito de normas, já que a referida resolução não revogou expressamente outras legislações específicas, como é o caso das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP 01/2006 e que, portanto, continua válida como norma jurídica, com base nos três princípios: do critério hierárquico, critério cronológico e critério da

- Expressa a impossibilidade ou dificuldade de cumprimento do prazo para as universidades revisarem os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPC), frente ao cenário político nacional, e isso implica a necessidade de ampliação desse período.

- Conclama a comunidade acadêmica “[...] para juntos/as [fortalecerem] a mobilização e [persistir] [sic] na construção de um projeto de formação, educação e sociedade mais justa e igualitária” e para que “[se] construam diálogos e resistências contra os retrocessos, conclamando-os a não cederem às pressões inaceitáveis”.

Quanto ao curso de Pedagogia, a Nota Técnica (2022) inova em relação à referida resolução, estabelecendo que este curso e não os cursos multidisciplinares, sejam o *locus* da formação dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: “A licenciatura em Pedagogia, na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (p. 2). Além disso, divide o curso de Pedagogia em duas licenciaturas: “[...] licenciatura para Educação Infantil e licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São dois cursos distintos, cada qual com duração de 3.200 (três mil e duzentas) horas. Isso significa dois diplomas possíveis: a) Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil; e b) Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (2022, p. 2).

Essas mudanças contrariam as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 – que o caracteriza como um curso unificado, segundo o teor do art. 4º, destinado à formação de professores para exercer “[...] funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

A Nota Técnica esclarece que a Pedagogia é o *locus* para a formação do profissional interessado em atuar nas Atividades Pedagógicas e de Gestão, conforme o art. 64 da LDB, e, para isso, deve cursar mais 400 (quatrocentas) horas para aprofundamento de estudos:

Cabe esclarecer que a formação em gestão é permitida apenas nas licenciaturas de Pedagogia ou em pós-graduação, não sendo permitida nos demais cursos de habilitação para o magistério. Esta formação não se configura como outro diploma de graduação para as Pedagogias, mas deve constar como apostilamento dessas. No caso de pós-graduação *lato sensu*, resulta em certificado e para *stricto sensu*, resulta em diploma (mestrado/doutorado) na área da Educação (Nota Técnica, 2022, p. 3)

Assim, parece-nos que a referida Nota Técnica também inova em relação à resolução, pois ao tratar do apostilamento, retorna às habilitações que foram extintas pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, e não estavam previstas na Resolução de 2019.

A formação de professores, no contexto das diretrizes de 2019, implica em analisar o que se coloca como prioridades, e essas são ratificadas também na Nota Técnica com prioridades nas habilidades e competências, a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento, com pouca ênfase, porém, à realidade dos sujeitos sociais. Isso é evidenciado no capítulo VIII que faz referência ao Processo Avaliativo Interno e Externo e estabelece parâmetros de como deverá se dar essa avaliação, alinhada

ao aprendizado de competências, ou seja, avaliação quantitativa dos resultados, colocando as universidades e IES a padronizar e a engessar as avaliações.

Esse reducionismo que se estabelece com as competências, descaracteriza a educação de sua *episteme* e a transforma em modelo de domínio e regulação do processo formativo desde a formação do professor e, conseqüentemente, implicará na formação dos sujeitos. Conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 372), “[...] as análises feitas em torno da CNE/CP N.2/2019, apontam para diretrizes que apresentam um currículo mínimo nacional padronizado, que relega a segundo plano a formação teórica e os conhecimentos do campo das ciências humanas”. Também apontam para formação com perspectiva de organizar o currículo que atenda ao mercado de trabalho, pois, segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 372), “[...] há um detalhamento minucioso que prioritariamente privilegia de forma prescritiva a instrumentalização técnica”. Parece-nos que há preocupação exacerbada quanto à necessidade de atingir competências e habilidades ligadas ao saber fazer e não ao saber ser.

Além do mais, essas questões mencionadas na resolução vão em sentido contrário às orientações da ANFOPE. Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 372), defendem uma formação voltada ao compromisso social, político e ético, que valorize o exercício reflexivo, crítico e criativo, processos intimamente ligados à função docente.

Este direcionamento apontado pelas diretrizes de 2019, vai na contramão da ideia da base comum defendida pela ANFOPE, que se constituiu de princípios orientadores que devem estar presentes nos processos formativos dos cursos de licenciatura, dentre eles: uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação; a unidade entre teoria e prática; compromisso social, político e ético com um projeto comprometido com a transformação das relações sociais; caráter problematizador do trabalho educativo.

Em síntese, toda a construção de uma proposta coletiva entre associações, educadores e universidades foi desconsiderada em prol de uma resolução voltada à formação para o mercado de trabalho e o exercício da reflexão aparece de forma restrita, quase imperceptível na dimensão do engajamento profissional. A ênfase está no saber fazer: é o retorno à didática tecnicista. O que queremos saber é se desta vez haverá enfrentamento e se os professores levantarão sua bandeira em prol da educação, da universidade e da valorização de sua profissionalidade.

Considerações

Objetivamos, neste trabalho, reconstruir a trajetória acerca das funções do pedagogo na era das diretrizes, para ponderar com as questões atuais quando se pretende regulamentar a profissão e ampliar seus espaços de atuação, dando a este grupo de profissionais, melhores condições de trabalho e reconhecer a cientificidade da Pedagogia como ciência da educação.

Como mencionado anteriormente não é da intenção da RePPed, fragmentar o curso de Pedagogia como pode parecer o entendimento de alguns, essa situação de fragmentar o curso evoca situações históricas que já deveriam estar superadas, como pudemos perceber conhecendo as legislações que regulamentam a formação de professores.

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 rompeu com os modelos curriculares anteriores em que a mudança mais significativa é uma estrutura para o curso organizada em núcleos. Outro significativo marco legal foi a Resolução nº 01/2006, que fixa as diretrizes das Resoluções anteriores e da 2006, atribuindo ao curso a função de formar professores para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Escola Normal e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas, entre outras.

Conforme as atribuições desta diretriz fica a cargo do pedagogo além da docência base de sua formação e identidade, a ação educativa que é o processo pedagógico. É neste ponto que encontramos discussões e discrepâncias quanto a compreensão do que seria a docência, restrita a ministrar aulas, e o pedagógico, a qualificação para exercer funções como os de coordenação, supervisão, administração, etc..., como se fosse possível separar a docência do ato educativo.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, último marco legal da era das diretrizes até aqui, é objeto de críticas por parte da comunidade acadêmica que a considera uma afronta aos direitos e a valorização dos professores conquistada até o momento. Esta Resolução sinaliza o retorno de concepções tecnicistas, a ausência de articulação entre teoria e prática, entre a formação inicial e a continuada, reduz a participação das universidades públicas e da comunidade científica na elaboração do documento. Além de trazer conotação de controle do fazer pedagógico, finalmente é pautada na pedagogia das competências, uma vez que traz como intenção o alinhamento da formação de professores a BNCC 2017.

Finalmente é preciso unir forças para legitimar a profissão pedagogo, avançar neste processo de reconhecimento da Pedagogia como ciência da educação e sistematizar o conhecimento ofertado na formação inicial deste profissional, que tem de acordo com as DCNs a formação centralizada nos conhecimentos específicos da área de atuação. Sendo assim, é preciso reconhecer que a formação atual do pedagogo não é suficiente quanto aos conhecimentos relativos à formação pedagógica - relativos à didática, a organização do trabalho pedagógico, ao currículo, planejamento, avaliação, gestão escolar, administração, etc.

O momento é oportuno para o diálogo de questões históricas e epistemológicas em torno da Pedagogia como curso, pois precisamos ter o cuidado para não retroceder em aspectos já superados. Fragmentar a formação deste profissional não é a solução, mas talvez a possibilidade seja a de regulamentar um currículo orientador para a formação inicial

e traçar metas e políticas públicas de formação continuada em que os profissionais aproximem teorias e práticas, pois a formação inicial desvinculada da prática é insuficiente para produzir conhecimento.

Referências

AGUIAR, Marcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Da Marcelo Soares Pereira; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagógico Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sckL7kBHbJtY3VnqMNTFVQf/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

ANFOPE, FORUMDIR e mais de duzentas entidades, coletivos e instituições se posicionam contra a nota técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP N.º 2/2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022”. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-forumdir-e-mais-trinta-entidades-se-posicionam-contr-a-nota-tecnica-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cne-cp-no-2-2019-publicada-pelo-cne-em-06-de-julho-de-2022/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1735**, de 26 de março de 2019. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1742531&filename=Avulso+-PL+1735/2019. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Nota Técnica de esclarecimento quanto à Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/NT_CNE_RESOLUCAO_2_2019.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b.** Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-234967779>. Acesso em: 29 dez. 2023.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo Anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: Uma análise do Parecer CNE/CP N.º 22/2019. **Revista Anfope**, v. 2, n. 4, p. 621-645, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623>. Acesso em: 29 dez. 2023.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. “A era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, [s.l], v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação: articulando princípios metodológicos. In: STRECK, D.; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. (Org.). **Conhecer e transformar: a pesquisa-ação em diálogo internacional**. Vol. 1. Curitiba: CRV, 2014. p. 32-57.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Silveira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CPN. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista ANFOPE**, [s.l], v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/52085/pdf/154125>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. A.; D’ÁVI-

LA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 59-88.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia:** teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2.ed. Campinas, SP: AutoresAssociados, 2012.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

As tecnologias digitais na sala de aula: uma análise das teses e dissertações

*Kariane Batistello*¹⁶

*Odilon Luiz Poli*¹⁷

Atualmente, profundas transformações estão ocorrendo, de modo acelerado, abrangendo diversas esferas da sociedade: cultural, política e social. A partir do crescente desenvolvimento das tecnologias digitais, em praticamente todas as áreas, as pessoas passaram a inserir as tecnologias no seu cotidiano, até mesmo nas tarefas diárias mais corriqueiras. Nesse contexto, na escola, mesmo que os avanços das tecnologias digitais sejam mais lentos e enfrentem até algumas resistências, tornou-se indispensável considerar sua inclusão no cotidiano da docência e na sala de aula (Kenski; Medeiros; Ordeas, 2019).

A partir deste contexto, Scherer e Brito (2020) destacam que as escolas se tornam responsáveis por uma educação com e para essas tecnologias. Porém, para que as tecnologias digitais se tornem uma realidade efetiva no cotidiano escolar, vários aspectos são relevantes, entre eles destacam-se dois principais: que a escola disponha de uma infraestrutura tecnológica adequada para uso concomitante por docentes e estudantes; e investimentos em formação continuada de professores, de modo a prepará-los para integrar as tecnologias digitais ao desenvolvimento do currículo escolar, incorporando-as em sua prática pedagógica.

¹⁶ Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Unochapecó. Professora da rede pública do município de Concórdia (SC).

¹⁷ Doutor em Educação pela Unicamp. Docente do quadro permanente do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Vale ressaltar que as tecnologias digitais, com alguma frequência, continuam a ser consideradas pelos professores apenas como ferramentas que possibilitam algumas práticas diferenciadas. Porém, como nos alerta Di Felice (2020), as tecnologias digitais promoveram uma profunda revolução na organização da vida em todo o planeta, não podendo mais ser consideradas apenas como meras ferramentas. Elas modificaram profundamente nosso modo de produzir, de consumir e de conviver. Hoje experimentamos um novo modo de habitar o planeta, onde não apenas os seres humanos interagem, produzem, difundem e recebem informações. A partir da internet das coisas e da ampliação da conectividade, outros seres, vivos e não vivos, passaram a compor as redes neurais que participam do sistema de comunicação, produzindo e recebendo informações.

Na educação, quando bem utilizadas e integradas na prática pedagógica, elas podem contribuir para transformar significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Esse processo de integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, para o desenvolvimento do currículo visa superar a concepção de aprendizagem baseada na transmissão de conhecimento entre professor e aluno, onde o professor é o centro do processo e tem a função de transmitir um rol de conteúdos determinados aos alunos. Na educação, mesmo que com alguns atrasos em relação a outros setores, há algumas iniciativas de desenvolvimento de políticas públicas que visam apoiar a universalização do acesso à internet e a integração das tecnologias digitais nas escolas públicas de educação básica.

Entre estas iniciativas podemos destacar alguns programas nacionais do governo federal que foram lançados nos últimos anos, entre eles destaca-se: o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM), criado em 1984; o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), criado em 1992; o Programa Nacional de Informática Educacional (PROINFO), criado em 1997; o **Programa Nacional de For-**

mação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), criado em 2007; o Programa Banda Larga na Escola, criado em 2008; o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), criado em 2010; o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), criado em 2017; e a Política de Inovação Conectada, criada em 2019. Os diversos programas, cada qual com suas metas, compartilham entre si um objetivo em comum: favorecer a inserção de tecnologias nas escolas. Entre os programas, o PROINFO Integrado, lançado em 2007 teve como objetivo principal promover o uso pedagógico das tecnologias nas escolas públicas da educação básica. A meta do programa era investir na infraestrutura das escolas, por meio da criação e ampliação de laboratórios de informática conectados à internet. Obviamente os investimentos realizados nessa época podem ter sido relevantes e úteis, porém no momento atual estes recursos tecnológicos encontram-se obsoletos.

Em 2010, o governo lançou também o programa “Um computador por aluno” (PROUCA), o qual também teve por objetivo promover a inclusão digital pedagógica, desenvolvendo processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, disponibilizando computadores portáteis (*Laptop*). Na mesma perspectiva, em 2017, foi implantado o Programa de Inovação Educação Conectada, que teve por objetivo disponibilizar formação por meio da Plataforma AVA-MEC, disponibilizar aos professores a Plataforma Integrada, com materiais educacionais e materiais de formação continuada e, ainda, oferecer apoio financeiro para contratar conectividade de internet nas escolas.

No entanto, a partir desse contexto de programas governamentais, surgem alguns questionamentos: de fato, as ações destes programas foram suficientes para equipar as escolas com tecnologias digitais possibilitando o uso com todos os alunos? Os professores estão preparados para integrar essas tecnologias ao desenvolvimento do currículo? As formações disponibilizadas são o suficiente para preparar os professores para integrar as tecnologias digitais? A partir das atuais condições

estruturais tecnológicas, é possível os docentes integrar as tecnologias digitais em suas práticas e nos currículos?

A partir desses questionamentos, a pesquisa que originou este capítulo, realizou um estado do conhecimento com o intuito de analisar os estudos já realizados sobre o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas no ensino fundamental, nas mais diversas regiões do Brasil, de forma a observar os resultados das pesquisas que retratam a realidade vivida pelos professores e alunos, no que se refere à integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, no desenvolvimento do currículo¹⁸.

Para tanto, foram analisadas dissertações e teses sobre tecnologias digitais nas escolas públicas, defendidas no período de 2013 a 2023, nos programas de pós-graduação do Brasil. A seleção pelo período em questão se deu no intuito de observar a produção científica sobre o tema, na última década. As fontes das referências para realizar o levantamento dos dados foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Durante a realização da pesquisa foram cumpridas as seguintes etapas: 1) busca de teses e dissertações nas bases de dados, selecionando os trabalhos a partir dos critérios estabelecidos; 2) leitura flutuante do material selecionado para identificação suas características e temas de interesse; 3) leitura e análise do material para a elaboração de uma síntese geral e considerações.

É importante destacar que, na escolha dos trabalhos utilizamos os operadores booleanos “AND” e “OR”, conforme indicado a seguir. Foram selecionados aqueles que apresentavam os seguintes termos: “Novas tecnologias” OR “Tecnologias Digitais” OR TDIC AND “Mediação pedagógica” OR “Práticas pedagógicas” AND “Ensino Fundamental”;

¹⁸ Esta pesquisa, recentemente atualizada, serviu como embasamento prévio para o desenvolvimento de uma pesquisa que redundou na produção de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Unochapecó.

“Novas tecnologias” OR “Tecnologias Digitais” OR TDIC AND Currículo, AND “Ensino Fundamental”; “Novas tecnologias” OR “Tecnologias Digitais” OR TDIC AND Integração AND Currículo AND “Ensino Fundamental”; “Novas tecnologias” AND “mediação pedagógica” AND “ensino fundamental”, e “Prática pedagógica” AND “TDIC”.

A partir da pesquisa com tais termos e operadores booleanos, foram encontrados inicialmente 315 trabalhos levando em consideração os critérios de inclusão já mencionados (dissertações e teses defendidas entre 2013-2023; escola pública; ensino fundamental). Entretanto, durante o processo de leitura foram excluídos os trabalhos que, apesar de apresentarem os termos de busca, tinham como público estabelecimentos, professores ou estudantes do ensino médio e do ensino superior e/ou o *locus* de pesquisa eram escolas privadas. Diante de tais critérios, ao final da leitura, apenas 38 trabalhos foram selecionados, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre o uso de tecnologias digitais – 2013 a 2023

Nº	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA
1	Calabria (2017)	Ações formativas e a integração das TDIC na rede pública estadual em Pernambuco: entre a inclusão digital e garantia do bom desempenho	Universidade federal de Pernambuco
2	Morais (2018)	Tecnologias (digitais) da informação e comunicação (TIC/TDIC) e o ensino de língua portuguesa na rede municipal de Divinópolis – MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
3	Schach (2019)	A abordagem dos multiletramentos na criação de objetos digitais de ensino-aprendizagem com o Powerpoint	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
4	Watari (2022)	A mediação da informação no contexto escolar e a tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC)	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

5	Rosa (2016)	Mediação pedagógica e adaptação cultural: os professores e a partilha de sentidos sobre redes sociais	Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro
6	Boubée (2023)	A utilização de novas tecnologias digitais como recurso didático para o ensino de ciências	Centro Universitário Unicarioca
7	Santos, É. (2018)	Os multiletramentos no chão da escola: desafiando realidades	Universidade Federal do Pará
8	Galasse (2016)	Narrativa de práticas em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital	Universidade Metodista de São Paulo
9	Peixoto (2020)	Formação de professores para a cultura digital: mediação pedagógica com as tecnologias digitais da informação e comunicação em oficinas de ensino	Universidade de Brasília – UNB
10	Borges (2015)	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba – MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
11	Nikolay (2018)	Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores	Centro Universitário Internacional Uninter
12	Ferreira (2017)	Potencialidades e limites para o desenvolvimento de situações de aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação no ciclo de alfabetização.	Centro Universitário Univates- Lajeado
13	Richitelli (2017)	Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
14	Melo (2017)	Inovação educacional aberta a base tecnológica a prática docente apoiada em tecnologias emergentes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
15	Carneiro (2017)	Uso Pedagógico Das TDIC: Estudo De Caso Da Formação Continuada De Professores Em Serviço, Em Uma Escola Municipal Da Zona Leste De São Paulo	UNIFESP
16	Bertusso (2019)	Experimentação em ciências: um olhar para a prática pedagógica na cidade de Umuarama, PR	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

17	Gonçalves (2020)	O podcast como recurso pedagógico para professores de ensino religioso	Universidade Federal do Pará
18	Rocha (2020)	Letramento digital crítico no ensino fundamental - anos iniciais: realidade e desafios	Universidade Estadual de Goiás
19	Blauth (2021)	Um processo de pesquisa-formação: diálogos sobre currículo escolar, tecnologias digitais e conhecimentos de professoras.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
20	Castro (2018)	Matemática e o currículo da era digital: os desafios para a inovação na prática educativa	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho
21	Santos, T. (2019)	Formação continuada de professores para a utilização, integração e apropriação das tecnologias...	Universidade Federal do Paraná
22	Bellotti (2017)	Tecnologias digitais: a apropriação pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental...	Universidade Católica de Petrópolis
23	Barbosa (2013)	Práticas de aprendizagem colaborativa em uma escola UCA do Ceará	Universidade Federal do Ceará
24	Jordão (2020)	Usos e desusos da lousa digital: escolas municipais de Ensino Fundamental I do Município do Guarujá/SP (2010 a 2019)	Universidade Católica de São Paulo
25	Raimundo (2017)	Uso, integração e apropriação de tecnologias e mídias digitais nas aulas de inglês nas escolas municipais de Curitiba	Universidade Federal do Paraná
26	Melo (2015)	O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: inovando pedagogicamente na sala de aula	Universidade Federal de Pernambuco
27	Santana (2018)	Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental	Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES
28	Dartora (2020)	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na BNCC: uma análise das propostas de implementação no currículo do Ensino Fundamental I	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

29	Silva (2016)	As mídias e as tecnologias digitais no ensino de arte	Universidade Federal do Ceará
30	Santos (2020)	Tecnologias digitais e o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental: análises e proposições	Faculdade de Ciências, Campus de Bauru
31	Costa (2019)	A paz? Ah, paz! Há paz: Leituras de paz mediadas pelas novas tecnologias	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
32	Oliveira (2021)	O vlog como recurso nas aulas de língua portuguesa sob a perspectiva dos multiletramentos	Universidade Federal do Rio de Janeiro
33	Soares (2022)	Reflexões sobre a formação dos professores de geografia: da cooptação do trabalho docente no programa São Paulo faz escola aos usos das TDIC nas escolas públicas paulistas.	Universidade Federal de São Paulo.
34	Gonçalves (2021)	Empoderamento e net-ativismo: pesquisa exploratória de um grupo de professores da educação básica municipal de São Paulo no Facebook e do novo currículo da cidade de São Paulo	Universidade Federal de São Paulo
35	Migliorini (2021)	Descomplica feudalismo: elaboração e aplicação de hiperídia para alunos dos anos finais do ensino fundamental	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
36	Sola (2019)	Jogo digital: uma possibilidade pedagógica para a alfabetização e o letramento	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
37	Castilho (2021)	Integração das TDIC no currículo e em práticas pedagógicas do ensino fundamental - anos iniciais: representações e apropriações docentes	Universidade do Vale do Sapucaí
38	Watanabe (2019)	Jogos digitais e temáticas históricas: limites e possibilidade em uma escola pública	Pontifícia Universidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do trabalho de campo (2023).

A leitura do resumo, introdução e considerações dos 38 estudos selecionados permitiu estabelecer aproximações entre diferentes estudos, levando a organização de agrupamentos temáticos, conforme suas características, e, posteriormente, ao destaque das três temáticas mais re-

correntes nos estudos, como se pode observar no quadro a seguir, e as quais dão origem as próximas seções deste capítulo.

**Quadro 2 – Temáticas dos estudos sobre o uso de tecnologias digitais
– 2013 a 2023**

TEMÁTICAS	TRABALHOS INCLUÍDOS	QTD.
Inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16,17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38	30
Formação continuada de professores sobre tecnologias digitais	1, 9, 11, 15, 21	5
Integração das TD no currículo	19, 20, 28	3

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do trabalho de campo (2023).

Inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas

Neste agrupamento foram incluídos 30 estudos que pesquisaram a inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas de ensino fundamental no Brasil. Ao analisar os estudos, observou-se que havia alguns aspectos recorrentes nessas pesquisas. Entre estes aspectos, destaca-se a importância da formação docente, que inclui tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Borges (2015), Boubée (2023), Castilho (2021), Galasse (2016), Gonçalves (2020, 2021), Melo (2015), Raimundo (2017), Santos (2020), Schach (2019) e Soares (2022) concluíram, a partir de suas pesquisas, que há uma emergente necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos docentes para viabilizar a integração das tecnologias digitais no currículo e nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto recorrente nas pesquisas é relacionado á estrutura física e tecnológica das escolas. Bellotti (2017), Bertusso (2019), Costa (2019), Ferreira (2017), Gonçalves (2021), Melo (2017), Morais (2018), Richitelli (2017), Santana (2018) e Rocha (2020) concluíram, a partir das suas pesquisas que, apesar de algumas escolas terem sido equipadas por meio do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), a grande maioria das escolas pesquisadas ainda não possui estrutura física e tecnológica suficiente para trabalhar com todos os educandos.

Além da estrutura tecnológica, Barbosa (2013) aborda outro aspecto voltado às condições de estruturas físicas de algumas escolas. Segundo ela, em uma das observações realizada em sua pesquisa, observou que os alunos utilizavam os *laptops* no pátio da escola, pois não havia salas físicas disponíveis para atendimento aos alunos. Em alguns momentos, ainda, havia problemas na conexão e velocidade da *internet*, onde os professores necessitavam utilizar ferramentas que funcionavam *off-line*. Segundo ela, apesar das limitações de infraestrutura e *internet*, os professores ainda faziam uso de várias tecnologias disponíveis de forma diferenciada e demonstravam preocupação em utilizar as tecnologias digitais e suas funcionalidades.

Por outro lado, Jordão (2020) e Rosa (2016), a partir das suas pesquisas, concluíram que, em algumas situações, mesmo com a presença e utilização de tecnologias digitais nas escolas, não há rompimento das formas tradicionais de ensino pelos docentes. Ou seja, nessas situações, as tecnologias são abordadas, apenas, como ferramentas e que só a presença delas na escola, não garante o uso e a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Gonçalves (2021) e Watari (2022), em suas pesquisas, afirmam que a tecnologia sozinha não consegue sanar todos os problemas vivenciados na educação brasileira, mas que uma prática adequada e significativa, fazendo uso da tecnologia, poderá desenvolver o ensino de alta qualidade.

Silva (2016), a partir das suas intervenções realizadas na escola, no contexto de realização da sua pesquisa, concluiu que, por meio da pedagogia de projetos, com uso das tecnologias digitais, o aluno vivencia e aprende de uma forma mais dinâmica, ampliando seu interesse e construção de conhecimento dos conteúdos estudados e vivenciados, compartilhando presencialmente ou virtualmente. Por isso, a relevância de integrar as tecnologias digitais no contexto escolar.

Oliveira (2021) descreve a inclusão, com sucesso, das tecnologias digitais nas aulas como ferramentas de mediação da aprendizagem, para oportunizar aos alunos a construção do conhecimento com mais autonomia e motivação, na perspectiva do multiletramento. Sola (2019), após aplicar um jogo de alfabetização com os educandos, observou que a qualidade da ação do professor como mediador é imprescindível para desenvolver as capacidades cognitivas das crianças, tornando-as capazes de pensar, refletir e construir o conhecimento de forma significativa.

Migliorini (2021) notou, na realização da sua pesquisa que, quando as tecnologias digitais foram incluídas no desenvolvimento das aulas, os alunos passaram a ter maior compreensão sobre o tema, apresentaram um bom desenvolvimento e foram capazes de entender melhor o assunto. Ainda, os alunos passaram a gostar das aulas e estabelecer uma relação com o que aprendem, articulando teoria e prática. De um modo dinâmico e interativo, os alunos passam a ser agentes ativos na obtenção dos conhecimentos e, segundo os relatos dos alunos, percebe-se que eles conseguem aprender mais quando há recursos que despertam a atenção, como as tecnologias digitais, por exemplo.

Watanabe (2019) constatou em sua pesquisa inúmeras dificuldades que são encontradas no âmbito escolar em relação ao uso das tecnologias digitais. Dentre elas, ela destaca: falta de políticas públicas contínuas e compromissadas com a formação e transformação; condições difíceis ao professor, como falta de incentivo financeiro, profissional, de formação e de reconhecimento; falta de estruturas físicas tecnológicas

nas escolas; diferença no nível socioeconômico, ambiental e de capital cultural dos alunos, onde os alunos que possuem condições mais favoráveis se sobressaem; a forma organizacional da escola com aulas de 50 minutos e, por fim, a falta de profissionais qualificados para prestar ajuda necessária com as tecnologias digitais.

Por fim, Santos (2018), por meio da sua pesquisa, concluiu que o uso das TDIC favorece a leitura crítica de textos multimodais, mas que a utilização dos Sites de Redes Sociais (SRS) como ferramenta pedagógica necessita de maior envolvimento entre professor/aluno a fim de que o educando se engaje e veja o instrumento para além do entretenimento. Também conclui pela emergente necessidade de aprofundar as pesquisas sobre tecnologias digitais, uma vez que há muito ainda a ser estudado, principalmente na utilização das tecnologias digitais como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Observou-se, então, que as pesquisas indicam que as tecnologias digitais podem ser um elemento importante de potencialização e ampliação da aprendizagem. Exigem, porém, a disponibilidade de condições tecnológicas nas escolas, bem como processos adequados de formação e engajamento dos professores para integrá-las no desenvolvimento do currículo.

Formação continuada de professores sobre tecnologias digitais

Neste agrupamento foram selecionados cinco estudos, que visam analisar as formações continuadas sobre o uso de tecnologias digitais disponibilizadas aos professores pelas secretarias de educação responsáveis pelas escolas públicas. Calabria (2017) ao pesquisar as formações continuadas disponibilizadas pela secretaria estadual de educação de Pernambuco, concluiu que as formações ofertadas frequentemente adotam uma concepção neotecnicista de educação. Por mais que, a secretaria apresente um discurso de inovação, na prática observa-se que as posturas, estratégias e concepções tradicionais ainda são presentes na educação.

Peixoto (2020), a partir dos relatos dos professores, concluiu que a maioria dos docentes não teve oportunidade, em sua formação inicial, de aprender sobre as tecnologias digitais e se preparar para atuar na cultura digital na sociedade atual, sendo então necessário buscar formações continuadas que contemplem esta lacuna. Segundo os professores, as maiores dificuldades encontradas são relacionadas à infraestrutura tecnológica das escolas e necessidade de formação continuada para uso das tecnologias digitais.

Carneiro (2017), a partir da análise documental do Projeto Político Pedagógico de uma escola da região da zona leste de São Paulo, constatou que o documento traz poucos apontamentos no que se refere ao uso das tecnologias digitais, restringindo-se as (poucas) ferramentas disponibilizadas no laboratório de informática. Os relatos dos professores que participam das formações, indicam que a infraestrutura e a falta de tempo para planejamento são as maiores dificuldades encontradas para usar as tecnologias digitais.

Nikolay (2018) buscou observar indicadores que são necessários para elaboração de programa de formação continuada aos professores. Destaca: ouvir os professores, planejar estratégias e caminhos a serem seguidos no percurso da formação, rever os caminhos quando necessário, possibilitando assim um programa de formação continuada adequada aos professores para utilização de tecnologias digitais nos anos finais do ensino fundamental.

Santos (2019) concluiu que as formações adotam uma concepção de conhecimento fragmentada, disjuntiva e desarticulada em relação às necessidades dos alunos. Segundo ela, é necessário que as formações propiciem aos professores a compreensão do conceito complexo de tecnologia para a efetiva integração e apropriação das tecnologias digitais na prática escolar. Por fim, além das formações é importante oferecer aos docentes acompanhamento/assessoramento para que eles de fato coloquem em prática os conteúdos voltados para as tecnologias desen-

volvidos nas formações, além de investir em infraestrutura adequada, com aquisição de recursos digitais para serem utilizados no processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas escolares.

Observa-se, assim, que os estudos indicam que a formação é um elemento crucial para a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica e ao desenvolvimento do currículo escolar, sendo essa uma das principais dificuldades enfrentadas nas experiências em análise.

Integração das tecnologias digitais no currículo

Neste agrupamento foram selecionados três estudos que buscaram compreender o movimento de integração das tecnologias digitais no currículo escolar. Blauth (2021) buscou analisar o processo de (re)construção de conhecimentos de professoras dos anos iniciais do Ensino. Concluiu que o processo de reconstrução de conhecimento das professoras participantes foi contínuo, reconstruído a partir de diálogos, vivências, experiências e reflexões nos encontros de formação-planejamento. Ou seja, o processo de integração das tecnologias digitais no currículo escolas é um processo de construção, sendo transformado continuamente pelo movimento complexo e diário da vida de cada professor.

De acordo com Castro (2018), o uso das tecnologias digitais requer novas metodologias de ensino, as quais ainda não estão claras para os professores. Ainda observou que os livros didáticos e currículos não contemplam e nem exploram as tecnologias digitais. Portanto, integrar as tecnologias digitais não é apenas uma questão de escolha. Os materiais curriculares também precisam contemplar a perspectiva de currículo digital, uma vez que as tecnologias digitais permitem a resolução de problemas com recursos e ferramentas digitais.

De uma forma diferenciada, Dartora (2020) buscou compreender como vem sendo realizada a aplicação da quinta competência da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) que trata do desenvolvimento das competências tecnológicas em escolas paulista nos anos iniciais do ensino fundamental. O resultado da pesquisa apontou que a BNCC não é a solução para todos os problemas da educação brasileira, pois enquanto limitar-se somente ao papel, ela não muda nada. O documento torna-se relevante quando abrir possibilidades para rever os elementos do sistema, como por exemplo, a formação dos professores, materiais didáticos e métodos de avaliação.

Considerações

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as produções acadêmicas produzidas que tratam da integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores. Foram selecionados 38 estudos que tiveram como foco a integração das tecnologias digitais em escolas públicas do ensino fundamental. A partir das conclusões dos 38 estudos selecionados, observa-se que ainda há muitas barreiras nas escolas que impedem ou dificultam a integração das tecnologias digitais. Dentre elas, destaca-se principalmente a falta de estrutura física tecnológica, visto que, apesar dos programas governamentais de fomento, ainda não possuem estrutura adequada para todos os alunos utilizar as tecnologias digitais. Além da falta de estrutura tecnológica, algumas escolas ainda carecem de estrutura física, quando por vezes não há salas de aula suficiente para atender os alunos. A falta de conexão e velocidade de internet, adequada para uso de alunos e professores, é outro problema destacado.

Os estudos revelam ainda que, em várias situações, mesmo com a presença e uso das tecnologias digitais nas escolas, não há rompimento das formas tradicionais de ensino pelos docentes. Ou seja, as tecnologias por si só, não garantem o uso e a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

Outro fator marcante observado é a formação continuada sobre tecnologias digitais disponibilizadas aos professores. A maioria dos estudos afirma que os professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, não tiveram acesso a formações que possibilitassem aprendizagem para integrar as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, visto que são disponibilizadas apenas esporadicamente e, não raro, apresentam um caráter neotecnicista.

Em relação à integração das tecnologias digitais nos currículos, foi possível concluir que este é um processo em construção. Mesmo que a BNCC aborde uma competência relativa às competências digitais, os materiais curriculares também precisam contemplar a perspectiva de um currículo digital, uma vez que, as tecnologias digitais permitem a resolução de problemas com recursos e ferramentas digitais.

Portanto, observou-se que, apesar da haver programas governamentais que visam formação e inserção das tecnologias nas escolas, estas iniciativas ainda não são suficientes, visto que há muitas barreiras que dificultam o processo de integração das tecnologias digitais ao desenvolvimento do currículo escola. Outro aspecto observado é em relação à carência de estudos sobre o tema no âmbito do estado de Santa Catarina, uma vez que foi encontrado apenas um estudo e este foi realizado em um contexto de escola particular. Portanto, conclui-se que as escolas ainda necessitam de investimentos públicos, formações continuadas de qualidade, e a necessidade de investir em pesquisas/estudos a fim de investigar o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas.

Referências

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DI FELICE, Massimo. **A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais**. São Paulo: Paulus Editora, 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HADDAD, Sérgio. **Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos**. Brasília/DF: MEC/Inep/Comped, (2002).

KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosângela Araújo; ORDEAS, Jean. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141–152, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHERER, Suely. BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FCR5M56M6Ch-gp4xknpPdKmx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2023.

O que as crianças do ensino fundamental I têm a nos dizer sobre o uso da TDICs nas Escolas Públicas

Suzamara Medeiros Auler¹⁹

Leonel Piovezana²⁰

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão nas escolas públicas e se apresentam como um desafio para o processo ensino aprendizagem. A curiosidade e investidas das crianças do século XXI, com relação às tecnologias são variáveis que dependem muito do seu meio de pertencimento social e econômico e de oportunidades possibilitadas pelas escolas e professores, quando equipadas e com conhecimentos para seus usos. A infraestrutura das escolas e os desafios dos docentes para o manuseio das TDICs nas práticas pedagógicas precisam ser otimizadas, capacitadas para melhor responder aos anseios e demandas do mundo de conhecimentos tecnológicos. O presente estudo se firma nesta temática, fundamental para compreender a visão dos discentes e docentes, dialogando sobre os benefícios, dúvidas, desafios e percalços no uso das TDICs em sala de aula, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ressalta-se que existem estudos que discutem os desafios compreendidos pelos docentes, a visão da gestão escolar sobre as TDICs, mas poucas são as investigações voltadas para compreender a visão dos estudantes. A perspectiva da nova sociologia da infância, alinhada com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), discute a rele-

¹⁹ Mestre em Educação pelo PPGE em Educação da Unochapecó e Bolsista UNIEDU.

²⁰ Doutor em Desenvolvimento Regional. Professor Titular do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

vância de escutar as crianças e fazer valer os seus direitos de participação em todos os assuntos que lhes dizem respeito.

O avanço das tecnologias no cenário sociocultural modifica os modos de vida das pessoas. Uma das modificações está centrada na forma de aprendizado, pois as tecnologias impactam o processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, a escola carece de atenção às mudanças tecnológicas que impactam na sociedade, e das estratégias, no sentido de buscar extrair ao máximo os benefícios dessas tecnologias. Tendo em vista a influência e a contribuição na formação do indivíduo, a escola carece de ser lugar que acompanha as mudanças presentes na era da globalização.

Avanços tecnológicos impactam significativamente na organização dos sistemas educacionais e, por conseguinte, o processo ensino e de aprendizagem, o que exige uma mudança nos conteúdos programáticos, nas habilidades de pensamento, na organização social da aprendizagem e, também, no papel desempenhado por docentes e estudantes.

Um dos benefícios da inclusão da tecnologia com a Educação, é a relação entre a prática pedagógica e a criação de situações de ensino promovidos por intermédio da inclusão de recursos digitais para a sala de aula. Os recursos tecnológicos facilitam o aprendizado e melhoram o ensino da geometria, a construção de gráficos e a demonstração do ensino de uma forma otimizada, o que gera melhor aprendizado.

Consoante, Rodrigues e Frade (2017) afirmam que, com o advento dos computadores pessoais no Brasil, em 1990, os usuários obtiveram a experiência de inovações com os sistemas operacionais, sendo apresentados a novos desafios, como uma nova forma de ler, agir, pensar e escrever, suscitando pesquisa no âmbito da informática educacional e recursos tecnológicos.

Convém destacar que, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta competências gerais que reforçam as TDCIs

como parte do processo formativo no ensino fundamental. Dentre as dez competências gerais para a Educação Básica, a de número 05 se refere à:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, [s.p.]).

O impacto positivo do uso das TDICs nas escolas está nas decisões democráticas de acesso de docentes e de estudantes às ferramentas e conteúdos educacionais, na inovação da linguagem e das práticas pedagógicas que colaboram na transformação da escola em um local propício para o ensino de qualidade, com relevância para a formação. Isso porque o espaço escolar possui o contexto de formar o indivíduo para a vida adulta, o que é necessária formação e alfabetização digital deste, em função do uso massivo de ferramentas tecnológicas.

As experiências das crianças do Ensino Fundamental I, com relação ao uso das TDICs no contexto das escolas públicas, podem contribuir para a contínua formação de professores e suscitar outras pesquisas científicas que busquem conhecer mais, a partir da reação e do querer das crianças sobre o uso das tecnologias, de forma contextualizada e de pertencimentos, seja a partir do conhecimento local, regionalizado e mundial, humanizados.

O uso feito pelas crianças das TDICs no cotidiano escolar pode gerar experiências de aprendizagem capazes de conectá-las ao mundo humanizado ou pode acarretar isolamento e individualismo, em detrimento da relação com o outro. Como as TDICs são usadas por crianças matriculadas em Escolas Públicas Municipais de Ensino Fundamental I?

Identificar como as TDICs são usadas por crianças matriculadas em Escolas Públicas Municipais de Ensino Fundamental I possibilitou intensificar a hipótese de que as tecnologias estão presentes nas diversas áreas do conhecimento e se tornaram um fenômeno cultural da sociedade contemporânea. Desenvolvem formas sofisticadas de comunicação e operam imediatamente com o lúdico, o concreto, a imagem em movimento. O olho nunca consegue captar toda informação, então o essencial é escolhido para dar sentido e organizar a multiplicidade de sensações e dados.

Compreender os modos como as crianças matriculadas nas Escolas Públicas Municipais de Ensino Fundamental I usam, percebem e se posicionam frente o fenômeno tecnológico contemporâneo das TDICs; caracterizar quais ferramentas tecnológicas as crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I possuem acesso; analisar o modo que as crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I usam as TDICs no cotidiano familiar e escolar, o que descrevemos a seguir.

A busca de informações é constante, o que se torna visível a predileção dos estudantes pelo campo da informação. A internet é atrativa quanto aos caminhos e diretrizes trazidos pela globalização, no sentido de promover a interação entre indivíduos e rápido acesso a informações diversas. A escola é o espaço para se atentar às novidades da tecnologia da educação, construir parcerias positiva entre o processo ensino aprendizagem e seus usos devem ser bem trabalhados e planejados para que sua eficácia seja palpável (Vieira, 2017).

O uso das TDICs nas escolas contribui para a mudança da compreensão arcaica do uso de métodos tradicionais de ensino, como o acesso a quadro-negro ou a livros didáticos apenas, e, acima de tudo, para a potencialização do aprendizado, pois as ferramentas de informática instigam a curiosidade dos alunos. Com o uso direcionado das tecnologias para a aprendizagem, essa pode ser otimizada e se tornar mais

interessante, pois é desconhecido o limite da expansão trazida pelo uso do computador como ferramenta de ensino (Tocantins; Wiggers, 2021).

O uso dos recursos tecnológicos no âmbito escolar pode aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem. Proporciona, portanto, a inovação na prática pedagógica, atribuindo ao professor um papel significativo no cenário das tecnologias educacionais. As inovações no ensino pelo uso de recursos digitais em sala de aula podem contar com o uso de recursos como: mapas, computadores, *datashow*, multimídia, jogos lúdicos, quadros digitais e até mesmo com o uso de celulares (Sales; Boscaroli, 2020).

Segundo Klein (2013, p. 11), os professores são mediadores da aprendizagem, sendo importante que: “[...] desenvolvam uma metodologia de ensino, utilizando os recursos tecnológicos como instrumentos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem”. A sociedade está imersa no uso de recursos tecnológicos, o que não é alheio também, a sua influência na Educação das crianças. Portanto, existem considerações acerca de quais benefícios podem ser obtidos com o uso de recursos digitais em sala de aula e como o uso inadequado dos recursos, também, devem ser objeto de preocupação em práticas pedagógicas.

Portanto, o objetivo também é contribuir para a discussão acadêmica sobre a efetividade do uso das TDICs nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, que fomentem a garantia de uma infância pautada nos direitos da criança, contribuindo assim para a formação, crítica, reflexiva e cidadã da criança, o que pode ser ampliada e maximizada pelo uso de recursos digitais em sala de aula.

O percurso e o embasamento teórico deste estudo estão vinculados à historicidade das TDICs, a concepção de infância e o uso das TDICs na infância. Para apresentar pressupostos teóricos e conceituar as TDICs, deve-se retornar à era primitiva e esclarecer que as tecnologias são tão antigas quanto a história da humanidade. De acordo com a evolução

humana, suas ferramentas foram se aperfeiçoando e vários outros objetos foram sendo fabricados para auxiliar nos afazeres diários. Segundo Kenski (2008), as tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem.

Acerca da aprendizagem das crianças, do desenvolvimento escolar e das TDICs, com a globalização, as tecnologias hoje fazem parte da vida de crianças, jovens e adultos. Assim, a desigualdade social tem a ramificação na desigualdade digital, pois, por mais que exista acesso à internet e tecnologias digitais maior do que há dez ou vinte anos, ainda existem pessoas que não podem arcar com a aquisição de tais tecnologias, deixando-as, assim, à margem. A tipologia desta pesquisa se classifica como qualitativa, a qual considera a existência de uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, como vínculo indissociável. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantitativo”. Assim, interpretar os fenômenos e atribuir de significados de forma qualitativa é um processo básico, que não requer métodos e estatísticas avançadas, mas um ambiente natural no qual a coleta de dados tem o pesquisador como instrumento chave para o processo.

De acordo com as informações obtidas, nas leituras bibliográficas e através da pesquisa com o grupo focal, constatou-se que as tecnologias e as crianças são aliadas no processo de desenvolvimento do cidadão. As crianças são nativas digitais, ou seja, nasceram com as tecnologias nas mãos e estão propícias às evoluções tecnológicas e humanitária, dependendo das orientações e responsabilidades dos educadores familiar e escolar.

A infância versus experiências e interesses nas tecnologias digitais de informação e comunicação

A ideia de infância, construída historicamente, foi mudando ao longo do tempo, e não sendo apresentada de forma homogênea na sociedade. Ao citar as crianças, em suas infâncias, nesta pesquisa fez-se necessário descrever suas escolas de pertencimento, ou seja, denominadas como Escola 1, Escola 2 e Escola 3, escolhidas por apresentarem realidade estrutural e social diferentes e por serem instituições próximas e que aceitaram participar da pesquisa.

Na transcrição das conversações com as crianças, utilizamos letras do alfabeto para identificação das falas, sem nomeação dos participantes. Relevante considerar, nesse aspecto, questões relacionadas com a utilização dada ao material recolhido durante o processo de investigação, como notas, gravações, filmes da pesquisa ou outros materiais, para proteger o anonimato e a confidencialidade dos informantes (Fernandes, 2016).

Conforme Fernandes (2016, p. 767), “[...] o facto de a imagem de criança dominante em todos os trabalhos analisados ser a imagem da criança como ator social e sujeito de direitos, em que é reconhecida a sua competência para se expressar e produzir interpretações sobre a realidade, objetos ou eventos”. Com referência a essas palavras, é destacado que a criança é compreendida como sendo capaz, habilitada, para pertencer a ordem social como protagonista de sua própria história. Processo esse que durante a entrevista se pôde perceber nitidamente, a habilidade e competência das crianças em se fazer entender, através de suas perguntas e opiniões apresentadas sobre o uso das tecnologias e seus conhecimentos acerca do tema da pesquisa.

Nas Escolas 1, 2 e 3 participei de forma presencial nas salas de aula das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, cumprimentando as crianças e me apresentando com nome, profissão e objetivo de pes-

quisa. Perguntei o nome de cada criança e também o que faziam, criando um clima de confiança e amizade.

Com a pergunta inicial de sondagem “O que significa a sigla TDI-Cs?”, fui despertando interesses e curiosidades e prontamente as crianças começam a responder:

São celulares e tablets, professora; claro que não, isso deve ser coisa de gente grande; é um nome feio; é televisão e jogos no videogame; meu pai usa isso todo dia, mas ele nunca me mostra; você pode nos contar o que é professora?; parece um nome do meu jogo, que tenho no celular da mãe; já viu um jogo com esse nome, essas são letras do alfabeto que o professor ensinou outro dia.

As crianças do 1º ano da Escola 2 não se pronunciaram, devido à timidez e vergonha, apenas olhavam com curiosidade o que estava acontecendo. Diferentemente da Escola 3, os estudantes do 1º ano estavam motivados e participativos, claro que alguns ainda reservados, erguiam a mão para opinar sobre o assunto.

É uma televisão que passa os desenhos da Lua e Júpiter. É um salgadinho. Eu nunca ouvi falar. É um avião. Eu não sei professora, mas minha mãe sabe. Também não sei o que é. Posso escrever no quadro depois? Já é hora do lanche?

Nesse contexto, entendo que a criança é um ser com potencial, com futuro, com habilidades e potencialidades que serão manifestadas sob a ótica positiva ou negativa, conforme a formação social, cidadã e escolar que recebeu (Dornelles; Marques, 2015). Com direitos de se pronunciar ou não sobre o assunto, as opiniões foram diversas, alguns alunos se mantiveram apenas como ouvintes.

Nas turmas de 2º ano, das Escolas 1, 2 e 3, percebe-se que as crianças se posicionam diante das perguntas de maneira cautelosa, ou seja, pensando no que iriam responder. Algumas delas não se pronunciaram, ficando apenas como espectadora:

É um livro que a mãe leu para mim outro dia; eu vi no computador da mana; falando sobre isso, mas não entendi nada; isso é internet professora?; acho que é o que a professora da informática disse na outra sala; eu tenho em casa mais não uso; como você tem em casa, se nem sabe o que é; é para escrever e ler; sim, é de escrever emendado, mas ainda estamos aprendendo a ler, ai, ai, você não sabe nada, deve ser do lanche no recreio, é alguma coisa importante para você, professora. É nova aula? É celular.

A resposta das crianças à sigla mostra-nos que essa é pouco utilizada no cotidiano deles e conhecida através dos objetos e ferramentas tecnológicas, dependendo do contexto social ao qual estão inseridas. Destacam-se, assim, os estudos já realizados por diversos autores, incluindo Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky e Henry Wallon acerca do processo de construção do conhecimento, com diferentes ênfases e métodos na sociedade. Nas últimas décadas, esse conhecimento, que tem interseções e diferenças, teve um impacto significativo no campo da educação (Tavares, 2018).

A criança, na perspectiva da Sociologia da infância, é concebida como sujeito social, cultural, histórico e de direitos. Embora tenham legalmente reconhecidos os seus direitos na sociedade, há um grande número de crianças que enfrentam um cotidiano desfavorável, vivendo em condições de vulnerabilidade social. Outras crianças recebem da família e da sociedade os cuidados necessários para seu desenvolvimento. Essa multiplicidade revela contradições e conflitos em uma sociedade que ainda não resolveu suas desigualdades sociais do cotidiano.

As estruturas sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes ambientes e cotidiano das crianças se completam em diversas variáveis, como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas, elementos estes que definem o desenvolvimento de cada criança.

Quando da pergunta: Vocês já participaram de alguma entrevista antes?

Nas Escolas 1, 2 e 3, sendo estudantes de 1º ano, a resposta foi uníssona: não, nunca. Já os alunos de 2º ano das Escolas 1 e 2 estavam receptivos, alguns opinaram:

Já me chamaram para falar, fiquei com vergonha. Nunca fiz isso. O que é pesquisa? Eu respondo todo tipo de perguntas. Sim, já participei junto com a minha mãe, mas foi na televisão. Nunca participei professora. Depois podemos ir no parquinho? Eu já, no dia do PROERD²¹. Eu nunca participei. Teve um negócio do SICOOB²² pra guardar dinheiro e eu participei na entrevista, a professora tirou foto. Não participei. Eu quero participar, agora. Nós vamos pesquisar sobre o quê? É sobre o coronavírus? Daí eu respondo. Eu já participei, quando falavam da Covid. Minha mãe disse para não falar com estranhos, mas já estou falando.

Nas narrativas relacionadas à pergunta realizada, percebi que as crianças sentiram necessidades, vontades, desejos de contar os acontecimentos, ou seja, entrevistas que eles já haviam participado, e que para elas fazerem parte da pesquisa seria mais um passo na aprendizagem, pois alguns até indagaram sobre temas diferenciados, na busca de relacionar um acontecimento com o outro. As experiências apresentadas pelas crianças são diferentes do modo como o adulto analisa e vê o mundo ao seu redor. Analisando as crianças desse contexto, de acordo com Fernandes (2016), a ética sobre a pesquisa deve prevalecer sempre.

Os alunos das Escolas 1, 2 e 3, sejam do 1º ano ou do 2º ano, ao serem indagados sobre quais seus sentimentos no momento em que foram convidados para a pesquisa, se sentiram meio apreensivos em responder.

Eu tenho medo, vergonha. Estou feliz em poder bater papo, feliz, mas também com fome, vamos ir comer antes? É bom responder perguntas, assim a gente aprende.

²¹ Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência

²² Banco Cooperativo do Brasil.

A trajetória emocional, social e psicológica das crianças no mundo é um desafio para a sociedade, o universo da infância tem um valor importante e características comuns das crianças com personalidades e diferenças. No processo de construção do conhecimento, as crianças usam as mais diferentes linguagens para expressar suas ideias. Nessa perspectiva, elas constroem conhecimentos por meio da interação com outras pessoas e com o meio em que vivem.

Desta forma, o protagonismo das crianças diante das TDICs, como se sentem, o que sabem, se usam foi o diálogo a seguir. O objetivo foi descobrir as demandas e especificidades relacionadas ao tema. Nas Escolas 1, 2 e 3, em ambas as turmas, a resposta negativa, em um primeiro momento foi sonora: ao pensarem um pouco mais sobre a pergunta, outras indagações surgiram: É uma história que a professora vai contar para nós? Podemos desenhar sobre o que a professora vai falar? É sobre algo bom?

As crianças estão profundamente marcadas pelo ambiente social e sociedade em que estão inseridas. Essas possuem uma natureza única, o que as faz sentir e pensar o mundo à sua maneira, ou seja, diferente do adulto. Nas interações que estabelecemos no primeiro momento, demonstraram esforços para compreender, sobre o que seria e para que serviriam todas as perguntas realizadas.

Elas constroem suas identidades pessoais e coletivas nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, narram, questionam e constroem sobre a natureza e o sentido de sociedade, cultura de produção. Para Tavares (2018), os conceitos primeiro se materializam na forma como a unidade de ensino organiza espaço, tempo, materiais, relações e cursos, de modo a construir um trabalho docente que considere integralmente as crianças, ou seja, tratar as crianças como pessoas capazes.

Experiências das crianças com as tecnologias

É na infância que a criança tem oportunidade de desenvolver e ampliar suas relações sociais, interações e formas de comunicação, por isso devemos privilegiar o contexto social em que a criança está inserida, reconhecendo a diversidade de conhecimentos que essas crianças têm (Cabral, 2005). Nesse contexto, o grupo familiar é o local no qual se transmite os maiores conhecimentos e experiências às crianças desde o primeiro dia de vida.

De acordo com Cabral (2005, p. 11), a infância constitui um espaço “[...] de relações sociais entre os sujeitos históricos e interativos que se constroem em um currículo vivo, permeado de ações e atitudes conceitos e linguagens e interesses”. Durante anos, a discussão sobre como as crianças aprendem, a compreensão dos processos que levam as crianças a construir conhecimentos, bem como sobre o que elas são capazes de aprender, ou seja, a relevância dos conteúdos a serem socializados, tornaram-se a questão central para os profissionais que lidam com a área da educação na infância (Oliveira, 2016).

Pensando nos pressupostos teóricos e suas alusões com base nas experiências das crianças com o mundo que vivem, foi o momento para explicar para o grupo, o que significava as siglas citadas inicialmente e as razões, temas, objetivos da pesquisa, de maneira lúdica, com a contagem de histórias, envolvendo-as no contexto das tecnologias, para que na continuidade da entrevista conversa, diálogo, pudessem participar com espontaneidade. Vocês costumam acessar internet em casa? Nas Escolas 1, 2 e 3, todas as turmas responderam que sim, algumas até citaram terem apenas dados móveis.

Já a segunda pergunta sobre se teriam algum equipamento tecnológico em casa, ou seja, computador, *tablet* e celular, as respostas somaram porcentagem, de acordo com as respostas das crianças. Com as crianças do 1º ano e 2º ano da Escola 1, quarenta por cento (40%) responderam

que usam o celular do pai, 40% usam o celular da mãe, 10% usam também o celular dos irmãos, 8% disseram usar, além do celular, *tablets*, e 2% usam o computador.

Nas turmas de 1º ano e 2º ano da Escola 2, quarenta e cinco por cento (45%) responderam que usam o celular da mãe, 35% o celular do pai, 8% usam o celular dos irmãos, 12% usam, além do celular, *tablets*, e nenhuma resposta para computador. Já, nas turmas de 1º ano e 2º ano da Escola 3, dez por cento (10%) usam o celular do pai, 10% usam o celular da mãe, 70% das crianças disseram que não têm celulares disponíveis em casa, ou seja, há apenas um celular, ou o pai utiliza ou a mãe, as crianças não têm acesso, não possuem computador ou *tablets*. As crianças têm conhecimento sobre o uso das tecnologias e de que a internet o *wi-fi* é primordial para que funcione, mas com as atividades que eles gostam. Claro que, a exemplo da Escola 3, as crianças não têm ferramentas disponíveis, e só conseguem utilizar vez ou outra, e a aprendizagem relacionada às tecnologias se perdem em meio à desigualdade.

A criança é um indivíduo pertencente ao hoje e que não pode ser limitado ao amanhã. É necessário que haja compreensão da criança por si mesma e também do contexto ao qual está inserida. Embora os conhecimentos nas áreas de psicologia e antropologia, sociologia, medicina e outras, possam ser muito valiosos, apontando algumas características que as crianças têm em comum, elas ainda são únicas em suas vidas, personalidade, opiniões e diferenças. A partir do momento que se percebe a importância da experiência da criança, criaram-se vários programas e políticas voltados para a promoção e ampliação das condições necessárias para que as crianças exerçam sua cidadania, em que elas, por sua vez, começaram a ter um lugar na sociedade (Landau, 2019).

Desse modo, pensar hoje nas perguntas da pesquisa que foram seguidas, de acordo com o roteiro semiestruturado, mostra que as crianças têm opiniões acirradas sobre as suas experiências e acontecimentos de seus cotidianos. Nas Escolas 1, 2 e 3, todas as turmas indagadas sobre

o que costumam acessar/buscar na internet responderam as mesmas coisas: joguinhos, WhatsApp, Tik Tok, Kwai e vídeos no YouTube, até mesmo os que tem pouco acesso utilizam o celular para jogar e fazer as mesmas atividades. Nesse sentido, parece haver algo em comum entre vários escritores contemporâneos que se dedicam ao estudo da infância, ou seja, a ideia de tratar as crianças como sujeitos em movimentos ativos de consulta social.

Ao assumirem espaços físicos e sociais específicos na sociedade, as crianças também têm necessidades específicas, pois configuram, transformam, formam e deformam as relações interpessoais, corroborando assim com Tavares (2018), que ao transformar o seu cotidiano, entendem que as orientações dos pais sobre alguns produtos, ou seja, usar ou não usar as tecnologias de forma adequada, são apenas palavras que aguçam a sua curiosidade, tornando-os construtoras de maneira integral. Nessa perspectiva, as crianças se apresentam como co-construtoras de conhecimento, cultura e de sua identidade. Elas são agentes ativos, constroem sua própria cultura e colaboram para a construção do mundo adulto, influenciando a sociedade e sendo afetados por ela. Na construção do conhecimento, as crianças saltam de objetos passivos para agentes ativos.

Experiências das crianças com as tecnologias na escola

As TDICs podem contribuir amplamente como uma nova alternativa para o aprendizado, preocupando-se com o processo de diálogo e cooperação. As escolas são sistemas complexos. Crianças podem ser vistas como peças importantes a serem descobertas, como um quebra-cabeça. Quando se relaciona com outra criança, o quebra-cabeça ganha forma e significado, dando origem a uma unidade. Esse sistema é construído por pessoas com especialidades e formações diferentes. Logo, existem pontos de vista divergentes sobre determinadas temáticas, culminando na origem e construção do conhecimento coletivo, ampliado pela interação entre os indivíduos, ocorrendo um ensino mútuo.

As crianças apresentaram um caminho novo a seguir dentro do âmbito escolar e cotidiano dessa, basta escutá-las. Cada relato feito, relacionado às perguntas e ao seu conhecimento sobre as TDICs, possibilitava uma visão diferenciada sobre cada criança sobre suas experiências, através de seu posicionamento.

TDICs e educação representam uma interação diferenciada entre ambas as áreas, com a finalidade de promover a minimização de desigualdades, promovendo um ambiente respeitoso e igualitário. Pode ser exercida como um meio para irradiação de uma cultura de paz, para coibir violência e promover um conhecimento criativo, que façam despertar no aluno a sua vontade de aprender, de descobrir novos horizontes.

Nesse contexto, as perguntas relacionadas ao uso das tecnologias no âmbito escolar: Vocês costumam acessar a internet na escola? Na Escola 1, as crianças do 1º ano e 2º ano comentaram sobre as aulas de informática que têm nas segundas-feiras dentro do currículo escolar e que a professora dessas aulas ensina muitas coisas boas. Nas Escolas 2 e 3, as crianças, no geral, comentaram sobre o laboratório de informática e de que não frequentam muito o lugar. Ao serem novamente indagados sobre que equipamentos usam (computador, *tablet*, celular), em todas as escolas a resposta foi única: é proibido usar celular na sala de aula e não tem *tablete*. Perguntando a eles sobre os professores e se esses costumam propor tarefas que envolvem o uso da internet, todos responderam que não utilizam a internet nesse momento para tarefas, que já usaram na pandemia, mas hoje os professores utilizam para fazer a chamada e assistir filmes.

O uso de tecnologias na educação é um meio de ampliar o engajamento dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, por intermédio da aplicação de novas tecnologias, como as TDICs, proposta essa inspirada nos direitos humanos, sobre o papel fundamental da escola na humanização, socialização e construção de conhecimentos, exigindo a prática educativa com o uso devido e necessário das ferramentas di-

gitais disponíveis. Necessário uma análise comparativa de compreensões divergentes entre si, conforme os diversos contextos que existem, inerentes a cada aluno, sendo fundamental e inevitável a construção do conhecimento interdisciplinar. Desse modo, opta-se pela construção de relacionamentos abertos e criativos, com a possibilidade de reconhecimento de uma metodologia com base no diálogo, convivência e aprendizado.

O ensino com as TDICs possibilita a abrangência de formas de ensino e também da apropriação de uma educação adquirida por meio do cotidiano de cada educando, assim como das relações com a tecnologia e meios de comunicação. Esse processo envolve também a concepção de cidadania. Para Piovezana (2012, p. 199-200), a cidadania:

É estado de espírito e uma postura permanente que leva pessoas a agirem, individualmente ou em grupo, com o objetivo de defesas de direitos e de cumprimento de deveres civis sociais e profissionais. Exercer a cidadania é exigir direitos, de uma educação eficiente que possibilite melhor qualidade de vida. [...] é um amplo processo de conquista e construção que está imbricado nas relações sociais, refletindo-se nas diversas atividades humanas.

Todo esse processo envolve os direitos dos cidadãos e o direito à cidadania. A educação formal, mesmo com tantas mudanças e influências que ocorreram no seu processo histórico e social, continua negando a presença e importância da educação informal no seu currículo.

As crianças precisam ter alguns direitos observados de perto, ainda mais quando se fala em educação informal, pois não seria uma educação adquirida por meios de comunicação propriamente ditos, mas a educação adquirida além dos limites da escola. A rotina de cada pessoa e suas experiências não devem ser ignoradas, pois são formas de aprendizado e aquisição de conhecimento.

Quando falamos em educação informal, não estamos nos referindo especificamente aos meios de comunicação, mas à educação adquirida fora do muro das escolas. Não se deve ignorar o dia a dia vivido por cada

pessoa, as suas experiências vitais também são formas de aprendizado, pois é dentro das comunidades e nas suas relações com os demais que ela aplica o conhecimento e onde nascem as dúvidas. Quando se consegue aplicar ao seu cotidiano o conhecimento construído/adquirido, o aprendizado se concretiza e adquire um sentido muito mais amplo para o ser, uma vez que possibilita internalizar e reconhecer que aquele conhecimento lhe é útil (Machado, 2011).

Considerações

O ser humano é constituído em seu desenvolvimento por contextos sociais específicos, com inclinações sociais e culturais presentes desde a infância até a idade adulta. Os contextos sociais, humanos e históricos fazem parte da formação da personalidade do indivíduo, portanto, é também, durante o período escolar que acontece o processo fundamental para a formação das crianças.

A escola, no viés contemporâneo, tem o desafio de, diante de suas condições defasadas por vezes, trazer atrativos que circundem a sua capacidade para oferecimento de respostas para aspectos complexos da vida familiar, social e individual do aluno. O aspecto subjetivo vulnerável da sociedade encontra entraves para emersão de seu anonimato, quanto à inconsistência da sua condição consumerista, inviabilizando o crescimento para a sua própria autonomia.

A proposição é a de que todas as crianças fossem vistas de forma igualitária, cidadãs de direitos. Direitos esses que estão expostos na Constituição Federal, mas que, diante das políticas públicas, deixa a desejar. Todas as crianças, em idade escolar, deveriam ter a disposição computador, celular ou *tablets*, com internet acessível e educador capacitado no manuseio desses equipamentos, pois as tecnologias nos apresentam o desenvolvimento de um novo paradigma educacional. As crianças estão em contato cada vez mais cedo, mostrando-se fascinadas por um celu-

lar, um computador, mas esse desenvolvimento traz consigo mudanças nos modos de comunicação e de interação dos seres humanos.

É preciso abrir caminhos para esse novo paradigma de educação. No ambiente escolar há professores com medo de utilizar as TDICs, mesmo sabendo que para o seu aluno é de extrema importância que esse esteja incluso nesse processo de aprendizagem. É perceptível o olhar diferenciado de crianças que usam TDICs, ou seja, que as famílias tenham poder aquisitivo e o ambiente escolar em que essas possuem acesso a toda informação através das ferramentas tecnológicas, pois essas crianças se mostram espontâneas, felizes e realizadas, sentimentos que nos levam a crer que o seu desenvolvimento é global, social, afetivo e sensorio-motor. Porém, para que isso aconteça, é preciso que todas as pessoas envolvidas com as crianças as tratem de forma igualitária, pois sabemos que muitas delas não possuem poder aquisitivo para poder adquirir uma ferramenta tecnológica, por exemplo, um *notebook* ou celular, ficando em desvantagem com relação às outras crianças.

Nesse contexto, as crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I usam as TDICs no cotidiano familiar e escolar são divergentes devido a sua situação socioeconômica. Alguns têm horários reduzidos, outros levam meses para poder utilizar; assim, é preciso trazer melhorias efetivas no ambiente escolar, preparando a introdução da novidade de maneira diferente para que atenda às necessidades de todos os alunos. Ainda, se faz necessário fazer uma pesquisa da comunidade onde a escola está inserida para saber que todos os alunos serão incluídos de maneira igualitária.

No cotidiano familiar esse processo é mais lento, pois nem todos os pais têm recursos para adquirir ferramentas tecnológicas para os filhos ou, quando têm a ferramenta, exemplo do celular, a criança não tem internet ao seu alcance. Portanto, computadores, *notebooks* e celulares deveriam contemplar em valor de aquisição, para que assim cada ser humano possa adquirir, pois essas ferramentas são transmissoras de conhecimentos e aprendizado. Como nem todos os indivíduos são capa-

zes de se desenvolverem sozinhos, é preciso utilizar-se da informação e comunicação. Na família, na escola ou na sociedade, as crianças, em suas falas, mostraram que sabem, usam e apreciam as TDICs como se essas ferramentas fizessem parte de seu corpo. Professores podem ser o elo entre as crianças e as tecnologias

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. **BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a Educação Infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior**. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas, o que é infância? – Atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 289-298, nov. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.19601>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FERNANDES, Margarete de Fátima. **A visão dos professores frente ao uso pedagógico do computador em uma escola pública de Ensino Fundamental da Cidade de Maringá/PR**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/tede/950/1/MARGARET_MESTRADO_21_02_08.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FERNANDES, Rogério.; KUHLMANN JR., Moisés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-35.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

KLEIN, Marcia Helena Perius. **O uso das tecnologias da informação nos anos iniciais da educação básica**. 2013. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Cerro Largo, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95680/000916987.pdf?sequenc>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LANDAU, Mariana. Los discursos sobre tecnologías y educación en la esfera pública. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (Ensayos)**, Buenos Aires, a. 19, n. 72, p. 81-93, mayo 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7329412>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Michele Mezari. **Educação e tecnologia na perspectiva da literacia digital crítica**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5158/1/Michele%20Mezari%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIOVEZANA, Leonel. Espaço, poder, educação e cultura nos territórios indígenas. In: PAIM, Elison Antonio; RABELO, Giani; COSTA, Marli de Oliveira. (org.). **História, educação e cultura escolar**. Chapecó: Argos, 2012. p. 195-214.

RODRIGUES, Roseli; FRADE, Rodrigo Itaboray. Os laboratórios de informática nas escolas do Brasil: uma revisão bibliográfica sobre o seu uso na atualidade. In: Congresso Interdisciplinar de Pesquisa, Iniciação Científica e Extensão, 2., 2017, Belo Horizonte. **Anais do...** Belo Horizonte: Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, 2017. Disponível em: <http://izabelahendrix.edu.br/pesquisa/anais/arquivo-2017/os-laboratorios-de-informatica-nas-escolas-do-brasil-uma-revisao-bibliografica-sobre-o-seu-uso-na-atualidade>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SALES, André Barros de; BOSCARIOLI, Clodis. Uso de Tecnologias Digitais Sociais no Processo Colaborativo de Ensino e Aprendizagem. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, Porto, n. 37, p. 82-98, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17013/risti.37.82-98>. Acesso em: 29 dez. 2023.

TAVARES, Paulo Cesar Souza. **A educomunicação como processo de aprendizagem para a alteridade e a cidadania no registro da Escola Municipal Glória Marques Diniz**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_TavaresPC_1.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

TOCANTINS, Geusiane Miranda de Oliveira; WIGGERS, Ingrid Ditrach. Infância e mídias digitais: histórias de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 113, p. 76-83, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc231445>. Acesso em: 29 dez. 2023.

VIEIRA, Wanessa Matos. **Educação, comunicação e tecnologia: dissertações e teses do PPGÉ sob a perspectiva da educomunicação (2007-2017)**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00003a/00003adb.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Protagonismo juvenil no âmbito da Pedagogia da Alternância: contribuições do projeto profissional de vida do(a) jovem²³

Lariane Fedrigo²⁴

Cláudia Battestin²⁵

Elcio Cecchetti²⁶

A Pedagogia da Alternância é uma concepção e metodologia de ensino que promove processos de formação em termos de conhecimentos, habilidades e experiências, buscando a permanência dos jovens em suas propriedades rurais. O objetivo é que o(a) jovem em formação possa ser protagonista no contexto da vida do campo. Nessa proposta, ele não é visto como um receptor de um serviço educacional, mas como sujeito principal e, portanto, altamente ativo em todo o percurso formativo. Por isso, sua família é convidada a participar ativamente do seu percurso formativo.

²³ Este capítulo é parte da dissertação intitulada *Projeto Profissional de Vida do(A) Jovem (PPVJ): protagonismo e permanência no campo*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

²⁴ Doutoranda em Ciências da Saúde e mestra em Educação pela Unochapecó. Docente de Educação Básica da rede estadual e privada em Chapecó/SC.

²⁵ Doutora pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Docente no PPGE e nas licenciaturas interculturais indígenas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Orientadora.

²⁶ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenador. E-mail: elcio.educ@gmail.com

A formação educacional oferecida pela Pedagogia da Alternância é uma alternativa de educação que procura responder às necessidades e aos problemas vivenciados no meio rural. Ela amplia as competências dos(as) jovens para que valorizem o meio em que vivem, contribuindo, inclusive, para alterar/melhorar as condições de vida de suas famílias.

A proposta pedagógica das Casas Familiares Rurais ancora-se na Pedagogia da Alternância. Esta surgiu na década de 1930, na França, no contexto da crise econômica desencadeada pela Primeira Guerra Mundial. Os filhos de agricultores não queriam mais ir à escola secundária, pois a distância geográfica e a abstração dos conteúdos os desmotivavam. Com o auxílio do Padre Granereau, do povoado de Sérignac-Peboudou, em Lot-et-Garone, a solução encontrada foi:

[...] criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhes permitam aprender através de ensinamentos da escola com certeza, mas também através daqueles da vida quotidiana, graças a uma alternância de períodos entre o ambiental familiar e o centro escolar (Gimonet, 2007, p. 22).

Assim surgiu a Pedagogia da Alternância, na qual os jovens ficam um período na escola e outro nas unidades de produção familiares, ajudando nas atividades da agricultura. Em 1935, a primeira experiência com a alternância ocorreu com um pequeno grupo de jovens, inicialmente, eles alternavam três semanas em suas propriedades, realizando trabalho agrícola, e uma semana nas dependências de uma igreja em regime de internato, sobre orientação do Pe. Granereau.

Nesse momento, a alternância estava sendo gestada como um modo de organização do processo educativo que possibilitava aos jovens conciliarem estudos com trabalho no campo. Outras famílias da região ficaram interessadas no projeto, de tal forma que já no ano seguinte o número de jovens recebidos aumentou significativamente.

De acordo com Nosella (2012), a primeira experiência de Pedagogia da Alternância no Brasil se deu no estado do Espírito Santo, em 1968, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). A obra do autor é a primeira a avaliar as experiências em alternância no Brasil. Ele analisa os seus fundamentos históricos e demonstra os aspectos originais e inovadores das práticas pedagógicas implementadas no país. Em território brasileiro, essa Pedagogia deu origem às Escolas Familiares Agrícolas (EFAs) e às Casas Familiares Rurais (CFRs). Posteriormente, um terceiro termo vem sendo empregado: Centro Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)²⁷.

No espaço rural, as CFRs vêm se traduzindo em uma possibilidade de educação que vai além da escolarização, contribuindo também para o fomento da protagonismo juvenil. Estas são organizações educacionais formadas a partir de parcerias entre municípios, estados, entidades e comunidade local. Nestes espaços, os jovens podem continuar sua escolaridade até concluir a educação básica, obtendo uma formação voltada às necessidades das famílias em relação ao espaço produtivo agrícola da região.

As CFRs pretendem contribuir para uma vida de qualidade no meio rural, essencialmente baseada na agricultura familiar. A formação dos jovens agricultores é realizada ao longo de três anos numa perspectiva de unidade entre a teoria e a prática. As CFRs têm como objetivo principal a atuação pedagógica com vistas à promoção de uma educação voltada ao contexto e necessidades da área rural. Assim, os jovens alternam períodos em que permanecem nas suas propriedades e períodos em que moram em regime de internato ou semi-internato, recebendo formação pedagógica e qualificação profissional.

²⁷ Neste trabalho, optamos por usar a designação Casas Familiares Rurais (CFRs), pois entendemos que é a terminologia que melhor representa o termo originalmente atribuído na França. Entendemos que a sigla EFAs remete à outra expressão similar, cuja origem é a Itália. Ambos os países adotaram a Pedagogia da Alternância, que é também adotada pelos CEFFAs.

A principal finalidade da CFR é a promoção da formação integral e desenvolvimento sustentável do meio rural. Não se trata simplesmente de uma formação profissional ou técnica, mas intelectual, ética e humana, pois considera todas as dimensões humanas, na perspectiva omnilateral. Segundo Frigotto (2012), a educação omnilateral busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o pleno desenvolvimento.

O princípio da alternância não é considerado novo, principalmente se tratando de educação formal. Gimonet (2007, p. 112) afirma que: “Alternância não é de ontem. A aprendizagem das profissões aconteceu durante muito tempo por imitação e transmissão direta no terreno da prática.” Esta dinâmica na qual se alternam tempos na instituição escolar com tempos de trabalho, com a família, na comunidade, na pequena propriedade rural, é bastante antiga.

O autor (2007) ressalta que a Pedagogia da Alternância traz uma nova realidade para o ensino, no qual as instituições e os atores implicados no processo se diversificam, deixando de assumirem aqueles papéis tradicionalmente presentes em uma escola convencional. O alternante deixa de ser um aluno para ser um sujeito ativo no contexto de vida e num território. Na proposta educativa das CFRs as famílias são convidadas a participarem ativamente da formação de seus filhos. Os educadores, mestres de estágio, também denominados de monitores, desempenham papel mais amplo do que os professores de uma escola tradicional, pois, como afirma Gimonet (2007, p. 20), “todos estes atores são chamados a cooperar, a completar-se nas suas diferenças”.

A proposta educacional da Pedagogia da Alternância é concebida, intencionalmente, para promover a formação integral do jovem oriundo do meio rural. Ela tem uma função preponderante, qual seja, a de promover o desenvolvimento tecnológico, econômico, sociocultural, ambiental e político da família do jovem e, conseqüentemente, da co-

munidade, propiciando-lhe competências e habilidades para desenvolver as atividades rurais. Ela procura atender o jovem rural de forma protagonista, tanto em sua propriedade quanto em sua comunidade. É uma das propostas pedagógicas mais próximas da realidade do campo e das possibilidades do jovem rural. Isto ocorre através do desenvolvimento de um método próprio, organizado em instrumentos pedagógicos que articulam a experiência da vida cotidiana com os saberes curriculares da base nacional comum fixados na LDB n. 9.394/1996.

Dessa maneira, segundo Vergütz (2013, p. 74), esta metodologia:

[...] oportuniza trocas, buscas, inquietações, perturbações, soluções, interações, diferenciações e associações com os saberes da família e da comunidade e os saberes da escola, possibilita que haja tempo e espaço para experimentar de maneira mais observadora-pesquisadora o contexto sócio-profissional-familiar e o contexto escolar, bem como apontar propostas de temáticas e alternativas a serem trabalhadas na ação educativa.

Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância busca formar jovens protagonistas. O termo protagonismo tem aparecido, a partir dos anos 1980, com frequência em documentos de agências internacionais, órgãos do governo, ONGs e projetos que envolvam a juventude e a perspectiva de empoderamento juvenil (SOUZA, 2008). Uma boa parte das tentativas de conceituação do termo “protagonismo” busca, inicialmente, a raiz etimológica da palavra. Stamato (2008, p. 81) entende que o protagonismo juvenil,

[...] é uma prática que possibilita a transformação do jovem e a transformação do mundo, numa relação dialética que favorece a formação de jovens mais conscientes de seu papel como agentes de mudança social, investidos na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

No âmbito da Pedagogia da Alternância praticada nas CFRs merece destaque o instrumento pedagógico Projeto Profissional de Vida do(a) Jovem (PPVJ), no qual o estudante é orientado a projetar e a transformar sua vida e a da sua família, assim como de sua propriedade, buscando novas alternativas. Por conseguinte, leva o jovem a pensar e agir no sentido de melhorar o ambiente em que vive, não só em sua propriedade, mas também em uma dimensão de vida comunitária. O protagonismo juvenil é entendido, então, como “[...] a atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.” (COSTA, 2000, p. 22). Portanto, o(a) jovem tem a possibilidade de realizar o PPVJ com a família e comunidade, buscando protagonismo em seu desenvolvimento.

Isso posto, este capítulo tem como objetivo principal investigar as contribuições do PPVJ no desenvolvimento do protagonismo juvenil. No âmbito da Pedagogia da Alternância, o PPVJ é um dos instrumentos pedagógicos que procura, ao longo do percurso formativo, fortalecer o protagonismo juvenil e favorecer a permanência dos jovens no campo por meio da realização de um projeto viável na propriedade familiar.

O projeto profissional de vida do(a) jovem

O PPVJ, segundo Frossard (2004), tem como objetivo geral conduzir o jovem para a profissionalização do trabalho rural, buscando aumentar a autonomia e melhorar a renda da família, além de ser um elemento de contribuição para o desenvolvimento social e econômico do campo. Esse mesmo autor acredita que o desenvolvimento desses projetos pode ser encarado como um elemento de fixação do jovem no campo, pois lhe permite projetar-se profissionalmente.

A elaboração do PPVJ começa pela observação do jovem ao seu entorno, de modo a perceber sua realidade, suas aptidões, suas afinidades para a realização de um projeto que tenha como primeira característica

a identificação de um tema, e prossegue na elaboração de uma parte teórica e o detalhamento de aplicação na prática. O jovem em formação é um ser que pensa, sente e age com uma bagagem de experiências acumuladas no contexto familiar e comunitário, que será aproveitada mediante a interação com o grupo nos mais variados momentos.

Conforme Soares (2002), os processos vivenciados na organização familiar e as opções profissionais influenciam diretamente nas escolhas dos jovens, e isso desencadeará a sua própria relação com o trabalho escolhido e a assimilação negativa ou positiva das escolhas e opiniões da família. Os métodos e as técnicas utilizados deverão possibilitar a atividade mental no processo de construção do conhecimento. No processo de formação dos jovens deve existir uma prática que possibilite a troca de experiências entre jovens, família, comunidade e monitores em sua formação.

Contextualizamos os progressos e evoluções do PPVJ no desenvolvimento na CFR de Alpestre/RS, em seus três anos de formação, nos seus 25 anos de história. Dividimos em períodos, para um melhor entendimento de sua aplicação aos jovens. Destacamos que o(a) jovem no período de 1997 a 2016, para a escolha do seu tema de PPVJ, considerava várias situações de seu meio social. Contudo, de 2017 a 2022, o desenvolvimento do Projeto passou a estar associado a uma escolha pessoal e familiar, indo além de seu território, com várias fontes de escolhas. Por exemplo: o(a) jovem pode escolher o projeto de bovinocultura de leite, ser sucessor de sua propriedade e fazer uma graduação de Pedagogia, e assim exercer as duas áreas.

No período do estudo, pode ser evidenciado que o desenvolvimento do PPVJ buscava mais uma orientação para o(a) jovem na prática de uma atividade, a ser desenvolvida em sua própria propriedade. Os(as) jovens matriculados(as) eram 100% do meio rural. A área das ciências agrárias, que qualifica para a agricultura familiar, sempre trabalhou com mais intensidade o PPVJ, tanto em sala de aula como em orientações. Os temas de projeto, em sua maioria, estão voltados à agricultura. O papel

dos orientadores(as), no desenvolvimento do PPVJ, é o de acompanhar o jovem no desenvolvimento do projeto teórico e prático, realizando inclusive visitas *in loco* nas propriedades de seus estudantes.

No período de 2018 a 2021, a CFR buscou uma metodologia própria, acoplando sua teoria com a prática e utilizando monitores(as) das diversas áreas do conhecimento. Os jovens nesse período de formação apresentavam seus PPVJ, uma vez por ano. Monitores(as) nesse período aplicavam com mais intensidade esse instrumento pedagógico na área de ciências agrárias, assim como a coordenadora pedagógica.

A partir do ano de 2022, com a reforma do Ensino Médio, o PPVJ foi incluído como componente curricular da CFR, contabilizando mais de 10 horas no componente curricular do(a) jovem aplicado por alternância.

Analisamos o desenvolvimento do PPVJ na formação do jovem em seus três anos de formação na CFR de Alpestre/RS. Para uma melhor explicação, dividimos em 1º, 2º e 3º ano de formação cursada. No 1º ano de formação, o(a) jovem tem a oportunidade de refletir referente a seus sonhos, desejos, dificuldades e facilidades encontradas. Nas aulas de PPVJ, o(a) jovem precisa encontrar sentido na formulação de ideias, colocando em pauta o que deseja, tanto na condição pessoal, como na escolha de um projeto profissional.

Depois de conhecer, o(a) jovem define o tema de projeto a desenvolver o longo de sua formação na CFR. Nesse momento é importante identificar problemas, necessidades e oportunidades, descrevendo a realidade; com muitos diálogos, trocas de experiências e leituras aprofundadas. Ao final do 2º semestre do ano letivo ele(a) deve realizar a primeira apresentação individual da proposta para todo o corpo docente.

No 2º ano de formação, a CFR de Alpestre propõe que o(a) jovem identifique e observe sua realidade local, elaborando um diagnóstico por meio de levantamento de dados referente ao tema de projeto escolhido. Também será definido quem é seu orientador(a), para começar

sua aplicação, na teoria e prática. O jovem, na realização de seu projeto no 2º ano, continua cursando a disciplina de PPVJ em suas alternâncias, juntamente com seu orientador(a), para buscar articular os saberes e as aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento com a finalidade de abrir possibilidades, a partir dos estudos e dos diagnósticos.

No 3º ano de formação, o objetivo é conduzir a finalização do PPVJ, em sua elaboração teórica e prática. Neste ano está prevista duas apresentações, uma em cada semestre. Em paralelo, recebe visitas de seu orientador(a) para diálogos com a família e verificação do desenvolvimento do projeto.

Para Lisboa (2002), é evidente que não se pode separar a escolha profissional dos entendimentos acerca do projeto de vida dos jovens, já que é por meio dessa opção que se dá a sua identidade tanto profissional como pessoal. A mesma questão é colocada quanto à história de vida (seu passado) e quanto ao projeto de vida (seu futuro). Assim, o sujeito passa a levar em conta a ideia de continuidade e de sobrevivência em seu contexto.

Assim, o PPVJ é desenvolvido com o acompanhamento da escola, mobilizando e articulando os diferentes conhecimentos, no entanto, é também profissional, na medida em que propõe o exercício da resolução de problemas da vida produtiva, inter-relacionando educação e trabalho.

Projeto profissional de vida do(a) jovem e o protagonismo juvenil

No âmbito da Pedagogia da Alternância, o PPVJ busca assegurar o protagonismo do jovem rural em seu contexto de atuação. Paulatinamente, o jovem descobre que participar não é algo dado espontaneamente, mas se constrói a partir de um trabalho educativo cooperativo. Fundamentado um foco no eixo da aprendizagem, sua proposta considera o professor um orientador, e não só transmissor de conteúdos curriculares, e o jovem como o grande protagonista do processo.

O PPVJ, segundo Puig-Calvó (2002), dá sentido à formação e à vida dos estudantes, estimulando que encontrem suas próprias soluções com criatividade. Trata-se de uma estratégia pedagógica que conecta tecnicamente as aprendizagens desenvolvidas no ambiente escolar com o ambiente socioprofissional e/ou familiar. Tem por objetivo geral encaminhar o jovem para a profissionalização do trabalho rural, no sentido de melhorar renda e a qualidade de vida da família, servir como facilitador para o encaminhamento do(a) jovem para o mundo do trabalho e como um elemento de desenvolvimento econômico e social do meio rural (FROSSARD, 2004). Um projeto profissional que dê sentido a sua formação e a sua vida, que permita trazer suas próprias soluções, sejam elas singulares, concretas, alternativas (Puig-Calvó, 2002).

O PPVJ é o elemento central que dá sentido não somente à formação do jovem, mas à sua vida. Esse projeto permite trazer soluções aos seus problemas, e não deve ter o propósito de reproduzir ou copiar ideias, mas concebê-las. Dessa forma, a proposta do PPVJ busca provocar os jovens a serem os pesquisadores/questionadores da vida e do meio onde estão inseridos, ou seja, diagnosticando, problematizando e refletindo sobre seu devir.

O desenvolvimento do PPVJ apresenta a possibilidade de o estudante perceber, no ambiente escolar, áreas potenciais para a sua profissionalização, sem a necessidade de se desvincular de seu meio social e familiar. Ao pensar, escrever e implantar o PPVJ, o jovem sistematiza ações de modo integrado, percebendo a interação entre prática e teoria, sem a supremacia de uma sobre a outra.

O PPVJ representa um tempo de aprendizagem de forma a potencializar o seu aspecto personalizado, autônomo e emancipatório, pois o estudante tem como suleador dessa aprendizagem a pesquisa, a observação e aplicabilidade desse conhecimento. Para essa concretização, o estudante tem uma ampla rede de informações e conhecimentos acu-

mulados, desde o seu primeiro ano na escola, arquivados no caderno da realidade. Para Santos e Pinheiro (2005, p. 41), o PPV é:

[...] o resultado de uma análise minuciosa da situação histórico familiar, da infraestrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artístico culturais, entre outros, que caracterizam a realidade do estudante, no âmbito familiar, do seu município e de sua região que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA, à aptidão do jovem, à motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional.

O PPVJ, segundo Puig-Calvo (2002) deve, sobretudo, dar sentido à formação e à vida dos estudantes, estimulando que encontrem suas próprias soluções com criatividade. Trata-se de uma estratégia pedagógica que interliga tecnicamente as aprendizagens desenvolvidas no ambiente escolar com o ambiente socioprofissional e/ou familiar. Para o desenvolvimento da proposta, há, ainda, o envolvimento permanente de monitores e tutores, que buscam interagir com os estudantes, contribuindo, por um lado, com os processos de aprendizagem e, por outro, com a articulação com as comunidades e/ou famílias, de modo a auxiliar na qualificação e adequação dos projetos às distintas realidades diagnosticadas.

O desenvolvimento do PPVJ se apresenta como potencializador da valorização das vivências dos sujeitos do campo e de posterior ação e transformação das relações sociais, já que é desenvolvido no transcórre da formação nas CFRs, com envolvimento da família e da comunidade, diagnosticando, percebendo, intervindo e contribuindo com o meio.

Assim, para o jovem concluir o seu PPVJ, ele necessita mobilizar diferentes saberes e habilidades construídos ao longo do percurso formativo, tais como: escrita, organização do pensamento, raciocínio lógico matemático, noções de administração e matemática básica para realizar

todos os cálculos de análise financeira e econômica (balanço patrimonial, custo de produção, fluxo de caixa, entre outros), e oralidade, pois necessita defendê-lo em banca de avaliação.

Por fim, um ingrediente determinante: ele deve ser implantado como uma experiência no terceiro ano de estudos. É um projeto construído em um movimento de idas e vindas, com uma relação direta entre a teoria e a prática, num processo continuado. Conforme Pozzebon e Vergütz (2012, p. 11-12), “[...] temos no PPVJ um elemento provocador no momento em que instiga o jovem e a família a pesquisar, buscar respostas, estudar e construir coletivamente alternativas para a propriedade.”

O PPVJ contribui para a formação integral dos sujeitos que, por sua vez, vão buscar uma integralidade em suas ações e reflexões a partir dos desdobramentos do mesmo. O desafio que o PPVJ coloca para esses sujeitos é a necessidade da tomada de decisão, enquanto parte do processo de se tornar sujeito, criador de cultura e história.

Quando o estudante, em diálogo com o mundo, toma a palavra em ações de defesa do seu Projeto, vai se afirmando enquanto sujeito autor de sua história, assumindo uma atitude política, conscientizadora, ou seja, não se trata de uma intervenção neutra. Ao contrário, é uma intervenção em um tempo e espaço que também é histórico e político. Assim, esse jovem assume sua identidade ao falar, ao se expressar, ao escolher o que falar, como falar, a quem falar, do que falar. Isso se dá com uma prática que não se desvincula da reflexão, do dizer. O projeto fortalece essas práxis, que é permeada pelo diálogo, pela autonomia e transformação.

O PPVJ implica em uma ação reflexiva que traz em sua trajetória a marca da práxis. É uma atividade que integra escola, família e comunidade, tendo no estudante o fio que une esses espaços em tempos de aprendizagem. Desconstrói a fragmentação do conhecimento tão usual nas disciplinas e currículos padronizados, pois, ao se aproximar do ob-

jeto do conhecimento, o estudante precisa tomar as decisões, tendo uma visão do todo em seu Projeto Profissional. Afinal, ele precisa das respostas em todas as dimensões para resolver os problemas encontrados.

O desenvolvimento do PPVJ requer o envolvimento e o engajamento das famílias, dos educadores e de uma série de parcerias locais. Essa articulação para a elaboração e implantação destes projetos, dentro do processo formativo pretendido, passa a interferir e impactar diretamente na vida da família agricultora, na comunidade e no território. Por outro lado, no que se refere à contribuição para o desenvolvimento do meio, a execução plena da potencialidade dos projetos coloca desafios importantes, considerando que geram demandas de investimentos e/ou políticas públicas específicas.

Portanto, o objetivo central do PPVJ é que o jovem, ao final de sua formação, seja capaz de visualizar seus objetivos futuros e contribuir com a sua permanência no campo, com o desenvolvimento da família, unidade de produção e em sua comunidade.

Considerações

O PPVJ contribui ao provocar os jovens a pensar sobre sua realidade e a impulsionar iniciativas para melhoria de renda nas unidades familiares, o que tem favorecido a permanência dos jovens no campo. A Pedagogia da Alternância muito contribui para isso, ao possibilitar uma formação que mantém o jovem inserido na propriedade, ao mesmo tempo que o prepara na escola para os desafios do campo, com experiências e conhecimentos que possibilitam melhorias e mudanças na propriedade.

Compreende-se que as CFRs têm contribuído para provocar mudanças na situação regional e local, ao propor uma educação voltada para atuação dos(as) jovens no campo e o desenvolvimento das propriedades rurais dos estudantes. O movimento de alternância exerce um papel importante neste caminho, ao manter o(a) jovem inserido na propriedade

e ao mesmo tempo prepará-lo na escola para os desafios do campo, com experiências e conhecimentos que possibilitam melhorias e mudanças na propriedade.

O PPVJ desenvolvido na CFR de Alpestre/RS também contribui para uma formação diferenciada, provocando os(as) jovens a pensar sobre sua realidade para a elaboração do projeto, mas tem estimulado à iniciativa que vem gerando trabalho e renda nas unidades familiares. Isso tem favorecido ao jovem pensar o campo como possibilidade e assim permanecer na unidade familiar.

O movimento de alternância exerce um papel importante neste caminho, ao manter o jovem inserido na propriedade e ao mesmo tempo prepará-lo na escola para os desafios do campo, com experiências e conhecimentos que possibilitam melhorias e mudanças na propriedade. Através do diálogo com os jovens egressos, destacamos que os PPVJ elaborados pelos jovens durante o percurso formativo são estratégias centrais para um ensino diferenciado no contexto de uma região caracterizada por unidades de produção familiares.

Por fim, admitimos que, ainda, há muito para se investigar em se tratando da educação para as juventudes rurais e acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelas CFRs, a partir da metodologia da Pedagogia da Alternância.

Referências

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 267-274.

FROSSARD, Antonio Carlos. **Identidade do jovem rural confrontando com o estereótipo de Jeca Tatu**: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I. 2004. 212 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2004. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/393>. Acesso em: 29 dez. 2023.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LISBOA, Marilu Diez. A formação de orientadores profissionais: um compromisso social multiplicador. *In*: LISBOA, Marilu Diez; SOARES, Dulce Helena Penna. **A orientação profissional em ação**: formação e prática de orientadores profissionais. São Paulo: Summus, 2002. p. 11-23.

NOSELLA, Paulo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

POZZEBON, Adair; VERGÜTZ, Cristina Luiza Bencke. **O Projeto Profissional do Jovem - PPJ como instrumento de avaliação mediadora na Pedagogia da Alternância**. Santa Maria: UFSM, 2012. (Seminário). Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Adair%20Pozzebon.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Formação pessoal e desenvolvimento local. *In*: União Nacional Das Escolas Famílias Agrícolas Do Brasil. **Pedagogia**

da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2002. p. 126-146.

SANTOS, I. F.; PINHEIRO, J. E. L. O CEFFA e o projeto Profissional do Jovem. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, n. 1, 2005.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

STAMATO, Maria Isabel Calil. **Protagonismo Juvenil: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude**. 2008. 212 fls. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17308>. Acesso em: 29 dez. 2023.

VERGÜTZ, Cristina Luiza Bencke. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. 172 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/506/1/CristinaVergutz.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Currículo narrativo como contraponto à padronização curricular neoliberal: (re)pensando a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) a partir de narrativas de professores(as) de Arte²⁸

Simone de Oliveira Batista Cuchi²⁹

Diego Orgel Dal Bosco Almeida³⁰

Marilandi Maria Mascarello Vieira³¹

O presente texto tem como foco central a compreensão sobre como os(as) professores(as) de Arte narram experiências associadas à TIM e, mais especificamente, identificar se a TIM pode ser uma possibilidade de contrapor o currículo padronizado neoliberal materializado em documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Ele foi norteado por questões como: será um currículo fundamentado na ideia de aprendizagem condizente com o que é proposto pelas teorias de aprendizagem, a exemplo da TIM? Até que ponto noções como as de “competência” e “inteligência” podem ser consideradas sinônimos em relação ao currículo? Quais seriam as per-

²⁸ Este texto é uma versão do artigo *Quando “competência” é diferente de “inteligência”: contrapontos à padronização curricular em narrativas de professores de Arte*, submetido para publicação em 2023 à *Revista Artes de Educar* (UERJ), ambos resultantes de uma dissertação do Mestrado em Educação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó.

²⁹ Mestre em Educação pela Unochapecó.

³⁰ Doutor em História. Professor do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

³¹ Doutora em Educação nas Ciências. Professora do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

cepções dos(as) professores(as) de Arte sobre a tensa relação e aparente sinonímia? A partir das propostas de Gardner e de seus interlocutores no Brasil, seria possível a emergência de um currículo narrativo nos relatos dos(as) professores(as) de Arte?

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi proposta no início dos anos 1980 por Howard Gardner. Partindo de estudos na psicologia, no início, um de seus principais objetivos foi compreender como alguns indivíduos se sentiriam mais “[...] entusiasmados, em vez de ameaçados, pela ideia de uma pluralidade de diferenças individuais” (Gardner; Chen; Moran, 2010, p. 29). No Brasil, as ideias de Gardner tiveram recepção entre os anos 1990 e as primeiras décadas de 2000, especialmente na área de Educação (como, por exemplo, Miranda; Morgado, 2016; Costa, 2020; Souza, 2021). Observamos que essas produções consideraram a crítica aos “currículos fechados” e aos modelos padronizados de avaliação como o centro de suas análises, especialmente quando ligados a processos pedagógicos no ensino de Arte. Ou seja, se as proposições iniciais de Gardner em relação às inteligências ganharam relevo em relação ao ensino de Arte e suas relações com o campo da psicologia, posteriormente, também ganharam destaque nos estudos de sistemas de avaliação escolar e nas discussões sobre o currículo.

As mudanças de direção nos usos da TIM nas reflexões que encontramos indica o que Gardner enfatizou em relação as suas proposições. A “lista de inteligências” seria “provisória” e que cada uma delas poderia conter outras “subinteligências” e que sua “autonomia” seria “relativa” pois contaria cada uma com possibilidades de interação com as outras (Gardner, 2000). Antunes (2012) afirma que Gardner iniciou seus estudos no campo da psicologia do desenvolvimento cognitivo propondo que seriam oito as áreas de cognição que, no cérebro humano, abrigam formas específicas de capacidades e processos de informações. Gardner, “depois de muitos anos de pesquisa [...] chega a questionar a identificação exclusiva da inteligência com o raciocínio lógico e amplia esse con-

ceito a outros campos do comportamento humano” (Carbonell, 2016, p. 234).

Em relação ao currículo, Gardner (1999) afirmou que só seria favorável a um currículo padronizado, caso fosse possível garantir a participação de todos no ato de sua criação. Sobre a escola, Gardner (1995, p. 15) afirmou que o seu propósito “[...] deveria ser o de desenvolver as inteligências” compreendendo que não se trata de contabilizá-las, mas de entendê-las como potenciais que podem ser explorados ou não, de acordo com os contextos sociais e culturais. Outra consideração em relação ao currículo tem a ver com as noções associadas às ideias de “competência” e “inteligência” que, embora possam aparecer como sinônimos em sua obra, diferem do proposto pela BNCC, por exemplo.

O texto está constituído de duas seções, sendo que na primeira delimitamos as relações entre “inteligência” e “competência”, contrastando o que consta em Gardner e seus interlocutores com os sentidos presentes na BNCC (Brasil, 2017). Na segunda seção apresentamos narrativas de dois participantes da investigação que permitem analisar as dificuldades que enfrentam ao atuar a partir dos pressupostos da TIM nas aulas de Arte e as brechas pelas quais criam contrapontos reais e potenciais ao currículo padronizado.

Metodologicamente a pesquisa é de abordagem qualitativa (Minayo, 2011) e a produção dos dados ocorreu com a realização de entrevistas narrativas (Errante, 2000) com professores(as) de Arte vinculados(as) à rede municipal de Educação Básica de Chapecó (Santa Catarina/Brasil) de forma *online* e presencial. Os(as) participantes atuam no componente curricular de Arte do primeiro ao nono ano (1º ao 9º) do Ensino Fundamental, contando com mais de três anos de experiência docente.

Consideramos a reflexividade narrativa (Passeggi, 2021) como elemento importante dos procedimentos metodológicos e mobilizamos o conceito de experiência (Larrosa, 2002). Compreendemos que, a partir

da articulação dessas noções teórico-conceituais, foi possível dar visibilidade para as narrativas dos(as) participantes como forma de assumirem uma postura crítica em relação ao seu papel na criação da narrativa, pronunciando a palavra “[...] como uma ação no mundo” e como “ato formativo” (Passeggi, 2021, p. 103). Os(as) narradores(as) participam da negociação do que se pode chamar de “contextos de rememoração”, fazendo escolhas e refletindo sobre o que lhes aconteceu. Na relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos acontece, a experiência pode ser vista a partir de sua imbricação no próprio ato de dizer, ou seja, no lugar “[...] onde a experiência é ressignificada”. Quando, afinal, é colocado em relação “[...] viver e narrar, ação e reflexão narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica” (Passeggi, 2011, p. 148). A análise dos dados foi realizada a partir das proposições de Bardin (2011).

Os relatos dos(as) participantes da pesquisa podem ser compreendidos como testemunhos de uma subjetividade profissional que contribui para que se reflita o ensino de Arte em contexto marcado por políticas curriculares orientadas por padrões estandardizados e inseridas em uma lógica eficientista e neoliberal que não considera as especificidades da sala de aula e da escola, contextos que frequentemente escapam das métricas padronizadas e da “cultura da avaliação” e “controle” (Macedo, 2014, p. 1553).

Entendemos que esses relatos trazem elementos para se pensar contrapontos à padronização curricular, pois de seu teor emerge um “currículo narrativo” (Goodson, 2019) que dialoga com a aprendizagem, sem destituir o papel assumido pelos sujeitos envolvidos nos processos educativos, considerando o seu constante “aprendizado narrativo”, fundamental para a própria tessitura das narrativas de vida ou identidade.

Quando a “inteligência” pode ser contraponto da “competência”: subsídios para pensar a TIM no contexto das reformas curriculares neoliberais

Defendemos que os sentidos de “inteligência” e “competência” relacionados à TIM diferem das noções materializadas nos documentos curriculares nacionais das últimas décadas, principalmente na BNCC (2017). Se as noções de “competência” da BNCC (2017) se ligam sobretudo a contextos econômicos a partir dos quais o próprio documento foi produzido, no caso da TIM essas dimensões ganham outros contornos, menos individualistas e mais coletivos. Consideramos, para isso, a própria polissemia da expressão “competência” e como consta em Gardner como sinônimo de “inteligência”.

Ao contrário da BNCC (2017), a TIM se insurgiu justamente contra modelos de avaliação padronizados. Assim, consideramos que na palavra “competência” houve um processo de “ressemantização” (Diógenes; Silva, 2020) que nos levou a denominar, através de “linguagens e metáforas” como algo novo “[...] aquilo que, até então, reconhecíamos de outra forma [...]” (Sacristán, 2011, p. 7).

Albino e Silva (2019) afirmam que o conceito de educação baseada em competência surgiu na década de 1960, tendo em vista questionamentos acerca da aprendizagem dos alunos e as habilidades necessárias para uma vivência também fora da escola. Havia, naquela década, forte influência das perspectivas behavioristas nos processos pedagógicos que almejavam identificar comportamentos “adequados aos alunos” (Albino; Silva, 2019, p. 140).

Na Europa, o modelo “ensino por competências” (Albino; Silva, 2019) foi estimulado por políticas educacionais oriundas da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a OCDE (Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico). Na América Latina, o modelo surgiu no contexto de reformas educacionais como parte das reformas estruturais do Estado em 1990, prosseguindo nas

décadas seguintes. Nos anos 1990, os ajustes foram de ordem macro-econômica e a meta era resolver os problemas relacionados à inflação, retomando “[...] o crescimento econômico da década anterior a partir da estabilização econômica e equilíbrio, implicando em cortes de gastos públicos, flexibilização do trabalho, reforma da previdência social e privatizações” (Albino; Silva, 2019, p. 140-141).

A “pedagogia das competências” (Diógenes; Silva, 2020) que foi chamada de “ensino por competências” (Albino; Silva, 2019, p. 140) ou, ainda, a formação de “indivíduos eficientes” a partir de uma lógica ligada ao “adestramento” (Sacristán, 2011, p. 7), chegou ao Brasil e em outros países da América Latina, a partir da década de 1990.

A adesão a essa “pedagogia” já constava em documentos oficiais do currículo nacional, como nos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) e nas DCN’s (Diretrizes Curriculares Nacionais). Assim, o projeto de sociedade dos quais esses documentos são portadores acaba por compreender o ser humano como “recurso” e não como “sujeito”, o que lhe confere a característica de “objeto do capital moderno” (Albino; Silva, 2019).

Estudos que contextualizam as políticas curriculares das últimas décadas no Brasil apontam que elas, ancoradas nas matrizes de competências e habilidades, é uma demanda do mercado de trabalho mundial posta em prática no Brasil entre fins dos anos 1990 e início dos 2000 e compreendida como uma das principais referências para uma guinada epistemológica dos sistemas de ensino (Ciavata; Ramos, 2012). Assim, a centralidade na aprendizagem individual dos alunos junto a uma proposta curricular ancorada em competências e habilidades pode ser vista como uma “[...] política curricular que radicaliza a adoção das matrizes de avaliação por competências e habilidades como matrizes estruturantes da própria organização da matriz curricular”. Desse modo, as competências “predefinidas” se ligam aos objetivos de aprendizagem como uma espécie de “referencial político epistemológico” na BNCC (Giaretta,

2022, p. 341). Essa “predefinição” não está, portanto, ancorada no trabalho pedagógico dos professores, na relação que estabelecem com os alunos, tampouco em uma consideração sobre os diversos contextos locais e regionais, nas diferentes culturas e práticas sociais.

Para Silva (2008, p. 17), a noção de “competência”, associa-se à ideia de “formação administrada” atrelada às denominadas teorias da competência a partir de vertentes sociológicas sobre o trabalho e o currículo, bem como ao favorecimento da introdução de novas práticas de controle sobre a escola e a formação humana.

Os sentidos de “competência geral” propostos pela BNCC (Brasil, 2017), no próprio contexto das reformas curriculares dos últimos anos inviabilizam a educação escolar como “empreitada subjetiva”. A noção de “competência geral” passou a hegemonizar as discussões sobre a BNCC a partir de sua terceira versão, em 2016. Essa noção “[...] tem relação com o alinhamento da política educacional do País à governança da OCDE, baseada na comparabilidade que [...] inviabiliza a educação como empreitada subjetiva” (Macedo, 2019, p. 39). Assim, é possível afirmar, seguindo Macedo, que os sentidos presentes de “competência geral” que constam na BNCC inviabilizam a sala de aula no conjunto da experiência intersubjetiva, em favor das lógicas alicerçadas aos modelos de eficiência neoliberal, da avaliação e do controle.

Ainda que “competência” e “inteligência” sejam tratadas como sinônimos por Gardner, as concepções que orientam seus sentidos não estão ligadas aos modelos de padronização curricular. Pelo caminho inverso, a TIM, desde o seu surgimento, criticava fortemente os modelos de testes-padrão de avaliação nas escolas e a própria ideia de uniformidade no que diz respeito à inteligência, ao que se poderia entender como a mente humana. A TIM surge como contraponto, portanto, aos testes padronizados, às avaliações que não consideram as pluralidades de “inteligências” e de sujeitos.

Antunes (2012) diz que Gardner, em publicação datada de 1983, considerou que seriam oito áreas e/ou espaços de cognição no cérebro que abrigariam formas específicas de competências e processamento de informações. Ainda que possamos discutir se são somente oito as áreas e/ou espaços ligados à cognição no cérebro humano, é preciso lembrar que as propostas de Gardner se colocavam em um contexto no qual vicejavam outras ideias sobre a inteligência humana, fundamentadas em testes padronizados.

Para Gardner (2000), ao contrário das teorias psicométricas, as inteligências não são objetos que se possam contabilizar, mas potenciais que podem ser ativados ou não, de acordo com os diferentes contextos social e cultural de cada indivíduo, assim como as oportunidades a ele ofertadas.

Esta é a minha teoria da inteligência múltipla, em uma maneira resumida em minha opinião, o propósito da escola deveria ser de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados a seu espectro particular de inteligência. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes e, portanto, mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva (Gardner, 1995, p. 15).

Entre fins dos anos de 1970 e meados dos anos de 1980 Gardner afirmou que o pensamento humano e as concepções de inteligência não poderiam ser vinculados a um ideal do pensamento científico que influentes teorias da época associavam à velocidade para resolver problemas a partir de habilidades linguísticas e lógicas. Para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas, escreveu sobre inteligências múltiplas e destacar que elas seriam tão fundamentais quanto os testes de *QI*.

Para Gardner (1995, p. 13), as inteligências são plurais e os estilos e formas da cognição são contrastantes. Assim, as escolas deveriam centrar-se no indivíduo para respeitar e desenvolver potencialidades im-

portantes ao longo da vida. Ao invés de ficarem condicionadas aos testes de Q.I ou provas, deveriam observar os diferentes fatores, os modos de vida dos indivíduos, as diferentes habilidades que empregam para resolver problemas dos contextos no cotidiano, assim como as suas capacidades de elaboração e valorização cultural, ambiental e comunitária, evidenciando o processo de como se constrói o seu conhecimento, sua inteligência.

Além de contraponto aos testes padronizados e em defesa das “inteligências múltiplas”, Gardner também alude os contextos, às dimensões coletivas e mais amplas da vida social e cultural, considerando a multiplicidade e os diferentes comportamentos sociais e práticas culturais. Tudo o que parece escapar quando se propõe um currículo padrão em um país continental como o Brasil, por exemplo.

Costa (2020), em estudos acerca das inteligências múltiplas na educação infantil, aponta que cada criança aprende de diferentes formas e que, portanto, cada uma das “competências” por ela desenvolvidas precisam ser valorizadas, porque esse “desenvolvimento” está ligado a “aspectos culturais associados aos diferentes contextos que constituem pilares diferenciados” que servem para orientar o trabalho pedagógico dirigido a um “desenvolvimento” que se dá “individualmente” (Costa, 2020, s.p.). Desse modo, os sentidos da “competência” ganham dimensões ampliadas, plurais e associadas aos contextos sociais e culturais.

Tais sentidos, a nosso ver, só podem ser reconhecidos a partir do olhar pedagógico do professor, recuado e restrito na BNCC (Brasil, 2017) como mero gestor de “competências” ou aprendizagem. A competência, para o caso da TIM, deve ser considerada a partir de suas diferenças em cada contexto e em cada estudante, e ela só pode ser efetivamente reconhecida a partir do trabalho pedagógico e intersubjetivo do(a) professor(a).

Uma das interlocutoras de Gardner no Brasil é Ana Mae Barbosa, reconhecida nos estudos da didática da Arte no Brasil e que se debruçou sobre o ensino de Arte procurando definir premissas que pudessem fazê-lo significativo. Uma de suas considerações foi a distância entre as diferentes realidades e suas implicações curriculares que dificultaram o ensino alicerçado na reflexão, no exercício da crítica e na compreensão histórica, social e cultural. Isto é, um ensino de Arte significativo que considera a historicidade, o social, o estético e o político.

Os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerência e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construcional de sua “pessoalidade” coletivizada que se conheça para que possa, nos Outros e nas Coisas, se reconhecer, quer nas similitudes, quer nas diferenças e/ou nas divergências (Barbosa, 2012, p. 38).

É interessante destacar um trecho do excerto. O que se refere às “competências sociais e epistemológicas”. A “competência”, para Barbosa (2012), não estaria ligada apenas à aprendizagem individual, mas em sua forma “coletivizada”, nos “outros” e nas “coisas”, como espaço/momento de reconhecimento de divergências, diferenças e similitudes. Ou seja, não se trata de um meio de padronizar o aprendizado a partir da ideia de avaliação. Em contraponto, para Barbosa, as competências são uma “[...] capacidade de produção de hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão constituídos, são constituíveis a partir dos recursos do próprio sujeito” (Barbosa, 2012, p. 39). Suas proposições, no que diz respeito ao ensino de Arte e à educação escolar caminham, portanto, em uma via de direção oposta à noção de “competência” que consta nas políticas curriculares dos últimos anos no Brasil.

As leituras desses pesquisadores sobre as proposições de Gardner nos mobilizam a discutir as características do currículo padronizado e seus efeitos. Pelo mesmo caminho, nos colocam em um debate sobre a consideração das pluralidades na educação escolar. Acompanhamos,

de certa forma, a própria abertura que se delineou nas proposições de Gardner entre os anos 1980, quando foram lançadas, e o início dos anos 2000, quando seu conceito de “inteligências múltiplas” ganhou contornos adicionais. Se inicialmente a TIM estava associada a um contraponto dos testes de QI e das avaliações padronizadas nas escolas, ao longo de tempo ganhou novas considerações:

[...] duas décadas depois, ele mesmo reformulou esse conceito, ao substituir o termo ‘capacidade’ por ‘potencial biopsicológico’[...] indica que as inteligências não são algo que pode ser visto ou contado: são potenciais [...] ativados ou não dependendo dos valores de uma dada cultura, oportunidades disponíveis nessa cultura e as decisões tomadas por cada pessoa e/ou sua família, seus professores e outras pessoas (Piccolo, 2015, p. 48).

Ao recuperar essas ideias de Gardner e seus interlocutores no Brasil, nosso intuito foi perscrutar os sentidos de termos como “inteligência” e “competência”, conferindo significado a uma parte importante do percurso investigativo com professores de Arte que narraram experiências didáticas associadas à TIM.

No que compete o ensino de Arte, mesmo em um contexto anterior à homologação da BNCC (Brasil, 2017), Trajano (2008), por exemplo, considerava que as propostas de Gardner se mostraram em “[...] franca oposição à ideia de uniformização aos padrões de ensino...”:

[...] os organismos político-pedagógicos, por mais que busquem um direcionamento adequado para a educação básica, acabam introduzindo ações que levam à massificação e à uniformização dos procedimentos educacionais. Gardner, diversamente, luta pela implantação de uma educação que centralize suas forças no atendimento das particularidades de cada indivíduo, seja para valorizar suas diversas capacidades intelectivas, seja para suprir suas dificuldades cognitivas. É com esse intuito que ele tem atuado em diversos projetos de pesquisa pedagógica (Trajano, 2008, p. 54).

Panho (2019), ao se deter à proposta de Arte na versão homologada da BNCC (Brasil, 2017), em relação às versões anteriores, conclui que a opção final foi pela “[...] planura, pela ausência de perspectiva e profundidade ao supor que a participação nas práticas de linguagem visual amplia as capacidades expressivas e o conhecimento sobre essa linguagem”, renunciando, assim, às possibilidades de reflexão “[...] para questionar o vivido [...]”. A ausência de aprofundamento em relação à “linguagem visual”, que ampliaria a potência prática “para questionar o vivido” e, afinal, “[...] escolher, negociar possíveis entendimentos comuns para a vida em sociedade” seria, para esse pesquisador, em síntese, um dos principais aspectos que caracterizam o documento (Panho, 2019, p. 142). Ou seja, para esse autor estão ausentes as possibilidades de se relacionar a Arte com o vivido, com a vida em sociedade.

Ao narrarem suas experiências, os(as) participantes da pesquisa utilizaram expressões como “capacidade” e “habilidade” em contraponto aos modelos padronizados de currículo. Salientamos alguns indícios que podem apontar, a partir da emergência de um “currículo narrativo” (Goodson, 2019), para possibilidades de criação de contrapontos às tentativas de padronização curricular e interdição da empreitada subjetiva que constitui os processos educativos de modo geral e o trabalho pedagógico de maneira particular.

Narrativas de docentes a partir da TIM: contrapontos à padronização curricular e emergência de um “currículo narrativo” no ensino de Arte

As narrativas de professores de Arte acerca de suas experiências com a TIM, em vários momentos, se desdobraram para discussões acerca do currículo-padrão e de como ele não reconhece as multiplicidades do aprender e os diferentes contextos sociais e culturais. Compreender as narrativas docentes como contrapontos da imposição de padrões cur-

riculares estandardizados implica em reconhecer suas potências como “currículo narrativo” emergente (Goodson, 2019). Entendemos, assim, que as narrativas podem nos propiciar

[...] “momentos pedagógicos” nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas com as outras, com suas próprias cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última instância, como uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve as suas trajetórias pessoais e públicas (Goodson, 2019, p. 114).

O “currículo narrativo” admite uma potencialidade formativa ligada às ideias de transformação e emancipação, imbuídas de sentidos, crenças e valores que, em conjunto, representam essa potencialidade, pois consideram os sujeitos envolvidos nos processos educativos, nesse caso representados pelos participantes da pesquisa. Em Goodson (2019, p. 287) encontramos a defesa do rompimento com a imposição de modelos curriculares prescritivos e a proposta de que: “o currículo se envolva com as missões de vida, com as paixões e com os propósitos que as pessoas articulam em suas vidas [...] um currículo para o empoderamento” e foi possível verificar essas características nos relatos dos (as) participantes da pesquisa.

O papel da Arte e do ensino de Arte foi mobilizado nos relatos dos(as) participantes ao associarem a TIM às suas práticas pedagógicas e experiências. Não apenas nas reflexões de teor acadêmico essas reflexões ocorrem, portanto. Nos relatos a padronização curricular foi vista como impeditivo para a valorização das diferenças e da multiplicidade, assim como nas críticas de Trajano (2018) e Panho (2019). Entendemos que, em suas narrativas, a TIM assumiu uma espécie de releitura crítica, pedagógica e política, capaz de ensaiar contrapontos à padronização curricular na semântica do mercado capitalista e neoliberal.

O roteiro da entrevista foi constituído por dois eixos, sendo o primeiro relativo à formação inicial dos entrevistados, e o segundo, relacionado com questões sobre práticas pedagógicas e ao currículo, que foram aqui incluídas. Para preservar as identidades dos(as) participantes os nomeamos como *Louise Bourgeois* e *Beethoven*.

O relato de *Louise Bourgeois* identificou a ausência do reconhecimento de diferenças e de multiplicidades no currículo escolar e expressa o reconhecimento de que há poucos espaços e/ou momentos para essa discussão. Narrando a sua experiência, rememorou os enfrentamentos de sua trajetória profissional no ensino de Arte:

Vou relatar nos dois sentidos, porque esta é uma experiência que nos faz pensar o quanto teria evoluído mais e mais rapidamente se houvesse uma formação, um estudo compartilhado. [...]e ela não falava, não se expressava oralmente e fisicamente também ela tinha muitas limitações, se escondia muito. E foi um trabalho coletivo que despertou esta criança [...] foi se despertando através da dança o que era essa expressão e se reconhecendo como indivíduo [...]. No desenho foi sempre se encontrando, e ela se expressa muito através do desenho. [...] foi se vestindo disso e se reconheceu, então agora, fala, ela se impõe, responde as atividades, faz as atividades dos outros professores, mas tudo por meio do desenho. Então acho que se houvesse uma movimentação diferente em relação entre essas inteligências eu acho que a gente teria conquistado ela para a educação muito antes[...]entender que as linguagens podem ser em todos os componentes curriculares eu acho que a gente teria conquistado muita coisa. Foi uma experiência muito rica, mas também algo que vou me lembrar para sempre porque a gente poderia ter feito melhor (*Louise Bourgeois*, 2021).

A pergunta mobilizou um relato de experiência que a professora viu como positiva. Uma aluna, que não falava, não se expressava e que “tinha muitas limitações” despertou seu interesse pela dança. Através do que se poderia chamar na teoria de Gardner como “inteligência cor-

poral” é que a aluna, conforme Louise Bourgeois (2021), estaria, enfim “se reconhecendo como indivíduo”. Assim, aliada à prática do desenho “então agora fala, ela se impõe [...]” e faz “[...] a atividade dos outros professores, mas tudo por meio do desenho”. Na sua narrativa entusiasmada, ela reconheceu, de certa maneira, o lado subjetivo da educação escolar e, sobretudo, da aula de Arte, não deixou de notar a “fragilidade da escola” e do “currículo”:

[...] A gente precisa olhar pra isso, e essa é a fragilidade da escola, é não ter a noção de como se opera com um currículo dentro dessas diferenças tão importantes. Não sei se é válido, mas é uma experiência que vou guardar pra sempre. Acho que foi coletivo, porque tivemos os gestores que olharam pra essas diferenças, acho que é fundamental o componente de Arte e por conta de todo esse atraso dele na história no país e de ser reconhecido, a gente ainda luta bastante nas escolas pra ser reconhecido como um componente de igual importância. Se todos nós entendêssemos que o componente de Arte ou aqueles que envolvem as práticas é capaz de olhar para estas diferenças e que fazer elas se tornarem movimento para aprendizagem, acho que teríamos uma mudança muito grande... (Louise Bourgeois, 2021).

Para Louise Bourgeois (2021), o que é apontado como uma “fragilidade da escola” pode ser lido como o reflexo do que consta como orientação nos documentos curriculares. Ou seja, leva a perguntas sobre os significados do componente de Arte no currículo, sua presença e relação com os demais componentes curriculares. A preocupação presente na sua narrativa está associada ao papel da arte em termos sociais e à importância do ensino de Arte na educação escolar. Ou seja, seu relato contém tanto uma chave de leitura pedagógica quanto política.

Os sentidos pedagógicos e políticos da Arte e do ensino de Arte são informados por Barbosa (2012), que lembra que a necessidade da Arte não é apenas socialmente desejável, é necessária. Alerta-nos que não é possível uma educação intelectual, seja ela formal ou informal, de eli-

te ou popular, na qual a Arte esteja ausente porque ela compromete o desenvolvimento integral da inteligência e, sem o pensamento divergente, visual, também não existe cidadania. A Arte, pode-se dizer, configura-se como um dos fundamentos da formação humana. Assim, conforme Barbosa (1991, p.113), a “[...] arte, não tem importância somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, mas tem importância em si, como assunto, como objeto de estudo”. Ao refletir sobre sua experiência, Louise Bourgeois (2021) descreveu uma prática pedagógica por ela considerada como exitosa e, ao qualificá-la, utilizou-se dos limites do currículo para construir o argumento de base de sua narrativa.

Sobre se Louise Bourgeois percebe a TIM durante as aulas de Arte, diz: “Sim, nossa! Total! É uma diversidade gigante de alunos”.

Eu não sei se vou falar *pra* ti do que eu considero, porque de acordo com a experiência que eu tenho de conhecer essas inteligências né, mas a gente percebe nos processos de aprendizagem porque cada um aprende de uma forma diferente e cada um se destaca num elemento específico, numa linguagem específica muitas vezes. Como lidar com tudo isso?! E mais ainda, acho que a preocupação com o docente não é só minha também, eu acho [...] enquanto componente de Arte temos um pouco mais de facilidade porque a gente tem esse movimento de olhar para vários sentidos diferentes que as linguagens proporcionam. Eu tenho que dizer que nestes cinco anos os meus encaminhamentos e a forma como eu lidei com isso *pra* além da sala de aula foi muito limitada, poderia ter feito muito mais enquanto professora destes alunos (Louise Bourgeois, 2021).

O relato da professora é uma narrativa potente acerca das possibilidades de Arte ser espaço para olhar em “vários sentidos diferentes” em “movimento”. Louise Bourgeois reflete suas práticas pedagógicas a partir do reconhecimento do que foi identificado por Panho (2019) em relação ao currículo prescrito: ausência de possibilidades de ampliação

da linguagem visual e das capacidades expressivas e opção pela linguagem sem reflexão para questionar o vivido.

Sua narrativa de experiência, quando colocada em relação aos referenciais a exemplo de Trajano (2008) e Panho (2019), permite-nos dizer que se trata de narrativa que se coloca em posição contestadora, como contraponto subjetivo da racionalidade eficientista que é proposta pela BNCC, na medida em que a professora admite o componente de Arte a partir da ideia de “movimento” em busca dos vários sentidos diferentes que as linguagens podem proporcionar.

Louise Bourgeois rememora suas experiências reconhecendo seu papel na identificação das “habilidades” e “dificuldades” dos seus alunos. Entende que, como professora de Arte, suas práticas educativas poderiam se configurar em espaços de atuação privilegiado para esse reconhecimento. Ou seja, sua subjetividade emerge como contraponto e preocupação que aparece na pergunta “como lidar com tudo isso?”. Embora termos como “habilidades” e “dificuldades” constem no relato, eles, a partir do conjunto, têm pouca ou nenhuma relação com o currículo prescritivo, cuja lógica se sustenta na avaliação, no padrão e no controle. Esses termos são contextualizados pela professora de maneira intersubjetiva, guardando relação com as práticas do currículo.

Também em relação aos impasses do currículo escolar, Beethoven (2021), trouxe experiências e reflexões para identificar os espaços de atuação ligados à TIM nas aulas de Arte. Ele considerou que o conteúdo é uma espécie de “padrão” que não seria a forma mais adequada de se ensinar ou aprender, que seria possível, então, lidar com esse “padrão” por meio de algumas estratégias.

Ao identificar as “dificuldades” e “facilidades” dos alunos, seria possível também identificar quais seriam, afinal, as suas “habilidades” menos ou mais evidentes. A atuação do professor de Arte, segundo ele, deveria começar pela identificação da “habilidade” que é presente, a que é mais clara ao próprio aluno e decifrável por aquele que ensina.

Como a gente tem um conteúdo que é padrão, ele normalmente não vai atingir a todos. E nem todos irão conseguir alcançá-los. Então, quando eu penso nesses conteúdos e penso nos alunos que, digamos assim, não têm uma habilidade para fazer aquilo[...] o aluno tem uma habilidade rítmica, mas não tem uma habilidade de lateralidade, então eu vou explorar o que ele sabe mais para chegar naquilo que ele sabe menos. Só que isso gera um esforço contínuo de tempo e de conhecimento do aluno, não vai ser talvez em um semestre ou dois talvez, acho que você precisa de um tempo com ele para entendê-lo e saber das suas facilidades, saber das suas dificuldades e trabalhar com essas duas coisas (Beethoven, 2021).

Para Beethoven, vive-se “[...] um período onde nem todas as inteligências são respeitadas”. O “aluno é sufocado” na sua percepção. Reconhecer as diferenças, como parte da estratégia da TIM, equivale a “sair do conteúdo”, ou seja, do que é considerado “padrão”. Atender aqueles que ficam para “trás”:

[...] nós vivemos num período onde nem todas as inteligências são respeitadas né? E o aluno é sufocado a expressar apenas uma inteligência conceitual, intelectual, então quando a gente descobre que ele tem uma outra habilidade de uma forma diferente, temos que tentar explorar, eu busco explorar isso aí, não sei até que ponto... eu sinto assim: - ah! Estou saindo do meu conteúdo para atender um ou dois e o resto está ficando pra trás. Mas eu sei que aquilo ali é importante, mas fico sempre nesta berlinda. Tô dando atenção para quem tem mais dificuldade, mas porque eu sei que eles tem outras habilidades, e aí, quando o jogo vira, quando entram outras questões, esses alunos que têm dificuldades em uma coisa, irão se sobressair em outras (Beethoven, 2021).

O reconhecimento da existência de diferenças e de multiplicidades no aprender, postas em relação à TIM, se dá, na narrativa de Beethoven, a partir do reconhecimento das “dificuldades” de cada aluno que são vistas, desse modo, como potencial para o desenvolvimento de outras

habilidades. Assim, apesar de afirmar que é possível driblar o “padrão” para lidar a partir de um olhar para a multiplicidade, nesse trecho da narrativa, *Beethoven* se mostrou preocupado com o que chamou de “padrão”.

Em síntese, para Beethoven, há meios e estratégias importantes para driblar o “padrão”, o prescrito. Ao final, sua preocupação, o seu protagonismo, é reafirmado quando diz que se vê “sempre nesta berlinda”. Mais uma vez termos como “habilidade” e “dificuldade” se apresentam associados à “inteligência”. Se, por um lado, sua narrativa trouxe termos utilizados também nas prescrições curriculares, não podemos afirmar que seus “predicados” são os mesmos. Assim é que no drible, na estratégia para não seguir apenas o “padrão” emergem outras práticas, outras experiências em sua narrativa.

O que, afinal reconhecem Louise Bourgeois e Beethoven através das narrativas de experiência? Se por um lado podemos associar seus relatos às práticas escolares que há muito são criticadas pelas pesquisas em Educação no que diz respeito à ideia difusa de “tradicional” de que professores/as não deveriam se orientar pela ideia de “transmitir conteúdos”, por outro, podemos considerar que o currículo prescrito também não tem considerado a multiplicidade, a diferença, as diversidades e o que escapa das métricas do controle e da avaliação.

A subjetividade que emerge de suas narrativas torna-se testemunho dos impasses do currículo padronizado. A professora de Arte contestadora e o professor reflexivo e estratégico são os sujeitos que emergem das suas narrativas. Ao mesmo tempo, em relação ao currículo prescrito emerge, em contraponto, um “currículo narrativo” (Goodson, 2019) associado às posições que ocupam como sujeitos do trabalho pedagógico. Percebemos que persiste em suas narrativas reflexões muito próximas das elaborações acadêmicas relacionadas aos limites do currículo prescrito. Reflexões que ganham o contorno e a potência da narrativa como possibilidade de ressignificar o prescrito, restituindo seu papel de

sujeitos no que diz respeito aos processos educativos que envolvem o ensino de Arte. Os relatos não estão associados às métricas de avaliação e às concepções instrumentais e efficientistas que constituem as políticas curriculares atuais. Pelo caminho inverso, eles se colocam em contraponto às prescrições, erguendo-se através da Arte e em suas dimensões subjetivas, sociais e políticas.

A TIM, nos relatos e no ato narrativo de memória, não foi detalhada conceitualmente. Não podemos afirmar que houve correspondência exata e não foi o de interesse testar os conhecimentos dos entrevistados. Contando com o referencial teórico-conceitual adotado, os participantes ressignificaram a TIM a partir de suas experiências e subjetividade, estabelecendo a possibilidade de contraponto ao currículo padronizado.

Nas narrativas, portanto, esses impasses do currículo ganharam respostas que geram alguns indicativos em relação ao papel do professor não como simples executor ou gestor de conteúdos (ou aprendizagem), mas como profissional contestador e reflexivo que considera o trabalho pedagógico uma “empreitada subjetiva” (Macedo, 2019, p. 39), o que vem sendo negligenciado pelo currículo padronizado e orientado pelas lógicas da avaliação e do controle, próprias do efficientismo e do neoliberalismo.

Considerações

Na reflexão-recorte proposta nosso intuito foi *andar um pouco mais*, guiados pela indagação: pode a TIM se configurar como potencial contraponto ao currículo padronizado neoliberal materializado em documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC (Brasil, 2017). A partir dessa questão, problematizamos as noções de “competência” e “inteligência” na obra de Gardner e constatamos que, embora a aparente sinonímia, os termos não querem dizer o mesmo quando contrastamos com análises acerca dos sentidos presentes na

BNCC (Brasil, 2017). Quando a “competência” está associada à “inteligência” não é da “competência” do currículo prescrito que se trata.

Na compreensão das lógicas eficientistas da BNCC citamos Macedo (2014, 2015, 2019), para quem o currículo nela imposto, compreendido como forma de discurso, tem como seu “exterior constitutivo” a “imprevisibilidade” (Macedo, 2015). “Imprevisibilidade” que marca o devir sala de aula como um espaço do “imponderável” (Macedo, 2014). Sala de aula que se configura como espaço criativo, intersubjetivo e humano. Ao problematizar as possíveis relações entre a TIM e os documentos do currículo, não intencionamos afirmar ingenuamente que a TIM é a única salvação, mas propor uma reflexão sobre os pressupostos que sustentam essa teoria como potencial contraponto no enfrentamento das lógicas instrumentais, neoliberal e eficientista, que regem o currículo padronizado, a exemplo da BNCC.

Entendemos que a partir das narrativas dos participantes torna-se possível identificar a emergência de um “currículo narrativo” que, ao contrário do que pretende a prescrição, pode nos enviar outras respostas sobre o ensino de Arte. A primeira é a persistência do protagonismo docente, da sua posição de sujeito em relação ao trabalho pedagógico. Essa posição pode ser caracterizada pelo reconhecimento de que a atividade docente requer considerar que se trata de uma “empreitada subjetiva” (Macedo, 2019). A segunda resposta, ainda que não conclusiva, demonstra a existência de práticas que driblam a padronização impositiva do currículo prescrito a partir da própria condição de testemunho subjetivo e profissional.

As narrativas escapam da padronização curricular, incorporando os elementos constitutivos da aula de Arte e do espaço da sala de aula. O currículo narrativo emergente não aponta para uma substituição de modelos ou para um elogio malcomportado da TIM, mas para um constante “aprendizado narrativo” que considera os sujeitos envolvidos nos processos educativos, especialmente os docentes de Arte, foco de nossa reflexão.

Referências

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. São Paulo: Papyrus, 2012.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966> Acesso em: 29 dez. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

COSTA, Tânia Gomes Ferreira da. **Um novo olhar sobre as Inteligências Múltiplas na Educação Infantil**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 06, p. 166-176, maio. 2020. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/novo-olhar>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2023.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações conceituais. **Revista Plurais-Virtual**, Anápolis, v. 10, n.

3, set./dez. p. 350-366. 2020, Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/download/12126/8547> Acesso em: 29 dez. 2023.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **Revista História da Educação**, [s.l.], v. 4, n. 8, p. 141–174, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30143> Acesso em: 29 dez. 2023.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Objetiva: Rio de Janeiro, 2000.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-QI Chen; MORAN, Seana. **Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GARDNER, Howard. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022. Disponível <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18984/10297> Acesso em: 29 dez. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcY-VspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 dez. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. p.1530 – 1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666> Acesso em: 29 dez. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, [s.l], v. 36, p. 891-908, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrkJgnFRrm5XsRWzgg/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967> Acesso em: 29 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de.Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Cien Saúde Colet**, [s.l], v. 17, n. 3, mar. 2012. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/analise-qualitativa-teoria-passos-e-fidedignidade/8357> . Acesso em: 29 dez. 2023.

MIRANDA, Rita; MORGADO, Elsa. As inteligências múltiplas na expressão dramática. **European Review of Artistic Studies**, [s.l], v.7, n. 1, p. 21-38, 2016. Disponível em: <https://eras.mundis.pt/index.php/eras/article/view/81/94>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PANHO, Guilherme. **As Artes Visuais para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 155 fls. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35993> Acesso em: 29 dez. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(-trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PICCOLO, Vilma L. Nista. A teoria das inteligências múltiplas: o que é ser inteligente? In: BALBINO, Hermes Ferreira (org). **Inteligências Múltiplas: uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física no Sesc São Paulo**. São Paulo: Edições Sesc, p. 45-85, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Mikael Lemos de. **A Teoria das Inteligências Múltiplas: uma revisão do estado da arte no Brasil**, 49 fl. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2020. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/5836/6/TCC_MikaelSouza.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

TRAJANO, Alexandre. **O sentido do ensino das artes como perspectiva de H. Gardner**. Dissertação. 113 fl. 2008. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90366> Acesso em: 29 dez. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno [et al]. **Educar por Competências**. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

Pensar uma Psicologia pautada na perspectiva decolonial³²

Bruno Huffel de Lima³³

Cláudia Battestin³⁴

A História da Psicologia no Brasil, compreende períodos de intensa pretensão capacitista de adequação e padronização de sujeitos; bem como, períodos de profundos atos de resistência às pressões sociais e políticas de seu tempo. Movimentos paradoxais que foram constantes ao longo do tempo, dando origem às diversas vertentes da Psicologia, sendo uma delas, a construção de uma Psicologia Social. Estudos realizados por Mariana Cordeiro e Mary Jane Spink (2018) e Susana Inês Molon (2004) apontam para dois grandes momentos da Psicologia Social no Brasil: o primeiro deles foi marcado pelas influências norte-americanas e defendia a neutralidade da ciência; o segundo, passa a defender uma ciência comprometida com a transformação social e consolida críticas aos modelos biologicistas importados dos EUA e Europa.

Para além de pensar uma Psicologia pautada na perspectiva decolonial - e uma (des)(re)formulação da formação em Psicologia -, compro-

³² Que não são adjetivados como novos, uma vez que, apenas lhes foi negada sua participação anterior nos grandes debates.

³³ Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Psicólogo graduado pela mesma universidade (2020). E-mail: bhuffel@gmail.com

³⁴ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e nas licenciaturas interculturais indígenas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) - Orientadora. E-mail: battestin@unochapeco.edu.br

metida com as demandas e as desigualdades do social, é preciso provocar uma ruptura, um transbordamento do que já foi feito até aqui. Esta pesquisa propõe apresentar elementos capazes de convidar ao diálogo entre os saberes hegemônicos e os demais saberes³⁵, saberes subalternizados.

E nesta diversidade reside o interesse em apreender suas raízes epistemológicas, assim como, compreender o papel da formação em Psicologia nesses contextos plurais. Questionamentos que se referem ao fato de não termos acesso - ou no mínimo um acesso reduzido e limitado -, a estes saberes, estas obras, autoras e autores, à margem da hegemonia eurocêntrica do saber discutida por Aníbal Quijano (Quijano 2002; 2005).

Implicar-se no compromisso de problematizar uma formação mais próxima e atuante nos contextos sociais, considerando suas implicações micro e macropolíticas, na constituição de grupos sociais, sujeitos e suas subjetividades, partindo de referências “nativas” se apresenta como o grande desafio. A partir de leituras críticas das teorias hegemônicas, bem como de pesquisas publicadas por pensadoras e pensadores amefricandinos, afrodescendentes e pertencentes à comunidade LGBTQIA+, se percebem lacunas que podem indicar um terreno fértil às proposições críticas, éticas e políticas de uma Psicologia sob perspectiva decolonial.

Pensar a formação em Psicologia não é um tema contemporâneo. A formação de psicólogas e psicólogos a partir de referenciais centrados nos modelos europeus e estadunidenses vem sendo discutida há tempos por pesquisadores que se dedicam à História da Psicologia. A pesquisa de Jacó-Vilela (2002) apresenta o interesse em compreender como os saberes psicológicos foram se articulando no território nacional, a partir de contribuições teóricas que defendem uma escrita demarcadamente nativa, ou seja, do lugar de onde se fala, de onde a narrativa é construída e constituída. Seus estudos consideram uma ciência proposta por países periféricos, nos quais questões políticas, de relativa dependência ou autonomia (de países considerados do centro, entendidos, essencialmente,

35

pelos países europeus e Estados Unidos) entram em jogo. Problematiza-se o fazer ciência em países periféricos e suas implicações na formação profissional.

Os modelos atuais de consumo e apropriações culturais nos levam a um cenário propício ao esquecimento e à censura das memórias, das identidades, do entendimento de sujeito e sociedade, bem como ao enfraquecimento das capacidades (auto)críticas. Como aponta Massimi (2008, p. 78) “[...] um complexo processo histórico de colonização cultural e social realizado, entre outras coisas, através do obscurecimento da memória do passado e do ocultamento de seus sinais no presente [...]”. Por estas razões, é urgente a necessidade de aproximação às memórias, às histórias e aos passados esquecidos e silenciados, de modo a propor modos outros de compreensão do que nos toca e constitui.

Ainda que ética, crítica e política, as bases da Psicologia permanecem, em sua maioria, articuladas às referências importadas do hemisfério norte, não avançando em determinadas compreensões das realidades locais, bem como atuando na manutenção dos processos hegemônicos do saber. Surge então, nas últimas décadas, um forte movimento ame-fricolandino para pensar a decolonialidade do saber (Quijano, 2015) a partir de saberes subalternizados, invisibilizados e silenciados ao longo da história, a partir do Pensamento Decolonial.

Uma psicologia com metodologia decolonial

A compreensão de que toda pesquisa é política é proposta por Groff, Maheirie e Zanella (2010). Este entendimento parte da ausência da neutralidade na escolha do tema de estudo, de modo que ao pesquisar, este sujeito implica-se no processo e escolhe algo a ser estudado ao mesmo tempo em que desconsidera outras realidades possíveis. Do mesmo modo, toda construção de conhecimento decorrente deste ato político de pesquisar, traduz-se na corporificação de novos discursos que ne-

cessitam ser discutidos em razão de seus possíveis efeitos. Efeitos que, nos permitimos reforçar, ocorrem antes, durante e após o processo de pesquisa na interface do “com” e não “para” ou “sobre”.

Ancoradas nessa perspectiva, tais análises visam desconstruir significados cristalizados dos saberes psicológicos importados do hemisfério norte, (des)(re)construindo-os a partir de discursos contextualizados e mais próximos dos modos de viver, ser, sentir, pensar e agir, locais. Nesse sentido, recorre-se à Faria e Wanderley (2013, p. 572) ao defenderem que “a pluriversalidade transmoderna transcende a Modernidade eurocêntrica ao não propor a substituição desta por outra Modernidade, mas, sim, a construção de um mundo em que diversos mundos e conhecimentos podem coexistir”. Do lado de cá, de um pesquisar decolonial, é ético assumir o lugar subalternizado de reconhecimento de uma posição assimétrica, contudo implicada na não manutenção do silenciamento e invisibilidades causados pelo rigor das metodologias científicas hegemônicas.

Desafiar-se a pesquisar sob a perspectiva decolonial significa romper com os modelos metodológicos tradicionais no desenvolvimento de pesquisas. Se faz necessário apostar em alternativas metodológicas decoloniais e subalternizadas capazes de romper com a subordinação epistêmico-metodológica. A reflexão no que diz respeito às epistemologias dominantes, em diálogo - ou confronto -, com saberes outros, é defendida por Charlot (2006) como instrumento teórico às pesquisas em Educação. Elementos históricos que nos acompanham desde o projeto colonizador e se perpetuam até os dias atuais com a Colonialidade do Ser, Saber e Poder (Quijano, 2005), devem ceder espaço às concepções outras.

Pautada na perspectiva de “giro decolonial” proposta por Balestrin (2013) e demais autoras e autores do Pensamento Decolonial, este estudo se assegura enquanto movimento (des)(re)disciplinizador. Elementos estes, entendidos como potentes na medida em que são capazes de

(re)criar sujeitos e realidades à medida que são incorporados. Assim sendo, a depender do contexto de surgimento das narrativas, culturas envolvidas, do registro temporal e histórico, bem como pela polifonia de vozes e polissemia de sentidos e da escuta, é possível desvelar, compreender e legitimar saberes outros.

Ao considerar a problematização da formação em Psicologia e as contribuições do Pensamento Decolonial neste propósito, cabe destacar as dificuldades encontradas nesse percurso da escrita. O primeiro deles, reside no reduzido volume de publicações acerca do tema, ou mesmo, a dificuldade de organizá-los dentro destas características. Reside aí nosso primeiro desafio: como considerar uma categorização padronizada de publicações com perspectiva decolonial, sendo que esta mesma busca escapar aos modelos tradicionais de categorização? Como compor um corpo robusto para análises das contribuições do Pensamento Decolonial à Psicologia, observando que a heterogeneidade de sua nomeação, ocorre na originalidade de sua característica local? Um desafio que nos provocou a escapar das lógicas cartesianas de categorizar e abrir espaço para os signos e significantes que se apresentavam a cada leitura crítica destas publicações.

Do mesmo modo, esses encontros com os mais heterogêneos modos de construção do conhecimento e compreensão do que se refere uma Psicologia Decolonial, permitiu avanços quanto às ideias desenvolvidas nas territorialidades amefricalandinas.

A pesquisa foi percorrendo caminhos não previamente estabelecidos, à medida em que apontavam para pesquisas e publicações no campo da Psicologia, em destaque para uma Psicologia Preta, Estudos de Gênero, Psicologia dos Povos Originários, Psicologia Lésbica e pertencentes aos coletivos LGBTQIAP+, entre outros. O acolhimento destas pesquisas se deu à medida em que se compreendia um olhar outro, referências outras, que não as reconhecidamente hegemônicas e homogêneas. Pelo contrário, a pluralidade distinta destas vertentes, corroboraram com a proposição da problematização feita pela Psicologia Decolonial, com-

preendendo que suas origens escapam à hegemonia da Modernidade e Colonialidade.

As leituras críticas, decorrentes desse volume de publicações, permitem a construção de elementos essenciais às discussões de maneira a fundamentar a escolha por uma Psicologia ética, crítica e política, mas, fundamentalmente, orientada pela perspectiva disruptiva do Pensamento Decolonial, que oferece bases outras para considerações, análises e provocações que, propõem sim, um olhar outro para a realidade local, periférica, bem como, sua transformação.

Formação em Psicologia decolonial

A construção³⁶ do conhecimento se concretiza em um cenário social, político, econômico e cultural, sob inúmeras perspectivas coexistentes que disputam lugares, espaços e tempos, resistindo e provocando mudanças, dissensos e implicações outras (Molon, 2004). No campo da Psicologia, tal característica se mantém, uma vez que, está inserida nos mais diversos contextos sociais. Entendemos nosso limite em esgotar as discussões relativas ao tema, então nos interessa compartilhar reflexões no tocante desses modos de constituição da Psicologia como Ciência e Profissão, em especial, quanto às influências epistemológicas dominantes e as decoloniais possíveis.

As psicólogas³⁷ e psicólogos, segundo dados de 2022 do Conselho Federal de Psicologia (CFP)³⁸, atuam na clínica particular, na clínica

³⁶ O termo “construção” do conhecimento em detrimento do termo “produção” do conhecimento surge como caráter ético, crítico e político aos imperativos liberais e neoliberais que capturam corpos, identidades, subjetividades por meio de signos voltados ao consumo e ao produtivismo.

³⁷ Se reconhecem as estruturas de poder presentes na adoção da norma ortográfica do plural no masculino. Sou um pesquisador e autor do sexo masculino, porém compreendo meu papel político de não perpetuar a invisibilização do feminino. Por esse motivo, ao longo de minha escrita, assumo o compromisso de destacar o feminino.

³⁸ No Brasil, dados de agosto de 2022 do CFP, indicavam que há cerca de 426.296 profissionais registrados nos Conselhos Regionais (CRPs). Desse número, cerca de

social, nos espaços de Políticas Públicas (PP), nos hospitais, nas escolas, nas organizações, em consultorias diversas, no esporte, na avaliação psicológica com aplicação de testes, no judiciário e etc. Problematicar a formação da psicóloga no Brasil exige não apenas a compreensão da implicação prática dessas profissionais nos mais diversos campos de atuação, mas também o lugar da pesquisa e das IES nestas disputas (Chauí, 1995; 2003; Ianni, 1997). Em *A universidade pública sob nova perspectiva*, Marilena Chauí (2003) identifica e anuncia determinadas problematizações quanto à formação e democratização do ensino superior público que, na nossa compreensão, são facilmente atribuíveis às instituições privadas e/ou comunitárias.

Vejamos algumas dessas considerações da autora: a) colocar-se contra os processos de exclusão decorrentes do neoliberalismo, da globalização e da mercantilização da educação; b) possibilitar a autonomia universitária em três sentidos principais (autonomia institucional ou de políticas acadêmicas, autonomia intelectual, ideológica, política, credos religiosos e etc., e autonomia na gestão financeira segundo necessidades locais); c) desconstruir o equívoco da democratização da educação superior e sua massificação, por meio do investimento no ensino médio e educação básica, na reforma das grades curriculares universitárias e, por fim, a união de conteúdos universalizados com conteúdos oriundos de pesquisas locais que atendam às questões específicas de cada região; d) revalorização da docência com oportunidades profissionais, ofertas salariais adequadas e demais garantias de direitos fundamentais; e) revalorização da pesquisa com a manutenção da autonomia e condições materiais, financeiras e temporais para sua construção; f) investimento e financiamento público em pesquisas, sejam em projetos internos ou com parcerias entre a universidade e o Estado; e g) adotar uma perspectiva crítica baseada em diretrizes como “sociedade do conhecimento” e

88% são mulheres. As regiões Sul e Sudeste compõem aproximadamente 291.031 profissionais, (68,26%) desse total. Disponível em: <<http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

“educação permanente”, que vise a transformação desses espaços formativos (Chauí, 2003).

Além dos atravessamentos apontados por Chauí na forma como “sobrevivem” as universidades, em especial as públicas, há uma pluralidade de campos de atuação da Psicologia que tornam acentuados os questionamentos quanto à sua formação, suas bases epistemológicas e os compromissos destas profissionais em seus espaços de atuação prática. Nossos limites temporais nos cerceiam a capacidade de discutir sobre os limites e as possibilidades da atuação prática da Psicologia nos mais diversos espaços sociais, porém, cabe ressaltar, que uma atuação profissional implicada com a transformação social perpassa por uma formação ética, política e crítica. E tal fenômeno somente é possível a partir de uma vigilância constante acerca dos seus modos constitutivos.

Cabe ressaltar que a Psicologia e a Educação possuem, em suas histórias, percursos convergentes. Ambas possuidoras de vertentes implicadas em seus papéis críticos, sociais, políticos e comprometidas com a transformação social. Essa pesquisa reconhece tal trajetória e busca, por meio da perspectiva decolonial, um elemento outro, capaz de promover a visibilidade e a escuta das vozes dos saberes e sujeitos periféricos³⁹ e subalternizados. E nesta perspectiva, assumir o papel de pesquisadora e pesquisador em educação abre espaço para o lugar do não-saber, do navegar em águas incertas, sem destino certo.

Vale destacar que a imposição eurocêntrica dos modos de construção do conhecimento são marcantes na educação brasileira, independentemente da área do conhecimento. Estudos de Suess e Silva (2019,

³⁹ Sujeitas e Sujeitos Periféricos adquire posição de conceito na tese intitulada *A formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo* apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo por Tiarajú Pablo D’Andrea, em 2013 (D’andrea, 2013). Sujeitos subalternizados são tratados nesta pesquisa, sob a perspectiva decolonial, em especial pelas contribuições das ideias de Enrique Dussel em *Filosofia da Libertação* (1977) e *Teologia da Libertação* (1984), entre outros estudos.

p. 6) indicam que estes impactos refletem até hoje na educação. Para os autores, uma educação crítica e humanista perpassa pela decolonização do saber, quando aludem que “o pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos”. Na mesma obra, os autores sinalizam:

A decolonialidade ajuda na desconstrução de muitas verdades nos ensinadas como absolutas e que povoam a nossa subjetividade a serviço de um projeto excludente de sociedade. Assim, apontamentos decoloniais como o papel da América no sistema-mundo, o eurocentrismo, a ideia de raça associada a um projeto de dominação, a constituição do Estado-nação moderno, a crítica ao desenvolvimento e ao modelo civilizatório, a colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber, a interculturalidade e a transculturalidade como ferramentas críticas e de transformação, foram consideradas importantes para que o professor repense a sua prática, os conhecimentos construídos e os conteúdos trabalhados [...] (Suess; Silva, 2019, p. 24).

Há que se considerar em um projeto de pesquisa nas Ciências Humanas, uma relação fundamental entre fatores coletivos e particulares, num permanente diálogo entre os processos que constituem tais modos de compreensão da (des)(re)construção de conhecimentos não dicotômicos e reducionistas, ao passo que se comprometem com uma dimensão ética, crítica, política e social. Para além do desejo de conhecer, entender e intervir, Ortiz-Ocaña (2017, p. 94) propõe um giro decolonial na pesquisa, possibilitando novas formas de investigação, bem como o desenvolvimento de “biopraxis pedagógicas decoloniais”. O autor complementa:

La investigación educativa no debe configurar un conocimiento científico objetivo. Todo pensamiento y todo conocimiento es una configuración conceptual, no podemos pensar sin configuraciones sígnicas. El ser humano es una configuración sígnica, un signo, y la

investigación también. Todo lo que el investigador dice, se lo dice a otra persona o a sí mismo. La descripción no es lo mismo que lo que se describe. El mapa no es el territorio. No podemos conocer “la cosa en sí”. Solo conocemos las descripciones. Solo conocemos los mapas. La ciencia tiene un límite que es puesto por el lenguaje. Somos cautivos del significado (Ortiz-Ocana, 2017, p. 102).

E acrescenta:

Finalmente, es preciso detallar las condiciones o requisitos para comprender el paradigma científico emergente, un paradigma “otro”: asumir una actitud fenomenológica, poner entre paréntesis nuestras creencias, dar un salto conceptual y epistémico, indisciplinar la investigación en educación, y sobre todo la desobediencia epistemológica (Ortiz-Ocana, 2017, p. 102).

As contribuições de Ortiz-Ocaña nos levam a frutíferos questionamentos dos modos do pesquisar sob a lógica decolonial que desloca seus sentidos hegemônicos e cristalizados. Partindo desta perspectiva, busca-se compreender como o Pensamento Decolonial pode contribuir para uma formação decolonizadora na Psicologia?

As primeiras aproximações com as leituras do que foi publicado, no que se entende por Psicologia Decolonial, nos permitem compreender o aspecto inovador, crítica e político, decorrentes do referencial epistemológico decolonial. O Pensamento Decolonial considera, democraticamente, a validade de outros saberes para que seja possível dar conta da complexidade das realidades, às quais estamos submetidas e submetidos. É necessário e, urgente, pensar uma formação em Psicologia a partir do que é produzido aqui, do local e regional, avançando na inclusão, na pluralidade, na diversidade e na aproximação ao que historicamente foi subalternizado, invisibilizado, silenciado e excluído dos espaços de debate. Uma formação pautada por quem vive, pensa e pesquisa em uma mesma realidade, desde sua realidade.

As contribuições do psiquiatra e filósofo Frantz Fanon (1925-1961) são essenciais para partirmos de um ponto do debate de exclusão e violência sobre povos e corpos subalternizados historicamente. Em sua renomada obra de 1952, *Pele negra, máscaras brancas*, o autor versa sobre os mecanismos de classificação colonial de vidas e corpos que se dão por meio dos binômios homem-negro/homem-branco. Fanon expõe e desenvolve sua crítica em torno das diferenças abismais entre a existência do homem branco em relação à realidade (im)possível do homem negro, ou seja, este último carregado por carências das mais diversas, se comparado ao primeiro (Fanon, 2008; Bella-Urrego, 2020). Para pensar desse modo, é imprescindível considerar a obra e a vida de Fanon quanto aos conceitos de “zona do ser” e “zona do não-ser”.

Por zona do ser, Fanon problematiza as teorias críticas produzidas nos grandes centros, ou seja, a partir de países e instituições situados na Europa e Estados Unidos. Nesse sentido, destaca que, mesmo que hajam sujeitos implicados em uma autocrítica e que estes busquem um olhar de alteridade ao outro, os mesmos se constituem sujeitos conscientes de sua subalternidade e/ou subalternidade do outro, mas repletos de privilégios frente a sujeitos que situam-se mais além, em países e instituições periféricas. Na zona do não-ser, há sujeitos que acumulam segregações e subalternidades, pois estes, em sua grande maioria, nem participam dos debates e discussões sociais/culturais. A subalternidade em torno da raça recebe amparo nos discursos biologicistas, sexistas, misóginos, difundidos por uma determinada classe social, marcadamente branca, heterossexual, cristã, sexista e xenofóbica.

Mesmo no contexto da amefricanidade de Lélia Gonzalez, os espaços de pesquisa e investigação sobre nossas realidades, são conduzidos majoritariamente por homens brancos, que acessam as Instituições de Ensino Superior (IES) e se dedicam a explicar e interpretar realidades de grupos não-brancos e do universo do feminino. Grupos que, em sua maioria, são aqueles impedidos de ocupar tais espaços e, por essa razão,

castrados na construção de suas próprias narrativas e em seus interesses individuais e coletivos.

Questionamentos que devem guiar nosso devir de pesquisadora e pesquisador. Questionamentos relativos à essa identidade masculina e branca que, necessariamente, devem apresentar mudanças efetivas no campo prático (Suárez-Krabbe, 2012). Um pesquisar e agir no mundo que vise (des)(re)construir uma ciência que problematize, como apontam Groff, Maheirie e Zanella (2010, p. 99), “[...] as condições em que se vive, condições locais, situadas historicamente, (re)produzidas e (re)inventadas por sujeitos que são complexos, heterogêneos e que estão em contínuo movimento de vir a ser [...]”. Conhecimentos oriundos de uma ciência plural e diversa que venham a compor práticas não universalizantes, mas heterogêneas e que englobem os diferentes modos de vida e seus processos de subjetivação, do que se compreende como ser e estar no mundo.

Pesquisar a partir de uma perspectiva decolonial não é tarefa simples. Outros questionamentos atravessam o planejamento e a construção da escrita. Provocados pelo risco de cometer novos epistemicídios ao longo do percurso investigativo, reconhecemos que transitar por essas territorialidades (saberes dos povos originários, afrodescendentes, amefricolândinos, da comunidade LGBTQIA+, etc.) sem correr os riscos de (re)produzir interpretações equivocadas ou descontextualizadas, é uma condição. Por outro lado, o silenciamento subalternizado, não poderá ser agente de manutenção do *status quo* da Colonialidade, ou seja, da conservação cristalizada (socialmente) de mais silenciamento e invisibilidades.

Lançar o olhar para os projetos em torno da formação em Psicologia implica trazer para o diálogo os processos, os sujeitos e as instituições, bem como pautar as repercussões e consequências do sistema educativo no contexto social e nas distintas realidades locais.

Com esta escrita não se pretende imobilizar-se na discussão acerca dos fundamentos epistemológicos da Psicologia, mas pensar elementos para uma formação acadêmica e profissional pautada em uma práxis ética, crítica, política e, acrescenta-se, decolonial. São apresentadas alternativas a um único modelo curricular que compreende as distintas realidades como condições universalizantes e reaplicáveis. Por esse motivo, esta escrita se justifica pelo compromisso assumido no enfrentamento das formas de (re)(o)pressão existentes, sejam elas quantificáveis ou simbólicas. Não apenas nas concepções assumidas como categorias analíticas, mas, ao mesmo tempo, tecendo considerações e (auto)críticas aos imperativos universais do pesquisar e fazer-se pesquisadora e pesquisador.

Avançando em outras problematizações, se percebe no cenário nacional brasileiro, a existência de desafios quanto às disputas político-ideológicas promotoras de retrocessos quanto à formação das psicólogas e psicólogos no que tange às práticas de patologização da homoafetividade, conhecidas nacionalmente como práticas voltadas à “cura gay”. Intensos debates promovidos por atores sociais no campo da religião, da política, profissionais da Psicologia e sociedade civil, são palco de um cenário de conflitos no que diz respeito ao “direito” à homossexualidade e o dever à heteronormatividade, ou seja, a imposição da heterossexualidade como norma socialmente aceitável.

Estudos recentes de Aragusuku e Lara (2019), Cassal, Bello e Bicalho (2019) e Oliveira e Mota (2021) - para citar alguns -, reforçam esse cenário de enfrentamento e resistência, ao discutirem a Resolução 01/99 do Conselho Federal de Psicologia⁴⁰. Tal resolução busca garantir que pro-

⁴⁰ A “Resolução 01/99 – Psicologia e práticas homossexuais” em vigor há 23 anos veta aos profissionais da Psicologia qualquer atividade que favoreça a patologização de práticas ou comportamentos homoafetivos. Adotar ação coercitiva que busque orientar homossexuais para tratamentos não solicitados, é vetado pela resolução. A Associação Americana de Psiquiatria (APA), principal organização profissional do mundo no campo da saúde mental, instituiu, desde 1973, que a homossexuali-

fissionais da Psicologia não atuem com práticas da chamada “cura gay”, desrespeitando a garantia de direitos fundamentais a todo cidadão à liberdade de expressão de suas diferentes formas de ser, pensar, sentir e agir.

Como uma das resoluções mais atacadas pelos diferentes grupos conservadores da sociedade, do judiciário e do legislativo, a Resolução 01/99 se consolidou, de acordo com Aragusuku e Lara (2019), após pressões dos diferentes movimentos LGBTQIAP+ ao final da década de 1990, quando a pauta da diversidade sexual passa a ser amplamente discutida na Psicologia. A consolidação dessa agenda, justamente com o surgimento de Políticas Públicas (PP) de afirmação da cidadania dos grupos LGBTQIAP+, foram essenciais para o descolamento dessa resolução, dos estigmas criados por uma “Psicologia Cristã” que defendia que a Resolução 01/99 tinha objetivos de “perseguição religiosa”, “doutrinação ideológica” e de “ideologia de gênero”.

Os seguimentos mais conservadores da sociedade se esmeram em retardar os avanços legais e jurídicos dos grupos LGBTQIAP+, de modo a promoverem a manutenção das normas heteronormativas que fundam nossa sociedade patriarcal, machista, misógina, brancocêntrica, etc. São ações que tomam tudo que diverge da heterossexualidade, em suas mais variadas expressões e representações, como algo que deve ter espaço reduzido, ou mesmo, inviabilizado. Sob essa perspectiva, tem-se:

A construção sociocultural da LGBTIfobia e suas expressões violentas são fenômenos complexos, contra o qual o envolvimento e a prática da Psicologia pode (e deve) contribuir para sua diminuição. Deverão, a psicóloga e o psicólogo, ter como princípio o respeito à livre orientação sexual dos indivíduos, além de apoiar a

dade não é classificada como perversão ou distúrbio. A APA é responsável pela regulação e atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM), referência mundial no diagnóstico de transtornos mentais. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/resolucao-01-99/historico/#:~:text=Em%2520vigor%2520h-25C3%25A1%252018%2520anos,homossexuais%2520para%2520tratamentos%2520n%25C3%25A3o%2520solicitados.>>. Acesso em 18 mai. 2022.

elaboração de formas de enfrentamento no lidar com as realidades sociais de maneira integrada. Isso porque a questão da orientação sexual, como expressão do direito humano, distancia-se radicalmente de conceitos de cura e doença, desvio e reorientação (Cassal; Bello; Bicalho, 2019, p. 125).

Tal resolução, nesse sentido, atua como marco que orienta e instrui a categoria profissional da psicóloga e do psicólogo, no que tange à sua postura ética, sobretudo sua intervenção prática. Compreender esse jogo de forças existentes na Psicologia, nos indicam os desafios existentes na formação. Toda psicóloga e psicólogo, no cenário nacional, é apresentada e apresentado ao Código de Ética da Profissão, aprovado em 2005 conforme Resolução CFP N° 010/05. Quanto à atuação profissional, o documento versa:

Toda profissão define-se a partir de um corpo de práticas que busca atender demandas sociais, norteado por elevados padrões técnicos e pela existência de normas éticas que garantam a adequada relação de cada profissional com seus pares e com a sociedade como um todo (CFP, 2005).

Resguardadas as críticas ao “norteado”, como já apresentamos anteriormente, destacamos mais uma contribuição do Código de Ética da Profissão:

Um Código de Ética profissional, ao estabelecer padrões esperados quanto às práticas referendadas pela respectiva categoria profissional e pela sociedade, procura fomentar a auto-reflexão exigida de cada indivíduo acerca da sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, pessoal e coletivamente, por ações e suas consequências no exercício profissional. A missão primordial de um código de ética profissional não é de normatizar a natureza técnica do trabalho, e, sim, a de assegurar, dentro de valores relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas, um padrão de conduta que fortaleça o reconhecimento social daquela categoria (CFP, 2005).

Os princípios fundamentais desse documento serão apresentados adiante, quando discutiremos o percurso da Psicologia no Brasil. Na conjuntura nacional atual, Oliveira e Mota (2021) apresentam os desafios da Psicologia no enfrentamento dos discursos religiosos e moralistas, em especial sobre a laicidade da profissão e do Estado, na construção de uma sociedade comprometida com os direitos humanos, a diversidade, suas singularidades e mobilização dessas potências individuais e coletivas. Um compromisso que não invalida esses grupos e suas crenças, mas faz refletir sobre a violência presente em seus discursos.

Elementos que indicam a complexidade de se pensar uma formação em Psicologia que contemple estas, e outras, especificidades. Críticas aos métodos e à atuação são permanentes e necessárias em cenários nos quais se percebe a perpetuação de modelos hegemônicos de construção do conhecimento e de intervenções práticas pouco próximas das demandas e realidades locais. Trata-se de um percurso sem fim, a cada novo passo, a cada novo avanço em direção à abertura, ao diálogo e à troca, indica que este ponto de chegada nos coloca frente a outro ponto de partida, permanecendo em movimento, em busca de novas investigações.

Considerações

Por fim, cabe retomar a ideia de que a crítica à Modernidade tem seu início com as discussões articuladas por pensadoras e pensadores decoloniais e interculturais, oriundos de territorialidades periféricas à centralidade europeia e norte-americana. O Pensamento Decolonial e a Interculturalidade protagonizam espaços de diálogo, visibilidade e legitimação do conhecimento subalternizado e fronteiro. Quando o Outro se torna protagonista, surgem brechas e fissuras capazes de construir espaços de construção coletiva e apropriação legítima de suas capacidades de pensar soluções às próprias realidades e dificuldades. Soluções locais, desenhadas por subjetividades locais. Nessas discussões, o aporte conceitual de Enrique Dussel e outras pensadoras e pensadores deco-

loniais, ganham evidência e protagonizam as bases epistemológicas da formação em Psicologia.

Evidenciar as provocações em torno dos processos de subjetivação das subjetividades pertencentes à zona do não-ser, não-lugar e não-dizer, compõem as discussões desenvolvidas nessa pesquisa. São provocações que se figuram não promotoras da manutenção dos processos de silenciamento do projeto da Modernidade e Colonialidade. De maneira distinta, denunciam a necessidade de se pensar uma formação (profissional e social) implicada na consciência social e na não negação da Modernidade e da Colonialidade, seus engendramentos e implicações, ao considerar que, ignorá-los, promove a manutenção do *status quo*.

É possível, por meio de uma formação em Psicologia pautada na perspectiva decolonial, promover análises críticas sobre as mais variadas influências e consequências da Colonialidade e da Modernidade. Críticas que se revelam na denúncia de conflitos que ainda resistem à superação das subjetivações pautadas em preconceitos, exclusões, silenciamento e invisibilidade. Conflitos que permanecem vigentes na tentativa da manutenção de apenas uma história, apenas uma narrativa, das análises feitas de fora.

Referências

ARAGUSUKU, Henrique Araujo; LARA, Maria Fernanda Aguiar. Uma Análise Histórica da Resolução nº 01/1999 do Conselho Federal de Psicologia: 20 Anos de Resistência à Patologização da Homossexualidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília – DF, v. 39, n.spe 3., p. 6-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/8cXLmVtg-53GV9nWxyk5jgqP/?format=html>. Acesso em: 30 mai. 2022.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH-55jhv/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BELLA-URREGO, Alejandra Del Rocío. Entre la zona del ser y del no-ser: la economía moderna de la crueldad. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 33, p. 335-355, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/396/39663244013/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CASSAL, Luan Carpes Barros; BELLO, Héder Lemos; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Enfrentamento à LGBTIfobia, Afirmação Ético-política e Regulamentação Profissional: 20 anos da Resolução CFP no 01/1999. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, n.espe 3., p. 113-128, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/LCrHNX-zRSkhBPJh33mcQLTP/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRp-gwKWQpNZCZY8d/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CHAUI, Marilena. Ética e universidade. **Universidade & Sociedade**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 82-87, 1995.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hX-zj/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 010**, de 21 de julho de 2005. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CORDEIRO, Mariana Prioli; SPINK, Mary Jane Paris. Apontamentos sobre a História da Psicologia Social no Brasil. **Estudos & Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.18, n. 4, p. 1068-1086.2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000400003. Acesso em: 29 dez. 2023.

D' ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação de Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo**. 2013. 309f. Tese (Departamento de Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-18062013-095304/en.php>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. EDUFBA: Salvador, 2008.

FARIA, Alexandre; WANDERLEY, Sergio. Fundamentalismo da gestão encontra a descolonialidade: repensando estrategicamente organizações familiares. **Cad. EBAP.EBR**, Rio de Janeiro, v.11, n. 4, p. 569-587, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/5J6pwmtysYJTkjVGmsqwdXy/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

GROFF, Apoliana Regina; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 97-103, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229016557011>. Acesso em: 29 dez. 2023.

IANNI, Octavio. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade.

Universidade e Sociedade, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 30-35, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000918351>. Acesso em: 29 dez. 2023.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu Ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 28-43, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/9KqzhPLhtm58PQNGQB39GLq/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MASSIMI, Marina. Estudos históricos acerca da psicologia brasileira: uma contribuição. In: FREITAS, Regina Helena de. (Org). **História da psicologia**: pesquisa, formação, ensino. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 69-83. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/c2248/pdf/freitas-9788599662830.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MOLON, Susana Inês. Algumas questões epistemológicas e éticas da psicologia: a avaliação em discussão. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 16, n. 1, p. 108-123, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pso-c/a/wbYzqzkGMpQgdMHJ3NdS8Vm/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

OLIVEIRA, Kamila Lôbo Mateus de; MOTA, Daniela Cristina Belchior. A Psicologia contra a patologização da homossexualidade: religiões evangélicas e vias de resistência no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Psicologia**, Juiz de Fora, v.3, n.5, p. 27-46, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/3136/2138>. Acesso em: 29 dez. 2023.

ORTIZ-OCAÑA. Alexander Luis. Decolonizar la investigación en educación. **Revista Praxis**, La Rioja, v. 13, n. 1, p. 93-104, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6151975.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 29 dez. 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. Disponível em: <https://>

www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

QUIJANO, Aníbal. ¿Bien Vivir?: entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder. **Contextualizaciones Latinoamericanas**, Buenos Aires, v.4, n. 6, p. 1-6, ene./jun., 2015. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507045047/eje3-10.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SUÁREZ-KRABBE, Julia. Pasar Por Quijano, salvar a Foucault. Protección de identidades blancas y decolonización. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 16, p. 39-57, ene-jun., 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39624572004>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geog. Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, n. 7, p. 1-36, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Narrativas familiares sobre trajetórias de in/exclusão e o processo de envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual⁴¹

Andréia Migliorini Rosetto⁴²

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski⁴³

Historicamente registra-se diversas formas de perceber a pessoa com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, segregação, exclusão, integração e atualmente, ganha espaço o processo de inclusão. Porém, esse movimento não acontece de forma linear, mas com discontinuidades. Durante séculos os “diferentes” ficaram à margem dos grupos sociais, mas na medida em que o direito humano à igualdade e à cidadania se tornou motivo de inquietação, a percepção em relação à pessoa com deficiência também começou a se transformar.

Dreyfus e Rabinow (2010), amparados em Foucault, relatam processos de exclusão a exemplo do confinamento dos leprosos durante a Idade Média, os quais eram tidos como perigosos e perniciosos, mantidos isolados até o final desse período histórico. A partir disso, os leprosários foram esvaziados e seus ocupantes substituídos por um grupo maior de diversos: os loucos, os imbecis, os tolos, os bêbados, os devassos, os criminosos e os apaixonados. Uma história de confinamento e exclusão e uma nova forma de discurso e de institucionalização emergiram,

⁴¹ Apoio: Unochapecó e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁴² Mestra em Educação pela Unochapecó.

⁴³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora e coordenadora do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

pois nessa época o internamento deveria conter uma justificativa moral e social. Os autores afirmam que após a Revolução Francesa, o fato de o louco e o criminoso serem depositados no mesmo local, começou a gerar movimentos de indignação. O internamento torna-se um grande erro econômico a ser abolido ou substituído por algo mais científico, que separasse as categorias. Resquícios dessa história perduraram por muito tempo, ganhando aos poucos, novas configurações, mas olhares clínicos e assistenciais marcaram e restringiram a vida de pessoas com deficiência, cujos resquícios perduram ainda hoje. Até pouco tempo, diagnósticos clínicos apresentavam a estimativa de vida da pessoa com deficiência como breve. Esses diagnósticos frequentemente se consolidavam, pois, as trajetórias de exclusão em diferentes esferas da vida, a exemplo de cuidados com saúde e com o bem-estar, eram fatores que contribuiriam para abreviar as suas existências.

O envelhecimento da pessoa com deficiência intelectual é um fenômeno recente, segundo Ferreira *et al* (2012), sendo que a expectativa de vida desse grupo era considerada menor que a da população em geral. Hoje, porém, nos deparamos com o envelhecimento dessas pessoas, pois suas vidas estão se estendendo devido a diversos fatores, dentre eles, o avanço das ciências sociais e da saúde e a melhoria nas condições de vida da população mundial, embora ainda existam muitas pessoas vivendo em condições precárias. Assim como seus pais, as pessoas com deficiência intelectual estão vivendo vidas mais longas e em alguns casos, os pais e os filhos estão envelhecendo lado a lado.

Este capítulo propõe-se a evidenciar como ao longo da história, diferentes formas de produzir a pessoa com deficiência foram naturalizadas, desde o extermínio e abandono, até, na contemporaneidade, a conquista de espaços em debates e o reconhecimento da diferença como um direito humano. Este texto resulta da dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora, sob orientação da segunda autora. O estudo procurou responder ao problema de pesquisa assim constituído: como as tra-

jetórias de escolarização e inserção social dos filhos adultos com deficiência intelectual em fase de envelhecimento narradas pelos pais contribuem para a defesa dos processos de inclusão em seus múltiplos sentidos?

O olhar para o envelhecimento da pessoa com deficiência intelectual, bem como as práticas quanto à sua educabilidade e inclusão social e escolar, nos remete a pensar em uma história não linear ou evolutiva. Diferente disso, indica uma história de descontinuidades e *verdades* construídas, quando as famílias, influenciadas pelas *verdades* da medicina, acreditavam que seus filhos com deficiência teriam pouco tempo de vida. Contudo, de acordo com Pieczkowski (2017), o fato de as pessoas com deficiência estarem vivendo mais não significa que estejam vivendo melhor em uma sociedade baseada em princípios neoliberais, pois, ao envelhecer, são duplamente discriminadas: como pessoas com deficiência (frequentemente compreendidas como não produtivas) e como pessoas idosas. Ainda, referenciando a autora, olhar para adultos e idosos com deficiência intelectual é uma questão emergente. Muitos adultos ou idosos com deficiência intelectual hoje, não vivenciaram o processo de escolarização e inclusão social, uma vez que a Educação Especial se constituía separadamente da escola comum. O direito à inclusão efetivou-se nas últimas, ganhando ênfase no Brasil, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Caminho da pesquisa

A pesquisa foi realizada com mães e/ou pais de pessoas com deficiência intelectual com mais de 53 anos. Ocorreu uma pré-investigação em um Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP) do Oeste de Santa Catarina no qual estão vinculadas as pessoas com deficiência intelectual participantes do estudo, indicando que teríamos os sujeitos para a investigação, em número considerado satisfatório. A intenção inicial era entrevistar famílias de idosos com

deficiência intelectual, ou seja, acima de sessenta anos. Considerando que o número seria limitado, foi ampliada a faixa etária, iniciando a partir de 53 anos. No CAESP selecionado, os atendimentos pedagógicos são oferecidos diariamente, nos turnos da manhã e da tarde, de segunda a sexta-feira, desde 1970. Vale ressaltar que muitos pesquisadores frequentam este centro desde a sua fundação, ou seja, há mais de cinquenta anos.

Para desenvolver a pesquisa, inicialmente foi dialogado com a gestão da instituição para verificar a possibilidade da seleção desses sujeitos e obter os contatos dos familiares. Na sequência, foi preciso estabelecer os critérios para a definição dos sujeitos da pesquisa, que são: a) ser pai/mãe de adulto/idoso com idade a partir de 53 anos e com deficiência intelectual; b) o filho frequentar o CAESP selecionado; e c) aceitar participar desse estudo.

Para confirmar a viabilidade da pesquisa, foram identificadas e contatadas por meio de telefonemas, oito (8) famílias que atendiam ao primeiro e segundo critérios, relatando os objetivos e a importância da sua participação. Sete famílias realizaram a entrevista. Um pai, que seria entrevistado, por motivos de problemas graves de saúde, não pôde participar e faleceu durante o período da investigação. Durante as sete entrevistas realizadas, as mães e pais sempre foram deixados muito à vontade para ambos participarem e responderem, não direcionando para nenhum dos genitores. No entanto, apenas em uma família ambos participaram, sendo que nas demais, a mãe foi entrevistada, pois os pais apresentavam sérios problemas de saúde e acamados. Outros já são falecidos. As famílias cuja participação foi das mães, com pais vivos, fizeram questão de que a entrevista fosse realizada em suas residências, devido à necessidade de também cuidar de seus cônjuges. Já a família em que ambos os cônjuges participaram, optou em realizar a entrevista na instituição. Salientamos que o estudo aconteceu em um período muito singular na história da humanidade, ou seja, no período crítico da

pandemia da COVID-19. Por isso, todos os cuidados sanitários definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foram tomados, como uso de máscara, de álcool gel e distanciamento social.

Como estratégia para coleta de materialidades empíricas, optamos por entrevistas narrativas. A entrevista narrativa, para Andrade (2014, p. 173), “é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica”. A autora afirma, ainda, que “as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (Andrade, 2014, p. 179).

Foi adotado um roteiro para conduzir as entrevistas narrativas que foram gravadas mediante, transcritas e posteriormente organizadas em agrupamentos temáticos, termo inspirado em Andrade (2014), considerando os aspectos mais relevantes e recorrentes. A análise aconteceu pela perspectiva da análise do discurso, inspirada em referenciais foucaultianos. Segundo Fischer (2001), seguindo essa perspectiva, o pesquisador precisa considerar o discurso como um todo, analisando o que se diz e como se diz. Ainda, afirma a autora, que Foucault salienta que os pesquisadores precisam ter atitudes metodológicas, a fim de não se pautarem em questões subjetivas, analisando apenas “[...] ‘o que está por trás’ dos textos e documentos, nem ‘o que se queria dizer’ com aquilo [...]” (Fischer, 2001, p. 221). Desse modo, é necessário “[...] atentar para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados, que a rigor são ‘raros’, isto é, não são óbvios, estão para além das coisas dadas [...]”, sendo plausível atentar-se às condições em que aquele discurso está sendo reproduzido (Fischer, 2012, p.100). Sales (2014) ao referir análise de discurso com base em Foucault afirma que: “[...] trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as condições existentes do discurso”.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética (CEP), sendo que somente após sua aprovação as entrevistas foram realizadas.

As informações que seguem visam a situar o leitor acerca do contexto das materialidades empíricas geradas. Trata-se de mães e um pai com idades entre setenta e sete e oitenta e quatro anos, com instrução, na sua maioria de primeiro grau incompleto, sendo que apenas um dos entrevistados tem formação superior. Fazemos referência à pessoa com deficiência intelectual como ‘filho’ quando mencionado de forma genérica. Porém, manteremos a fidelidade ao gênero nos excertos de fala. Optamos por generalizar, sem diferenciação de gênero em cada intervenção, para preservar o anonimato dos entrevistados e simplificar a escrita.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Entrevistado(a)	Idade	Grau de instrução do(a) entrevistado(a)	Idade do(a) filho(a) com deficiência	Grau de instrução do/a filho/a com deficiência	Data da entrevista	Local	Suporte familiar
E1	80	Anos iniciais do Ensino Fundamental (Completo)	53	1º e 2º anos iniciais	09/08/2021	Residência	Nora que mora ao lado da casa
E2	84	Anos iniciais do Ensino Fundamental (Incompleto)	55	Anos iniciais, até 13 anos de idade	16/08/2021	Residência	Filha mais velha, mora junto
E3	77	Anos iniciais do Ensino Fundamental (Incompleto)	54	Nenhuma escolaridade	11/08/2021	CAESP	Filho mais velho que mora no mesmo terreno
E4	79	Ensino superior (Completo)	58	Nenhuma escolaridade	24/08/2021	Residência	Cuidadoras permanentes
E5	78	Anos iniciais do Ensino Fundamental (Incompleto)	55	Nenhuma escolaridade	25/11/2021	Residência	Somente a mãe idosa, sem apoio adicional
E6	82	Anos iniciais do Ensino Fundamental (Incompleto)	56	Somente iniciou o primeiro ano	02/12/2021	Residência	Filho e neta que moram junto
E7	84	Anos iniciais do Ensino Fundamental (Incompleto)	54	Tentou matrícula e foi negada	03/12/2021	Residência	Filho e nora que moram ao lado

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2022).

Nesse contexto das entrevistas, algumas mães e pai relataram o sentimento bom de serem ouvidos em suas inquietudes, anseios e expectativas em relação ao filho. Declararam a pressão vivida em uma sociedade

que define padrões de normalidade e segrega ou exclui quem se afasta desse padrão, bem como a sobrecarga vivida pela condição de ser idoso e conviver com um filho adulto com deficiência, prestes a se tornar um idoso.

Envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual

O envelhecimento das pessoas com deficiência intelectual, é um fenômeno recente. O Estatuto do Idoso considera que esse grupo da população deve ter preferência na destinação de políticas públicas e recursos para garantia de seus direitos. Além disso, a população idosa é considerada “especialmente vulnerável” pela Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Se por um lado o envelhecimento populacional é considerado uma das principais conquistas sociais no mundo todo, por outro traz grandes desafios à sociedade atual. Estes desafios estão relacionados ao processo de vulnerabilização decorrente do envelhecimento e ao despreparo das sociedades para enfrentá-lo (Tonezer; Trzcinski; Dal Magro, 2012, p. [1]).

Ainda referenciando as autoras, é possível perceber a relevância em se discutir o envelhecimento populacional e suas implicações para a sociedade como um todo. Ao se tratar do idoso com deficiência, acentuam-se as dificuldades de participação na vida social e os estigmas comunitários, não só em decorrência dos preconceitos, isolamento e diminuição das relações sociais e familiares, mas também pela carência de políticas públicas voltadas para essa população.

Segundo Veras e Caldas (2004, p. 424), houve um aumento no envelhecimento da população mundial significativo: O século XX “se caracterizou por profundas e radicais transformações, destacando-se o aumento do tempo de vida da população como o fato mais significativo

no âmbito da saúde pública mundial. Uma das maiores conquistas da humanidade foi a extensão do tempo de vida”.

No que se refere à escolarização de pessoas com deficiência, há algumas décadas, aquelas que hoje são adultas e idosas, na região oeste de Santa Catarina, onde aconteceu a pesquisa, frequentavam instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou permaneciam apenas em suas casas. A expectativa de vida dessas pessoas era breve e raramente se tornavam idosas. Quando isso acontecia, as famílias dessa região, frequentemente numerosas, dividiam as tarefas de cuidar do irmão ou irmã. A constituição familiar tem mudado muito nas últimas décadas, numa sociedade mais urbanizada, com famílias menores, e com outras organizações de trabalho. Segundo Pieczkowski (2017, p. 75):

Em contextos de famílias amplas, comuns até algumas décadas, costumeiramente, um irmão era preparado desde a infância para essa missão, caso o filho sobrevivesse ao prognóstico clínico relativo ao tempo de vida. Não raro, a previsão de morte precoce se cumpria, quando as pessoas com deficiência viviam em casa, escondidas, às vezes, parte do tempo em espaços isolados, sem a interação social necessária. Quadros psíquicos como tristeza, depressão e desencanto por uma vida que não valia ser vivida não eram associados a essas pessoas como causas sociais, como agravantes da deficiência, e a morte precoce era naturalizada. Algumas décadas atrás, era comum pessoas com deficiência permanecerem nas famílias sem participar de escolas, devido ao descrédito quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

A autora relata um contexto vivenciado até pouco tempo, por grande parte das famílias de pessoas com deficiência, dentre elas, pessoas com deficiência intelectual adultas. Já na contemporaneidade, o que se apresenta são novos olhares acerca destas pessoas, contribuindo, mesmo que aos poucos, para seu acolhimento na sociedade e na educação.

No Estado de Santa Catarina, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) (Santa Catarina, 2017), apresenta políticas para pessoas com deficiência intelectual em processo de envelhecimento. A Fundação se caracteriza como sendo uma instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, criada em maio de 1968. Está vinculada à Secretaria de Estado da Educação, como primeira instituição pública estadual do Brasil responsável pela definição e coordenação de políticas de educação especial. A instituição identifica o processo de envelhecimento da pessoa com deficiência e destaca:

As pessoas com deficiência estão envelhecendo. Devido ao aumento da expectativa de vida, vivenciamos o envelhecimento conjunto de duas gerações: o da própria pessoa com deficiência e o de seu cuidador principal. Se antes apenas a pessoa com deficiência necessitava de cuidados, agora nos deparamos com a necessidade de cuidado também para quem cuida. E, assuntos referentes à morte e ao luto começam a ser evidenciados e necessários de serem debatidos dentro da instituição e junto com as famílias (Santa Catarina, 2017, p. 39).

Movida por esta evidência, a FCEE produziu uma cartilha intitulada “Envelhecer com deficiência intelectual: aspectos básicos sobre o cuidado e o acesso aos direitos”, que trata do cuidado e do exercício de direitos da pessoa com deficiência intelectual (DI) em processo de envelhecimento (Santa Catarina, 2017). Foi elaborada por iniciativa do Centro de Educação e Vivência (CEVI) e da própria FCEE, com o objetivo de qualificar o processo de cuidado frente ao panorama atual de aumento na expectativa de vida da pessoa com deficiência intelectual, as particularidades presentes no seu envelhecimento e o consequente envelhecimento de seu cuidador e/ou familiares. A cartilha ampara-se na metodologia do Currículo Funcional Natural-CFN (Santa Catarina, 2017, p. 17), que valoriza:

[...] a aquisição de conhecimento e comportamentos que sejam úteis no seu espaço vital dentro e fora da FCEE. Tal necessidade vem da faixa etária do público atendido no centro – que requer inclusão social e produtividade – e da sobrecarga a cuidadores e familiares, muitos em idade avançada. O CFN tem como meta, justamente, o desenvolvimento de habilidades funcionais em ambiente natural, ou seja, contextos que justifiquem que usuário e profissional executem uma tarefa.

São muitas as questões que envolvem o tema envelhecimento da pessoa com deficiência, como pensão por morte dos pais, acolhimento das pessoas com deficiência em situação de abandono na velhice, educação ao longo da vida, aposentadoria especial e tantas outras. Segundo informações contidas na Cartilha (Santa Catarina, 2017, p. 21):

O binômio envelhecimento e deficiência, que emergiu recentemente no Brasil, tem tensionado a sociedade a debater esse tema e produzir conhecimento e propostas de trabalho que respondam satisfatoriamente a este desafio. Estamos falando de um terreno no qual o entendimento de quem é a pessoa com deficiência não está ainda totalmente claro aos atores envolvidos, sejam eles familiares ou profissionais, principalmente quando consideramos que até a década de 1980 idosos com DI passavam despercebidos pelas políticas públicas e centros de pesquisas. Porém, nos últimos trinta anos, a expectativa de vida dessa população obteve um aumento muito mais expressivo do que as taxas observadas na população em geral.

Diante destas constatações acerca do envelhecimento da pessoa com deficiência, concomitantemente com o envelhecimento de seus cuidadores/familiares, nos sentimos instigadas a pesquisar essa temática.

Narrativas de mães e pai de pessoas adultas com deficiência intelectual e em processo de envelhecimento

Estudos de vários autores, dentre eles Pieczkowski, apontam que quando os pais recebem a notícia de que seus filhos apresentam deficiência, uma das preocupações que expressam é com relação a quem cuidará deles quando os genitores envelhecerem e ou morrerem. A autora escreve:

[...] quando o bebê difere do projeto dos pais, indagações acerca de seu futuro, que poderiam ser diluídas ao longo dos anos, são feitas pelos pais e familiares de uma só vez: Vai sobreviver? Vai falar? Vai caminhar? Vai aprender a ler e a escrever? Terá uma profissão? Será independente? Terá um relacionamento afetivo? Terá filhos? E quando nós morreremos, quem cuidará dele? (Pieczkowski, 2017, p. 75).

Vale salientar que a deficiência intelectual não é percebida precocemente e nem deve rotular um bebê, pois estará em pleno desenvolvimento. Contudo, se a criança apresenta também alterações orgânicas visíveis, essas indagações podem surgir de imediato. Podem, também, emergir com a idade mais avançada, quando os pais percebem a deficiência ou esta é comunicada, seja por profissionais, seja por outras pessoas de suas relações sociais. Passado o momento inicial, as famílias com filhos com deficiência intelectual, especificamente os genitores/cuidadores, têm ainda outros desafios pela frente:

Se defrontam não apenas com as demandas enfrentadas pelas famílias com filhos com desenvolvimento típico (DT), mas também com as responsabilidades e os desafios associados à criação e educação de uma pessoa com DI, que precisará de atendimentos médicos e terapêuticos, cuidados e estimulação adequada [...]. Além disso, atividades comuns para a maior parte da população, tais como a entrada da criança na escola, a alfabetização, o namoro e a entrada no mercado de trabalho, podem se constituir em

desafios para as pessoas com DI e suas famílias (Rooke; Almeida; Mejía, 2017, p. 93).

Na sequência, destacaremos as narrativas dos entrevistados, as quais foram organizadas em três agrupamentos temáticos.

Escolarização e inserção social de pessoas adultas com deficiência intelectual

As análises das materialidades empíricas (narrativas) foram tentativas de compreender o que as mães e um pai idosos pensam e tem a nos dizer a respeito da trajetória vivida por seus filhos adultos hoje, o que reverbera na família. Esses pais vivenciaram o nascimento, a infância e a adolescência em tempos repletos de discursos diferentes dos atuais, tidos como verdades. Foucault (1996) faz referência a “atos de fala”, dizendo que estes formam discursos de acordo com certo regime de verdade, obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente e afirmando verdades de um tempo.

Destacamos a afirmação de Foucault (1996, p. 44) de que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Nesta afirmação, tratando-se de discursos em educação, concebidos como um conjunto de enunciados capazes de modificar saberes e poderes destacamos as narrativas de mães, de um pai e as referências que estes fazem a professores e médicos.

Dar visibilidade a estas trajetórias não tem a intencionalidade de responsabilizar seus autores pelo que expressam em relação às ações e implicações pelas quais e nas quais o cotidiano destas pessoas com deficiência intelectual e profissional se produzia. No entanto, há implicações na trajetória escolar destes sujeitos, e por que não dizer na trajetória e na produção de suas relações posteriores com todas as dimensões daquilo que se considera como viver com cidadania: trabalhar, viver de forma

independente, ir e vir. Ao questionar o Entrevistado 1 acerca da escolarização de seu filho, ele declara

[...] Ele foi até o terceiro ano e já a professora não quis mais que ele fosse na aula, porque o problema dele era no cérebro [...]. A professora falou que não adiantava [...]. Fomos para Santa Maria daí o médico disse que não adiantava nós mandarmos ele na escola.

Essas declarações da professora e do médico, expressam que existe um discurso de verdade para a época, quando a pessoa que apresentava alguma limitação cognitiva ou deficiência era encaminhada para instituições especializadas, que não substituem a escola comum, mas representavam um espaço de guarda e proteção. Outras manifestações do Entrevistado 1 retratam o desejo de que o filho tivesse as mesmas oportunidades de inserção escolar dos irmãos, com a tentativa de matriculá-lo na escola comum. Este filho, quando criança, de acordo com o familiar, frequentou a escola até o terceiro ano primário, com muita dificuldade, até o momento em que a professora chamou a família para dar o seu parecer da falta de condições dele em permanecer na escola, devido a um *problema no cérebro*, percebido pela professora, manifestado na dificuldade da criança em acompanhar os demais colegas nas atividades.

O Entrevistado 1, naquela época, aceitou o parecer da professora sem questionar, retirando o filho da escola. Posteriormente, buscou a opinião de um médico de um centro de referência, na cidade de Santa Maria (RS), para consultar, pois não havia médicos especializados em sua cidade. O discurso médico reafirmou o parecer da professora de que a escola não era lugar para aquela criança. Sendo assim, a família acatou os pareceres e retirou o filho da escola comum. Durante a entrevista, o familiar relata que ele e seu cônjuge frequentaram o ensino primário até a quarta série e demonstra considerar o suficiente o que o filho estudou, até porque, também os pais têm o mesmo grau de escolaridade. Tam-

bém expressou que a deficiência intelectual do filho, para a família, é algo praticamente irrelevante ou inexistente, pois o filho desempenhava várias atividades em casa. Em determinada idade surgiu uma deficiência visual e esta sim, para a família, representa uma barreira.

A irrelevância da existência da deficiência intelectual no filho se reafirma quando o Entrevistado 1 é questionado quanto aos desafios vividos com um filho com esta característica. Para esta família a deficiência visual é percebida como uma limitação, porém a deficiência intelectual parece ser compreendida como um jeito de ser, naturalizada em uma família de baixa escolaridade. Ele complementa dizendo:

[...] Olha, é difícil, é difícil! Porque tem dias que ela fica nervosa, ele quer fazer o serviço também e às vezes ela não enxerga, daí ela se ataca, fica nervosa que meu Deus! [...].

A ideia da inexistência de uma deficiência intelectual se reafirma quando o Entrevistado foi questionado quanto a considerar apenas a limitação de visão no filho e a ausência de *problema na cabeça*, como havia afirmado a professora e respondeu:

[...] Não, é as vistas. Ela não tem problema nenhum! Até ela se lembra mais das coisas do que eu porque eu já passei muita coisa né... e ela se lembra [...].

Na maioria dos relatos, fica evidente a naturalização com que os pais tratavam o fato do filho não frequentar a escola comum ou não ter oportunidades de trabalho. Para além das narrativas, nossas experiências profissionais e vivências de muitos anos com famílias similares a estas nos possibilitam afirmar que para muitos pais, naquela época, para uma pessoa dita *normal*, estudar até a quarta série primária tratava-se de um privilégio para poucos. Dessa forma, para os seus filhos que não se *encaixavam* nos padrões escolares, na percepção da autoridade de

professores e médicos, a negação do direito à escola parecia ser uma verdade incontestável.

Mais um relato, proveniente do Entrevistado 6, reproduz o discurso da professora em um determinado período em que não se falava em inclusão, assim como a concordância do familiar demonstrando a percepção da presença do filho naquele espaço com os demais:

[...] Ele, no primeiro ano, nós colocamos junto com os outros, mas a professora não aceitou, porque estragava a turma e ele não se comportava [...], ele estragava a turma né... aí eu tirei ele... Sim, eu concordei e tirei porque estragava muito a turma [...].

A inquietação a respeito da exclusão naturalizada, na política educacional brasileira, iniciou ao final da década de cinquenta, início de sessenta, com a criação de instituições especializadas para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, a exemplo das Pestalozzi e das APA-Es. Tais instituições, com caráter filantrópico e assistencial, surgem para preencher lacunas do poder público e, por isso, possuem seu mérito.

O ingresso da pessoa com deficiência na escola comum ganhou força a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1994, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Os discursos e verdades para aquele tempo e contexto eram de que pessoas com deficiência poderiam frequentar instituições especializadas para atendê-las, ou permanecer apenas nos espaços domiciliares.

Após algumas leituras e reflexões, percebemos que Foucault tenta desnaturalizar discursos, e nos permite ver as coisas com outros olhares, provocando uma inquietação a partir de suas descrições. Foucault (2009, p. 49) em seu livro “A Ordem do Discurso”, afirma que “[...] o discurso nada mais é que reverberação da verdade nascendo diante dos seus próprios olhos [...]”, e pode ser dito com a finalidade de tudo, tornando-se um jogo. Foucault (1988, p. 96) destaca ainda que o “[...] discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e

também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”.

In/exclusão das pessoas com deficiência intelectual: percepções e tratamentos acerca do diferente

Ao analisar as narrativas no agrupamento temático anterior, podemos perceber a *inclusão* ou falta dela, vivida por pessoas com deficiência intelectual na década de 1960, por meio de discursos familiares, médicos e pedagógicos. Os familiares relatam, ao serem questionados quanto à percepção da diferença no tratamento com seus filhos e como é na atualidade, uma sensação de mudanças, de avanços neste sentido. O Entrevistado 1 relata:

[...] É bem diferente agora! Tudo diferente! Ihhh, nem comparar daquela época. Gente do céu! O que que tu vai (sic) dizer, dizer o que também, porque a gente naquela época não tinha instrução como agora... agora tem quem te dá conselho, como se diz, como diz o ditado, te instrui [...].

Este familiar salienta que hoje é diferente, o que expressa na fala, porém, ele não sabe dizer o que exatamente mudou. Acredita que talvez, a pouca instrução ou falta de aconselhamento que teve antigamente é que resultou em suas ações, que desencadearam o aceitar a não inclusão do filho em outro espaço que fosse a instituição especializada, e isto para a época, era comum, era natural. É possível perceber que o entrevistado se culpabiliza ou chama para si a responsabilidade pela exclusão, quando atribui à falta de instrução individual e não à falta de políticas públicas frente à educação e inserção social de pessoas com deficiência.

Examinar *aqueles* momentos em que não havia inclusão na escola comum ou oportunidades de inserção social da pessoa com deficiência intelectual, como vários enunciados que resultaram em um discurso que disseminava conhecimentos e acontecimentos para uma determinada

época, e tensionar termos como inclusão ou exclusão, demonstram quais eram as noções de verdade para aqueles momentos, que determinaram o modo como foi *olhada e tratada* a diferença.

A convivência e o processo de envelhecimento dos filhos adultos com deficiência intelectual

Embora vários debates estejam ocorrendo na contemporaneidade, em torno da deficiência intelectual e do envelhecimento, na perspectiva de como é percebido o envelhecimento de pessoas com deficiência intelectual e sua qualidade de vida, cabe pensar como elas participam dos processos culturais e como constroem suas identidades, pois, devido à sua capacidade mental, são rebaixadas em comparação aos modelos estabelecidos pelas áreas médica, biológica, social e educacional.

Ao buscar pessoas com deficiência intelectual em fase adulta e entrando no processo da velhice, constatamos algo que já chamava a atenção após alguns anos atuando na Educação Especial, que é o fato de uma minoria ainda estar convivendo e sob os cuidados de mães e/ou pais. Grande parte dessa população já está sob cuidados de outros familiares. Isto demonstra que aquela *previsão* que alguns médicos fizeram acerca da estimativa de vida para pessoas com deficiência intelectual não se tratava de uma *verdade*, mas produziu *efeitos de verdade* como refere Foucault. Essa é uma nova *verdade* para a contemporaneidade, que traz consigo novos desafios. Ao conversar com mães e um pai dessas pessoas, indagamos se havia alguma preocupação em relação ao futuro e a resposta foi unânime, conforme relata o Entrevistado 1:

[...] Eu peço a Deus que morram eles dois antes do que eu, porque... tem a minha nora que me acompanha, mas ela também tem família e daí ao menos o que eu posso fazer estou ajudando, entendeu como eu quis dizer? [...] Não tem quem cuida... tem os filhos, mas tudo casado e todos tem família... Daí a gente tem... me preocupo, tem noites que eu deito na cama e não durmo, co-

meço pensar e peço a Deus que tenha misericórdia porquê... que que tu acha (sic), não tem outro meio... como meu marido, tem que dar banho, tem que fazer barba, tem que vestir roupa, como é que vai ficar outra pessoa? Certo que tem os quatro... três filhas, mas as três também tem que trabalhar, tem família [...].

Esta mãe, além de ser idosa, cuida do marido acamado e do filho adulto e em fase de envelhecimento, e sua maior angústia e medo é de vir a faltar na vida dos que dependem dela. Tem ciência de que mesmo tendo outros filhos, isto não garante que terão disponibilidade em cuidar do irmão com deficiência e idoso. O aumento da longevidade de pessoas com deficiência intelectual, está relacionado aos avanços nos cuidados à saúde, e ao desenvolvimento de programas sociais que atendem essa população. Embora seu envelhecimento seja reconhecidamente um bom motivo para celebrar, deve-se reconhecer também seu caráter desafiador, processo enfrentado por idosos com e sem deficiência. Esses desafios podem ser definidos como desde a perda de funcionalidades, como o fator que emerge nesta pesquisa: com quem vai ficar quando seus genitores faltarem? Quem se responsabilizará por seus cuidados?

Considerando idosos com deficiência que moram com seus genitores também no processo de envelhecimento, no grupo pesquisado também se apresentou a realidade dos filhos sob os cuidados das mães. Apenas um dos sujeitos pesquisados ainda tem mãe e pai em condições físicas e mentais de atendê-lo em suas necessidades. Os demais, ou estão com pais acamados ou falecidos, o que nos mostra mais uma realidade: a sobrecarga vivida pela mulher-mãe-esposa-idosa. No relato do Entrevistado 6, fica explícita a preocupação do exercer o papel de *mãe*:

[...] Eu penso assim, às vezes, meu Deus, o que será de mim... o que será do meu filho o dia que vou falecer? Tem né, ele adora a neta, minha neta... mas ela vai casar, sabe lá se ele vai com ela, tem os filhos também. A minha filha que ele gosta muito, mas nunca é que nem a mãe...daí eu penso o que será dele, e a gente não sabe

o dia de amanhã se será ele ou eu... mas a gente sempre espera a gente primeiro. Eu sei que ele vai ficar bem! Mas bem que nem junto comigo não, porque eu sei tudo como é que ele faz, o jeito dele, os irmãos também sabem, mas não tem paciência que nem a mãe... mãe é mãe!

Em nossa sociedade, geralmente, a mãe é responsável pelo cuidado do filho. Pimenta, Rodrigues e Greguol (2010) ressaltam que a maior sobrecarga apresentada pelas mães pode, também, estar relacionada a uma responsabilidade atribuída por uma visão naturalizada do trabalho dos cuidadores. O trabalho das mulheres vem sendo relacionado, histórica e culturalmente, à esfera doméstica/maternal. Essa divisão sexual entre os cuidadores parece estar amparada na vivência da maternidade, determinando, assim, que as mulheres estariam preparadas para lidar com as atividades de cuidado na vida diária, como dar banho e comida.

Ao pensarmos na trajetória dos sujeitos pesquisados, tendo em vista que a sociedade não reconhece na pessoa com deficiência a capacidade de escolher, de tomar decisões, se evidencia o papel da família no cuidado, sobretudo de idosos com deficiência e a sobrecarga enfrentada pela família. Frequentando as escolas especiais, eles podem se preparar para a vida com certa independência, pois nestas instituições adquirem conhecimentos e habilidades necessárias para suas interações sociais.

A pesquisa apontou que a maioria dos familiares avalia positivamente o ambiente institucionalizado, pela segurança que proporciona, pelas atividades que realiza e pela atenção dos professores com os alunos. Os entrevistados expressaram ter “medo do futuro”, vislumbrando a possibilidade de os pais virem a faltar ou do ensino especial encerrar o atendimento educacional aos seus filhos.

Como seria o desenvolvimento desses sujeitos com deficiência intelectual se na sua infância e ao longo da vida, tivessem vivenciado mais oportunidades de escolarização, de inserção no trabalho, de relacionamentos afetivos? Isso não é possível responder, mas é possível inferir.

Mesmo que a inclusão possa ser compreendida como uma estratégia neoliberal de gerenciamento de risco, a escola representa um espaço de interação, aprendizagem e desenvolvimento. Vale salientar que as pessoas com deficiência intelectual pesquisadas, mesmo com a privação social que lhes foi imposta, apresentam certo grau de independência nas atividades cotidianas e provavelmente, poderiam ter conquistado maior autonomia se as oportunidades sociais tivessem sido mais efetivas.

Considerações

Constatamos, por meio de narrativas familiares, que a forma como ocorreu o processo histórico de escolarização e inserção social de pessoas com deficiência intelectual na educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970, excluía pessoas que apresentassem deficiência intelectual (e também outras deficiências) da escola comum, do trabalho e da vida social e isso, era naturalizado. Esses familiares, naquela época, perceberam essa exclusão em sua grande parte como algo natural. Manifestam a percepção a respeito das mudanças em relação à forma de tratar as crianças com deficiência comparando a infância do filho e hoje. Evidenciam diversos fatores sociais/educacionais, dentre eles a negação do direito à escola comum, ao trabalho, à inserção social mais abrangente, o que influenciou a constituição das pessoas com deficiência intelectual e a forma como hoje se apresentam, na sua maioria, dependentes dos familiares.

No entanto, o que emergiu com muita intensidade na pesquisa foi o desafio de envelhecer lado a lado do filho adulto com deficiência e em fase de envelhecimento, trazendo as tribulações dessa fase, juntamente ao sentimento de medo em relação ao futuro, a quem se responsabilizará em cuidar de seu filho quando estas mães e pai falecerem. São muitas as questões que envolvem o tema envelhecimento da pessoa com deficiência, como pensão por morte dos pais, acolhimento das pessoas com

deficiência em situação de abandono na velhice, educação ao longo da vida, aposentadoria especial e tantas outras.

Com a preocupação acerca da própria morte, as narrativas evidenciam a necessidade de suporte por parte de algum familiar. Constatamos que isso acontece, em alguns casos, com familiares que residem na mesma casa ou terreno, ou até mesmo próximo. O que registramos aqui é algo para refletirmos, no sentido de que percebemos que as mães entrevistadas sentem como se atrapalhassem a vida desses filhos que moram próximo. As mães parecem sentir-se as únicas e grandes responsáveis pelo filho com deficiência. Contudo, ao mesmo tempo que os demais familiares oferecem algum suporte, eles também o recebem, existe uma troca, de forma que não tem algumas despesas como aluguel, por exemplo. São familiares que beneficiam e são beneficiados de alguma forma.

A fragilidade da maioria das mães e pai entrevistados, em forma de saúde, de proteção, de segurança, aponta para a importância de políticas públicas de apoio a essa população, para que estes sujeitos possam viver e envelhecer com maior qualidade e dignidade. Talvez esse seja o significado do termo inclusão nessa fase da vida, o que mostra que a palavra *inclusão* é de múltiplos sentidos. O sentido da inclusão, transcende os muros da escola e passa a ter um significado de maior amplitude, ou seja, de luta política pela conquista da cidadania, pela busca de uma identidade sem estigmas e pela autoestima desses sujeitos.

Esse estudo não considera encerradas as discussões anunciadas, mas deixa o registro de que é preciso desnaturalizar e tensionar os discursos difundidos sobre a norma e entender o outro em si mesmo, assumir a diferença como estado do mundo. A pessoa com deficiência não é alguém para ser corrigida, mas para ser reconhecida na sua singularidade. A pesquisa possibilitou pensar de outras formas, enxergar com outros óculos contextos antes naturalizados.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar. Estermann.; PARAÍSO, Mar Lucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-196.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FERREIRA, Olivia Galvão Lucena *et al.* Envelhecimento ativo e sua relação com a independência funcional. **Texto & Contexto: Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 513-518, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072012000300004>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtY-vZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: a arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

PIECZKOWSKI, Tania Mara. Zancanaro. Educação de adultos com deficiência intelectual: diálogos com Paulo Freire. *In*: DICKMANN, Ivo *et al.* (org.). **Pedagogia da memória**. Chapecó: Sinproeste, 2017. p. 73-86. Disponível em: <https://sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2017/05/LIVRO-Pedagogia-da-Memoria.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PIMENTA, Ricardo Almeida; RODRIGUES, Luiz Alberto; GREGUOL, Marcia. Avaliação da qualidade de vida e sobrecarga de cuidadores de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, São Caetano do Sul, v. 14, n. 3, p. 69-76, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rbcs/article/view/9687/5406>. Acesso em: 29 dez. 2023.

ROOKE, Mayse Itagiba; ALMEIDA Bruna Rocha; MEJÍA, Cristina Fuentes. Intervenção com famílias de pessoas com deficiência intelectual: análise da produção científica. **Revista de Psicologia**, Ceará, v.8, n.2, p.92-100, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/11878>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SALES, Shirlei Rezeilde. 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**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 113-134.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Envelhecer com deficiência intelectual**: aspectos básicos sobre o cuidado e o acesso aos direitos. Florianópolis: DIOESC, 2017. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/envelhecimento>. Acesso em: 29 dez. 2023.

TONEZER, Cristiane; TRZCINSKI, Clarete; DAL MAGRO, Marcia Luiza Pitt. As Vulnerabilidades da Velhice Rural: um Estudo de Casos Múltiplos no Rio Grande do Sul. **Desenvolvimento em questão**, Ijuí, v. 15, n. 40, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/5743>. Acesso em: 29 dez. 2023.

UNESCO. **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.

VERAS, Renato Peixoto; CALDAS, Célia Pereira. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 423-432, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csc/v9n2/20396.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Professoras com deficiência visual: trajetórias de formação acadêmica e de inserção profissional

Tania Maria Perin⁴⁴

Leonel Piovezana⁴⁵

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski⁴⁶

Pessoas com deficiência visual estão presentes na humanidade, em todas as faixas etárias e/ou situação socioeconômica e cultural. No processo histórico, muitas ficaram à margem do próprio movimento pelos direitos civis das pessoas com deficiência. No decorrer dos anos, por meio de movimentos em prol das pessoas com deficiência, muitas conquistas marcaram suas histórias, principalmente acerca dos amparos legais. Com base na Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015), que garante o acesso ao ensino de qualidade, levando em consideração as especificidades de cada deficiência, dissertamos e realizamos este estudo.

As instituições cumprem uma legislação em favor da pessoa com deficiência para ingresso no Ensino Superior e inserção no mercado de trabalho. No entanto, as pessoas ainda estão presas a preconceitos e a discriminação de modo que, o próprio termo deficiência, já estigmatiza, porque são imediatamente relacionados a não eficiência, a não produtividade. Isso tudo é fruto da desinformação sobre a sua capacidade para ingressar no Ensino Superior e no mundo do trabalho.

⁴⁴ Mestra em Educação pela Unochapecó.

⁴⁵ Doutor em Desenvolvimento Regional pela UNISC. Professor do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

⁴⁶ Doutora em Educação pela UFSM. Professora do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019), houve um aumento de 113% no número de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação entre 2009 e 2018. São 50.683 matrículas de graduação, ou 0,6% do total, declaradas com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Do grupo de declarações divulgado, as mais comuns foram: deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%) (INEP, 2019).

Segundo Silva e Pimentel (2021), a democratização do Ensino Superior, nos últimos anos, tem colaborado para a inserção de estudantes que se autodeclararam pessoas com deficiência nas instituições. No entanto, esses estudantes enfrentam diversas barreiras no processo de acesso e permanência no Ensino Superior.

De todas as profissões possíveis de serem desempenhadas por uma mulher com deficiência visual, apenas importou, para a presente pesquisa, refletir sobre a profissão docente como ponto prévio desta abordagem e quais as concepções das professoras com deficiência visual exercendo essa função.

Analisar a trajetória acadêmica e a inserção profissional de mulheres com deficiência visual possibilitou identificar que os marcos jurídico e administrativo são os primeiros passos decisivos na ética pública da responsabilidade, mas a inclusão, digna desse nome, não é algo que se deduz da simples construção de leis e de sua aplicação. Garantir a matrícula no Ensino Superior, independentemente de sua condição particular, social, econômica e sensorial, não garante que a acadêmica esteja incluída.

Os dados obtidos por meio das narrativas das participantes revelaram que são necessários o diálogo e a conscientização de toda comunidade acadêmica sobre a existência e superação de barreiras arquitetônicas e atitudinais e de diferenças em prol de uma sociedade que promova medidas que auxiliem no processo inclusivo.

As entrevistas se concretizaram com professoras atuantes em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) e em uma instituição especializada em deficiência visual, pertencentes ao município de Chapecó, admitidas em caráter temporário (ACTs). A faixa-etária das professoras está entre 26 e 56 anos. O tempo de serviço varia de 4 a 10 anos.

Trajetórias de formação acadêmica e de inserção profissional

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência visual se defrontaram com dificuldades criadas e geradas pela sociedade. Dificuldades culturais, econômicas, principalmente ligadas à falta de conhecimento mais específico sobre a deficiência visual. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a partir da democratização da escola, existe um antagonismo demarcado pela inclusão/exclusão. Enquanto os sistemas universalizam os acessos, de certa forma, continuam excluindo os indivíduos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Com o passar dos anos, o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito a educação escolar e ao conhecimento formal foi se tornando um assunto muito discutido, por meio de políticas que visam romper as barreiras entre os “considerados normais” e os sujeitos com diferença.

A história, portanto, não é linear e houve momentos de avanço e de retrocesso que não podem ser esquecidos. Não devemos creditar na educação inclusiva a única possibilidade de implantação de uma educação pautada da equidade. O modelo inclusivo deve ser compreendido como um processo, porém de forma crítica com análise do que é possível para que não seja utópico e resulte no insucesso.

Nos últimos anos, as discussões sobre inclusão foram predominantemente direcionadas à equidade. O que antes parecia algo extraordinário, hoje a inserção no Ensino Superior de acadêmicos com deficiência já

não causa tanto espanto. Isso se deu por meio de muitas lutas pela causa. Recentemente, a Lei n. 13.146 vem para reforçar o acesso a um ensino de qualidade, levando em consideração as especificidades de cada sujeito com deficiência (Brasil, 2015). De acordo com essa lei, podemos dizer que:

A inclusão em qualquer nível de ensino é um dos desafios educacionais, sociais e políticos e nosso tempo. A educação inclusiva pressupõe assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais e é concebida como direito humano. (Peczkowski, 2014, p. 95).

Se atualmente há um grupo considerável de matrículas, deve-se às legislações vigentes que asseguram a inclusão no Ensino Superior. De acordo com Censo do Ensino Superior (INEP, 2019), dos 8,6 milhões de estudantes matriculados nesse grau de ensino em 2019, 48,52 mil matrículas em cursos de graduação eram de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O número representa 0,56% do total. Com relação a 2018, são aproximadamente 5 mil novos alunos com deficiência que cursam graduação (INEP, 2019). Nesse sentido,

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. Estão chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos-administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico. (Guerreiro; Almeida; Silva Filho, 2014, p. 32).

Por muito tempo as pessoas com deficiência visual tiveram dificuldades em fazer parte da sociedade, mas, na atualidade, o que se vê são

avanços no que se refere, principalmente, à superação pessoal de cada um. Esse novo cenário se deu devido às conquistas que estão sendo obtidas, por meio de movimentos que englobam distintos segmentos sociais. Porém, isso não significa que a luta pelos direitos tenha logrado pleno êxito, pois ainda é preciso avançar muito.

Acessibilidade e inclusão no ensino superior: narrativas docentes

Nosso estudo constatou que a vida das mulheres com deficiência visual é de muitos obstáculos, mas que não as impedem da luta para demarcarem seus espaços e conquistas. O ser feminino é caracterizado pela cultura social como ser frágil, e, diante dessa visão, mulheres e meninas com deficiência são mais vulneráveis, tanto no ambiente familiar como fora dele, a sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração. Portanto, são fundamentais medidas para assegurar às mulheres com deficiência a garantia de todos os direitos humanos e liberdades para uma vida digna e de qualidade no meio social em que estão inseridas.

Em relação à trajetória acadêmica no Ensino Superior, inclusão e acessibilidade, as professoras com deficiência visual narraram seu processo de formação, manifestando insatisfação com as instituições, pois se consideravam estudando em condições desvantajosas, sem materiais específicos e com professores despreparados para atendê-las.

De acordo com os relatos das entrevistadas, na época que ingressaram as IES não dispunham de um amparo metodológico, não eram disponibilizados textos e material didático em Braille, não havia audiodescrição para que pudessem acompanhar palestras, congressos, filmes, entre outras deficiências técnico pedagógicas. Nesse contexto, as acadêmicas tentaram reconstruir a sua participação, incluíram-se criando mecanismos compensatórios que lhes possibilitassem acompanhar os demais estudantes. Conforme relatos:

No início foi muito difícil. Teve momentos que eu pensava mesmo em desistir. (PA).

Não tinha professores especializados, que soubesse um pouquinho do Braille na universidade, então tivemos muitas lutas com o núcleo de acessibilidade e eles ajudaram a permanecer na universidade. (PE).

Diante desses relatos, evidenciamos que a inclusão vai muito além do cumprir as normativas e propor acessibilidade nos diferentes formatos. Urge olhar para as potencialidades do estudante, visando a sua permanência até a conclusão do curso.

ensionar a inclusão em suas múltiplas facetas, não significa defender o retorno à forma como pessoas com deficiência foram predominantemente tratadas até um passado recente: mortas, segregadas, excluídas da sociedade e da vida, visualizadas pelo prisma do exótico, do estranho ou da invisibilidade. Tampouco significa que devemos esperar que algum ‘iluminado’ diga como se faz a ‘verdadeira inclusão’, mas provoca a pensar que os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no caminhar, no encontro com o novo, com sujeitos diferentes. (Pieczkowski, 2014, p. 189).

Concordo com a autora no que diz respeito à provocação para um novo olhar sobre a inclusão, pois, mesmo que haja uma intencionalidade plausível sobre o tema em questão, constatou-se que, embora o Brasil seja um país que possui legislações avançadas no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, a efetivação desses direitos, nos termos da legislação, fica muito a desejar na prática, conforme os relatos deste estudo.

Eu costumo dizer que a inclusão é um processo e acessibilidade, querendo ou não, também é um processo, vai acontecendo na medida em que as coisas vão acontecendo e exigindo no meio do caminho. (PC).

Isso demonstra que as instituições não pensam a acessibilidade como uma prioridade. Essas questões de acessibilidade são um marco histórico, mas que ainda não está resolvida na sua totalidade. Acessibilidade não pode ser vista somente pelo ponto de vista da arquitetura, é preciso ter uma visão mais ampla englobando eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, entre outras.

A falta de acessibilidade foi um complicador na vida das acadêmicas. Nem todas conseguiram permanecer na mesma universidade, e buscaram por outros espaços que atendesse suas necessidades, no entanto, se deparam com as mesmas situações. Nesse sentido, saliento que a acessibilidade é um eixo da inclusão, pois todos os espaços deveriam ser construídos para utilização de qualquer pessoa e, havendo acessibilidade, a participação das pessoas com deficiência visual pode aumentar. Isso porque espaços em que não poderiam ser utilizados passam a ter condições de uso apropriados e ambientes em que todos possam estar e conviver sem segregação.

Em relação ao processo de formação no Ensino Superior, foi possível observar nas narrativas que ambas relataram dificuldades em relação às questões de acessibilidade na trajetória acadêmica. Reforça-se, portanto, a complexidade que envolve um projeto que atenda na sua totalidade as especificidades das pessoas com deficiência visual, pois são muitos os aspectos nele envolvidos e não há como simplificá-lo e limitá-lo à conquista de espaço físico.

Acerca da trajetória acadêmica, foi apresentada fortemente a falta de acessibilidade no processo acadêmico, ocasionando a necessidade de um tempo maior para a conclusão e a desistência de uma das professoras na primeira universidade. Para entender a importância dos espaços acessíveis na vida das pessoas com deficiência visual:

É preciso discriminar e reconhecer os diferentes tipos de acessibilidade e barreiras, e como somos capacitistas. Repetidamente,

a acessibilidade é entendida e reconhecida apenas, ou mais predominantemente, na sua dimensão arquitetônica. Enquanto isso, a acessibilidade atitudinal é uma que depende de uma prática de auto percepção, conhecimento e análise. (Vendramin, 2019, p. 19).

O autor traz apontamentos relevantes no que diz respeito ao entendimento de uma ressignificação sobre os tipos de acessibilidade e, com isso, a importância de as IES compreenderem e reconhecerem que é necessário repensar as questões de acessibilidade. Sobre isso, Pieczkowski (2019, p. 14-15) acrescenta que:

O protagonismo docente no processo de ensino e aprendizagem, bem como na superação de barreiras atitudinais, procedimentais, comunicacionais, metodológicas, entre outras é um elemento relevante para que a ação educacional tenha êxito. Porém, essa é uma tarefa a ser compartilhada com a instituição.

Diante do exposto, o que foi visto por parte das universidades é a preocupação em resolver as barreiras arquitetônicas, a partir da chegada de um acadêmico com deficiência visual, e de acordo com a necessidade de trajeto e locomoção para sua sala. Conforme afirmou uma das entrevistadas:

[...] as coisas foram acontecendo de acordo com o surgimento das necessidades. Aí se deram por conta que tinha uma acadêmica com deficiência visual, aí fomos para o núcleo de acessibilidade, fizemos a solicitação e foi construído então o percurso com piso podotátil, entre outras coisinhas. (PC).

Conforme relato, na maioria das IES, não há uma norma procedimental em relação à identificação da pessoa com deficiência e suas necessidades. Segundo Pieczkowski (2019, p. 14-15): “É essencial que as universidades concebam o estudante com deficiência como um sujeito com direito à acessibilidade, à aprendizagem, ou seja, mais do que um número a comemorar nas estatísticas de pessoas com deficiência inclu-

ídas [...]”, fazendo referência aos números dos censos educacionais que apontam o aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior.

A falta de conhecimento das peculiaridades desses sujeitos com deficiência visual e as inadequações das IES acabam por se refletir em situações, muitas vezes, que ocasionam o não acesso e a não permanência destes sujeitos na educação superior.

As questões de acessibilidade por muito tempo foram alvo de questionamentos e resistência. A falta de acessibilidade em todos os espaços limitou o acesso independente das acadêmicas com deficiência visual. Sá, Campos e Silva (2007, p. 2) afirmam, quanto à inclusão das pessoas com deficiência visual em uma sala de aula de uma graduação na educação superior, que “[...] percebe-se que o rendimento escolar do cego fica a cargo de seu ‘esforço’ de oportunizar seu processo de aprendizagem.” Isso vem ao encontro do depoimento da Professora B. “Não tinha acessibilidade, a gente tinha que buscar e fazer as coisas.” (PB).

Para superar essas barreiras, é necessário traçar metas com planejamento sólido de busca e de superação, não tanto para provar aos outros, mas para que a autonomia dessas mulheres seja eficaz e segura.

Contudo, simplesmente colocar o aluno na sala de aula e não garantir o atendimento de que ele necessita, não significa que há inclusão. Não basta somente atender à legislação vigente, é preciso ter recursos apropriados para assegurar seu efetivo cumprimento, onde as pessoas com deficiência não fiquem dependentes permanentemente da ajuda dos outros para conseguir acompanhar a turma e dar conta das atividades acadêmicas. Conforme relatos a seguir:

Alguns colegas copiavam do quadro e quando chegava em casa minha mãe lia para mim. Não tinha piso podotátil e isso dificultava minha locomoção. Sempre dependia de alguém. (PB)

Diante dos inúmeros depoimentos arrolados nesta pesquisa – tais como os anteriormente transcritos – e da infinitude de interpretações que esses depoimentos suscitam, não cabe mais ao processo de inclusão pensar somente no acesso, mas também na permanência desse aluno, com aprendizagem, evitando o fracasso escolar destacado nesta fala. “Não tive muito êxito. Em algumas disciplinas eu sempre reprovava por falta de acessibilidade.” (PD).

Sobre o que foi sinalizado pelas entrevistadas, Kraemer e Thoma (2019, p. 430) afirmam que “[...] a participação é uma das condições elementares para a promoção da autonomia, e esse processo, dentro da análise da política de inclusão escolar, desenvolve-se a partir da acessibilidade”.

Nessa perspectiva, as IES devem procurar desenvolver ações educativas, como a formação de professores, que garantam uma formação de qualidade para as pessoas com deficiências. O professor, como mediador desse processo e formador de cidadãos, contribuirá de maneira significativa em uma formação de qualidade e que respeita e conhece as diferenças existentes no contexto da educação superior. De acordo com Pieczkowski e Naujorks (2015, p. 4):

O encontro com a diferença mostra que ser professor implica compreender que a docência extrapola o ato de planejar um componente curricular a partir de uma ementa, de dar aulas, de transmitir conhecimentos, de atribuir notas de uma forma padronizada e ritualizada, de aprovar ou reprovar estudantes ao final de um período letivo.

Desse modo, a educação inclusiva poderá ser continuada e as barreiras excludentes passarão a ser vistas como processo do passado educacional das pessoas com deficiência. Isso poderá evitar situações como essa: “A gente é podada ali, é limitado, mas acho que assim, a maior limitação vem do outro e às vezes a pessoa com deficiência fica tão presa, amarrada com a questão de aceitação.” (PA).

É visível, diante desse relato, que as ações discriminatórias foram refletidas nas atitudes de alguns do corpo docente, o que reforça as barreiras atitudinais. Sobre isso, a Professora E sinalizam que:

A maioria do corpo docente ao se deparar com um acadêmico com deficiência, a princípio, até adota uma postura entusiasmada para ensinar, porém, passado algum tempo, esquece da necessidade de continuar com a mesma aplicação eficaz, evitando a desmotivação ou até a desistência do estudante. (PE).

Também ficou evidente nas narrativas, a existência de

Alguns docentes que se mostram receosos no contato com pessoas com deficiências. Relatos apontam que eles assumem posturas inclusivas quando alertados para a necessidade, mas parecem se esquecerem delas passado algum tempo, o que revela que tais conhecimentos não foram incorporados. (Pieczkowski, 2009, p. 131).

Nesta mesma perspectiva, Araújo e Glat (2020, p. 2) reforça que, “[...] diante das barreiras que perpassam o processo de inclusão no ensino superior, entendemos como desafio romper com determinados paradigmas estabelecidos e arraigados que ainda são dominantes no meio acadêmico”. Isso porque: “Não basta estar matriculado, é preciso fazer parte, apreender, o que requer o envolvimento de ambos: estudante e professor” (Pieczowski; Naujorks, 2015, p. 11).

Infelizmente, vivemos em uma sociedade com pensamentos e visão muito arcaicos. Nesse relato é possível ver o preconceito do professor teve com a acadêmica. É preciso romper com esse tipo de pensamento e preconceito, pois cada ser humano, independentemente de suas dificuldades, possui suas capacidades e as pessoas com deficiência estão, cada vez mais, buscando conquistar seu espaço de modo igualitário.

Uma das piores situações que o professor pode provocar para o aluno que não enxerga é, justamente, não provocar nenhuma situação de ensino, ‘passar a mão por cima’, ter pena do aluno, não

exigir dele o mesmo que exige dos demais, atribuir-lhe a maior nota sem merecimento, seja por comodismo, seja por pena que se tenha do cego. (PE).

O relato supracitado nos faz refletir sobre as diferentes situações que as pessoas com deficiência enfrentam para provar sua capacidade. Além de superar a sua própria limitação, precisa provar constantemente para os outros que é capaz, e não necessita de benevolência para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, pode-se afirmar que, mesmo depois de muitas discussões em torno da inclusão social, continua a pessoa com deficiência visual sofrendo estigma e preconceito por sua diferença.

As falas das entrevistadas sobre os professores não estarem preparados para atender esse público são frequentemente ouvidas. Machado (2008, p. 43) comenta que: “Educadores que atuam na educação em suas distintas modalidades relatam ter dificuldades em lidar com as diferenças [...]”. A mesma autora relata ainda que: “Apesar da vasta produção sobre inclusão, os educadores dizem não estar preparados para receber esses educandos” (Machado, 2008, p. 50).

Ainda, sobre percurso na educação superior as entrevistadas mencionaram muitos enfrentamentos em relação a acessibilidade e dificuldades nas relações com o outro, que por vezes sentiram-se excluídas do processo por parte dos professores e colegas. “No início foi difícil a interação com os colegas. Ninguém se aproximava e não faziam questão de fazer grupo ou dupla comigo. Acredito que imaginavam que por eu ser cega, não tinha conhecimento” (PA). Nesta a fala, evidencia que seus colegas fizeram suposições acerca de suas limitações somente pelo fato de ela ser cega, sem ao menos lhe dar a chance de mostrar seu trabalho e suas competências.

Nas barreiras atitudinais as atitudes fundam-se em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação, Além dos preconceitos, referem-se aos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante da pessoa com deficiência.

Eu era considerada a estranha. Me sentia diferente da turma. Na formação dos grupos eu sempre sobrava e a professora tinha que me pôr em algum grupo. Isso era muito constrangedor (PB).

Segundo Silva (2006), as pessoas com deficiência causam estranheza, num primeiro contato, e isso pode se manter ao longo do tempo, dependendo do tipo de interação e dos componentes dessa relação. “Não os aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós, pois assim nos igualaríamos” (Silva, 2006, p. 427). Essa fala de Silva (2006), além de apresentar significados fortes, faz uma alusão também à dificuldade que o ser humano tem de aceitar o diferente.

Sobre o preconceito presente nas atitudes de algumas pessoas, a professora A, faz um desabafo:

A deficiência eu superei, mas o preconceito dói mais, muito mais que a deficiência porque a deficiência a gente enfrenta e consegue superar. O preconceito está além do seu toque, ele está além do seu olhar, está além do seu sentido. O preconceito velado dói muito, mas o explícito dói muito mais. (PA)

Nas barreiras atitudinais as atitudes fundam-se em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação, Além dos preconceitos, referem-se aos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante da pessoa com deficiência.

Mulheres professoras com deficiência visual: inserção na docência

O ser docente parte da escolha do curso de graduação. Entrar em uma universidade é uma conquista de muitas, permanecer e concluir é mérito de poucas.

De acordo com as narrativas a seguir, a escolha docente não aconteceu pela existência de pré-requisitos de acesso a determinados cursos ou por ser uma das poucas alternativas ou mais acessíveis, realmente estavam convictas de sua escolha:

Escolhi a profissão docente, primeiramente, porque havia vagas remanescentes e por pensar que também poderia ser feito algo no sentido de melhorar ou de aprimorar a relação pessoa com deficiência visual, sociedade, pais e alunos, ou seja, pessoa com deficiência ser incluída mais dignamente na sociedade ser vista com um ser de direitos e um cidadão. (PA).

Na busca pela autonomia e visibilidade, muitas recorrem à formação acadêmica com perspectiva de inserção no mercado de trabalho. As mulheres com deficiência visual estão conquistando seus espaços na sociedade com mais determinação frente às dificuldades. Porém, essas questões se tornam sem fundamento quando não se questiona a própria acadêmica sobre suas perspectivas enquanto pessoa e profissional. “Então, na verdade, o meu sonho sempre foi ser revisora Braille e aí o caminho para chegar nisso foi através da docência, através da faculdade de Pedagogia.” (PB). A opção profissional foi conveniente ao seu desejo profissional no momento, ou seja, uma porta para atuar na função desejada. Isso está explícito na fala da Professora B.

Compreende-se que tratar sobre as expectativas das acadêmicas quanto ao curso desejado e quanto às perspectivas profissionais após conclusão é de considerável relevância, pois grande parte dos questionamentos sobre inclusão na universidade consiste na qualidade da formação da acadêmica com deficiência, seu diploma e o mercado de trabalho.

Quando escolhem um determinado curso, têm plena consciência do seu potencial, das suas necessidades e dificuldades; é que ninguém melhor que elas para conhecer as suas capacidades e limitações. Apesar de precisar de apoio, isso não poderá ser nunca motivo de impedimento à profissão que gosta:

Era um sonho desde criança que eu tinha de ser professora. E no decorrer do tempo fui estudando e casei, tive filhos, parei com meus estudos. Aí em 1999 fiz o ensino fundamental e fui estudando e consegui ser uma professora. (PD).

O ser/estar professora é um sonho de tantas mulheres, independentemente da condição e idade em que se encontra. Falar dessa profissão tão almejada é partilhar uma conquista.

A trajetória profissional nunca será algo tão fácil. Como afirmou a Professora D: “Eu não achava que era tão difícil, mas para mim foi muito difícil ser professora.” A partir desse relato, é importante destacar a força de vontade que as mulheres com deficiência têm, independentemente de suas limitações. Acreditar que é possível ultrapassar as dificuldades é um ponto de extrema importância, ainda que se deparem com uma realidade totalmente diferente do que imaginavam.

Diante do exposto, concordo com Silva e Silva (2019, p. 87) quando, nessa direção, afirmam que é “[...] preciso construir uma cultura inclusiva, em que todos e todas sejam parte do processo, sendo sujeitos atuantes, cooperativos e solidários, assumindo a luta pelo direito à educação.” Ser atuante e não aceitar o que é imposto pelos espaços educacionais é o início do compromisso pedagógico, político e social e, na mesma medida, pelo direito de exercer uma profissão com dignidade e equidade de condições. Em relação às condições de trabalho, a Professora A afirma que: “Apesar das condições e os desafios, eu consegui exercer a futura profissão fazer algumas coisas em prol da pessoa com deficiência visual.”

Exercer a docência é desafiador, complexo, múltiplo e árido. Formar-se professora pressupõe quebrar paradigmas e expectativas, porém, formar-se com deficiência visual é mais que isso, é ressignificar o olhar do outro, diminuindo a distância entre as diferenças e aproximando-se do direito a ter sua dignidade reconhecida. Isso, em meu parecer, implica aceitabilidade, reconhecimento, respeito e consideração às condições sensoriais de tais professoras e, sobretudo, na promoção de mudanças na sociedade, mais especificamente, nas escolas.

Professoras com deficiência visual: limites e possibilidade na profissão

Sobre os desafios da docência, Pires (2008, p. 59) sugere que: “A aposta está mais no desafio do primado do ser do que do primado do saber. Ou talvez ela esteja numa relação de equilíbrio e harmonia entre o pessoal e o profissional, entre o ser e o saber, entre o sujeito e seu objeto.” Portanto, a condição de ser do professor(a) no mundo deve ser pressuposto para uma escola considerada equitativa, inclusiva e dialógica. Concordo com Freire (1991, p. 59) quando afirma que: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” É sob esse contexto que busquei refletir o percurso de ser/tornar-se educadora na condição de professora com deficiência visual – cegueira ou baixa visão. Não se trata de sobrepor a deficiência em detrimento da potencialidade, trata-se de exercer a docência sob outras condições físicas, sensoriais, sociais e organizacionais.

Embora se tenha avançado na concepção da deficiência, ainda persiste o estigma socialmente construído, cultivado no decorrer dos tempos, e fortemente representado nas atitudes das pessoas, das indiferenças e falta de respeito em relação à pessoa com deficiência, julgando-as como incapazes. Sobre isso a professora A relata:

Acredito que o que atrapalha mais são as pessoas enxergarem a deficiência em si, valorizarem a deficiência e não a própria pessoa. Porque, cada uma, de qualquer maneira, tenha ou não deficiência, vai ter sua maneira de pensar, sua maneira de agir entre as decisões. (PA).

Pensando nessa narrativa é que devemos ter como desafio, e nos colocar sempre reflexivos, à frente de todas essas complexidades sociais. Por que é tão difícil enxergar no outro o que também sou? A deficiência visual acarreta apenas algumas restrições e dificuldade de comunica-

ção e sinalização frente a todo ser humano que existe aí, ou seja, “[...] a deficiência visual é uma das características das pessoas, não a sua totalidade, portanto tais pessoas não podem ser reduzidas a essas características. (Pieczkowski; Gavenda, 2021, p. 154).

Também sobre isso, Bruno (2008, p. 64) escreve que: “O grande desafio que se impõe à educação inclusiva é o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das necessidades educacionais especiais, das diferenças culturais [...]”. São os obstáculos e as barreiras atitudinais que os colocam em situação de desvantagem. Quando não conhecemos a realidade da pessoa com deficiência visual, acabamos por colocar estereótipos, representações e significados que acabam inferiorizando esses sujeitos.

Diante do exposto, é possível entender que a condição de incapacidade é uma versão histórica da deficiência. Não é a única história, mas certamente é a versão que impera na vida das mulheres com deficiência. Esse processo histórico possibilita olhar a deficiência a partir da falta e da incapacidade, evidenciada nas narrativas das professoras e nos estudos sobre a deficiência, como o modelo médico da deficiência, em que as mulheres com deficiência visual passaram por um processo de inviabilização histórica.

De acordo com os relatos, “[...] as pessoas com deficiência visual são tratadas de modo diferente, marcadas como menos capazes, como alguém que necessita correção e constantemente são demarcadas as suas posições de inferioridade e de dependência.” (Pieczkowski; Gavenda, 2021, p. 154).

Compartilho com as palavras das autoras, salientando que esse pensamento ultrapassado orienta todas as relações estabelecidas com as mulheres com deficiência, seja lá onde for. Então, quando se fala de deficiência, quando trabalha com a deficiência, se relaciona com as pessoas com deficiência visual, é importante primeiramente entender a de-

ficiência para, assim, construir uma relação fundada em algo concreto sobre esse assunto.

Vivemos em uma sociedade que ainda está despreparada para relacionar-se com as pessoas com deficiência, evidenciando rejeição para os que não se enquadram dentro do que se diz ser normalidade, revelando, então, o preconceito, atribuindo ao sujeito rótulos de negação de identidade. “Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida.” (Diniz, 2007, p. 4).

Devemos ser as protagonistas da nossa história, pois, a meu ver, a pessoa com deficiência não nasceu para ficar observando a vida acontecer, pensamos que nascemos para dela participar. (PE).

Embora ainda se concretizem práticas de preconceitos evidenciadas nas narrativas, o que se percebe atualmente é o empoderamento das mulheres com deficiência visual, na busca de seus direitos, não apenas os direitos garantidos nas leis e decretos, mas aqueles que vão além dos discursos. São os direitos de protagonizar a sua história exercendo a sua função com a deficiência, eficiência e excelência. O empoderamento em busca do seu espaço está marcado nas palavras da Professora C: “Eu preciso saber o que eu preciso e ir atrás disso.” Essa percepção faz com que não se sinta diminuída pela sua deficiência, pois considera a sua condição visual apenas uma limitação sensorial, mas que não tem implicações negativas na sua prática pedagógica, desde que suas necessidades básicas sejam atendidas nos espaços que atua.

Assim, nesse processo de lutas em busca de seus direitos, as mulheres precisaram desafiar-se para serem vistas e reconhecidas como parte integrante da sociedade, com o direito de serem felizes nas suas condições, buscando alternativas para facilitar a vida como um todo. Conforme a Professora A destaca: “[...] isso precisa mudar, mas só vai ser possível quando a própria pessoa com deficiência não colocar barreiras

nisso, quando ela mesma assumir as suas dificuldades, suas facilidades e quando ela mesma for protagonista da sua história.” A Professora A faz referência à importância do empoderamento frente às condições adversas no dia a dia, pois isso define o sucesso pessoal e profissional. E reforça: “É não aceitar o que lhe é proposto, não permanecer na zona de conforto, buscar novas possibilidades e enfrentar os limites pessoais e sociais.” (PA).

Diante do exposto pela entrevistada, é notório que “[...] mulheres com deficiência são o tempo todo interpeladas a responder primeiro às demandas desde seu lugar ou condição de deficiência, negligenciando ou deixando à margem seus outros sujeitos políticos.” (Mello; Nuerberg, 2012, p. 648).

O que precisamos entender é que a política de inclusão está em processo, mas é complexa, não é algo que está depois do muro, prontinha terá sempre novas demandas e desafios, após cada conquista.

Considerações

Rememorando a pergunta que orientou esta pesquisa, ou seja: Como professoras com deficiência visual narram suas trajetórias de formação acadêmica e de inserção profissional? É possível dizer que com os relatos obtidos podemos responder a tal questão. Partindo deste norteamento e atingindo nosso objetivo geral, foram analisadas as percepções das mulheres docentes com deficiência visual acerca dos enfrentamentos na trajetória acadêmica e das condições para exercer a profissão. Identificou-se que para elas a trajetória foi de posicionamentos pessoais e políticos, e que a inclusão transpassa a discussão de seu dia a dia, assim como suas rotinas também permanecem permeadas por estigmas e desigualdades.

Os depoimentos das entrevistadas, além das dificuldades e discriminações vivenciadas, da falta de infraestrutura das instituições, trouxe-

ram sugestões do que seria para elas a efetivação da política de inclusão, e o que poderia auxiliá-las no processo de uma graduação na educação superior e que refletiria consideravelmente para a eliminação de práticas excludentes nessas instituições. O processo de inclusão, dessa forma, poderia ser melhor efetivado e teríamos, assim, práticas que se constituiriam em ações eficazes para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência visual na educação superior.

Essas professoras, por vezes invisibilizadas e/ou subjugadas, carregam narrativas importantes para o outro lado da inclusão, a inclusão docente, a diversidade na docência. Suas vozes e caminhos percorridos ainda são de enfrentamento às barreiras físicas, arquitetônicas e atitudinais, porém percebe-se que nenhuma das 5 (cinco) entrevistadas se opôs a desmitificar e seguir a sua rotina e conquistar o seu espaço de trabalho.

O cenário da luta pela inclusão ainda persiste atualmente, mas a notoriedade da temática trabalhada aguça o contínuo movimento da pesquisa científica, que colabora para que essas pessoas não caminhem em silêncio, excluídas ou segregadas em seus ambientes de trabalho, para que tenham suas trajetórias afirmadas por suas próprias vozes e posicionamentos. A tarefa de incluir é gerenciada pelo município, pelos estados e pela União, mas é construída também no dia a dia, nas relações de trabalho dessas docentes, que nutrem em seus discursos o sentimento de pertencimento.

Entretanto, a possibilidade de dialogar com professoras com demandas convergentes nos permite pensar que, em meio às necessidades específicas, é possível pensar em demandas coletivas, sobretudo, por termos encontrado diversos entraves que afetam de maneira parecida a vida das professoras. Subsequentemente, buscou-se ampliar as discussões em relação ao processo de inclusão profissional das professoras, que, ainda que tenham obtido sucesso na carreira, demonstraram ser um, o que reforça a importância de colocar em pauta as discussões acerca do processo inclusivo.

Alguns aspectos evidenciados nas falas das professoras demonstram que existia o anseio em ter tido uma maior participação na universidade de modo a serem ouvidas e compreendidas pelas suas capacidades de aprender, ainda que apresentassem diferenças. Tais diferenças, de acordo com o modelo social de deficiência, não consideram as pessoas com deficiência como incapazes, mas sim como sujeitos que devem ser reconhecidos em suas particularidades, individualidades com possibilidades de aprendizagem que, através de práticas pedagógicas em condições adequadas, eliminem barreiras que tendem a excluir os alunos das diversas atividades do cotidiano universitário.

Assim como é necessário ter mais do que publicações, leis e decretos para que a política inclusiva seja uma experiência de vida, é importante avaliar continuamente o que já foi construído no sentido de manter ou ampliar e criar pontes de diálogo com quem utiliza constantemente os serviços propostos pela universidade e pelo mercado de trabalho.

Referências

ARAÚJO, Monica Dias de; GLAT, Rosana. Relatos de uma professora sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. *In*: Simpósio Nacional de Pesquisa do Doutorado Interinstitucional em Educação-UERJ/UEA; Ciclo Nacional de Debates Interdisciplinares CEST/UEA; Seminário EDUCA; Semana da Pedagogia; Mostra da Residência Pedagógica de Tefé e PIBID-CEST-UEA, Universidade do Estado do Amazonas, Tefé, Amazonas, 2020. **Anais do...** Tefé: UEA, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cicloeduca/225400-relatos-de-umaprofessora-sobre-a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-no-ensino-superior/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

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

Brasil. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Lei no. 7.853: Apoio às pessoas portadoras de deficiência**, promulgada em 24 de outubro de 1989. Brasília: MJ/CORDE, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015 de 6 de julho de 2015 (2015). Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-153.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 9, p. 31-60, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003>. Acesso em: 29 dez. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 19 set. 2021.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. A modulação das condutas das pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 421-434, jul./set. 2019. DOI: <http://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300005>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MACHADO, Edilene Vieira. **Políticas Públicas de Inclusão no Ensino Superior**. In: SOUZA, Olga Solange Herval (org.). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: Ed. Ulbra, 2008. p. 42-53.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635- 655, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Pesquisa em educação, o projeto e os caminhos metodológicos: um recorte para a pesquisa pós-estruturalista e a análise do discurso na perspectiva foucaultiana. In: PETRY, Oto João; BARLETA, Ilma de Andrade; SCHERMA, Camila

Caracelli (org.). **Abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em educação: trilhando caminhos**. Curitiba: CRV: 2020. p. 81-95.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência1. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; GAVENDA; Marizete Lurdes. Narrativas de Mulheres com Deficiência Visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0171, p.139-156, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rcXhrJhGKNJXnN98t8WvbQN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Gráfica e Editora Cromos: Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Linda Carter Souza da; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação em direitos humanos e educação inclusiva: concepções e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Jailma Cruz; PIMENTEL, Adriana Miranda. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 29, p. 1-18, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>. Acesso: 29 dez. 2023.

VENDRAMIN, Carla. Repensando Mitos Contemporâneos: O Capacitismo. In: III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos - SOFIA, Unicamp, Campinas, São Paulo, 2019. **Anais do...** Campinas: Unicamp, 2019. <https://www.publilionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>. Acesso em: 29 dez. 2023.

A escolarização de estudantes surdos no Ensino Médio⁴⁷

*Katia Medianeira Barroso da Silva*⁴⁸

*Tania Mara Zancanaro Pieczkowski*⁴⁹

Durante muito tempo as pessoas surdas foram marginalizadas, pois a falta de compreensão sobre a língua de sinais e a comunicação visual levou a muitos equívocos sobre as suas capacidades. A surdez foi compreendida como uma deficiência que deveria ser corrigida ou tratada, em vez de uma diferença cultural e linguística a ser respeitada e valorizada.

No passado, várias tentativas foram feitas para "corrigir" a surdez, incluindo métodos como o oralismo, que enfatizava o ensino da fala e leitura labial em detrimento da sinalização e do acesso aos conhecimentos escolares. Essa abordagem frequentemente levou a resultados insatisfatórios, que não atendiam às necessidades das pessoas surdas. Mais recentemente houve uma mudança na maneira como a surdez é compreendida e abordada na educação.

No século XX e XXI, houve um maior reconhecimento da língua de sinais e da compreensão de que as pessoas surdas podem concluir seus estudos e serem bem-sucedidas em diversas áreas quando a elas são proporcionadas as condições adequadas de aprendizagem. A Convenção

⁴⁷ Apoio: Unochapecó e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁴⁸ Mestre em Educação pela Unochapecó.

⁴⁹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora e coordenadora do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, também desempenhou um papel crucial ao reconhecer o direito das pessoas surdas à educação e à inclusão social. O Brasil, como signatário dessa Convenção, promulgou o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que, em seu Art. 24, assegura o “[...] aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (Brasil, 2009). Com isso, ganhou ênfase a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar, em turmas heterogêneas com maioria de estudantes ouvintes. Este foi um desafio complexo, mas também fundamental para garantir a igualdade de oportunidades educacionais. O reconhecimento dos direitos das pessoas surdas à educação e inclusão social, conforme estabelecido pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, destaca a importância de criar ambientes inclusivos que promovam o aprendizado da língua de sinais e respeitem a identidade linguística da comunidade surda. Com esta compreensão, a escola tem um papel importante de promover a inclusão de todos os estudantes e, especificamente, oportunizar a aquisição da língua de sinais, considerada a primeira língua para o estudante surdo. No entanto, a inclusão é muito mais que apenas reconhecer a língua para o sujeito surdo e inseri-lo na escola e na sociedade.

Por outro lado, a inclusão também pode ser entendida como uma estratégia de governo. Para Thoma e Hillesheim (2011, p. 17), o conceito de inclusão a partir da estratégia de governo é a maneira como se articulam “[...] uma série de procedimentos, cálculos estatísticos e saberes que visam à organização social e o controle sobre a vida da população”, ou seja, as políticas inclusivas não são apenas movimentos altruístas para promover a igualdade, mas também têm implicações mais amplas sobre como a sociedade é estruturada e administrada. Ao incluir diferentes grupos sociais, a sociedade está, de certa forma, ajustando seu funcionamento para acomodar a diversidade.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952) destacam que utilizam o termo *governamento* com o objetivo de intitular “[...] todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações”. Para os autores, o governo é uma manifestação ‘visível’, ‘material’, do poder” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 953). Nesse sentido, ainda, segundo Thoma e Hillesheim (2011), um ponto crucial é não se tratar, apenas, de avaliar a inclusão como boa ou ruim em um sentido moral, mas de reconhecer que ela se tornou necessária para o tipo de sociedade em que vivemos. Isso sugere que a inclusão não é apenas uma questão de ética, mas também uma necessidade funcional para uma sociedade que busca se adaptar à diversidade e às demandas de uma população heterogênea. Essa perspectiva desafia as ideias convencionais sobre inclusão, destacando sua complexidade e seu papel fundamental na organização social contemporânea. E, ainda nos lembra que a inclusão não é apenas sobre indivíduos ou grupos específicos, mas também sobre a estruturação mais ampla da sociedade e como ela decide governar e incluir seus cidadãos.

Este capítulo resulta da dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora, sob orientação da segunda. O estudo procurou responder ao problema de pesquisa assim constituído: Como acontece o processo de escolarização de estudantes surdos no ensino médio na perspectiva desses estudantes? Do problema de pesquisa derivam as seguintes perguntas de estudo: Como as políticas de inclusão reverberam na escolarização de surdos? Como os estudantes surdos de ensino médio narram seu processo de escolarização? Quais as dificuldades relatadas pelos estudantes surdos do ensino médio no processo de escolarização? Que estratégias a escola oferece para a inclusão e a aprendizagem de estudantes surdos no ensino médio, na perspectiva estudantil? O estudo objetivou analisar como acontece o processo de escolarização de estudantes surdos em escolas regulares de ensino médio, partindo das narrativas desses estudantes.

Para Bujes (2007), a pesquisa nasce sempre de uma preocupação, uma inquietação com as respostas que já existem. Isto significa que, a pesquisa não é apenas um processo de coleta de dados ou de análise, mas nasce de uma inquietação, de uma busca por respostas diante de incertezas em relação ao conhecimento existente. Ela é impulsionada pela insatisfação com as explicações existentes, levando os pesquisadores a questionarem crenças que antes pareciam inabaláveis.

Atuando na educação superior como intérprete da língua de sinais (a primeira autora) e como pesquisadora do tema e professora de surdos (a segunda autora), e constatando singularidades na escrita desses estudantes, emergiu a curiosidade e desejo de compreensão do contexto de escolarização de estudantes surdos no ensino médio. Dessa inquietação emergiram o problema e as questões de pesquisa. Concordamos com Costa (2007), ao afirmar que a pesquisa é uma atividade que requer reflexão, rigor, método e ousadia. Isso implica enfrentar desconfortos ou desafiar concepções anteriores.

A pesquisa apresentada, de caráter qualitativo, se ampara na perspectiva pós-crítica, pós-estruturalista. De acordo, com Meyer e Paraíso (2014), há uma diversidade de abordagens pós-críticas emergindo no campo das ciências sociais e humanas. Essas abordagens tendem a questionar e desafiar as estruturas e normas dominantes. E, ainda, para as autoras, estas abordagens se concentram em entender como o poder e a identidade são construídos socialmente, e como essas construções afetam as experiências das pessoas em diferentes contextos culturais, sociais e políticos.

O *locus* da pesquisa se constituiu de três (3) escolas da rede pública estadual, que contemplavam a totalidade dos estudantes surdos matriculados no ensino médio no município de Chapecó - SC, no período em que a pesquisa foi desenvolvida, no segundo semestre de 2021. A delimitação do *locus* de estudo e dos participantes da pesquisa, inicialmente, aconteceu no contato com a responsável pela Educação Especial nas

escolas da rede estadual localizadas no município de Chapecó (SC), na Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Indicadas as três escolas que atendiam estudantes surdos no ensino médio, os responsáveis pelas escolas foram contatados. Nesses diálogos, foram identificados seis (6) estudantes surdos matriculados no ensino médio. Destes, cinco (5) estudantes participaram da pesquisa, considerando que um deles optou pela não participação.

A geração de materialidades empíricas aconteceu por meio de entrevistas narrativas realizadas via *Google Meet* em decorrência de enfrentarmos, naquele período, a pandemia da COVID-19⁵⁰. Assim, as entrevistas narrativas foram gravadas, assistidas várias vezes para serem traduzidas pela primeira autora que também exerce a profissão de tradutora e intérprete de Libras.

Foram considerados os aspectos legais previstos na Resolução nº 466 (Brasil, 2013), bem como a Resolução nº 510 (Brasil, 2016) do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, a fim de legitimar a ética da investigação. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 52031021.2.0000.0116.

Educação inclusiva para estudantes surdos

É fundamental compreender o presente a partir da constituição histórica do sujeito surdo, que é marcada por desafios que têm impacto direto nas experiências e na inclusão educacional dos surdos no presente. Além disso, ao entender a história da educação de surdos, também podemos identificar estratégias e abordagens bem sucedidas que

⁵⁰ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (Organização Pan-Americana da Saúde).

foram desenvolvidas ao longo do tempo, o que inspira práticas educacionais positivas. Nesse contexto, revisar os estudos anteriores e analisar pesquisas publicadas sobre o tema possibilitou analisar como outros pesquisadores investigaram e entenderam a escolarização e inclusão de surdos no ensino médio. Explorar conceitos relacionados à surdez, à língua de sinais, à cultura surda e à identidade surda proporcionou uma base teórica para compreender a complexidade das identidades surdas e situar a pesquisa no contexto acadêmico e social. Familiarizar-se com as leis e políticas relacionadas à educação de surdos em nosso país contribuiu para identificar os direitos dos estudantes surdos, as medidas de inclusão que foram implementadas e as lacunas existentes entre a legislação e a prática.

No contexto histórico da pesquisa, também se evidenciou as abordagens que perpassaram a educação de surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Cada uma dessas abordagens teve e ainda tem implicações significativas para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes surdos, pois reflete diferentes filosofias educacionais e tem implicações para a identidade cultural e linguística dos surdos.

As noções foucaultianas de normatização e normalização subsidiaram o estudo. Logo, compreender que historicamente o sujeito surdo foi segregado, excluído da sociedade por se entender que ele seria um sujeito “anormal” em relação aos demais sujeitos ditos “normais”, é analisar como as normas sociais foram estabelecidas para definir quem é considerado “normal” e como aqueles que não se *enquadram* nessas normas são marginalizados e controlados. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955) amparados em Foucault, evidenciam que a partir da normalização disciplinar se tenta “[...] conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo geral previamente tido como a norma”. Sendo assim, a normalização não se trata apenas de aceitar a diversidade, mas sim de impor padrões que são considerados ideais pela sociedade dominante.

É possível perceber que para tornar o sujeito “normal” é preciso discipliná-lo, ou seja, fazer com que obedeça a um padrão. Os sujeitos que não se *enquadram* nesse padrão são considerados “anormais”. Para Foucault (1997, p. 65), o indivíduo “anormal” que é considerado desde o final do século XIX por “[...] instituições, discursos e saberes, deriva ao mesmo tempo da exceção jurídico-natural do monstro das multidões, dos incorrigíveis, detidos pelos aparelhos de adestramento e do universal secreto das sexualidades infantis”. Ainda, para o autor, a normalização implica em disciplinar os indivíduos para que se conformem aos padrões sociais estabelecidos.

Nesse contexto, a soma da normalidade com a inclusão como imperativo do Estado resulta na “normatização”. Lopes e Fabris (2020, p. 44), amparadas em Veiga-Neto e Lopes (2006), afirmam que normatização é o que “[...] designa, estabelece e sistematizar as normas”, ou seja, os dispositivos “[...] normatizadores são aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os normalizadores [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)” (Lopes; Fabris, 2020, p. 44).

A escola, neste sentido, ao atender grandes grupos de estudantes, pode levar à massificação do conhecimento. Isso implica tratar todos os alunos de forma uniforme, ignorando as diferenças individuais, estilos de aprendizagem, interesses e necessidades específicas de cada estudante. O sujeito surdo inserido nesse contexto escolar, é tratado como “igual” aos demais estudantes, não sendo considerada sua especificidade enquanto forma de aprendizado. A inclusão efetiva do sujeito surdo no ambiente escolar não significa apenas colocá-lo na mesma sala de aula que os outros alunos, mas também envolve a organização do ambiente de aprendizado para atender às suas necessidades específicas. Por exemplo, a disponibilização de professores bilíngues ou intérpretes de língua de sinais, a disponibilidade de material didático em formatos acessíveis,

a implementação de estratégias de ensino que sejam visualmente orientadas, entre outras medidas, são essenciais para apoiar o aprendizado dos estudantes surdos.

Narrativas de estudantes surdos

É fundamental reconhecer a importância da escola como um ambiente diversificado, onde pessoas com diferentes origens, habilidades e características podem coexistir e aprender juntas. Veiga-Neto e Lopes (2006, p. 82) ressaltam que a escola é o “[...] território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência – isto é, um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo [...]”. Assim, a escola é um espaço que vai além do ensino acadêmico, proporcionando oportunidades para a interação, o entendimento mútuo e o desenvolvimento pessoal.

Desta forma, as informações que seguem visam a situar o leitor acerca do contexto das materialidades empíricas. As entrevistas narrativas aconteceram entre os meses de novembro e dezembro de 2021, com um total seis (6) estudantes convidados e destes, cinco (5) aceitaram participar da pesquisa. Mesmo que o número de estudante matriculados no ensino médio tenha sido reduzido, suas contribuições foram valiosas para esta pesquisa. Cada contribuição evidenciou perspectivas únicas para entender melhor as experiências dos estudantes surdos na escola.

Os estudantes foram identificados por letras do alfabeto para preservar sua identificação, bem como as escolas nas quais estavam matriculados. Foram entrevistados três (3) estudantes do sexo masculino e duas (2) estudantes do sexo feminino, porém, optamos por generalizar como “os estudantes”, sem diferenciação de gênero em cada intervenção, para preservar os entrevistados e simplificar a escrita. Também, optamos em inserir excertos de narrativas em Libras e, na sequência, a tradução. Em alguns casos, a comunicação do entrevistado dispensou tradução.

A partir das narrativas dos estudantes surdos foram elencados quatro (4) agrupamentos temáticos, que emergiram a partir dos próprios tópicos usados nas entrevistas a partir do roteiro adotado. Os aspectos mais relevantes e recorrentes foram destacados para realizar a análise do discurso amparada na perspectiva foucaultiana. Dessa forma, os agrupamentos assim se constituíram: O processo de escolarização: dificuldades e potencialidades nos relacionamentos e aprendizagens; Estratégias inclusivas desenvolvidas pela escola na perspectiva dos estudantes surdos; Percepção dos entrevistados acerca da escola: aspectos favoráveis e desfavoráveis e; A escola desejada pelos entrevistados.

Exposto isso, destacamos algumas narrativas dos entrevistados, na expectativa de conseguir expressar o que disseram sobre suas percepções acerca do processo de escolarização e suas trajetórias escolares, como também suas trajetórias de vidas.

Nesse sentido, questionamos os entrevistados acerca de como sentem o processo de escolarização. O Estudante E, narra que mudou de escola várias vezes. Mesmo assim, evidenciou positividade na convivência escolar, pois ao trocar de escola fez amigos surdos que sempre o ajudaram. Afirma:

Meus colegas sempre ajudavam, não gosto muito de estudar. Mudei de escola várias vezes. Eu sou briguento. Minha mãe me trocava de escola. Agora estou na Escola Z, é mais tranquilo. Tenho amigos surdos (Estudante E).

Por sua vez, o Estudante D declara:

Eu feliz ver conhecer admirar várias pessoas surdas igual eu, eu não saber certo Libras, mas aprender rápido, lembro muitos surdos, criança, adolescente, grande, adulto, várias salas diferentes série, eu muito gostar, aprender muito só surdo. Mas gostar mais só surdo, óbvio então também bom aprender ter intérprete lá outra escola.

*Fiquei feliz e admirado em conhecer pessoas como eu, surdas. Não sabia Libras, mas aprendi rápido. Lembro que tinha muitos surdos, crianças, adolescente, adultos. Todos estudando em diferentes anos. Eu gostei e aprendi estando com os colegas surdos. Gosto de estar em turma só de surdos, mas também aprendi a ter intérprete na nova escola.

Para Sacks (1998, p. 130), o fato de ser surdo ou nascer surdo não é algo negativo, a dificuldade é o sujeito surdo “[...] viver num mundo auditivo-oral, mal equipado biológica, linguística e emocionalmente” preparado para lidar com a questão da surdez dele. O autor ressalta que:

A surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem. Se a comunicação não pode ser obtida, se a criança não é exposta à língua e ao diálogo apropriados, verificamos todos os reveses, [...] reveses ao mesmo tempo linguísticos, intelectuais, emocionais e culturais (Sacks, 1988, p. 130).

É fato que a maioria dos surdos nasce em famílias de ouvintes, o que pode criar uma barreira de comunicação em seu ambiente doméstico. A falta de compreensão da língua de sinais por parte dos familiares pode fazer com que o surdo se sinta isolado e limitado em sua capacidade de se comunicar, mas isso não o impede de ter uma comunicação, já que não sabendo a língua de sinais, são convencionados gestos/sinais entre os familiares.

Neste âmbito, o ensino é fundamental na vida dos indivíduos desde o nascimento, e a aprendizagem começa no ambiente familiar. A escola, por sua vez, além de fornecer conhecimentos acadêmicos, desempenha um papel relevante na preparação dos alunos para enfrentar os desafios da vida. A escola é um ambiente onde os estudantes têm a oportunidade de, além de se apropriar de conhecimentos historicamente acumulados, interagir com seus pares, aprender habilidades sociais, desenvolver empatia e compreensão, e expandir seus horizontes.

Nesse sentido, questionados sobre as estratégias inclusivas utilizadas pela escola, os entrevistados apontaram que no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o profissional intérprete de Libras e a atenção dada pelos professores de área são significativos. De acordo com os Estudantes A e B, o AEE é importante:

[...] AEE bom importante eu gostar, muito atividade fazer entender difícil matemática por exemplo.

*[...] o AEE é importante e eu gosto muito de frequentar, realizo muitas atividades como por exemplo as atividades difíceis de matemática (ESTUDANTE A).

[...] escola sempre AEE bom professor saber Libras ajudar aula caderno matemática português, eu gostar muito, se aula sem ajuda nada entender, difícil, mais fácil ajuda AEE.

*[...] na escola tem o AEE, o professor sabe Libras, isso é bom! Ajuda com as atividades de matemática e português. Eu gosto muito! Sem esta ajuda não consigo acompanhar as aulas, fica difícil, mais fácil com a ajuda do AEE (ESTUDANTE B).

Em relação ao profissional de Libras, os Estudantes B e C afirmam a sua importância para a aprendizagem escolar, ao enfatizar que ao frequentar a escola tendo a comunicação mediada por estes profissionais, ficou mais fácil compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula. Segundo eles:

Escola bom mas também difícil porque eu pequeno tudo bem nada entender certo, depois junto intérprete melhor já grande bom.

*A escola é boa e difícil ao mesmo tempo, porque quando pequeno não entendia bem as coisas, mas depois, mais velho, junto com o intérprete foi melhor (Estudante B).

[...] Depois, quando eu fui estudar na Escola Z, aí sim, entendi mais, aprendi o que a professora falava, tinha intérprete que era muito bom (Estudante C).

Já, no que diz respeito aos professores, a atenção dedicada pelos mesmos a estes estudantes mencionada nas narrativas faz com que eles se sintam partícipes, mesmo que não dominem a Libras. Isto foi percebido pela narrativa dos Estudante B e C, que afirmam ter sentido a preocupação do professor com seu aprendizado e compreensão dos conteúdos. Segundo eles,

[...] professor sempre ajudar mas nada saber Libras só intérprete bom ajudar

*[...] o professor ouvinte mesmo não sabendo Libras sempre tem a preocupação comigo em aula, fica melhor com o apoio do intérprete (Estudante B).

[...] Parece que o professor tem mais atenção com os surdos. Eu gosto disso. Surdo não fica esquecido, de canto na sala (Estudante C).

Os estudantes, também destacaram pontos negativos além dos positivos já citados. Os Estudantes A e B, afirmam que ao mesmo tempo que alguns professores são empenhados com o ensino e a aprendizagem dos estudantes surdos, outros demonstram dificuldade em compreender a especificidade destes estudantes:

[...] só professor nada entender jeito surdos alguns, por isso, aprender demora pouco, depois entender fica melhor fazer atividade.

*[...] o professor não entende o jeito de ser surdo, por isso demorei um pouco para aprender, mas depois que entendia realizava a atividade com facilidade (Estudante A).

[...] eu aprender fazer coisas aula normal tentar igual ouvinte, professor alguns atenção entender jeito surdo mas professor acostumar jeito ouvinte.

*[...] eu aprendo a fazer as coisas da aula como os ouvintes. Alguns professores entendem como é o jeito do surdo, mas os professores são acostumados com jeito do ouvinte (Estudante B).

Lebedeff (2006) contribui para a compreensão de que a escola inclusiva para os surdos não deve ser uma imitação da escola para ouvintes. Não pode simplesmente tentar integrar os estudantes surdos em um ambiente que não reconhece nem respeita suas necessidades específicas. Corroborando com isso, Larrosa Bondía e Kohan (2007) destacam a importância de educar não apenas para transmitir conhecimentos já existentes, mas para transformar o que sabemos. Isso significa estar aberto à aprendizagem contínua, adaptando os métodos de ensino, currículos e abordagens pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes surdos. Educar a partir da perspectiva da surdez envolve não apenas o reconhecimento da língua de sinais, mas também a compreensão das experiências e desafios únicos enfrentados pelos surdos.

Diante disso, também é fundamental “ouvir” o estudante surdo e entender que a experiência dele na escola é essencial para promover a inclusão. Ao considerar a perspectiva dos estudantes surdos, a escola pode identificar desafios específicos que eles enfrentam e, assim, implementar estratégias e políticas que respondam às suas necessidades.

O Estudante D afirma em sua narrativa, que a inclusão na escola comum é importante para os surdos, mesmo que eles sejam uma minoria na escola, mas é um direito de todos os estudantes, sejam surdos, sejam ouvintes, de estarem nela. Segundo o estudante,

[...] inclusão importante porque surdo pouco pessoa, ouvinte mais, mas precisa mundo ouvinte entender jeito surdo próprio, pessoa igual todos, mas direito também

*[...] a inclusão é importante, porque os surdos são minoria. Os ouvintes são maioria, mas precisam entender o jeito de ser surdo, que somos todos iguais e temos direito também de estar na escola (Estudante D).

Pieczkowski (2018, p. 63) ressalta que incluir os estudantes surdos “[...] de forma que eles sejam protagonistas, partícipes do processo, e

não estrangeiros na escola da cidade onde nasceram, depende, em boa parte, da apropriação e difusão da língua entre surdos e ouvintes”. Isso requer um esforço coletivo para promover a apropriação e difusão da língua, especialmente entre surdos e ouvintes.

Neste sentido, o Estudante B, deseja uma escola que tenha muitos colegas surdos para poder fazer trocas, surdos de todas as idades falando e aprendendo Libras, bem como, que tenha uma aula que contemple a singularidade do sujeito surdo. Segundo o entrevistado B,

Escola bom pensar eu muitos surdos trocar muito bom pessoas crianças pequenas grandes aprender Libras mais fácil, aula também entender claro explicar próprio surdo.

*A escola é boa quando tem muitos surdos, para fazer trocas. Crianças, adultos aprendem Libras mais fácil. A aula também é pensada para o surdo.

Dessa forma, percebemos nas narrativas desses estudantes surdos que promover a língua de sinais como forma de comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo. Além disso, estarem junto com seus pares corrobora na identificação de ser e viver a surdez de diferentes maneiras, compartilhando experiências, desafios e conquistas com pessoas que passam pelas mesmas experiências linguísticas e culturais. Nesse sentido, Witches (2014, p. 33) salienta que é na escola que os surdos “[...] passam a se identificar com seus pares, e é lá que lhes é concedida a possibilidade de viver a surdez de outros modos”. Isso cria um senso de pertencimento e compreensão mútua, permitindo que eles se identifiquem como parte de uma comunidade.

Considerações possíveis

Com base nas contribuições dos estudantes surdos, a pesquisa possibilitou compreensões que podem favorecer o desenvolvimento futuro

de estratégias educacionais inclusivas e ajudar a criar um ambiente escolar mais acolhedor e acessível para todos os estudantes. Essa diversidade de perspectivas é fundamental para promover uma educação inclusiva e garantir que cada estudante tenha a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. Ao dar espaço para que os estudantes surdos expressem suas opiniões e experiências, estamos não apenas reconhecendo sua singularidade, mas também permitindo que contribuam para a discussão sobre inclusão e acessibilidade.

Este é um passo crucial para garantir que políticas e práticas educacionais sejam sensíveis às necessidades desses estudantes, para propor políticas educacionais inclusivas, promovendo não apenas a aceitação, mas também a celebração da diversidade e das habilidades dos estudantes surdos. O reconhecimento da língua de sinais e o respeito pela identidade linguística da comunidade surda são passos essenciais na promoção da inclusão e na construção da equidade.

É importante reconhecer os avanços nas políticas de inclusão, mas também estar ciente de que ainda há desafios a serem enfrentados. A formação de professores, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e o envolvimento da comunidade são essenciais para criar um ambiente escolar inclusivo.

Apesar dos desafios, é encorajador ver uma mudança na maneira como a sociedade vê e apoia as pessoas surdas em sua jornada educacional. A compreensão e aceitação da diversidade linguística e cultural das pessoas surdas são essenciais para garantir que elas tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam incluídas na sociedade, como estudantes, como profissionais, como cidadãos.

Portanto, a inclusão para os estudantes surdos e ouvintes vai além de simplesmente colocá-los juntos na mesma sala de aula. Envolve criar uma comunidade escolar que celebra a diversidade, valoriza as diferenças e oferece apoio para que cada aluno aprenda e se desenvolva. Porém,

é necessário refletir que se a escola apresenta fragilidades, não podemos desconsiderar seus avanços e lembrar que antes das políticas de inclusão muitos surdos permaneciam nas classes especiais e até mesmo em instituições segregadoras, confundidos com pessoas com deficiência intelectual.

As narrativas ressaltam que, mesmo que haja pontos frágeis, a escola comum apresenta positivities. Salientamos, porém, que todos os entrevistados estudaram em escola comum, o que não lhes dá parâmetros para defender a classe ou a escola bilíngue, que atualmente, no Brasil, tem amparo legal na Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Contudo, os estudantes que conviveram com outros surdos relataram que era muito bom estar com seus pares, aprendiam e faziam muitas trocas e que se sentem isolados sem colegas surdos. O isolamento dos surdos fragiliza sua organização e reivindicações e dificulta a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que deve ser ensinada desde os primeiros anos de vida. Segundo os entrevistados, a escola desejada é aquela em que a comunicação e a especificidade sejam reconhecidas e os professores revelem interesse na aprendizagem deles.

Referências

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, DF, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 146, seção 1, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-153.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. Apresentação. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 16-18.

LARROSA BONDÍA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre Ignorante cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). **A Invenção da Surdez II**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 47-61.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-24.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): quinze anos da Lei 10.436/2002 e seus impactos no município de Chapecó (SC). **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, p. 53-65, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/18555>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corsini. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 3, especial, p. 81-100, jul./dez. 2006. Dis-

ponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541/10078>. Acesso em: 29 dez. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corsini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 29 dez. 2023.

WITCHES, Pedro Henrique. **A educação de surdos no estado novo: práticas que constituem uma brasilidade surda**. São Leopoldo, 2014.

Percurso da educação escolar da Terra Indígena Xaçepó

*Edilvania de Paula dos Santos*⁵¹

*Leonel Piovezana*⁵²

Este estudo sobre o percurso da educação escolar da Terra Indígena Xaçepó tem por objetivo conhecer mais sobre o processo histórico da educação escolar indígena, suas especificidades e a importância dessa instituição para o povo kaingang e para a revitalização de sua cultura. Trata da educação escolar indígena no contexto das políticas de ações afirmativas e da legislação brasileira. Registra e descreve sobre a importância e fortalecimento da cultura kaingang através da educação escolar, com olhares e saberes comunitários, que se intensifica e significa muito para o povo kaingang, na formação cidadã e cultural. Nessa perspectiva, analisa os desafios do século XXI no que diz respeito à educação kaingang e escolar indígena. Dialoga com as lutas indígenas e políticas públicas para a garantia da permanência de uma educação escolar Intercultural, bilíngue, diferenciada, específica e comunitária. Identifica a escola indígena como espaço que fortalece a identidade étnica, o conhecimento e a valorização da tradição Kaingang, revitalizando e possibilitando pensar a autonomia e a cultura.

⁵¹ Mestre em Educação pelo PPGE da Unochapecó. Professora Indígena Kaingang da TI Xaçepó.

⁵² Doutor em Desenvolvimento Regional – UNISC. Professor do PPGE e dos cursos de Licenciaturas Intercultural da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Descrever sobre a educação escolar kaingang se faz importante, fortalece as territorialidades e abre caminhos, já conquistados pelos movimentos e lutas e instiga para novos desafios para que, de fato, o povo indígena possa usufruir da educação escolar diferenciada, bilíngue, específica, comunitária e intercultural. A educação escolar indígena precisa ser contextualizada a partir de protagonistas do povo kaingang, que vivenciam diariamente os resultados efetivos e os novos desafios apresentados pela sociedade envolvente, sejam culturais, econômicos e ambientais. Movimentos que exigem protagonismos e atores de uma história que se reconstrói.

O território da TI Xapecó, ocupado pelos Kaingang, está localizada no Oeste catarinense, no município de Ipuacu, entre os rios Chapecó e Chapecozinho. O território foi comprado pelo Cacique Vanhkre, em pagamento pelo trabalho que os indígenas prestaram ao Estado do Paraná na abertura da picada para o telégrafo, iniciada nos princípios da década de 1890. Essa linha telegráfica foi inaugurada em Xanxerê (SC) no ano de 1893. (D'ANGELIS, 1989). Na finalização dos trabalhos, o cacique dirigiu-se ao oficial em Boa Vista (Clevelândia/PR), que o esperava com o pagamento em dinheiro, e disse:

Olha, nós precisamos de terra para criar nossos filhos, que nós não vamos andar criando nossos filhos nas copas dos pinheiros. Nós não somos macacos. Foi então que o oficial perguntou: E onde vocês querem a terra? Entremeio do Chapecó com o Chapecozinho. Respondeu o cacique (D'Angelis, 1989, p. 191-192).

Nesse ano de 2023 o território tem um terço do que era antes. No ano de 1902, o então presidente do Estado do Paraná, Francisco Xavier da Silva, assina o Decreto n. 7, em que reserva terra para o estabelecimento dos índios ao mando do Cacique Vanhkre, com um território de mais de setenta mil hectares. Conforme o texto do Decreto n. 7:

[...] fica reservado para o estabelecimento da tribo de indígenas coroados ao mando do cacique Vaicrê, salvo direito de terceiros, uma área de terras compreendidas nos limites seguintes: 'A partir do rio Chapecó, pela estrada que segue para o sul até o passo do rio Chapecozinho, e por estes dois rios até onde eles fazem barra' (Narsizo, 2016, p. 46).

Cabe ressaltar que do território reservado pelo Decreto n. 7 de 1902, aproximadamente 73 mil hectares, restaram para o povo Kaingang da TI Xapecó apenas 16.623 mil hectares, reconquistados com muita luta, em que muitos Kaingang foram vítimas de violências e de perseguições durante a reconquista. A maioria sobrevive, nesta terceira década do século XXI, com uma população de mais de sete mil pessoas, na pobreza, trabalhando nas frentes agrícolas e nas agroindústrias da região.

Conforme Piovezana (2010), no ano de 2023, na TI Xapecó, a educação escolar indígena se apresenta significativa, desde os primeiros anos da vida escolar, até a graduação e pós-graduação *stricto sensu*, firmando como espaço de empoderamento e de revitalização cultural e de meio econômico, campo de trabalho mais significativo no interior das comunidades. A Instituição escola é o lugar para nos reafirmarmos como povo indígena, com suas diferenças, suas lutas e sua cultura.

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] o caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra (Luciano, 1996, p. 01).

Percebemos, enquanto kaingang, que a educação escolar indígena da TI Xapecó passa a ter uma proposição com feição própria das exigências e das necessidades da comunidade. Nela vimos possibilidades de construção de novos caminhos para se relacionar e se posicionar frente aos representantes da sociedade envolvente, com a qual estamos cada vez mais em contato, para reivindicar os nossos direitos garantidos na cons-

tituição de 1988. O que percebemos, é que há um caminho muito longo a ser percorrido para que as políticas públicas relacionadas à educação escolar se efetivem de forma eficaz.

Educação essa que garante ao povo kaingang, recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, valorização da língua materna e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

No Artigo 231 da Constituição do Brasil de 1988:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União remarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988, [s. p.]).

A maioria das comunidades indígenas da TI Xapexó estão em contato muito próximo com as comunidades não indígena e culturais da região, o que dificulta na manutenção de costumes próprios e revitalização e aperfeiçoamento da língua kaingang. Apesar das escolas indígenas assegurarem um currículo diferenciado, os Kaingang estão em constante contato com a língua oficial do país, o que dificulta o aprendizado da língua materna, um dos grandes desafios para educação escolar indígena na contemporaneidade.

Educação escolar na Terra Indígena Xapexó

A educação escolar indígena começa no ano de 1960 na Terra Indígena Xapexó, na Escola Isolada Estadual (EIE) São Pedro. Anos mais tarde, essa escola foi transferida para outra localidade. Ali se instalou a Escola Federal do Posto Indígena Xapexó, que atendia de 1^a a 4^a série dos anos iniciais. Mais tarde, através da Portaria n. 488/88, de 30 de de-

zembro de 1988, a Escola Federal do Posto Indígena Xaçepó se transformou em Escola Básica Federal Vitorino Kondá, com autorização para o funcionamento de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Em 16 de dezembro de 1997, pelo Parecer n. 352/97, foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina a oferta do Ensino Médio de educação geral e o estabelecimento passou a ser denominado: Colégio Estadual Vitorino Kondá.

No ano de 2023, a Terra Indígena Xaçepó está contemplada em seu interior com 12 escolas, sendo três com Educação Básica completa, que atende estudantes de 1º ano do Ensino Fundamental de séries iniciais ao 3º ano do Ensino Médio, com Educação de Jovens e Adultos (EJA Indígena), seis escolas de Ensino Fundamental de anos iniciais na modalidade multisseriadas e três que ofertam educação infantil, atendendo crianças a partir dos quatro anos de idade. As escolas indígenas são mantidas pela Secretaria de Estado da Educação, com exceção da educação infantil, que é mantida pela Secretaria Municipal de Educação dos municípios de Ipuçu e Entre Rios (Narsizo, 2020, p. 102).

A Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre é a maior unidade escolar em número de estudantes da TI Xaçepó, contando, no ano de 2023, com aproximadamente 900 alunos e mais cinco turmas das Licenciaturas Intercultural da Unochapecó.

Os Kaingang buscam a escola para torná-la adequada aos seus modos de educar e aos seus projetos de futuro. Assumem a escola como instituição importante e necessária para o fortalecimento da identidade e buscam uma escola para formar estudantes, profissionais e futuros professores, lideranças. Médicos, advogados, enfermeiros, sem deixar a valorização de sua identidade de ser parte da etnia.

O ensino escolar indígena na TI Xaçepó se justifica por ser um espaço de oportunidades, da comunidade construir sua própria escola, com a participação efetiva dos seus estudantes. Importante considerar

o papel dos professores, a maioria da etnia Kaingang, neste processo de mudança, porque são eles, com os pais e os mais velhos (Kofa), os principais envolvidos nessa busca de concretizar uma escola com bases comunitária, com pedagogias indígena, numa relação direta de ensino, com educação diferenciada e intercultural.

Para que se concretize o funcionamento de uma escola diferenciada, a presença dos kofá (mais velhos ou sábios) na sala de aula ou a visita à casa dos mesmos na comunidade onde moram se faz necessária. Espaço que podem falar sobre a cultura, a história das comunidades e a importância da língua materna, da natureza e das formas de organização social e política.

Uma escola específica kaingang se dá por meio de diversos aspectos, como o uso da língua kainagang; sistematização de professores da etnia kaingang; adoção de um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas; elaboração de currículos diferenciados, além da participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola. Sistema educacional moldado na preservação da cultura kaingang, sobretudo, no que tange à língua materna, oral e escrita e a Língua Portuguesa, também, seria ensinada para facilitar a comunicação com o mundo não indígena, inclusive sobre os seus direitos constitucionais.

A educação diferenciada trabalhada a partir da escola / comunidade / comunidade / escola, tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena da TI Xapecó e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada comunidade. Exemplos: fortalecimento do saber kaingang, a conversa com os mais velhos na sala de aula ou a visita à casa dos mais velhos; atividades nas trilhas, a identificação

de plantas medicinais; histórias de vida; a luta pela terra; a confecção e venda de artesanatos; a caça e a pesca e as ervas medicinais.

A escola é o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades. O desafio é a concretização de uma educação escolar que permita ao indígena de se orgulhar de ser nativo e de lutar para reconstruir o projeto sociocultural e de bem viver de seu povo, onde possa se reconhecer como indígena, fortalecer o sentimento de ser indígena, de sentir-se indígena (Bernardi; Caldeira, 2011).

Educação diferenciada e específica

A partir da Constituição Federal de 1988, outros documentos oficiais foram publicados no sentido da instituição e normatização de uma educação escolar diferenciada para os indígenas, tomados enquanto povos específicos. Em 1993, foi publicado o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 1994), que enfatizava que a educação escolar indígena deveria ser específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. Este documento foi direcionado pelo entendimento de que a escola diferenciada deveria romper com o viés integracionista e deveria ter como objetivo “a conquista da autonomia socioeconômica e cultural de cada povo indígena”, e não a reprodução das formas de dominação econômica e cultural (Brasil, 1994, p. 12).

As leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas (Brasil 2001, p. 9).

A Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio do Artigo 32, § 3º, reforçou o disposto na Constituição Federal e preconizou o dever do Estado em possibilitar a educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas por meio de programas integrados de ensino e pesquisa nos sistemas de ensino da União em diálogo com as comunidades indígenas para o desenvolvimento de currículos diferenciados (Artigos 78 e 79).

O RCNEI (Brasil, 1998) foi construído coletivamente por professores indígenas, assessores especializados e consultores do Ministério da Cultura como documento da construção de currículos diferenciados. A ideia de um currículo “intercultural” que combine o diálogo entre os conhecimentos dos grupos étnicos com os conhecimentos ditos “universais” indica caminhos do documento. Destacamos que estudos produzidos numa perspectiva descolonizadora desconstróem a ideia de conhecimentos universais, uma vez que todo conhecimento é produzido a partir de um “determinado lugar” (Garcés, 2007, p. 225).

De acordo com Troquez e Nascimento (2020, p. 5), por meio do Parecer CNE/CEB n. 14/99 e da Resolução n. 03/1999, o Ministério da Cultura criou a Escola Indígena como categoria específica de escola. Cada grupo étnico passou a ter direito a uma escola indígena específica, na área onde reside, com ensino que respeite seus processos próprios de ensino e aprendizagem, em sua língua materna, com material didático específico, com calendário diferenciado do sistema oficial e com professores e gestores indígenas. Dez anos depois, o conteúdo desta Resolução, com algumas alterações, foi incorporado ao Decreto Federal n. 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual dispõe sobre a EEI, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Em junho de 2012, o Ministério da Cultura aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI na Educação Básica (Troque; Nascimento, 2020, p. 5). De acordo com o documento (Art. 15, § 6º), na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados, entre outros, os critérios:

[...] II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas [...] (Troquez; Nascimento, 2020, p. 5).

A partir de dispositivos legais e/ou normativos específicos, o Estado brasileiro instaurou o direito à especificidade e à diferenciação, mas, por outro lado, a educação escolar indígena vê-se vinculada ao sistema nacional de ensino, enquanto modalidade da educação básica nacional sujeita a uma base nacional comum, às avaliações de larga escala, ao uso de livros e materiais didáticos distribuídos nacionalmente pelo Plano Nacional do Livro Didático, ou seja, vê-se atrelada a um currículo nacional (Troquez; Nascimento, 2020, p. 5).

De acordo com a Portaria MEC n. 98, em seu Art. 2º, a ação tem como objetivos: promover a formação continuada de professores, oferecer recursos didáticos e pedagógicos diferenciados, oferecer subsídios à elaboração de currículos e práticas pedagógicas, “[...] fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.” (Brasil, 2013, [s. p.]).

No âmbito legal, é possível vislumbramos avanços a partir da Constituição Federal de 1988 e das reformas educativas dos anos 1990, especialmente, no que diz respeito ao direito à uma educação diferenciada, à inserção dos professores indígenas nos processos escolares, à formação inicial e continuada de professores indígenas e às iniciativas de elaboração de materiais didáticos diferenciados. Contudo, acerca da construção de uma escola indígena intercultural e decolonizadora, muitos limites e

desafios estão por ser superados. Talvez o maior desafio a ser vencido seja o enfrentamento das tensões impostas por um currículo de moldes nacionais (Troquez; Nascimento (2020, p. 6).

Perspectivas da educação escolar indígena

Nessa terceira década do século XXI, as comunidades indígenas da Terra Xaçepé vivem em constante contato com os não indígenas e imigrantes haitianos, senegaleses e venezuelanos, novos elementos culturais vão se integrando, somando-se aos conhecimentos tradicionais e nacionais, o que torna mais complexo manter os seus costumes e ensino escolar da Língua Kaingang. Apesar das escolas indígenas assegurarem um currículo diferenciado, os Kaingang falam o português, língua oficial do país, o que dificulta o aprendizado da língua materna, uns dos desafios para a educação escolar indígena na contemporaneidade.

De acordo com Bernardi e Borges (2012, [s.p.]), “[...] no passado, aprender o português dos brancos tornou-se obrigatório”, uma condição de sobrevivência, dessa forma, ao longo da história, o contato cultural que o branco estabelece com o indígena – relação de dominador e dominado – funcionou (e ainda funciona) como mecanismo de apagamento da língua kaingang. A escola teve um papel decisivo nesse processo. De acordo com Luciano (2006), a escola foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os indígenas, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolinguismo no Brasil, em parte obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de mil línguas indígenas em 506 anos, [...] “falar em língua indígena na escola era repreendido com notas baixas ou castigado com duras e violentas medidas disciplinares” (Luciano, 2006, p. 123-124).

Na contemporaneidade, o papel da educação escolar indígena é a de reafirmar as identidades étnicas, valorizando a língua kaingang, a ci-

ência e garantindo aos estudantes alunos e à comunidade o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades, sejam elas indígenas ou não. Dessa forma, deixam de ser considerados como uma categoria social em processo de extinção e passam a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com costumes, crenças e direitos preservados.

A perda linguística dentro do contexto indígena constitui-se como uma das mais significativas porque, além de afetar a diversidade linguística, também envolve outros aspectos sociais como cultura e identidade. Pressupõem-se que língua, cultura e identidade estão atreladas no conjunto social de uma dada comunidade linguística; quando um desses elementos é afetado, os outros também o são. Em outras palavras, a cultura de uma dada sociedade é expressa por meio da língua, essa por si só já é um elemento cultural; se a língua desaparece, torna-se difícil aos participantes dessa sociedade expressar suas formas culturais, pensamentos, filosofias, etc., podendo esses elementos virem a se perder com o tempo. Quando impuseram a língua portuguesa como língua oficial, os colonizadores contribuíram para a destruição dos povos indígenas e da diversidade linguística no Brasil (Quaresma; Ferreira, 2013, p. 237).

A Língua Kaingang da TI Xapecó sofreu todo processo legal de extermínio e também o contato e vivência com outras culturas, como imigrantes italianos, alemães, portugueses, japoneses e poloneses, somando-se também à miscigenação. A língua falada no seio familiar e nas relações com o vizinho da comunidade é a portuguesa, o que vem enfraquecendo cada vez mais a língua kaingang. As crianças crescem falando o português, em casa, na igreja e na escola. Mesmo assim, a escola se movimenta com o ensino bilíngue, tenta sobreviver de várias formas, no uso do espaço escolar das comunidades, na fala do kaingang entre professores, no cotidiano, no uso dos rituais, no uso artístico.

Na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre há falta de salas de aula, refeitório, espaços específicos para os diferentes laboratórios e biblioteca, tudo é provisório. A energia ainda é precária e com instalações que não suportam a demanda de usos. Os prédios são construídos e não mantidos, necessitando de reformas, a exemplo do ginásio de esportes, centro cultural. Os equipamentos são obsoletos e os climatizadores inviáveis, pois a fiação elétrica não comporta. Na Escola Indígena de Educação Básica Paiol de Barro, município de Entre Rios, há falta refeitório, sala para biblioteca, cobertura para aulas de educação física, reforma elétrica. Na Escola Indígena de Educação Básica Pinhalzinho há falta de salas de aula, reparação das fiações de energia. As escolas multisseriadas, sofrem com a falta de infraestrutura e de atenção voltada para o pedagógico.

Para implementar a escola indígena no campo educacional e estrutural, é imprescindível observar um calendário diferenciado, com responsabilidade; elaboração de currículo diferenciado que atenda a educação escolar indígena de fato; um Plano de parada pedagógica (anual) para estudos, capacitação e produção de material didático específico; orçamentos e recursos financeiros para realização das atividades culturais próprias; autonomia das escolas na realização de suas ações pedagógicas; contratação antecipada, nos primeiros dias úteis de fevereiro, dos professores indígenas para cumprimento do calendário diferenciado; concurso público para professores indígenas; elaboração de legislação para o magistério indígena e formação contínua, com capacitações específicas para profissionais que atuam nas escolas indígenas.

A comunidade kaingang reivindica à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, garantia de seus direitos, uma vez que cumprem com seus deveres, e que não fiquem somente no papel, mas que sejam de fato respeitados e que sejam consultados nas decisões tomadas referente a educação escolar indígena.

Registramos nesta pesquisa que a maioria dos professores Kaingang estão nas escolas no intuito também, de preservar e revitalizar a cultura, que seja passada de geração em geração. Apostam em atividades que se intensificam nas danças típicas, no ensino da Língua Kaingang, no ensino de disciplinas diferenciadas: cultura indígena, festas tradicionais, artesanatos, participação das ações nas escolas, pinturas, marcas tribais, visita de campo, visita de campo em outras escolas, troca experiências entre escolas; simpósio, seminários, participação de grupo de danças extraclasse.

Assim, as lideranças da Terra Indígena Xaçepó, reforçam a responsabilidade de buscar a efetivação das leis que amparem suas comunidades, em suas decisões relacionadas à educação e oportunidade de produção e escolha de material didático que venha contemplar a Educação Escolar Indígena.

Formação de Professores Kaingang

A formação de professores indígenas na TI Xaçepó é essencial para que de fato se tenha uma educação escolar voltada para sua especificidade. A partir da instituição chamada escola, através de seus professores, que são mais de 90% kaingang, que atuam nas escolas indígenas, revitalizando a cultura, vale ressaltar que a maioria são formados pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, nos cursos criados no ano de 2009 de Licenciaturas Intercultural Indígena.

O desenvolvimento dos cursos de licenciaturas intercultural indígena acontece no interior das Terras Indígenas da região oeste do Estado de Santa Catarina. Os projetos foram elaborados e coordenados pelo professor Dr. Leonel Piovezana e seguido pela Professora Teresa Machado Dill. Cursos com cinco anos de duração, formando as primeiras turmas em 2014; 2019 e 2023, com nova entrada em 2023 de 250 novos estudantes pela Universidade gratuita, totalizando aproximadamente

mais de 500 estudantes indígenas, desde 2009, matriculados, graduados e pós-graduados. Evidências que justificam melhorias no interior das aldeias do oeste do Estado de Santa Catarina, na educação formal, integral e comunitária.

As comunidades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, contudo, faz-se necessário, também, para alguns grupos indígenas, a presença de pessoas que atuem na área educacional, incluindo neste processo os agentes educacionais. Assim, destaca-se:

Não se pode esquecer que os momentos e atividades de ensino e aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola neste sentido não pode ser vista como único lugar de aprendizado. A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir para a elaboração de uma política e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (Unochapecó, 2012, p. 32).

No processo educacional nas TI Kaingang, os princípios da educação não formal são visíveis através das ações de reciprocidade, integração social, respeito mútuo, que envolvem tanto crianças quanto homens e mulheres adultos que participam desde que nascem e estão inseridos num mundo de aprendizado coletivo.

A educação também é, ou pode ser, espaço de transformação da vida social e, por conseguinte, das próprias relações de produção. Ao mesmo tempo em que é modificada pelo mundo da produção, ela também é capaz de modificá-lo. Importa, pois, redimensionar a ação educativa dentro do cenário sociopolítico econômico, fazendo com que o espaço educacional estabeleça relações concre-

tas com o processo social; que leve a repensar o processo educativo no sentido de oferecer ao sujeito condições de compreender o meio onde se encontra inserido. A Educação deve ser entendida como um processo de formação e de aprendizagem, socialmente elaborado, destinado a contribuir para a promoção da pessoa enquanto sujeito de transformação social que transforma e é transformado (Unochepecó, 2012, p. 32).

A instituição chamada de educação escolar indígena proporciona aos alunos a ampliação de novos horizontes, transforma vidas, permite desenvolver o pensamento crítico e a moral. É por meio do conhecimento que o indivíduo impulsiona a sua vida, direciona sua trajetória, desenvolve valores éticos e exerce plenamente sua cidadania, compreendendo seus direitos e deveres.

A formação de professores está garantida na Constituição Federativa do Brasil de 1988, especificamente, no Capítulo III, Artigo 210 que assegura aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, fica assegurado, às comunidades indígenas, o direito à educação escolar, cujo objetivo é fortalecer as práticas culturais e a língua materna. O educador docente kaingang da TI Xapacó tem um papel fundamental na construção e até em mudanças de paradigmas.

Considerações

A educação escolar indígena é uma ferramenta de luta e de busca pela autonomia responsável das comunidades kaingang. O Estado deve respeitar e consultar o povo kaingang para que esta Instituição Escola contemple em seu currículo e propostas pedagógicas as especificidades culturais e tradicionais específicas de cada comunidade.

A escola é um espaço único e com potencial para a revitalização cultural. O livro didático é importante e necessário como aporte do conhecimento, instigador, universal, fonte de pesquisa e que deve ser amplia-

do com conhecimentos e saberes específicos, culturais e comunitários, aproximando realidades socioculturais e ambientais e no caso indígena, cosmológicos. A educação indígena vem sofrendo os impactos do contato com outros povos e culturas, religiões, e tenta se reorganizar, mesmo na dor e na precariedade histórica desse processo de colonização.

A educação escolar indígena, após 1990 começa a notar mudanças significativas e em 1998 se fortalece a partir da luta por uma educação voltada para seus povos e comunidades. São muitos os desafios e dificuldades encontradas, como a criação de um sistema de educação em esfera nacional que garanta a organização e o respeito aos usos, costumes e tradições dos povos indígenas nas suas especificidades, dependendo muito de uma decolonização, inclusive de autoridades e lideranças indígenas que com responsabilidade comunitária e democrática respeitem e lutem pelos direitos e deveres de seus povos.

A cultura renasce quando valorizada, estudada, implementada e intensificada na melhoria de qualidade de vida das pessoas, sem exceções e/ou discriminações. Evitaremos, assim, que se perca nos interesses da evolução das mídias e tecnologias, e, mesmo nesse contexto, as crianças e jovens indígenas consigam acompanhar as transformações com auxílio dos professores e da escola, sem prejuízos à vida e à cultura.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Cadernos de Educação Básica. Série Institucional, n. 2. 2.ed. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As Leis e a Educação escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Portaria MEC n. 98, de 6 de dezembro de 2013. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2013/mec.98.htm>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos; BORGES, Elem Cristiane. Oralidade, cuidado e aprendizagem da criança indígena Kaingang: um projeto colaborativo. *In: Congresso Brasileiro de Etnomatemática: Cultura, Educação Matemática e Escola*, Belém, UFPA, 2012. **Anais do...** Belém: IEMCI/ UFPA, 2012. Disponível em: <https://www.etnomatematica.org/home/?p=1855>. Acesso em: 29 dez. 2023.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Para uma história dos índios do oeste catarinense. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, n. 6, nov. 1989. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2310>. Acesso em: 29 dez. 2023.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Instituto Pensar, 2007. p. 217-242.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia**. 1996. Disponível em: [HTTP://25REUNIAO.ANPED.ORG.BR/LUCIOLAPESSOACAVALCANTET08.RTF](http://25REUNIAO.ANPED.ORG.BR/LUCIOLAPESSOACAVALCANTET08.RTF). Acesso em: 29 dez. 2023.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação; LACED/Museu Nacional, 2006.

NARSIZO, Getúlio. **A cosmologia na educação e na vida do povo Kaingang da Terra Indígena Xapecó**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000111/00011135.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PIOVEZANA, Leonel. **Educação e Cultura na Terra Indígena Xapecó**. 2000. 286 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/221/1/Leonel.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 234-246, jul. /dez 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93246-Os-povosind%C3%ADgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des) colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-18, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.18819>. Acesso em: 29 dez. 2023.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Reitoria. **Alteração do projeto pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena para a criação do curso de licenciatura intercultural indígena em matemática e ciências da natureza**. Chapecó: Unochapecó, 2012.

A inserção de crianças imigrantes nas instituições públicas de educação infantil de Chapecó

*Vanderléia Santolin*⁵³

*Márcia Luíza Pit Dal Magro*⁵⁴

Atualmente, muito tem se discutido em relação à infância e à diversidade no contexto educativo. São discussões importantes, porém, recentes, pois a compreensão de infância, de criança e de educação infantil que temos hoje nem sempre existiu, já que na sociedade de cada época elas foram compreendidas de diferentes maneiras. Assim, o debate em torno da diversidade no cenário educacional também é recente, sendo um resultado das lutas dos movimentos sociais que, nas últimas décadas, têm levantado suas bandeiras por igualdade de direitos e respeito às diferenças. Entende-se que tanto a sociedade como a escola são plurais, com um encontro potente de diversidades humanas.

Entre os eventos que têm chamado a atenção para o debate em torno da diversidade no contexto educacional estão os fluxos migratórios recentes e a migração forçada, que vem atingindo um número cada vez maior de adultos e crianças nos últimos anos. Com base nos dados do Observatório das Migrações internacionais (2021) (Obmigra), em 31 de julho de 2010, residiam 592.570 imigrantes no Brasil (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021). Ao final da década de 2010 (2011-2020), estima-se que 1,3 milhão de imigrantes residiam no Brasil. No decorrer desta década, não foi somente a quantidade que se alterou, mas também as

⁵³ Mestre em Educação pela Unochapecó. Professora da rede municipal de Chapecó.

⁵⁴ Doutora em Psicologia pela UFSC. Professora do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

nacionalidades dos imigrantes, pois, até 2010, a maioria eram japoneses e portugueses. Já ao final da década (2020) prevaleciam as nacionalidades haitianas e venezuelanas.

Nas diferentes circunstâncias de migração, as crianças são afastadas de suas culturas e inseridas numa nova realidade sem serem consultadas ou informadas sobre isso. Nesse sentido, o fenômeno da migração internacional precisa ser discutido, pois reconfigura tanto a cultura dos que migram (adultos ou crianças) quanto dos que acolhem os imigrantes.

Percebe-se, em diferentes regiões, estados e cidades do Brasil, um grande crescimento no número de imigrantes internacionais que chegam todos os dias em busca de melhores condições de vida, de trabalho e de sobrevivência. Na região de Chapecó, esses são oriundos principalmente da Venezuela e do Haiti. Com a vinda dessas famílias, o número de crianças estrangeiras aumentou significativamente nas instituições educativas municipais.

Minha experiência profissional colocou-me frente a frente com o desafio de acolher na turma crianças imigrantes, tanto internacionais como vindas de outros estados brasileiros. Essa nova realidade das instituições educativas tem provocado muitos questionamentos e desafios aos educadores. Dentre eles destaca-se a comunicação, dificultada por se tratar de outros idiomas, bem como a ausência de ações que reconheçam e valorizem a presença dessas crianças e de sua cultura.

Em meio a esse novo contexto, as dúvidas compartilhadas entre colegas professoras se entrelaçavam com as minhas inquietações. Tendo o referencial da sociologia da infância como perspectiva teórica, o objetivo trabalho⁵⁵ foi compreender como se dá a inserção das crianças

⁵⁵ Este trabalho é parte de dissertação intitulada: A participação das crianças imigrantes nas instituições públicas de educação infantil a partir do que as próprias crianças têm a nos dizer, vinculada à linha de pesquisa dois intitulada “**Diversidade, Interculturalidade e Educação inclusiva**” do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

imigrantes nos tempos e espaços de um Centro de Educação Infantil Municipal no município de Chapecó, SC.

O método utilizado foi a pesquisa documental em registros da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó sobre as crianças matriculadas nos CEIM e a bibliográfica, a qual possibilitou o embasamento teórico sobre o tema através das pesquisas já realizadas. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Criança e infância: uma construção histórica

Ao revisitarmos a historicidade da concepção de infância e do papel da criança em nossa sociedade, percebemos que esta fase geracional inúmeras vezes ficou à margem dos demais grupos sociais, sendo, por algum tempo, invisibilizada. A criança, por sua vez, era compreendida ora como um adulto em miniatura e ora como ser incompleto a ser preparado para a vida adulta. No entanto, conforme a sociedade foi se desenvolvendo ao longo da história, as concepções de infância e de criança foram ganhando significados distintos em cada época e em cada sociedade.

[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmento; Pinto, 1997, p. 13).

De acordo com Ariès (1981), até meados do século XV não existia separação entre a vida das crianças e a vida dos adultos, de modo que as crianças presenciavam tudo que acontecia na sociedade. A participação das crianças nas atividades acontecia na medida em que a independência das suas capacidades corporais lhes possibilitasse.

Segundo Dornelles e Marques (2015), o surgimento de um sentimento para com a infância inicia-se no século XVI e XVII, junto com um sentimento de família, até então inexistentes. Com isso, as crianças passaram, naquela época, a serem vistas como criaturas inocentes e puras.

Já na modernidade, os conceitos de infância e criança ganharam um novo significado, quando o mundo das crianças passa a ser separado do adulto. Segundo Ariès (1981), a infância passa a ser entendida como uma fase de preparação para a vida adulta, ou seja, como uma etapa da vida que prepararia a criança para um “vir a ser,” estando a criança numa condição de ser inacabado.

Barbosa (2006) destaca que, com a separação racional da vida das crianças da dos adultos, houve a segregação das crianças, sendo consideradas como incapazes de falar por si e de tomar decisões a seu respeito, sempre precisando da voz do adulto para serem ouvidas.

É na modernidade também que surgem os primeiros estudos sobre a psicologia infantil que, segundo Áries (1981), possibilitou um novo olhar para as particularidades biológicas da criança, o entendimento da criança pelas fases da infância. Esses conhecimentos da área da psicologia foram muito utilizados na educação escolar das crianças.

Pode-se entender que, mesmo a criança ganhando um novo papel na sociedade moderna, ainda assim, esse papel não era igual para todas as crianças, ou seja, em cada realidade socioeconômica e cultural a criança era tratada de maneiras distinta e até oposta.

Apenas recentemente é que surgem os estudos da sociologia da infância, os quais ganham visibilidade e consolidação enquanto estudos científicos entre as décadas de 1980 e 1990. A criança e a infância passam então a ser compreendidas a partir do caráter social e historicamente construídas.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, 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. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmiento, 2005, p. 365).

Graças aos contributos da sociologia da infância, temos atualmente uma nova concepção de criança e de infância, de modo que a criança é entendida como sujeito de direitos capaz de produzir conhecimento e cultura. A infância, por sua vez, é compreendida como uma categoria social do tipo geracional, de modo que não existe uma infância universal, nem uma sucessão de etapas pré-estabelecidas, mas uma construção ao longo da vida da criança por intermédio das interações que estabelece com seus pares, adultos e o meio social no qual está inserida.

A Sociologia da Infância concebe a criança como sujeito de direitos, ator social, produtor de cultura que realiza uma reprodução interpretativa e que pertence a categoria social heterogênea do tipo geracional: a infância. Revela modos peculiares e ferramentas específicas de apreensão, assimilação do mundo tal como este se encontra, interpretando, afetando e transformando o contexto onde está inserida. (Furlan; Lima, J; Lima, M., 2019, p. 84).

Tão recentes como a concepção de infância e de criança discutidas e defendidas pela sociologia da infância, é a conquista dos direitos da criança que, até o século XX, eram inexistentes e que, mesmo sendo legalmente reconhecidos, nem sempre são efetivamente garantidos.

A conquista dos direitos e o atendimento à criança no Brasil

O reconhecimento das crianças enquanto sujeito de direitos é, sem dúvidas, uma conquista recente, a qual ganhou força por meio dos movimentos de lutas sociais. Destaca-se a Declaração Universal de Direitos Humanos (Dudh), de 1948, como ponto de partida para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Em 1959, é aprovada a Declaração dos Direitos da Criança, a qual passa a prever garantias aos seres humanos de pouca idade, estabelece em seus princípios o direito a um nome e a uma nacionalidade, tendo como inovador o “superior interesse da criança”.

No ano de 1989, é promulgada pela ONU a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), a qual entra em vigor em 1990, sendo ratificada por 196 países até atualidade.

Em acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, considera-se criança “todo o ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (CDC, Art. 1, 1989). Entre seus avanços destaca-se a Doutrina da Proteção Integral que reconhece os direitos da criança e adolescente de forma ampla e integrada entre si (Grajzer; Veronese; Schildwein, 2021, p. 655).

Em relação aos direitos básicos da criança garantidos pela CDC estão os direitos de proteção, provisão e participação. Destaca-se a Convenção dos Direitos da Criança, a CDC, pela ONU em 1989, a qual teve papel determinante sobre os Direitos da Criança.

Trata-se do documento mais ratificado de todos os tratados sobre direitos humanos e implicou um conjunto de alterações importantes para a categoria social da infância, nomeadamente a substituição da concepção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos (Tomás, 2014, p. 134).

Com relação ao direito de provisão, Fernandes (2009, p. 42) afirma que:

[...] indiscutivelmente os discursos mais consensuais, ao priorizarem a satisfação de necessidades básicas das crianças, que são essenciais e indiscutíveis, são reconhecidos e reforçados legalmente, com quadros normativos e iniciativas mais ou menos eficazes.

Referente ao direito à proteção, a CDC contempla o direito da criança em ser protegida de toda e qualquer forma de negligência e exploração que possa prejudicar sua integridade física, mental ou moral. Contempla também, de acordo com Fernandes (2009, p. 43):

[...] um conjunto de direitos sociais bastante abrangente no que diz respeito à protecção das crianças em contexto de guerra (artº 38), protecção das crianças que requeiram o estatuto de refugiadas (artº 22), ao consumo de estupefacientes e de substâncias psicotrópicas (artº 33), à protecção contra a exploração económica (artº 32), à protecção contra qualquer forma de exploração e violência sexual (artº 34), à determinação e organização de medidas para impedir o rapto, venda ou tráfico de crianças (artº 35), à protecção contra a tortura ou tratamentos cruéis, ou morais, desumanos ou degradantes (artº 37) e, ainda, ao seu direito de usufruir de tratamento digno e que respeite os seus direitos em situações em que criança tenha infringido a lei (artº 40).

Apesar dos direitos de provisão e de proteção serem indiscutivelmente fundamentais, sabe-se que muitas crianças ainda sofrem no mundo inteiro com a falta de garantia desses direitos, seja por omissão dos próprios cuidadores ou das políticas públicas, e acabam até perdendo a vida por negligência, maus-tratos e violência.

Em relação ao direito de participação da criança, a CDC destaca a importância de se respeitar as opiniões e interesses da criança, sendo ela capaz de participar ativamente do mundo que a rodeia. Porém é precisamos diferenciar o direito à participação como uma ação espontânea

realizada pela criança, da participação política, na qual a criança é ouvida em tomadas de decisões que envolvem seus interesses.

Nesse sentido, entende-se que a escola, como ambiente público e social, deveria oportunizar o direito da criança à participação, de maneira que esta pudesse opinar nos mais diversos momentos de tomada de decisões.

A participação deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações; implicações em termo de transformação social. Não precisa mudar o mundo, nem o país, nem o bairro, podem ser mudanças pontuais no próprio sujeito, no próprio grupo, mas esse sujeito tem que sentir que aquela ação intencional que ele desencadeia é acolhida num determinado coletivo, e depois de ter sido acolhida, que tem impacto ou não (Fernandes, 2016, p. 188).

Da mesma maneira que o reconhecimento da infância e da criança se construiu historicamente numa relação estreita entre família e sociedade, o atendimento a criança em instituições educativas também passou por diferentes concepções e atendeu a diferentes interesses, de acordo com a visão de infância e de criança que se tinha em cada época.

De acordo com Marcilio (1999), o atendimento à infância no Brasil foi marcado inicialmente pela filantropia, por meio das rodas dos expostos, locais onde as famílias que não podiam ou não queriam criar seus filhos recorriam para deixarem seus filhos. As rodas dos expostos surgiram na Itália no século XII e chegaram ao Brasil no Século XIII, sendo que, por mais de cem anos, esta foi a única forma de assistência à infância no Brasil.

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos

ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (Oliveira, 2002, p. 91).

Em função dos altos índices de mortalidade infantil, iniciou-se, no início do século XIX, um movimento liderado por médicos higienistas, que tinha a preocupação com o bem-estar físico das crianças e marcado por organizações filantrópicas o qual não houve a participação do Estado.

A campanha pela abolição das rodas, iniciada na Europa no século XIX, contou, no Brasil, com o apoio de médicos higienistas interessados em reduzir os altos índices de mortalidade infantil que ocorriam nessas instituições, e também com o apoio dos juristas interessados na criação de leis protetoras à criança abandonada com vistas a contornarem os problemas oriundos da adolescência (Marques; Pegoraro; Silva, 2019, p. 259).

Nesse período, o atendimento era de ordem assistencial o qual priorizava questões ligadas à alimentação e à saúde das crianças pobres. De acordo com Kuhlmann (1998), a assistência médico-higienista buscava, na ciência, subsídios para resolver os problemas da infância que, para eles, estavam ligados às questões da pobreza.

Por volta do século XX, ocorrem muitas transformações com o início do processo de industrialização. Também emergem alguns movimentos sociais, como a entrada feminina no mercado de trabalho, a qual fez-se importante pensar um espaço onde a criança fosse cuidada enquanto a mãe-operária estivesse no trabalho.

De acordo com Kuhlmann (1998), a educação e o cuidado das crianças pequenas iniciaram no Brasil ao mesmo tempo em que iniciou o processo de urbanização e de industrialização e, mais uma vez, as mudanças relacionadas à criança e à infância estão atreladas às mudanças econômicas e sociais, bem como às transformações que ocorreram nas estruturas familiares daquela época.

Aqui o cuidado das crianças pequenas iniciou-se no mesmo momento em que aconteceu a urbanização, a industrialização, a divulgação do discurso médico-higienista, a transformação da família e a criação da República. Houve a passagem de um novo modelo colonial-patriarcal e a escravocrata (com forte hierarquia entre homens/mulheres, adultos/crianças, brancos/negros) para a criação de uma família nuclear republicana (Barbosa, 2006, p. 82-83).

No Brasil, na década de 1990, surgem os primeiros importantes documentos oficiais que dão visibilidade aos direitos da criança, entre eles a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), os quais representam as primeiras conquistas em termos de legislações para a infância no país.

Pode-se afirmar que a Constituição brasileira de 1988 foi um marco decisivo na consolidação dos direitos da criança, pois, pela primeira vez, foi garantido em Lei, o direito da criança e da família à educação infantil. Com a Constituição, a criança passa a ser reconhecida como cidadã de direitos. O documento prevê que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, Art. 227, 1988).

A Constituição de 1988 também garante que é dever do Estado fornecer atendimento às crianças em creches e pré-escolas até os seis anos de idade, o que resultou em uma nova maneira de pensar a infância, a qual passa a ser inserida no âmbito dos direitos humanos e nas novas políticas para a infância.

De acordo com Martuscelli (2014), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, publicada em 13 de julho de 1990, buscou a proteção prioritária e integral da criança por meio da responsabilidade primária e solidária do poder público. Esta Lei prevê a proteção da criança em relação a todo tipo de negligência, discriminação ou violência de qualquer natureza, apresentando maior detalhamento de cada um dos direitos da criança e do adolescente.

O ECA (1990) assegura o direito das crianças aos serviços de saúde, à liberdade de movimento, opinião, expressão, crença e culto religioso, à participação na vida familiar e comunitária sem discriminação, à participação na vida política e a buscar asilo, bem como o direito à educação pública de qualidade. A educação, por sua vez, deve garantir o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos das crianças.

Outro marco significativo dessa década foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual inclui a educação infantil no âmbito da educação básica, reafirmando o que a Constituição de 1988 prevê, ou seja, que é dever do Estado garantir a educação básica gratuita.

É importante destacar que, junto com as novas leis aprovadas na década de 1990, muitos estudos sobre a infância e a criança influenciaram a nova forma de pensar essa fase da vida humana. A partir de então, a criança passou a ser entendida como um sujeito social e histórico, com características e especificidades próprias desta faixa etária.

No ano de 2009, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, avançamos na concepção da criança como sujeito que aprende e se desenvolve nas relações que estabelece como o mundo que a rodeia. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se alinha a DCNEI, no sentido em que a criança passa a ser compreendida como um ser que “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria

do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2017, p. 36).

Historicamente, muito se avançou na legalidade dos direitos da criança, porém muito ainda precisa ser conquistado para que todos os direitos sejam efetivamente garantidos, especialmente no que diz respeito à participação das crianças e no entendimento de que a criança não se encontra numa posição de inferioridade em relação ao adulto. A criança precisa sim da proteção do adulto, mas isso não a diminui como sujeito, pois, graças aos estudos da sociologia da infância, podemos afirmar que a criança é plenamente capaz de participar ativamente na construção da sua própria história.

“Profe, eles falam diferente porque eles são de outro mundo?”: caracterização das crianças imigrantes nos CEIMS

O deslocamento das pessoas pelo mundo acontece por diferentes motivos e situações. Por vezes, de maneira voluntária; por outras, de maneira forçada. Independente dos motivos que levam ao deslocamento, sempre haverá um impacto na vida dos que migram, bem como dos que acolhem os imigrantes.

Sassen (2016) traz importantes contribuições para compreendermos os motivos e situações que obrigam milhões de pessoas a se deslocarem pelo mundo. Em seus estudos, a autora se utiliza do conceito de “expulsões” para explicar as diferentes configurações de mobilidade humana geradas pela atual globalização do sistema econômico.

Ao abordar o conceito de expulsões, ela dá visibilidade às expulsões econômicas, sociais e da biosfera. Segundo ela, existe uma lógica sistêmica dos processos migratórios que está invisibilizada:

Enquanto a vasta maioria de pessoas deslocadas no mundo inteiro continua a ser expulsa de suas casas por causa de novos e persistentes conflitos políticos, existe também um aumento no

número das pessoas expulsas por causa de desastres ambientais, fatores como pobreza e conflitos políticos, capazes de impulsionar sozinho as dinâmicas globais de expulsão, também intensificam o impacto dos desastres ambientais sobre as pessoas pobres no mundo (Sassen, 2016, p. 74).

Com base nos dados divulgados pela OIM e ACNUR em 2020, aproximadamente 280,6 milhões de pessoas migraram no mundo inteiro, sendo que cerca de 80 milhões foram de maneira forçada e, desses, 25,4 milhões são considerados refugiados.

De acordo com os dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), na 6ª edição do relatório “Refúgio em números”, ao final de 2020 havia 57.099 pessoas reconhecidas como refugiadas no Brasil. Com base em Silva *et al* (2021), somente em 2020 foram feitas 28.899 solicitações de refúgio, dos quais o CONARE reconheceu 24.880. Foram observados 46 diferentes países de nacionalidade dos refugiados no país, sendo que a Venezuela representou o maior número de solicitantes. A faixa etária predominante nos reconhecimentos como refugiados encontrava-se entre 25 e 39 anos, sendo homens 50,3% e 44,3% mulheres.

Com base nos dados do relatório da OBMigra (2021), no ano de 2021, devido à melhoria do quadro da pandemia da covid-19 e a reabertura das fronteiras terrestres, o número de pedidos de reconhecimento de refugiado subiu para 29.107, sendo 78,5% (22.856) da Venezuela e 2,89% (842) do Haiti.

Em relação às crianças refugiadas, o relatório da OBMigra (2021) retrata que, no ano de 2020, no Brasil, havia 189 pedidos da condição de refugiado para crianças de 0 a 4 anos, e 828 pedidos para crianças de 5 a 14 anos, sendo que em ambos os grupos a maioria era do sexo feminino.

Ainda de acordo com o relatório da OBMigra (2021), em 2020, 75,5% das solicitações apreciadas pelo CONARE foram registradas nas Unida-

des da Federação (UF) que compõem a região Norte do Brasil. O estado de Roraima concentrou o maior volume de solicitações de refúgio apreciadas pelo CONARE (60%), seguida pelo Amazonas (10%) e São Paulo (9%). A região Nordeste foi aquela que concentrou o menor percentual de solicitações apreciadas pelo CONARE, apenas 0,7%. Quanto às demais regiões brasileiras, o Sudeste registrou 9,9% do total de solicitações apreciadas pelo CONARE, enquanto o Centro-Oeste (7,8%) e o Sul (6,1%).

Na última década, os dados da OBMigra (2021) indicam que a geografia do refúgio no Brasil passou por importantes transformações, período em que se verificou crescente fluxo na fronteira norte brasileira, assim como a maior dispersão das pessoas solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado e refugiadas no território nacional.

A região Sul do Brasil destaca-se dentre os demais estados no que tange a oferta de postos de trabalho, fazendo com que o fluxo de imigrantes aumentasse significativamente nos últimos anos. Segundo a OBMigra (2020), somente em Santa Catarina, no ano de 2020, foram criados mais de quatro mil postos de trabalho a imigrantes, o que coloca o Estado entre os que mais geraram oportunidades de trabalho no referido ano.

A história do Estado de Santa Catarina é marcada pelo processo de colonização europeia, em que alemães, italianos, poloneses que aqui chegaram reconstruíram suas vidas, modificando a economia, a cultura e as crenças dos que aqui viviam. Sobre o período e os motivos do deslocamento desses imigrantes, Alcubierre (2017) aponta que,

[...] mais ao final do século XIX e início do século XX, as contínuas travessias transatlânticas de milhares de imigrantes europeus (italianos, franceses, alemães, poloneses) e de imigrantes asiáticos (sobretudo de japoneses) em direção às terras brasileiras. Na esperança propagada em livretos e folhetins distribuídos à classe trabalhadora excedente da Europa, o Brasil passou a ser visto como a terra do futuro para milhões de pessoas (Alcubierre, 2017 p. 95).

Atualmente, os novos fluxos migratórios têm tensionado a hegemonia étnica desses primeiros imigrantes, mas os motivos da imigração são semelhantes àqueles de outrora. Além desta região oferecer grande oportunidade de emprego aos imigrantes/refugiados, esse fluxo é incentivado por um programa de interiorização do governo federal, o qual, segundo ACNUR (2021), busca distribuir os imigrantes pelas diferentes regiões do Brasil, para que não fiquem concentrados apenas no centro do país.

Os dados da Polícia Federal, segundo Ferrarez (2022), mostram que Santa Catarina vivenciou um grande aumento do fluxo migratório entre 2020 e 2021, sendo que somente em 2021, 16.268 pessoas de outros países vieram para o Estado. Em Santa Catarina, vivem, atualmente, 30.312 haitianos e cerca de 17.712 venezuelanos, os quais encontram, neste Estado e na região Oeste, oportunidades de trabalho, pois há grande demanda de força de trabalho devido à quantidade de indústrias aqui existentes.

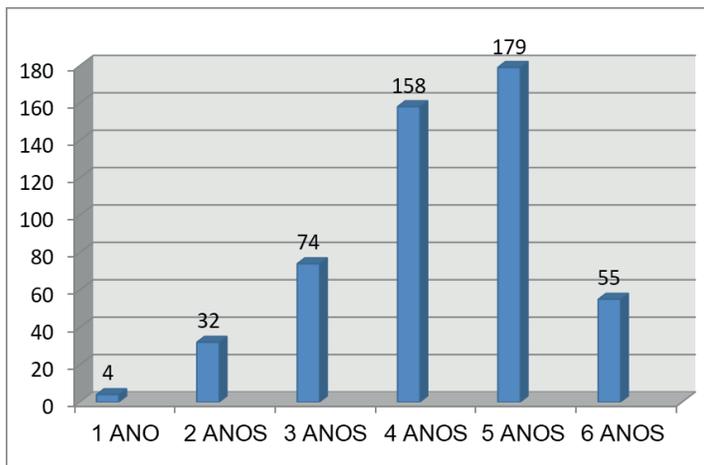
De acordo com dados obtidos junto ao Centro de Atendimento ao Imigrante (CAI), estima-se que, atualmente, residam em Chapecó aproximadamente 14.000 imigrantes e/ou refugiados com destaque para haitianos e, mais recentemente, venezuelanos.

Em relação ao número de crianças imigrantes, foi possível levantar dados do ano de 2019, por meio do Observatório das Migrações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o qual retrata que, em 2019, estavam matriculadas na educação básica da rede pública brasileira 130.076 crianças imigrantes. No Estado de Santa Catarina, essas crianças somavam 17.404 e, na cidade de Chapecó, 922, sendo 138 na educação infantil.

Segundo informações coletadas junto à Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, no ano de 2021, estavam matriculadas na educação infantil das escolas públicas municipais, 420 crianças imigrantes inter-

nacionais, sendo que, no ano de 2022, este número subiu para 502. Dessas, o maior número de crianças está na idade de quatro a cinco anos (67%), como pode ser observado na Figura 1.

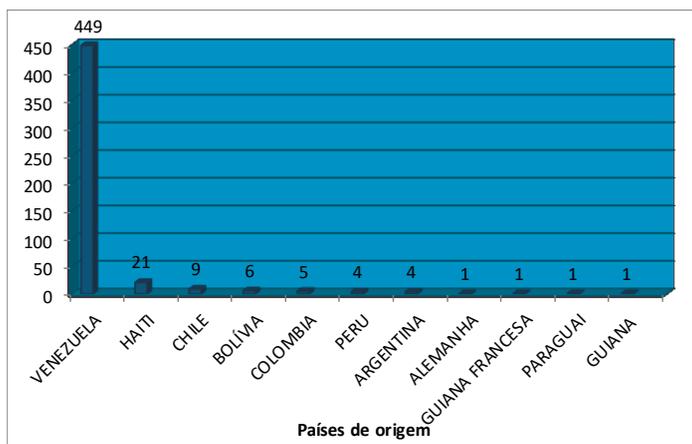
Gráfico 1 – Número de crianças imigrantes internacionais por idade matriculadas nas instituições de educação infantil de Chapecó no ano de 2022



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (2022).

Foram identificados 11 países de origem das crianças, entre os quais apenas um não está situado na América Latina, sendo a maioria oriunda da Venezuela (89%), seguido de um percentual bastante menor de crianças vindas do Haiti (4,1%), como mostra a Figura 2.

Gráfico 2 – País de origem das crianças imigrantes matriculadas nas instituições de educação infantil de Chapecó no ano de 2022



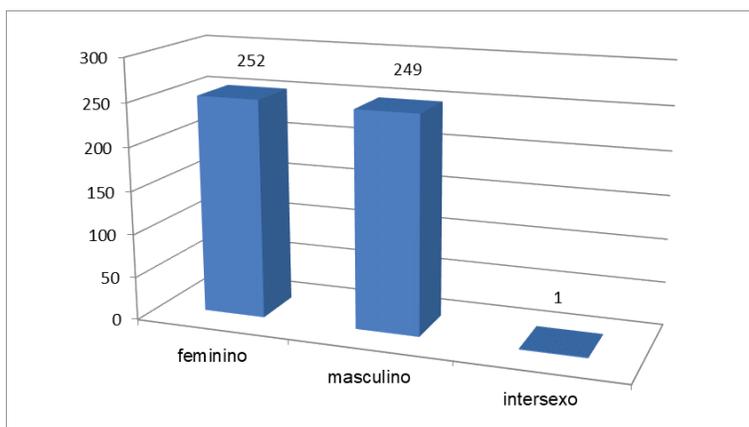
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (2022).

Esses dados corroboram com o fenômeno discutido por Sassen (2011) sobre uma nova inversão nos fluxos migratórios recentes, que passa a se dar de forma mais intensa entre os países do sul. Para essa autora, os circuitos migratórios têm passado por transformações ao longo do tempo e espaço, sendo influenciados, em grande parte, pelas características que constituem trabalho e capital. Atualmente, existem novas geografias globais que transpassam a antiga divisão norte-sul e surgem de uma diversidade de processos migratórios, nos quais a crise econômica de um grupo de países do Sul têm impulsionado as migrações de trabalho global como uma estratégia de sobrevivência.

Nos dados disponíveis, não há informações sobre a condição legal dessas crianças quanto ao processo de imigração, porém, subentende-se que estão na situação de solicitantes de refúgio, a qual é comum para a maioria dos imigrantes da região de acordo com o GAIROSC. Ainda de acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, o número de crianças do sexo feminino (50,19%) é ligeiramente maior do que o

número de crianças do sexo masculino (49,60%), como apresentado na Figura 3.

Gráfico 3 – Número de crianças imigrantes por sexo



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (2022).

É importante mencionar que esta pesquisa não investigou os dados de crianças imigrantes da rede privada, porém acredita-se que, devido à vulnerabilidade social e econômica dos imigrantes que têm chegado ao município, bem como no Estado de Santa Catarina, estas crianças irão se inserir, predominantemente, nas escolas públicas. Também não se obteve dados relacionados às crianças filhas de imigrantes, nascidas no Brasil, as quais, segundo Bordignon (2016), recebem a carga cultural de seus pais imigrantes, o que se acredita ser uma informação relevante às instituições educativas, no sentido de reconhecer as diferentes culturas que constituem aquela comunidade escolar.

Os dados anteriores indicam que a presença das crianças imigrantes nas instituições educativas é uma realidade cada vez mais presente no país, situação que convida a refletir como estas crianças estão sendo acolhidas quanto a seus direitos, seus interesses e especificidades da sua cultura. Estarem matriculadas nas instituições educativas é um direito

que está sendo garantido, porém isso não significa que as crianças estejam efetivamente incluídas por meio de práticas educativas de acolhimento e inserção social.

Considerações

Fica perceptível, neste estudo, o quanto o número de crianças imigrantes e/ou refugiadas matriculadas nas instituições educativas vem aumentando nos últimos anos, modificando tanto a cultura das crianças que migram quanto das que acolhem os imigrantes.

Essa nova realidade da imigração forçada demanda inúmeras mudanças e perspectivas, tanto no que diz respeito às políticas públicas, quanto na própria visão das pessoas em relação ao imigrante, pois, infelizmente, ainda se tem muito forte a ideia de que estes vêm para tirar o que é “nosso”, sendo necessário um trabalho intenso para que, aos poucos, as pessoas percebam que migrar é um direito humano, e que o imigrante pode contribuir culturalmente e economicamente.

Nas instituições educativas se dá o encontro da diversidade, das diferentes realidades sociais, econômicas, culturais e étnicas. Sendo assim, o tema abordado nesta pesquisa é apenas um dos aspectos da diversidade que o contexto escolar vivencia cotidianamente. Dessa maneira, é importante ressaltar que tão importante quanto o direito à participação de uma criança imigrante, é o direito de uma criança indígena, de uma criança com deficiência, de uma criança negra, ou seja, participar é um direito de toda criança, independe de sua classe econômica, da origem étnica ou da sua cultura.

Para que haja a participação efetiva da criança, seja ela imigrante ou não, torna-se fundamental que os documentos que orientam o trabalho das instituições garantam a escuta dos interesses, opiniões e desejos das crianças, bem como valorizem a cultura de cada uma por meio de uma educação intercultural. Contudo, elas precisam se sentir e fazer parte

das decisões que lhes dizem respeito, para que, assim, se inicie na infância e se construa ao longo da vida, a capacidade e o direito de cidadão participativo na sociedade.

Referências

ACNUR. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

ALCUBIERRE, Karina Strohhaecker Lisa. **Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida**. 2017. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186510/PEED1283-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 dez. 2023.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 1-101.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3763355. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 1, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Bianca G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. 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, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 29 dez. 2023.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara Marques. Mas o que é infância? Atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 289-298, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19601>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Porto/PT: Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Natália. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. [Entrevista cedida a] Regiane Sbroion de Carvalho e Ana Paula Soares da Silva. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 187-194, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28430/pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FERRAREZ, Gabriela. Número de novos imigrantes dispara em SC e estrangeiros buscam no Estado recomeço e lar. **NSC Total**, Florianópolis, 19 fev. 2022. Cotidiano. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/numero-novos-imigrantes-dispara-sc-estrangeiro-buscam-estado-recomeco-lar?amp=1>. Acesso em: 29 dez. 2023.

FURLAN, Suzana Angelin; LIMA, José Milton de; LIMA, Marcia Canhoto de. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. **Revista de zero a seis**, v. 21, n. 39, p. 81-98, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-512.2019v21n39p81/38582>. Acesso em: 29 dez. 2023.

KUHLMANN, Junior Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem Histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada do Brasil – 1726-1950. In: FREITAS, Marco César de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255/pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **Revista REMHU – Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum**, Brasília, v. 42, p. 281-285, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4070/407042019017.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/>

es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (coord.). **As crianças contextos e identidade**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.

SASSEN, Saskia. Dos enclaves en las geografías globales contemporáneas del trabajo. *In*: ARAGONÉS, Ana María (org.). **Mercados de trabajo y migración internacional**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2011. p. 139-194.

SASSEN, Saskia. **Brutalidade e complexidade na economia global**. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interações**, Lisboa, n. 32, p. 129-144, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Reflexões sobre a transição de carreira: da universidade ao "mundo do trabalho"

*Renata Signor*⁵⁶

*Márcia Luíza Pit Dal Magro*⁵⁷

O aprofundamento do neoliberalismo nas últimas décadas, com o ritmo acelerado dos avanços tecnológicos da era digital, tem desenhado uma nova morfologia do trabalho (Antunes, 2020). Nesta, há uma explosão dos proletários de serviços, uma ampliação da desregulamentação, e um aumento exponencial no número de desempregados e subempregados, cenário que acena para a precarização estrutural do trabalho.

No atual cenário, a previsibilidade de permanecer no mesmo emprego/trabalho durante grande parte da vida foi substituída por um padrão de mudanças periódicas nas carreiras. Neste contexto, “[...] o desemprego e as formas precárias de inserção sociolaboral (informalidade, subempregos, terceirização) aumentaram em quantidade e diversidade, rompendo com a estruturação do mundo do trabalho e gerando um impacto no trabalho e nas carreiras, agora mais heterogêneas e menos coletivas” (Ribeiro, 2011, 79).

Conjugado com a precariedade, insegurança e a instabilidade do atual contexto laboral, a ideologia neoliberal responsabiliza individualmente as pessoas pelo sucesso ou o fracasso, como se esta realidade pudesse ser compreendida e de modo descolado do modelo econômico atual. É

⁵⁶ Mestre em Educação pela Unochapecó. Graduada em Psicologia pela Unochapecó.

⁵⁷ Doutora em Psicologia pela UFSC. Professora do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

neste contexto socioeconômico que os jovens enfrentam, atualmente, o momento de transição da universidade ao “mundo do trabalho”.

A transição da universidade ao “mundo do trabalho” é um processo dilatado no tempo (Savickas, 2002), que se inicia com a conclusão da formação superior e finaliza quando o estudante se adapta ao novo papel que está desempenhando. Este momento é marcado por um período em que a pessoa se desvincula do ambiente educacional e geralmente inicia suas atividades laborais. Se destaca por ser uma etapa de exploração, em que o sujeito analisa as oportunidades em sua área de formação, bem como o ambiente em que almeja se inserir (Super; Savickas, 1996). Também, pode ser um processo em que a relevância dos papéis sociais se altera, visto que as tomadas de decisão relacionadas à escolha de curso já são indícios do interesse profissional, ainda que não correspondam a um planejamento definitivo, e sim exploratório (Göks; Lassance, 1997).

Apesar do número de brasileiros com ensino superior ainda ser baixo comparado com outros países da América Latina, o país tem apresentado melhoras neste índice em relação à década anterior (Ocde, 2021). No entanto, o cenário de instabilidades e escassez de oportunidades no contexto laboral acabam por tornar mais crítico e difícil o momento de transição da universidade ao “mundo do trabalho” para muitos formandos (Masdonati *et al.*, 2021; Okumoto *et al.*, 2022).

O interesse por este tema surgiu a partir das experiências profissionais da primeira autora, que trabalhou por treze anos na área de orientação profissional e de carreira, mais especificamente, no Programa de Orientação Profissional (POP) de uma universidade. Durante todo tempo em que exerceu a atividade, a pesquisadora teve contato com diversos estudantes e teve a oportunidade de acompanhar o processo formativo de muitos, bem como as inquietações e expectativas da inserção laboral no final da graduação. Assim, este trabalho, que nasce de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Unochapecó⁵⁸, traz reflexões teóricas acerca da transição de carreira da universidade ao "mundo do trabalho" no contexto atual, na perspectiva do *life design*.

Modelos de universidade e seu papel social

Desde o seu surgimento, a concepção, objetivos e finalidades da universidade vem se transformando, refletindo a realidade social dos diferentes momentos históricos. Segundo Oliveira (2014) às universidades no ocidente se desenvolveram sob forte influência europeia, mais especificamente com base nos modelos alemão, francês e inglês, mas também americano.

O modelo alemão tinha por objetivo separar a universidade do poder do Estado, propiciando que a instituição se tornasse um local de excelência e liberdade. Esse defende a universidade como um espaço de pesquisadores livres da pressão social (Castanho, 2002). As instituições de ensino superior deveriam “[...] capacitar os jovens estudantes para a ciência e a pesquisa acadêmica, não tendo foco no ensino profissional” (Oliveira, 2014, p. 39). Nunes (2012) destaca que esta proposta de Humboldt formulada em 1908 ainda influencia as noções de educação superior em diversos países.

O modelo de universidade francês foi constituído fortemente sob a influência das ideias de Napoleão. As instituições de ensino superior eram locais centralizadores, orientados e vigiados pelo Estado. Segundo Oliveira (2014), a universidade objetivava disseminar uma doutrina comum capaz de manter a ordem social no país. Ao contrário do modelo alemão, as universidades francesas enfatizavam a formação profissional, onde os sujeitos eram capacitados para exercer cargos típicos da burocracia estatal (Oliveira, 2014).

⁵⁸ A transição da universidade ao “mundo do trabalho” sob o olhar de formandos de um curso de psicologia. Linha de pesquisa “Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva”.

Outro modelo clássico de universidade, segundo Castanho (2002) é o modelo inglês. A proposta conceitual para tal modelo de universidade foi desenvolvida por John Henry Newman na segunda metade do século XIX. Foi constituída com o objetivo de manter os valores tradicionais instituídos na época e formar a elite que administrava a nação. Transmitia o conhecimento ao invés de dar ênfase a produção do mesmo, voltava-se ao ensino e muito pouco à pesquisa; ao ensinar, a universidade prestava um serviço à comunidade, formando seus dirigentes e era um local para salvaguardar os valores e tradições da sociedade (Castanho, 2002).

Já o modelo americano, também conhecido como utilitarista, entendia a universidade como um centro de progresso que tinha por objetivo preparar os indivíduos para agir. Ação que por meio da universidade, buscava formar cidadãos ativos, empenhados no progresso da nação e subordinados à mesma (Castanho, 2002).

Para o autor anteriormente citado, além destes modelos clássicos, há atualmente os modelos contemporâneos: o modelo democrático nacional participativo e o modelo neoliberal globalista plurimodal, assim denominados pelo autor. O primeiro nasce em um contexto da crise do capitalismo em meados do século XX, que resultou “[...] em uma mudança profunda no sistema produtivo e nos valores políticos, sociais e culturais das sociedades ditas "ocidentais", ou seja, da Europa, dos Estados Unidos e dos países que gravitavam ao seu redor” (Castanho, 2002, p. 38). Este modelo compreende que a produção do conhecimento, por meio da realização de pesquisas, envolve o compartilhamento de diversos saberes e diferentes olhares sobre a realidade, ou seja, a universidade deve ser multidisciplinar e contemplar o ensino, a pesquisa e a extensão.

O modelo neoliberal globalista plurimodal está em franco desenvolvimento. Assim como o anterior, surge em sintonia com as mudanças no sistema produtivo e em consonância com o capitalismo. Neste cenário, a universidade é entendida como neoliberal, globalista e plurimodal, de acordo com Castanho (2002). Neoliberal porque passa a atender

as exigências do mercado, globalista porque é direcionada para e pelo mundo e não mais a nação, e plurimodal porque:

Seu figurino não é mais o de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora a universidade passa a ser plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem (Castanho, 2002, p. 41).

Diante deste cenário, como fica o papel social que a universidade exerce ou deveria exercer? Segundo Chauí (2003), a universidade é uma instituição social e desta forma demonstra a estrutura e o modo de funcionar da sociedade em geral. Tanto é assim “[...] que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (Chauí, 2003, p. 5).

Ainda segundo a autora, após a reforma do Estado na década de 1990, as universidades públicas deixaram de ser instituições para se tornarem organizações, e uma organização difere de uma instituição social por ser determinada de acordo com sua instrumentalidade, conjunto de normas e regras administrativas que visam um objetivo particular. É regida por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não cabe à organização discutir ou questionar sua existência, função, lugar no interior de lutas de classes. À organização cabe saber que sua eficácia e sucesso dependem de sua particularidade.

Segundo Chauí (2003), essa visão organizacional da universidade, regidas por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, para atender as demandas de um sistema neoliberal, torna a universidade uma instituição operacional, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, pela particularidade e instabilidades dos meios e objetivos “[...] definida e estruturada

por normas e padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual” (Chauí, 2003. p. 08).

Assim, a universidade acaba por abandonar seu caráter de formação e de pesquisa para adquirir uma identidade fragmentada e competitiva. Santos e Filho (2008) ressaltam que atualmente as expressões “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação” têm sido utilizadas para designar as formações sociais da contemporaneidade submetidas ao cenário neoliberal, de globalização da cultura e entretenimento, avanços científicos e tecnológicos que acabam por instrumentalizar padrões globais acadêmicos, os quais “[...] são dependentes de fontes centrais de legitimação cultural, científica e tecnológica localizadas nos países ditos desenvolvidos” (Santos; Filho, 2008, p. 166). Os autores apontam que a justificativa para a utilização dessa compreensão de universidade, onde o foco está nas novas tecnologias, acaba por encobrir uma visão mais abrangente do tema e omite dois elementos cruciais para a compreensão do contemporâneo:

Por um lado, o papel econômico central adquirido pelo conhecimento e pela tecnologia como força produtiva, no sentido de inclusive hierarquizar, ainda que acriticamente, o grau de desenvolvimento dos países. Por outro lado, a constatação de que, por mais referenciada em códigos de conhecimento e informação, a sociedade humana da atualidade continua estruturada sobre profundas contradições políticas e perversas desigualdades sociais (Santos; Filho, 2008, p. 166).

Diante da globalização e constante transformação, a educação continuada é uma alternativa para que o trabalhador consiga se manter ativo no mercado de trabalho. Cabe, aqui, um questionamento: a educação deixa de ser uma preparação para a vida, para tornar-se uma educação por toda a vida? Segundo Santos e Filho (2008), este novo cenário efêmero e imediatista, com utilização de tecnologias da informação em um cenário de desigualdades, acaba por gerar uma redução da necessidade de força de trabalho, gerando, por consequência, um desemprego

estrutural. Sendo assim, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, sendo que esta última pode ser compreendida por técnicas aprendidas por meio de processos de treinamento e adestramento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. Não se pode dizer que isso seja educação continuada, pois:

[...] educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (Chauí, 2003, p. 11).

Santos e Filho (2008) ressaltam que as transformações vivenciadas na última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominadas pela mercadorização da educação superior, não se reduziram a isso. Envolve transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. O autor ressalta que não se pode enfrentar o novo, confrontando com o passado. “Em primeiro lugar, porque as mudanças são irreversíveis. Em segundo lugar, porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se o foi, foi-o para a universidade sem o ter sido para o resto da sociedade, e, no seio da própria universidade, foi-o para alguns e não para outros” (Santos; Filho, 2008, p. 57).

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais (Santos; Filho, 2008, p. 57).

Castanho (2002) reitera o exposto pelos autores destacando que a resposta para este modelo emergente neoliberal é ter uma universidade com vozes de resistência, apontando “[...] para uma universidade aces-

sível ao trabalhador, uma universidade onde se cultive a ciência, onde se pesquise, onde o compromisso com o futuro não ceda às facilidades imediatistas do mercado [...]” (Castanho, 2002, p. 44), que desenvolve o pensamento crítico e visão de mundo aos estudantes. Desta forma, para que a universidade exerça seu papel social, faz-se necessário uma compreensão do processo de formação para além do processo ensino/aprendizagem de técnicas e instrumentos. Deve se partir de uma formação que instigue, que incentive e propicie a função do pensamento, que suscite nos indivíduos o questionamento, a reflexão e a crítica acerca da realidade, de forma “[...] que eles possam elevar ao plano do conceito o que foi vivenciado como pergunta, problema, questão ou dificuldade” (Chauí, 2003, p. 13).

Orientação profissional e de carreira - teorias e mudança de paradigmas

Há alguns anos nas sociedades ocidentais, o nível educacional tinha um papel importante no processo de transição entre a escola e “mundo do trabalho”, ou seja, as pessoas que possuíam um nível maior de qualificação e experiências tendiam a vivenciar transições mais lineares e menos caóticas (Masdonati; Fournier, 2015; Hamilton; Hamilton, 2006). No cenário atual, os caminhos que os jovens percorrem para o ingresso laboral tem se tornado mais elástico e os diplomas já não são mais uma garantia de inserção profissional (Masdonati; Fournier, 2015) embora continuem tendo uma importância significativa para o ingresso no mundo do trabalho. Nessa realidade, cabe perguntar, como pode contribuir o processo de orientação profissional para a transição de carreira da universidade ao "mundo do trabalho".

As teorias em Orientação Profissional e de Carreira surgiram na metade do século XX e tinham por objetivo avaliar a pessoa certa para cada ocupação (Silva, 2016). As opções de formação profissional, nesta época, eram mais restritas e havia uma delimitação mais clara entre as fronteiras das profissões. Os primeiros modelos teóricos deste campo

sofreram a influência do positivismo, onde os orientadores fundamentavam sua prática na utilização de testes psicométricos, com o objetivo de prever o melhor ajustamento entre a pessoa e a ocupação (Parsons, 1909; Silva, 2016; Guichard, 2015). Com o passar dos anos, as diferenças individuais começaram a ganhar visibilidade e com isso se buscava uma relação entre desempenho e sucesso (Duarte, 2009). Neste sentido, os modelos desenvolvimentistas começaram a entrar em evidência. A primeira mudança imposta por esse modelo diz respeito à "vocação", onde comea-se a compreender que a escolha profissional não é algo inato, ou seja, não nasce com o indivíduo, mas se desenvolve ao longo da vida. Donald Super é o principal teórico dessa abordagem.

A teoria de Super (1953; 1963; 1980) contribuiu para a mudana de paradigma,   medida que passou a ressaltar aspectos subjetivos, como a percepo que as pessoas têm de si mesmas (seus autoconceitos), o que foi um avano em relao à teoria anterior que apenas considerava a identificao de características como algo a ser levado em conta no momento de prever ao sujeito para que ocupao ele "se adequava" (Silva, 2016; Guichard, 2015). "O desenvolvimento da carreira passa então a ser visto como um processo contínuo, e a avaliao deve sistematicamente procurar a sua utilidade e eficácia em qualquer momento do ciclo de vida" (Duarte, 2009, p. 07).

Super baseia sua teoria em pressupostos que aliceram as escolhas profissionais dos indivíduos, como a construo e desenvolvimento de seus Autoconceito, que segundo o autor "[...] são um quadro do self em um papel, situao, ou posio, desempenhando um conjunto de funoes, ou em rede de relaoes" (Super, 1963, p. 18). São construídos a partir da experiência social e se constituem a partir de como o indivíduo se v e e na atribuio de características feitas pelos outros (Ribeiro, 2011). Além do desenvolvimento do autoconceito, outros aspectos fundamentais na teoria de Super são: explorao de si e do ambiente, compreendendo que ao longo do ciclo vital as pessoas têm tarefas para

realizar durante os estágios do desenvolvimento vocacional (crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento), e que a cada transição de carreira os indivíduos passam novamente por todos estes estágios, processo ao qual Super denominou de mini-ciclos (Ribeiro, 2011; Duarte, 2009; Silva, 2016). Ademais, Super ampliou a perspectiva de carreira ressaltando a importância dos papéis desempenhados pelos indivíduos e a relação com o contexto em que ele está inserido.

Durante todos esses anos, os modelos teóricos desenvolvidos no campo da orientação Profissional, entregaram, cada um à sua medida, importantes contribuições para a área (Silva, 2016). No entanto, Silva (2013) ressalta que é necessário compreendermos essas teorias e sua aplicabilidade de acordo com o contexto e momento histórico em que se deram.

Silva (2013) aponta, ainda, que diante do cenário de constantes transformações no mundo do trabalho e por consequência, na sociedade, não é mais possível pensar a carreira de forma linear e estável. Diante disso, todas as transformações no cenário socioeconômico fazem com que os indivíduos se sintam cada vez mais responsáveis e inseguros com suas carreiras, demandando dos profissionais que atuam na área avanços nas teorias de modo a contemplar as necessidades da contemporaneidade (Silva, 2016).

O paradigma do *life design*

A Orientação Profissional e de Carreira vê-se frente a necessidade de rever sua abordagem, buscando olhar para a realidade do “mundo do trabalho” e da formação universitária contemporânea. Super, nos seus últimos escritos, já apontava para a necessidade do campo da Orientação Profissional e de Carreira repensar seus pressupostos e estratégias de atuação até então voltadas para as noções de estabilidade, previsibilidade e ajustamento. (Ribeiro, 2011b; Ribeiro, Duarte, 2019).

Diante desse cenário, surge o paradigma do *Life Design*, fundado por um grupo internacional (*Life-Design International Research Group*), que tem por objetivo “[...] o estabelecimento de um fórum internacional para a criação conjunta de modelos teóricos, para a pesquisa e intervenção, de forma a evitar a elaboração de modelos em um país e a exportação para os demais” (Silva, 2016, p. 14). Isso estimula que se considere a realidade laboral de cada país na realização da orientação profissional.

O paradigma do *Life Design* (Construção da Vida) nasce da realidade de um “mundo do trabalho” que, especialmente nos países desenvolvidos, marca a transição de carreiras mais estáveis para trabalhos mais flexíveis. Em países como o Brasil, em que a estabilidade laboral sempre foi para um grupo restrito de trabalhadores, o contexto é de aprofundamento da precarização e desregulamentação. Nora (2018) destaca que o “[...] os novos contratados, com particular incidência nos indivíduos que procuram o primeiro emprego, são agora, na melhor das hipóteses, contratos de forma temporária” (Nora, 2018, p. 16).

Ribeiro, Teixeira e Duarte (2019) apontam que o paradigma do *Life Design* se alicerça em duas possibilidades epistemológicas contemporâneas: o construtivismo e o construcionismo, as quais:

[...] são definidas como propostas interpretativas, nas quais a produção de conhecimento se dá por meio de narrativas (storytelling), sendo sempre intersubjetiva ou construída na relação, pois o conhecimento deve sempre ser contextualizado, afinal, ele é produzido na relação com os outros e com o meio, não existe independente de pessoas (Ribeiro; Teixeira; Duarte, 2019 p. 52).

De acordo com Ribeiro (2011 b), a proposta do Paradigma do *Life Design* aceita o desafio de dar sequência às concepções elaborada por Super e reconstruí-las com base em propostas teóricas emergentes das últimas décadas, principalmente da Teoria da Construção de Si (Guichard 2009, 2012) e da Teoria da Construção de Carreira de Savickas

(2002, 2005) que buscam “[...] construir parâmetros para lidar com as demandas sociolaborais do século XXI” (Ribeiro; Teixeira; Duarte, 2019, p. 53).

De acordo com Savickas (2002) os indivíduos constroem suas carreiras inferindo significado aos comportamentos vocacionais e às experiências ocupacionais que vivenciam. “[...] enquanto o contexto molda a pessoa, a pessoa molda o contexto” e a compreensão da carreira só se efetuará ao se conhecer a rede de papéis sociais que conectam as pessoas à sociedade (Savickas, 2002, p. 157). Ainda para o autor, a atividade de trabalho permitiria a construção de si no mundo social por meio da identidade, que é o conceito central dentro da sua teoria, sendo, portanto, a construção da carreira o desenvolvimento do comportamento vocacional ao longo do tempo (Ribeiro; Teixeira; Duarte, 2019).

Na contemporaneidade, as carreiras não são mais planejadas e alicerçadas em estruturas sociais normativas, ou seja, as carreiras objetivas. Nesse contexto, a possibilidade seria a construção de si no mundo baseada na realização da atividade de trabalho, ou seja, carreira subjetiva. Para isso, Ribeiro, Teixeira e Duarte (2019) afirmam que são necessárias duas metacompetências centrais para a realização desta tarefa permanente: a identidade e a adaptabilidade. Identidade como um processo de co-construção gradativa entre pessoa e contexto, e servindo de guia e referência para as pessoas no mundo contemporâneo.

E adaptabilidade, pois o processo de construção de carreira é contínuo e requer negociações e ações no mundo, ou seja, a adaptação resultante da capacidade de co-construir continuamente sua carreira no mundo. Ressaltamos neste caso, que a adaptabilidade tem o sentido de recursos internos para lidar com as transformações e desafios do “mundo do trabalho” e não no sentido negativo que a palavra possui como conformismo, aceitação e ajuste.

De acordo com Duarte *et al.* (2010) e Ribeiro, Teixeira e Duarte (2019), no paradigma do *Life Design*, a co-construção é a premissa da relação entre pessoa e contexto com seu processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução como modelo para o Aconselhamento de Carreira. Foram elaborados cinco pressupostos que definem o Paradigma do *Life Design* e que geram mudanças em relação às teorias clássicas.

O primeiro pressuposto propõe a transição dos traços e estados para os contextos em que as realidades não podem ser controladas, sendo as identidades resultado das histórias de vidas das pessoas, e não de testes e escores (Duarte *et al.* 2010; Ribeiro, Teixeira; Duarte, 2019).

O segundo pressuposto propõe a passagem da prescrição ao processo, no qual “[...] o como fazer assume o lugar do que fazer, ou seja, ao invés do conselheiro oferecer respostas e informações, ele dá lugar à análise dos processos e de suas múltiplas resultantes da construção da vida, em termos de estratégias e conhecimentos” (Teixeira; Duarte, 2019, p. 56). Segundo Ribeiro, Teixeira e Duarte (2019), mais importante do que o orientador profissional fornecer informações aos clientes sobre si e sobre o conceito, é construir estratégias de enfrentamento da realidade ou de adaptabilidade de carreira.

O terceiro pressuposto elaborado pelo *Life-Design International Research Group* faz referência a trajetória não linear, num modelo no qual a carreira se constrói através de estratégias e diversos métodos, mas sempre evidenciando o aspecto relacional (Duarte *et al.* 2010; Ribeiro, Teixeira; Duarte, 2019). O Aconselhamento de carreira deve ser ampliado para um processo de construção da vida mais holística (Duarte *et al.* 2010).

O quarto pressuposto, segundo Ribeiro, Teixeira e Duarte (2019), propõe a passagem de fatos científicos para realidades narrativas, ou seja, o reconhecimento da singularidade de cada sujeito e de suas realidades “[...] é analisar as narrativas que as pessoas produzem na relação com seus contextos para compreender os processos de construção e re-

construção de suas múltiplas realidades subjetivas" (Ribeiro; Teixeira; Duarte, 2019, p. 56).

E o quinto e último pressuposto diz respeito à passagem da descrição à modelagem, ou seja, o conselheiro deve primar por focar na construção de padrões múltiplos e variados de carreira, e não se ater a prescrição de caminhos estáveis e com maior probabilidade (Ribeiro; Teixeira; Duarte, 2019).

Com base nos cinco pressupostos elaborados, o paradigma *Life Design* sugere quatro princípios para o aconselhamento de carreira que são: processo ao longo da vida, holístico, contextual e preventivo. Processo ao longo da vida, onde a vida é entendida com um processo e a construção de carreira ocorre de forma contínua e gradativa, desta forma, o aconselhamento de carreira deve auxiliar as pessoas em todos os momentos do ciclo vital, e não somente em momentos de transição já esperados (primeira escolha, saída da universidade, troca de ocupação (Duarte *et al.* 2010; Ribeiro; Teixeira; Duarte, 2019).

O segundo princípio destaca que o aconselhamento de carreira deve levar em consideração todos os papéis centrais da vida do indivíduo e não se reduzir apenas ao projeto de vida de trabalho. O terceiro princípio faz referência que não há aconselhamento de carreira possível sem levar em consideração os contextos aos quais as pessoas estão inseridas e que constroem a si mesmas, por isso ele deve ser sempre contextual e psicossocial. O quarto e último princípio ressalta que o aconselhamento de carreira deve ser preventivo, “[...] devendo preparar as pessoas para as futuras crises, transições, reconstruções que podem vir a enfrentar, pois o futuro é parte integrante da construção de si” (Ribeiro; Teixeira; Duarte, 2019, p. 57).

Diante dos pressupostos e princípios formulados no Paradigma do *Life Design* destacam-se quatro objetivos que devem ser cumpridos nos processos de Orientação Profissional e de Carreira, que são: aumentar

a adaptabilidade, a narrabilidade, a atividade e a intencionalidade dos indivíduos (Duarte *et al.* 2010).

A Adaptabilidade se refere à competência de mudar e se adaptar diante das circunstâncias imprevisíveis da vida (Ribeiro; Teixeira; Duarte, 2019), à prontidão e aos recursos da pessoa para lidar com as transições em sua trajetória de carreira (Silva, 2016). A narrabilidade, refere-se à capacidade de colocar em movimento sentidos sobre si, através do ato de narrar e compartilhar sua própria história. A atividade diz respeito às ações envolvidas na construção de carreira e de vida, a partir das quais se colocam à prova da experiência as narrativas sobre si mesmo e o mundo. Por fim, a intencionalidade refere-se à realização de ações com significado para o indivíduo, seja por meio de ações que ele desenvolva e que façam sentido para ele, como na reflexão de vivências atribuindo-lhes novos sentidos (Silva, 2016).

Em suma, o paradigma *Life Design* substituiu a concepção de desenvolvimento de carreira pelo conceito de trajetórias de vida de trabalho, compreendendo que “[...] vida e trabalho seria uma constante negociação com o mundo social e do trabalho; atribui importância central a construção de modelos contextualizados, bem como a radicalização da reflexividade” (Ribeiro; Teixeira; Duarte, 2019, p. 58).

Diante disso, o momento de transição de carreira requer do indivíduo o desenvolvimento de adaptabilidade de carreira, conhecimento de si, e reflexão crítica, pois o contexto e o coletivo se entrelaçam e permeiam essa fase. Acima de tudo, ter uma visão crítica acerca do que vão encontrar para além das fronteiras da universidade e de como vão atuar diante dessa realidade em seus contextos é fundamental durante esse processo.

Entre as diferentes formas de transição de carreira, encontra-se a transição da universidade para o trabalho. Esta transição é marcada por um período em que o indivíduo se desvincula do ambiente educacio-

nal e geralmente inicia suas atividades laborais. Destaca-se por ser um momento de exploração, em que o sujeito analisa as oportunidades em sua área de formação, bem como o ambiente em que almeja se inserir (Super; Savickas, 1996). Também, pode ser um processo em que a relevância dos papéis sociais se altera, visto que as tomadas de decisão relacionadas à escolha de curso já são indícios do interesse profissional, ainda que não correspondam a um planejamento definitivo, e sim exploratório (Göks; Lassance, 1997).

Obter uma carreira bem-sucedida é o desejo de uma grande parte dos estudantes que se formam na universidade. Porém, se a inserção profissional dos indivíduos que concluíram o ensino superior já era preocupante antes da pandemia do coronavírus, agravando-se ainda mais depois desta devido à crise sanitária, social, política e econômica (Okumoto *et al.*, 2022).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2020), estes impactos podem deixar uma geração à deriva, perdida, caso não sejam realizadas ações de investimento em orientação a este público, bem como a criação de novos postos de trabalho para os jovens que estão em processo de transição da universidade ao mercado de trabalho. Diante desse cenário de mudanças, instabilidade e escassez de oportunidades que se apresentou nas duas primeiras décadas do século XXI, o processo de transição da universidade ao “mundo do trabalho” tornou-se ainda mais crítico aos que estão vivenciando este momento (Masdonati *et al.*, 2021).

Segundo Savickas (2009), Vieira (2008), Oliveira (2014), Masdonati (2007), Guichard (2015) e Silva (2016) a transição universidade “mundo do trabalho” é entendida como algo dilatado no tempo, que se inicia antes mesmo da saída do sistema educacional e permanece até a adaptação do indivíduo no ambiente laboral, tendo relação com as vivências da pessoa e também o contexto em que ela está inserida. Masdonati e Fournier (2015), apontam que analisar o processo de transição de carreira

por uma perspectiva longitudinal se torna ainda mais relevante devido a crescente diversificação que os caminhos da educação e integração ao “mundo do trabalho” tomaram nestes últimos 20 anos. “[...] Assim, tornou-se difícil estabelecer exatamente quando essa transição começa e quando termina (a estabilidade ocupacional pode ocorrer muito tarde na vida de uma pessoa e talvez nunca.) [...]” (Masdonati, 2007, p. 118).

Masdonatti e Fournier (2015) ressaltam que no caso do ensino superior, a estrutura da instituição de ensino, por meio de suas diretrizes e proposta curricular, pode ser tornar um fator de influência no momento da transição de carreira dos estudantes. Os autores ainda destacam que esta transição vai depender de como a instituição elabora seu projeto pedagógico. A maneira que o estudante vai “aprender”, “construir” seu papel profissional, vai depender de como está estruturado o projeto pedagógico do curso, ao que poderíamos acrescentar, de suas condições concretas de vida e de como estas impactam nos modos como o estudante consegue se inserir neste curso e na universidade, bem como no mercado de trabalho em questão.

Masdonatti e Fournier (2015) destacam que o contexto de trabalho é um fator preponderante, sendo que a forma como ocorre a aproximação entre o ensino na universidade e o conhecimento desse “mundo do trabalho” atual, pode facilitar ou não o processo de transição dos acadêmicos. Conhecer esse “mundo do trabalho”, ter contato com ele antes da saída da universidade é um fator significativo para o sucesso da transição, sem desconsiderar a realidade social e econômica que permeiam as possibilidades de inserção. Os autores ressaltam ainda, que a possibilidade do jovem entrar em contato com ambientes onde depois de formado ele possa atuar, o ajuda a entender a realidade laboral, compreender o que as pessoas fazem no seu dia a dia, e interagir com o ambiente profissional.

Considerações

A universidade é um contexto significativo para o momento de transição dos estudantes como já ressaltado por masdonati *et al.*, (2021), sendo que cabe destacar que o cenário de mercantilização da educação e avanço neoliberal tem imposto desafios importantes às instituições de ensino superior. Desta forma, para que a universidade exerça seu papel social e também contribua para o momento de transição de carreira de seus alunos, faz-se necessário uma compreensão do processo de formação para além do processo ensino/aprendizagem de técnicas e instrumentos, o qual deve partir de uma formação que instigue, que incentive e propicie a função do pensamento, que suscite nos estudantes o questionamento, a reflexão e a crítica acerca de sua (Chauí, 2003). É importante salientar que a vivência universitária tem um significado para os estudantes muito além da formação profissional, sendo, de certa forma, um ritual de passagem para a vida adulta, com a adoção de novas responsabilidades, a possibilidade da independência financeira, e também a projeção de si e o desenvolvimento de estratégias para sua efetivação (Sampaio; Carneiro, 2016).

As mudanças econômicas e sociais que afetaram o mundo do trabalho também impactaram o processo de educação superior. Neste sentido, Santos (2004) resalta que a partir da década de 1980, o neoliberalismo tem deixado as universidades à mercê da privatização do ensino superior. Segundo Chauí (2003), essa visão organizacional da universidade, regidas por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, para atender as demandas de um sistema neoliberal, torna a universidade uma instituição operacional, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, pela particularidade e instabilidades dos meios e objetivos. Essa visão mercadológica da universidade acaba por deturpar seus objetivos e consequentemente reduzir os investimentos em uma formação humanista, crítica e cultural (Santos, 2004; Morés, 2020).

Masdonati *et al.* (2021) ressalta ainda que um aspecto importante para compreender este momento de transição é compreender como o jovem significa o trabalho, como ele percebe a importância de sua atividade laboral para as demais pessoas e de que forma tais atividades atribuem significado ao trabalho realizado. Para que este momento seja vivenciado de forma satisfatória pelos estudantes, faz-se necessário aprender a decodificar continuamente a realidade social, encontrar suporte e apoio neste momento e também engajar-se nas tarefas de carreira, junto com políticas públicas para a geração de trabalho e renda e que facilitem a inserção do jovem no “mundo do trabalho” (Okumoto *et al.*, 2022).

Masdonati e Founier (2021) ressaltam a importância das universidades disponibilizarem um serviço de carreira para acompanhar os estudantes durante seu processo de formação e instrumentalizá-los para o momento de saída do ambiente educacional. Atividades extracurriculares como estágios não obrigatórios, iniciação científica, atividades de extensão contribuem com um fator preponderante para a formação acadêmica, bem como para aproximar os estudantes da realidade profissional.

Além da universidade servir como uma rede de apoio significativa para o momento de transição, em especial àqueles estudantes que não dispõe de uma rede de apoio próxima neste momento, ela cumpre seu papel social que é de formar cidadãos e profissionais preparados para atuar no mundo do trabalho, não somente com conhecimentos técnicos, mas com um olhar voltado ao seu fazer profissional com ética, responsabilidade e criticidade.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (Orgs). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 115-126.

BLUSTEIN, David. Larry. **The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy**. EUA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

CARNEIRO, Virgínia Teles; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Em busca de emprego: A transição de universitários e egressos para o mundo do trabalho. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 41-63, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2215/2775>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CASTANHO, S. Da Universidade modelo aos modelos de universidade. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 27-46. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1394>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro. v. 24. p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hX-zj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2023.

DE VOS, Henk. Community and human social nature in contemporary society. **Analyse & Kritik**, Stuttgart, n. 26, p. 7-29, 2004. Disponível em: https://www.analyse-und-kritik.net/Dateien/56c1dae584598_ak_devos_2004.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

DUARTE, Maria Eduarda. Histórico do campo de aconselhamento de carreira e do Life design. *In*: RIBEIRO, Marcelo Afonso; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DUARTE, Maria Eduarda. **Life Design: um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira**. São Paulo: Vetor, 2019. p. 15-48.

LASSANCE, Maria Célia Pacheco. A orientação profissional e a globalização da economia. **Rev. ABOP**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 71-80, jun. 1997. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-88891997000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2023.

LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Ângela Carina; SILVA, Cíntia Benso. Terceira demanda-chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. *In*: RIBEIRO, Marcelo Afonso; MELO-SILVA, Lucy Leal. **Compêndio de orientação profissional e de carreira**. Vol. 1: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos. São Paulo: Vetor, 2011. p. 135-166.

LASSANCE, Maria Célia Pacheco; SPARTA, Mônica. A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 13-19, dez. 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2023.

LASSANCE, Maria Célia; SARRIERA, Jorge Castellá. Carreira e saliência dos papéis: integrando o desenvolvimento pessoal e profissional. **Rev. bras. orientac. Prof.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 15-31, dez. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902009000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2023.

MASDONATI, Jonas, MASSOUDI, Koorosh; BLUSTEIN, David Larry; DUFFY, Ryan. Moving Toward Decent Work: Application of the Psychology of Working Theory to the School-to-Work Transition. **Journal of Career Development**, v. 49. p. 41-59. 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0894845321991681>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MASDONATI, Jonas [et al]. Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse: un tableau en demi-teinte. *Formation emploi*. **Revue française de sciences sociales**, [s.l.], n. 100, p. 15-29,

2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/formationemploi/1253>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MASDONATI, Jonas; LAMAMRA, Nadia; JORDAN, Marine. Vocational education and training attrition and the school-to-work transition. **Education and Training**, [s.l], v. 52, n. 5, p. 404-414, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/00400911011058343>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MELO-SILVA, Lucy Leal; MUNHOZ, Izildinha Maria da Silva; LEAL, Mara de Souza. Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 20, n. 1, p. 3-18, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v20n1/02.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

OKUMOTO, Alexandre; OLIVEIRA, Marina; MELO-SILVA, Lucy; TAVEIRA, Maria do Céu. Engajamento e Sucesso na Transição para o Trabalho: Estudo com Medidas Repetidas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 42, n. 10, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/j994gJkZpCNX7hCfkvxzH9w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2023.

OCDE. Transition from education to work: Where are today's youth? *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, **OECD Publishing**, Paris, p. 54-72, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. Acesso em: 29 dez. 2023.

OLIVEIRA, Marina Cardoso de. **Sucesso na carreira depois da graduação**: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho. 2014. 205 fls. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13112014-101423/publico/pdfcorrigida.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

OLIVEIRA, Marina Cardoso de; DETOMINI, Vitor Corrêa; MELO-SILVA, Lucy Leal. Sucesso na transição universidade-trabalho: expectativas de universitários formandos. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p.

497-518, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIBEIRO; Marcelo Afonso. **Orientação Profissional para “pessoas psicóticas”**: um espaço para a elaboração de estratégias identitárias de transição através da construção de projetos ocupacionais. 2004. 312 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2004. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-08052018-163143/publico/Ribeiro_DO.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 203-216, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172009000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 63, n. esp., p.58-70, 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Breve histórico dos primórdios da Orientação Profissional. *In*: RIBEIRO, Marcelo Afonso; MELO-SILVA, Lucy Leal (Orgs.). **Compêndio de orientação profissional e de carreira**. Vol. 1. Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos. São Paulo: Vetor, 2011a. p. 35-49.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Sexta demanda-chave para a orientação profissional: como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo em transição? Enfoques contemporâneos. *In*: RIBEIRO, M. A.; MELO-SILVA, Lucy Leal. (Orgs.). **Compêndio de orientação profissional e de carreira**. Vol. 2: enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção. São Paulo: Vetor, 2011b. p. 121-145.

RIBEIRO; Marcelo Afonso. **Carreiras**: um novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado. Curitiba: Juruá, 2014.

RIBEIRO; Marcelo Afonso. Carreira. *In*: BENDASSOLLI, Pedro; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 155-162.

RIBEIRO, Marcelo Afonso; DUARTE, Maria Eduarda. O paradigma Life Design: teoria, investigação e intervenção. *In*: RIBEIRO, Marcelo Afonso; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DUARTE, Maria Eduarda. **Life Design**: um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira. São Paulo: Vetor, 2019. p. 49-66.

SAVICKAS, Mark. Career construction: A developmental theory of vocational behavior. *In*: BROWN, David [and Associates]. **Career choice and development**. 4.ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002. p. 149-205.

SAVICKAS, Mark. Reivigorating the study of careers. **Journal of Vocation Behaviour**, [s.l], v.61, p. 381-385, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1880>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SAVICKAS, Mark. Constructivist counseling for career indecision. **The Career Development Quarterly**, [s.l], v. 43, n. 4, p. 363-373, jun. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00441.x>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SAVICKAS, Mark [et al]. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. **Journal of Vocational Behavior**, [s.l], v. 75, p. 239-250, 2009. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000187910900058X?via%3Dihub>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SILVA, Claudia Sampaio Corrêa da. **Impactos e processos de mudança no Aconselhamento de Carreira fundamentado no paradigma Life Design**. 2016. 80 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157656>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SILVA, Claudia Sampaio Corrêa da. **De estudante a profissional: a transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho.** 2010. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25809/000751789.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SILVA, Cláudia Sampaio Corrêa da; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho.** 54.ed. Porto Alegre: Paidéia, 2013.

SUPER, Donald E. A life span, life-space to career development. *In*: BROWN, Duane; BROOKS, Linda (Eds.). **Career choice and development: Applying contemporary theories to practice.** 2.rd. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. p. 197-261.

SUPER, Donald E.; SAVICKAS, M. L.; SUPER, C. M. The life-span, life-space approach to careers. *In*: BROWN, Duane; BROOKS, Linda (Eds.). **Career choice and development: Applying contemporary theories to practice.** 3.rd. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

SUPER, Donald E. A life-span, life-space approach to career development. **Journal of Vocational Behavior**, [s.l], v. 16, p. 282-298, 1980.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adulez jovem.** 2002. 160 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) –Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. RS. 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4007>. Acesso em: 29 dez. 2023.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; GOMES, William Barbosa. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Rev. bras. orientac. prof.** São Paulo, v. 5, n. 1, p. 47-62, jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902004000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2023.

VIEIRA, Diana Aguiar; CAIRES, Susana; COIMBRA, Joaquim Luís. Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 29-36, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902011000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2023.

Argos Editora da Unochapeco
www.unochapeco.edu.br/argos
www.facebook.com/EditoraArgos

Titulo: Entre saberes e práticas:
Olhares diversos à formação humana

Organizadores:
Daniela Leal
Marilandi Maria Mascarello Vieira
Odilon Luiz Poli

Editor chefe: Ivo Dickmann

Assistente editorial: Iuri Mailo Parisotto

Revisao: Laiza Silva

Capa e Diagramacao: Paula editorações

Imagem de capa: Freepik.com

Formato: PDF

Publicacao: 2024

Diante de uma sociedade cada vez mais imediatista e capitalista, refletir sobre a educação como processo de formação humana exige de nós educadores, acima de tudo, repensar as tradições teóricas e filosóficas presentes em nossas práticas cotidianas, especialmente em relação à contemporaneidade, bem como recolocar em discussão as dimensões ética e política que amparam a educação em nosso país.

Tal reflexão implica um esforço hermenêutico tanto para explicitar o lugar e o papel da educação, como para desvelar a prática educacional a partir das mudanças histórico-culturais da atualidade. Para tanto, a obra "Entre saberes e práticas: olhares diversos à formação humana", tem por objetivo discutir a multiplicidade de olhares que perpassam a formação humana e o caminhar pelo desenvolvimento, em todas as fases da vida e em diferentes culturas, como forma de olhar para as diversas questões sociais, culturais, políticas e econômicas que permeiam tanto os saberes quanto as práticas presentes no fazer diário da educação.

Assim, convidamos vocês, leitores e leitoras, a visitarem cada capítulo desta obra e se adentrarem pelos diversos olhares sobre a formação humana.

Boa Leitura! Organizadores