Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
▪
Profa. Dra. Cristina Maria Pescador
[Orgs.]

Pesquisas em movimento:

cartografias de experiências e saberes, infâncias, diversidades, práticas pedagógicas, políticas públicas e cultura digital

Volume 16

EDUCS PESQUISA
PPG Edu UCS
COLEÇÃO EDUCAÇÃO

Pesquisas em movimento:

cartografias de experiências e saberes, infâncias, diversidades, práticas pedagógicas, políticas públicas e cultura digital

Volume 16

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Gelson Leonardo Rech
Guilherme Brambatti Guzzo
Karen Mello de Mattos Margutti
Márcio Miranda Alves
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Universitá degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales Praeeminentia Iustitia/ Peru

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/ Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/ Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares

■

Profa. Dra. Cristina Maria Pescador

[Orgs.]

Pesquisas em movimento:

cartografias de experiências e saberes, infâncias, diversidades, práticas pedagógicas, políticas públicas e cultura digital

Volume 16

EDUCS PESQUISA

PPG Edu UCS

COLEÇÃO EDUCATIO

© do autor
1ª edição: 2026
Preparação de texto: Roberta Regina Saldanha
Leitura de prova: Helena Vitória Klein
Editoração: Igor Rodrigues de Almeida
Capa: Educs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

P474 Pesquisas em movimento [recurso eletrônico] : cartografias de experiências e saberes, infâncias, diversidades, práticas pedagógicas, políticas públicas e cultura digital / organização Eliana Maria do Sacramento Soares, Cristina Maria Pescador. – Caxias do Sul : Educs, 2025.
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Educatio ; v. 16)

Apresenta bibliografia.
Vários autores.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI: 10.18226/9786558075370
ISBN 978-65-5807-537-0

1. Educação. 2. Educação - Aspectos políticos. 3. Política pública. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Pescador, Cristina Maria.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático

1. Educação	37
2. Educação - Aspectos políticos	37.014
3. Política pública	340.4

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados a:

EDITORA AFILIADA

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Palavras da coordenação/ 10
Eliana Rela,

Prefácio/ 13
Sandro de Castro Pitano

Apresentação/ 19
Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Profa. Dra. Cristina Maria Pescador

MOVIMENTO I: Gestão e políticas públicas educacionais

Os desafios da gestão financeira nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul/ 41
Adão Simon dos Santos Garcez
Cristiane Backes Welter

Uma metodologia para a auto(trans)formação docente/ 72
Paola Monteiro de Barros
Nilda Stecanela

Gestão universitária e *pensamento complexo:* aproximações e *travessias* a partir das narrativas de sujeitos de um curso de pedagogia/ 90
Roberto Oliveira Batista Júnior
Eliana Maria do Sacramento Soares

Um olhar para a cultura escolar do meio rural: os grupos escolares municipais de Caxias do Sul (1943-1951)/ 114
Samanta Vanz
José Edimar de Souza

MOVIMENTO II: Infâncias, linguagem e educação estética

PesquisarCom F. D.: *Os vagabundos eficazes/ 149*

Camille Luzia Grizon Rampon

Sônia Regina da Luz Matos

Educação integral na pré-escola: um estudo sobre a iniciativa de Bento Gonçalves – RS/ 175

Dejair da Rosa Bento

Cristiane Backes Welter

Anotações sobre livro de imagem e PNLD literário na Educação Infantil/ 200

Fabiana Lazzari

Flávia Brocchetto Ramos

***Escritecer*: um convite às crianças para a escrita literária/ 224**

Júlia Duarte Schenkel

Flávia Brocchetto Ramo

Pelo direito ao invisível: literatura no PNLD literário 2023/ 252

Lívia Berro Mezacasa

Flávia Brocchetto Ramos

Abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil: um olhar histórico-educacional para a documentação "pedagógica"/ 280

Fernanda de Lemos

Terciane Ângela Luchese

MOVIMENTO III: Educação inclusiva e diversidade

Ateliê-negritude: o que dizem as crianças negras/ 311

Agenor Lopes Filho

Sônia Regina da Luz Matos

Processos migratórios e ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc): algumas considerações/ 337

Daniela Fátima Dal Pozzo

Tânia Maris de Azevedo

Educação das relações étnico-racial-raciais: escrevivências de estudantes negras(os) em um município marcado pela colonialidade ítalo-brasileira/ 355

Joelma Couto Rosa

Geraldo Antônio da Rosa

Modulações de um novo pensamento a partir da experiência em formação de gestão inclusiva/ 379

Leticia Montanari Carra Balen

Carla Beatris Valentini

Educação musical e autismo: percepções e práticas de professores de escola de música/ 408

Raquel Pereira Soares

Cláudia Alquati Bisol

Carla Beatris Valentini

MOVIMENTO IV: Formação docente e práticas pedagógicas

Formação continuada de professores de Matemática: perspectivas para a inovação na educação/ 446

Graziele Dall'Acua

Andréia Morés

Percurso formativo do estudante na verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no IFRS – *Campus* Farroupilha – RS/ 475

Lucinda Arsego

Cristiane Backes Welter

A busca pela profissionalização docente na UCS por meio da política institucional de formação de professores (1992-2004), com ênfase no curso de Direito/ 501

Michele Amaral Dill

Eliana Rela

A rede municipal de ensino de Caxias do Sul na pandemia da Covid-19: fases de enfrentamento ao vírus/ 530

Isadora Alves Roncarelli

Nilda Stecanela

MOVIMENTO V: Tecnologia, inovação e educação

Letramento computacional e aprendizagem criativa na formação continuada de professores/ 560

Leonardo Poloni

Eliana Maria do Sacramento Soares

Formas de interação no ensino e aprendizado de Língua Inglesa: mudanças e continuidades em ambientes virtuais/ 584

Maria Isabel Casagranda Catafesta

Paulo Antônio Pasqual Júnior

Eliana Rela

A Biblioteca Central (BICE) da UCS no fortalecimento do letramento informacional na era digital/ 614

Michele Marques Baptista

Flávia Brocchetto Ramos

MOVIMENTO VI: Aspectos filosóficos da educação e contextos não escolares

Pontos de cultura: concepções a partir da educação não escolar/ 635

Marcus Vinícius Comandulli Ruppental

Nilda Stecanela

O outro inteiramente outro como interpelação ética na educação: uma proposta para a formação contemporânea/ 660

Cleusa Távora de Carvalho

Vanderlei Carbonara

O que pode uma educação/ 684

Jefferson Pereira de Almeida

Sônia Regina da Luz Matos

Palavras da coordenação

Estimadas leitoras e estimados leitores!

É com alegria que lhes dou as boas-vindas para a leitura do número 16 da Coletânea *Educatio*, uma obra que emerge indicando alguns dos possíveis caminhos da pesquisa em Educação em nosso tempo. Cada capítulo que apresentamos é fruto de dedicação, de inquietação intelectual e de um profundo compromisso com a transformação social que a Educação pode e deve orquestrar. A Coletânea não é apenas uma apresentação de pesquisas, é um mosaico, um coro polifônico ecoando as diversas preocupações e esperanças que permeiam o campo educacional. Ela representa as indagações de pesquisadoras e pesquisadores, em sua trajetória acadêmica em nosso Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul.

Ao percorrermos suas páginas, somos convidados a uma viagem por territórios de pesquisa. Uma das grandes forças deste volume reside na riqueza de suas categorias de investigação, que se entrelaçam e se complementam, desenhando um panorama multifacetado da educação, desde o microcosmo da sala de aula até as complexas estruturas das políticas públicas.

No universo da gestão e políticas educacionais, no qual se desvelam os desafios e as teias que permeiam o cotidiano das escolas e das universidades, observamos a busca por uma gestão democrática, as nuances do financiamento da Educação Básica no Rio Grande do Sul, o impacto de políticas que moldam a educação integral na pré-escola e as respostas institucionais a diferentes crises. É um olhar atento às estruturas que sustentam, ou por vezes desafiam, o fazer educacional, desde as

dinâmicas do Projeto Político-Pedagógico até os processos formativos em instituições de Ensino Superior.

Nessa mesma tapeçaria, surgem reflexões sobre a formação docente e práticas pedagógicas. Esses estudos nos convocam a refletir sobre a contínua reinvenção do professor e do ato de ensinar, desde a formação continuada de educadores em áreas específicas à formação de gestores para uma cultura de inclusão em diversos ambientes, revelando a transversalidade do pensar pedagógico.

O tema da Educação e Diversidade Étnico-Racial, Inclusiva e Migratória é amplamente estudado em nosso PPGEdu. Os estudos trazem à tona a necessidade de construir espaços educativos verdadeiramente inclusivos, onde a diferença seja potência e não barreira.

O campo da leitura, escrita e linguagem é um convite à descoberta do poder transformador da palavra em suas múltiplas formas e da informação em sua essência crítica. Encaminhando-nos para o final, o campo da Filosofia e História da Educação nos desafia a perguntar: o que pode, afinal, uma educação em sua essência mais profunda?

No ano de 2025, celebramos com imenso orgulho uma década de semeadura e colheita em nosso Programa de Doutorado em Educação. Este volume é um marco simbólico dessa trajetória, a memória de um ciclo de dez anos dedicados à pesquisa de excelência e à formação de pesquisadores comprometidos com a Área da Educação. Há uma década, iniciávamos a jornada de formar doutoras e doutores que, com suas pesquisas, não apenas ampliam o conhecimento, mas também intervêm na realidade, provocam reflexões e constroem pontes para um futuro mais justo e equânime. Cada um

dos capítulos aqui presentes é um testemunho vivo da resiliência, da inovação e da paixão pela Educação que caracteriza nossos pesquisadores e a própria essência de nosso programa. É a prova de que o investimento em pesquisa reverbera em contribuições significativas para a sociedade.

Quero expressar minha gratidão a cada autora e autor, a cada orientadora e orientador, pela dedicação e pelo rigor que deram vida a este volume. Agradeço também à nossa colega Eliana Maria do Sacramento Soares, pelo suporte incansável, a cada nova edição. Que este livro seja um convite constante ao diálogo, à reflexão e à ação transformadora, inspirando novas pesquisas e novas indagações.

Eliana Rela,
Coordenadora do PPGEdu

Prefácio

Sandro de Castro Pitano[1]

É com grande satisfação e um profundo senso de responsabilidade que prefacio esta edição da *Educatio,* tradicional coletânea do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Esta publicação transcende o caráter de mero repositório de pesquisas. Ela se constitui como expressão concreta do compromisso coletivo com a produção, disseminação e aplicação do conhecimento educacional em um cenário permeado por desafios estruturais e oportunidades emergentes, tanto no Brasil quanto no contexto global.

A *Educatio* se consolida como uma iniciativa editorial que sistematiza os resultados das pesquisas desenvolvidas por mestrandos e mestrandas, doutorandos e doutorandas, bem como por docentes do PPGEdu da UCS. Mais do que uma simples coletânea de trabalhos acadêmicos, a obra se estabelece como um espaço vital de socialização do conhecimento, servindo como uma ponte essencial entre a produção científica e a comunidade em geral. Cada volume representa a síntese de um esforço intelectual pautado pela qualidade teórica, rigor metodológico e relevância social.

[1] Sandro de Castro Pitano é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágios pós-doutorais na Unisinos (PNPD/Capes, 2013-2014 e Sênior/CNPq, 2016-2017). É Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e coordenador do GT6 – Educação Popular da ANPEd (2024-2025).

Este prefácio também carrega uma dimensão pessoal. Após quase três anos de convivência intensa com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS (2020-2023), na condição de pesquisador em formação, interlocutor cotidiano e participante ativo de múltiplos espaços formativos, debates e práticas investigativas, pude testemunhar o vigor intelectual, o compromisso ético e a abertura ao diálogo que caracterizam este coletivo. Nesse percurso, compreendi com mais profundidade que produzir ciência, especialmente no campo da educação, é também um exercício contínuo de escuta atenta, partilha generosa e responsabilidade com os complexos contextos que investigamos. É fundamental reconhecer que, em um mundo cada vez mais conectado e, ao mesmo tempo, politicamente polarizado, a escuta ativa e o diálogo construtivo tornam-se pilares para a construção de saberes que realmente impactem a realidade.

As pesquisas reunidas ao longo das tantas edições da *Educatio* emergem de inquietações éticas, desafios históricos e da vontade genuína de transformação. Em meio a um cenário educacional brasileiro marcado por reformas curriculares, urgências da inclusão digital, reposicionamento da equidade pós-pandemia e demandas por inovação pedagógica, os temas investigados revelam sua potência e atualidade. As contribuições abordam desde políticas públicas e formação docente, com ênfase em metodologias ativas e tecnologias emergentes, até justiça social e cidadania em um mundo globalizado. Trata-se de produções que articulam fundamentação teórica robusta com impacto prático nas escolas, universidades e comunidades.

Internacionalmente, a educação enfrenta desafios como a adaptação a modelos híbridos de ensino, a valo-

rização da diversidade cultural e a formação de cidadãos globais críticos e engajados. As pesquisas da *Educatio* dialogam com essas pautas, reforçando a importância de uma produção de conhecimento contextualizada, mas que também almeje impacto global. No entanto, o valor de uma pesquisa não se realiza apenas em sua elaboração rigorosa: ele se concretiza na disposição em compartilhá-la com o mundo. E é nesse ponto que reside a importância crucial desta coletânea.

A publicização dos resultados de investigações *stricto sensu* é um pilar para fortalecer o papel social da universidade, para devolver à sociedade o investimento feito na ciência e fomentar um diálogo essencial entre pesquisadores, educadores, gestores e demais atores sociais. A *Educatio* se consolida, assim, como um espaço indispensável para esse processo, ampliando o alcance dos conhecimentos produzidos e promovendo a circulação de ideias transformadoras. Em um momento em que a desinformação e os discursos negacionistas ameaçam a credibilidade do conhecimento científico, a coletânea reafirma seu compromisso com a rigorosidade acadêmica e a transparência na divulgação.

Dar visibilidade às produções científicas de um programa de pós-graduação, especialmente às dissertações e teses, é parte constitutiva do próprio fazer científico. Essa prática possibilita a validação pelos pares, o avanço do conhecimento por meio do debate e a retroalimentação do campo acadêmico. Além disso, contribui para democratizar o acesso aos resultados e permitir que educadores, gestores e formuladores de políticas se apropriem dessas evidências em seus contextos. Em termos institucionais, a divulgação amplia a visibilidade e a avaliação positiva dos programas junto à Capes, fortalecendo sua inserção no cenário acadêmico nacional

e internacional. Para os pós-graduandos, esse processo também é formativo: desenvolve competências de comunicação científica, ética acadêmica e compromisso com a transformação social. Compartilhar o que se produz é, portanto, mais do que um gesto técnico, é um imperativo ético da ciência em prol do bem comum.

A coletânea *Educatio* 2025 reúne uma expressiva amostra da diversidade temática, metodológica e epistemológica que marca as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Os textos aqui reunidos evidenciam um compromisso profundo com a realidade educacional brasileira, a partir de olhares que interligam teoria, prática e crítica social, em sintonia com os desafios e as urgências do nosso tempo.

As pesquisas que compõem esta edição se distribuem em torno de ao menos sete grandes eixos temáticos, refletindo a complexidade e a pluralidade do campo educacional: (1) gestão e políticas públicas educacionais, abordando a gestão financeira escolar, a gestão universitária, a implementação de projetos pedagógicos e o conceito de educação integral; (2) infâncias, linguagem e educação estética, salientando experiências estéticas, leitura literária e práticas pedagógicas inovadoras; (3) educação inclusiva e diversidade, abrangendo investigações sobre racismo institucional, inclusão de estudantes autistas, formação de gestores anticapacitistas e ensino de português para migrantes; (4) formação docente e práticas pedagógicas, com trabalhos sobre práticas colaborativas, pesquisa-ação e escuta pedagógica, incluindo análises de propostas de formação continuada em matemática e processos formativos em cursos superiores; (5) tecnologia, inovação e educação, abordando letramento computacional, uso de recursos digitais no

ensino de línguas e o papel da biblioteca universitária; (6) processos educativos em contextos não escolares, como práticas pedagógicas em pontos de cultura; e (7) epistemologias e filosofias da educação, com estudos densos que revisitam conceitos da educação a partir de autores como Espinosa, Levinas, Nietzsche e Edgar Morin.

Ao congregar contribuições oriundas de distintos olhares, contextos e campos de atuação, esta edição reafirma a vocação da pesquisa em educação para o diálogo, a abertura e a transformação. Longe de se encerrar em si mesma, a produção científica em educação adquire sentido pleno quando se compartilha com a comunidade, se fortalece no debate interdisciplinar e se reinventa ao encontrar-se com a realidade concreta das escolas, das redes de ensino e dos territórios educativos. É justamente na interlocução com a prática pedagógica e com as urgências sociais que a pesquisa se torna potência formadora, crítica e transformadora.

Assim como Freire nos ensinou a esperançar, verbo que implica ação, responsabilidade e reinvenção do mundo, esta obra deseja provocar reflexões, fomentar práticas transformadoras e contribuir para a reinvenção cotidiana da educação. Ao reunir investigações comprometidas com a realidade educacional brasileira e com a construção de um futuro mais justo e plural, a *Educatio* reafirma que o conhecimento, quando partilhado, fortalece-se. Também reitera que a universidade, quando se enraíza em seu território, torna-se ainda mais viva e relevante. Este prefácio é, portanto, um convite à leitura crítica e à ação dialógica, como nos inspira Paulo Freire, cuja pedagogia permanece como horizonte ético e epistemológico de nossas travessias acadêmicas.

Que a leitura desta coletânea inspire novas reflexões, provoque deslocamentos e alimente práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e comprometidas com a justiça social. Que os conhecimentos aqui sistematizados continuem circulando, gerando novos sentidos e contribuindo para a construção de uma educação mais dialógica, emancipadora e enraizada nas realidades vividas. E que o espírito ético, colaborativo e intelectualmente vigoroso que marca o Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, espaço que tive o privilégio de integrar e que tanto me formou, siga sustentando a travessia de tantos(as) outros(as) pesquisadores(as), educadores(as) e sujeitos em formação, que, como eu, encontraram nesse ambiente acadêmico uma oportunidade singular de crescer, contribuir e esperançar por meio da educação.

Apresentação

Pesquisas em movimento: cartografias de experiências e saberes, infâncias, diversidades, práticas pedagógicas, políticas públicas e cultura digital

> Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
> Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
> Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
> Rubem Alves

Estamos no final do inverno de 2025 e aqui, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), é o ano em que celebramos 10 anos de Doutorado, cujo projeto foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em dezembro de 2015, e iniciou suas atividades em março de 2016. Sendo assim, o PPGEdu se consolida com o propósito de oferecer práticas e vivências formativas de pesquisadores comprometidos com as demandas e desafios da sociedade contemporânea em seus vários aspectos e dimensões, pautada por atitude ética e responsável.

Com esse sentido celebrativo, apresentamos o 16º volume da coletânea *Educatio*[2], que, desde 2010, publiciza resultados de pesquisa de mestres e doutores e professores de nosso Programa, compartilhando com a comunidade científica as investigações que desenvolvemos, nas linhas de pesquisa História e Filosofia da Educação e Educação, Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Ao materializar em seus livros capítulos advindos dessas investigações, a Coletânea é um espaço de memória do Programa, oferecendo um lugar simbólico onde as pesquisas e estudos produzidos se expressam e se revelam.

O volume que ora apresentamos reúne diferentes vozes que tecem recomendações advindas dos resultados de investigações. Para apresentá-las, inspiramo-nos nas ideias do professor Sandro de Castro Pitano, que prefaciou este volume. Ele destaca que "As pesquisas que compõem esta edição se distribuem em torno de ao menos sete grandes eixos temáticos, refletindo a complexidade e a pluralidade do campo educacional".

Sendo assim, apresentamos este volume em 6 movimentos, quais sejam: (1) gestão e políticas públicas educacionais, abordando a gestão financeira escolar, a gestão universitária na perspectiva da complexidade, a implementação de projetos pedagógicos e o conceito de educação integral e a escola rural; (2) infâncias, linguagem e educação estética, salientando experiências estéticas, leitura literária e práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil; (3) educação inclusiva e diversidade, abrangendo investigações sobre racismo

[2] Os demais volumes publicados estão disponíveis em: https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/producao-cientifica/coletanea-educatio/.

institucional, inclusão de estudantes autistas, formação de gestores anticapacitistas e ensino de português como língua de acolhimento; (4) formação docente e práticas pedagógicas, com pesquisas sobre práticas colaborativas, que incluem a pesquisa-ação, a escuta pedagógica e os desafios do cotidiano da Educação Básica e do Ensino Superior; (5) tecnologia, inovação e educação, abordando letramento computacional, uso de recursos digitais no ensino de línguas e o papel da biblioteca universitária; (6) aspectos filosóficos da educação e contextos não escolares, contemplando estudos que revisitam conceitos da filosofia da educação e incluindo um que analisa ponto de cultura como espaço educacional.

A seguir, apresentamos os movimentos.

Gestão e políticas públicas educacionais

O primeiro capítulo desse movimento tem como título *Os desafios da gestão financeira nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul*, de Adão Simon dos Santos Garcez e Cristiane Backes Welter. Este capítulo se refere a uma pesquisa cujo objetivo foi compreender os desafios financeiros enfrentados pelos gestores escolares para realizar a gestão democrática na Educação Básica pública, sob a abordagem do ciclo de políticas, alicerçados principalmente em Ball (2014) e Ball e Mainardes (2022), numa Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF), da cidade de Caxias do Sul – RS. Na pesquisa documental, foram investigados: o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e os Relatórios de Prestações de Contas da EEEF pesquisada. O pouco tempo destinado ao aprimoramento dos processos da gestão democrática escolar e a escassez de recursos são os desafios da gestão financeira nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Paola Monteiro de Barros e Nilda Stecanela compartilham seus estudos no capítulo dois, intitulado *Uma metodologia para a auto(trans)formação docente*, que busca compreender a implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no cotidiano escolar a partir das narrativas dos professores sobre suas práticas pedagógicas; problematizar as ações docentes no movimento de implementação do PPP nas suas práticas pedagógicas; e descobrir possíveis caminhos para a ressignificação do PPP como ferramenta que situa criticamente a prática pedagógica docente. A relevância da pesquisa está na originalidade do método de construção dos dados e na significativa contribuição para processo de auto(trans)formação das professoras e professores, considerados como coautores no processo, bem como da pesquisadora-coordenadora, ressignificando o PPP no cotidiano escolar como ferramenta crítica para as práticas docentes.

Gestão universitária e pensamento complexo: aproximações e travessias a partir das narrativas de sujeitos de um curso de Pedagogia, de autoria de Roberto Oliveira Batista Júnior e Eliana Maria do Sacramento Soares, constitui o terceiro capítulo do movimento de gestão e políticas públicas educacionais. Em seu estudo, os autores buscam compreender os processos/práticas de gestão do curso de Pedagogia de uma universidade pública do nordeste brasileiro. Para a travessia epistemológica, foram considerados autores da complexidade, da transdisciplinaridade e da auto-organização pelos ruídos, entre outros, que fundamentaram o entendimento sobre a gestão no contexto universitário e sua complexidade. As emergências apontaram para a necessidade da (auto-inter-eco) constituição do gestor, requerendo uma transformação na sua matriz pedagógica-gestora e uma

ecologia de saberes colocada em movimento pelo gestor (transdisciplinaridade), por meio do diálogo, de processos retroativos e recursivos e da atenção aos ruídos, para que haja uma auto-organização no seu ser-fazer-conhecer gestão, o que envolve a dimensão individual (subjetiva), coletiva (intersubjetiva) e ecológica (contextual), e que se configuram exigências da contemporaneidade.

O quarto capítulo se intitula *Um olhar para a cultura escolar do meio rural: os grupos escolares municipais de Caxias do Sul (1943-1951)*, de Samanta Vanz e José Edimar de Souza. Nesse capítulo, são apresentados aspectos da cultura escolar produzida nos Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul, instituições de ensino que prevaleceram no meio rural do município entre os anos de 1943 e 1951. O aporte teórico se fundamenta na História Cultural, a partir da perspectiva da História das Instituições Escolares e da Cultura Escolar, embasado na análise histórica documental, utilizando como fontes documentos produzidos para os grupos escolares. A ruralidade, aqui, é compreendida como um aspecto que influenciou sujeitos, práticas, representações, materialidades e tempos, moldando o cotidiano e as culturas escolares. Os grupos escolares municipais adquiriram uma função não apenas de escolarizar os sujeitos, disciplinando os corpos e as emoções, mas também de valorizar o trabalho do homem do campo, propondo conhecimentos mais técnicos e científicos para fortalecer a importância das atividades agrícolas para o município.

Infâncias, linguagem e educação estética

O primeiro capítulo desse movimento tem como título *Ler'com' e Escrever'com' o educador F. D.: delineando circunstâncias*, de autoria de Camille Luzia Grizon

Rampon e Sônia Regina da Luz Matos. Esse texto se refere a uma pesquisa que se desenvolve a partir da inquietação sobre quais vestígios podem ser extraídos da leituraCOM e escritaCOM, de Fernand Deligny (F. D.) e seu livro *Os Vagabundos Eficazes* (Deligny, 2018). A pesquisa organiza-se em quatro blocos que marcam o percurso metodológico e os movimentos da investigação. No primeiro, acontece a aproximação com o território de pesquisa, com a apresentação do problema investigado e do método adotado: a cartografia (Silva *et al*., 2017), com base na leituraCOM e escritaCOM, operando sempre em conjunto com a obra e a vida de Deligny. O segundo bloco percorre as três "tentativas" de Deligny, com foco na primeira (1938-1948), vivenciada no asilo psiquiátrico de Armentiéres e no Centro de Observação e Triagem em Lille, onde atuou como educador e diretor. O terceiro bloco é uma leitura que escreve com *Os Vagabundos Eficazes*, arrastando os vestígios do educador que emerge nos relatos de Deligny. No quarto bloco, a pesquisa explicita seu maior vestígio: o educador como "possibilitador de circunstâncias", alguém que perceba, nas ações do dia a dia, possibilidades de "aprender a viver" (Édu Quoi, 2021) circunstâncias, as quais permitam às crianças e aos jovens assumirem o protagonismo de suas ações.

Na sequência, há o texto *Educação integral na pré-escola: um estudo sobre a iniciativa de Bento Gonçalves – RS*, cujos autores são Dejair da Rosa Bento e Cristiane Backes Welter. Esse capítulo se refere a uma pesquisa que buscou compreender a concepção de educação integral das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e como esta pode favorecer a pré-escola em tempo integral. A investigação foi empreendida através de pesquisa documental, utilizando a Abordagem

do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball, com a abordagem de três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Inferimos que a concepção de educação e currículo que constam nas PP das escolas dialogam com as orientações da BNCC. Entre vários aspectos identificados, um deles diz respeito ao tempo das crianças e dos professores. Para elas, esse tempo deverá ampliar suas experiências. Para os docentes, nos documentos das escolas, não está prevista a carga horária de atuação na pré-escola em tempo integral.

Dando continuidade, o terceiro capítulo, *Anotações sobre livro de imagem e educação infantil*, de autoria de Fabiana Lazzari e Flávia Brocchetto Ramos, apresenta recorte do estudo que culminou na tese intitulada *Leitura literária na Educação Infantil: potencialidades do livro de imagem*. O objetivo da pesquisa foi investigar possibilidades de leitura em livros de imagem selecionados pelo PNLD Literário 2018. A investigação integra estudos do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) e dá continuidade às produções anteriores do grupo, tais como as dissertações de mestrado Lorenzet (2017), Marchesini (2021) e Wilmsen (2021). Essa investigação assume viés exploratório e analítico ao tratar do livro de imagens direcionado à Educação Infantil pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Literário).

No quarto capítulo, *Escritecer: um convite às crianças para a escrita literária*, Júlia Duarte Schenkel e Flávia Brocchetto Ramos apresentam um recorte da dissertação *Escritecer: escrituras de crianças do Ensino Fundamental (5º ano)*. Ela se ocupou de investigar rastros de literariedade em escrituras de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em ex-

periências de leitura de obras pertencentes ao PNLD Literário 2023, a fim de contribuir para a promoção da educação estética e literária. Para o desenvolvimento da investigação, partiu-se da mediação de projeto de leitura denominado "Escritecendo: leituras e escrituras", que teve como base a leitura literária, exploração e análise de obras selecionadas, seguida de escrituras individuais a partir de proposições que privilegiaram a experiência com os elementos estéticos do livro. A investigação do problema contribui para o âmbito da educação, gerando subsídios pelas propostas de mediação literária dos ateliês e promovendo o reverberar literário pelos rastros de literariedade e pela educação estética.

O quinto capítulo tem como título *Literatura (para viver e sentir também) na escola*, cujas autoras são Lívia Berro Mezacasa e Flávia Brocchetto Ramos. Nele, é apresentado um recorte da dissertação *O que e como dizem mulheres autoras de obras integrantes do PNLD Literário 2023?*, na qual se investigam temáticas e modos de dizer explorados nessas obras e como elas se organizam discursivamente como objetos artísticos de modo a contribuir para a promoção da educação literária e estética nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizam-se, como base teórica, especialmente, estudos de Lajolo e Zilberman (2017, 2022) e Arroyo (1968) acerca de literatura infantil; Zilberman (2003) no tocante à presença da literatura infantil na escola; Barthes (2004) e Candido (2012) sobre literatura e leitura; e Showalter (1994) sobre literatura de autoria feminina. A pesquisa analisou o Edital nº 01/2021, e, na sequência, problematizou-se a ficha à luz da natureza do objeto a ser selecionado – obras literárias para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, ocupou-se do estudo de uma seleção de obras de autoria feminina.

O sexto e último capítulo desse movimento tem como título *Abordagem Reggio Emilia na educação infantil: um olhar histórico-educacional para a documentação "pedagógica"*, de Fernanda de Lemos e Terciane Ângela Luchese. Esse capítulo relata uma pesquisa, na perspectiva histórico-educacional, acerca da documentação "pedagógica" na abordagem Reggio Emilia, compreendendo-a como ferramenta central. Parte de eventos de 1945 em Vila Cella, Itália, atravessando o pós-guerra até os desdobramentos da prática documental na década de 1980. A abordagem Reggio Emilia, surgida nessa cidade italiana, valoriza a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. A pesquisa é de caráter documental, mobilizando bibliografias italianas, traduções, atas e documentos históricos. Embora Loris Malaguzzi tenha sido figura chave, a investigação mostra que essa proposta educativa é resultado de um movimento coletivo, que envolveu a comunidade local e, especialmente, a atuação ativa das mulheres. A valorização da infância e seus direitos, somada ao engajamento social, moldou uma cultura educacional inovadora. Assim, esse estudo contribui para pensar a documentação "pedagógica" como prática viva e transformadora na educação da primeira infância em diversos territórios, reforçando a centralidade da criança e das relações comunitárias.

Educação inclusiva e diversidade

O primeiro capítulo desse movimento, *Ateliê-negritude: o que dizem as crianças negras*, tem como autores Agenor Lopes Filho e Sônia Regina da Luz Matos. Trata-se de um recorte de uma pesquisa desencadeada pelo tensionamento: o que dizem as crianças negras, matriculadas no segundo ano da alfabetização nas escolas estaduais da cidade de Bento Gonçalves – RS, sobre a negritude?

Tal tensionamento investigativo cartográfico investe em uma conversa com dez (10) crianças do segundo ano de alfabetização, distribuídas em cinco (5) escolas estaduais, da referida cidade, por meio de cinco (5) ateliês, denominados "ateliês-negritude". É uma experimentação cartográfica que mostra os atravessamentos da violência do racismo, vividos por essas crianças negras em seu processo de socialização, ainda no período da alfabetização. Faz-se, assim, uma denúncia sobre violência racial, que se efetiva por meio de manifestações de repúdio ao cabelo crespo, numa tentativa de levar a corporeidade negra a uma adaptação à cultura universal branca, territorializada no ambiente escolar nessa região da Serra Gaúcha.

No segundo capítulo, o texto *Processos migratórios e ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc): algumas considerações*, de Daniela Fátima Dal Pozzo e Tânia Maris de Azevedo, tem como objetivo refletir sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e relatar particularidades e desafios relacionados a esse ensino. O estudo, cujo tema envolve os processos migratórios e o ensino de PLAc, é um recorte de uma tese de doutorado, e sua análise destaca a diversidade e heterogeneidade cultural dos estudantes provenientes de diversas nacionalidades. Essa diversidade impõe desafios que exigem práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento, ao respeito às diferenças e ao diálogo intercultural, reconhecendo tanto as tensões que emergem da convivência entre diferentes culturas quanto as possibilidades de aprendizagem mútua que ela oferece. Esses aspectos repercutem não apenas na aprendizagem da língua em contextos multiculturais, mas também no exercício da cidadania, na expressão da subjetividade e no acesso a diferentes formas de conhe-

cimento, configurando uma contribuição relevante para a área da Educação.

No terceiro capítulo, Joelma Couto Rosa e Geraldo Antônio da Rosa nos apresentam *Educação das relações étnico-raciais: escrevências de estudantes negras(os) em um município marcado pela colonialidade ítalo-brasileira*. O estudo apresenta uma pesquisa sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de Caxias do Sul. Em um contexto de predominância da cultura branca, marcado pela colonialidade ítalo-brasileira e pela hegemonia da branquitude na docência, o estudo busca dar voz a 32 estudantes negras e negros, com idades entre 12 e 15 anos, do Ensino Fundamental II. O objetivo central foi compreender as experiências desses estudantes no cotidiano escolar. Para isso, a pesquisadora – também uma professora negra – utilizou a metodologia das escrevivências, inspirada em Conceição Evaristo. Nessa perspectiva, as cartas escritas por 32 estudantes se tornaram a principal fonte para revelar o racismo institucional, muitas vezes, invisibilizado pela "branquitude docente". Essas cartas foram analisadas e agrupadas em três categorias: denúncia, empoderamento e autotransformação. Além disso, a pesquisadora incluiu cartas para sua própria criança interior como uma forma de ressignificar suas memórias. O trabalho evidencia como o currículo escolar reproduz a supremacia branca, às vezes, de forma silenciosa, e contribui para um debate necessário sobre uma educação mais equânime e antirracista.

O estudo *Modulações de um novo pensamento a partir da experiência em formação de gestão inclusiva*, de Letícia Montanari Carra Balen e Carla Beatris Valentini, no quarto capítulo desse movimento, apresenta um

recorte de uma pesquisa de mestrado, que aborda a formação de gestores, com vistas à compreensão efetiva da inclusão de pessoas com deficiência no contexto organizacional. Busca-se desenvolver uma proposta de formação anticapacitista, e usam-se recursos do portal Proincluir, como suporte, para uma aprendizagem prática e baseada na experiência, fundamentada na ética da responsabilidade, com o intuito de promover uma mudança cultural. Nesse capítulo, as autoras se propõem a promover a discussão sobre o conceito de capacitismo e provocar reflexões sobre a temática da inclusão, a qual é raramente debatida em ambientes empresariais. Destacam a necessidade de uma mudança cultural a partir da vivência e da formação de líderes para ambientes e espaços inclusivos.

O quinto – e último – capítulo desse movimento, *Educação musical e autismo: percepções e práticas de professores de escolas de música*, de Raquel Pereira Soares, Cláudia Alquati Bisol e Carla Beatriz Valentini, tem sua origem em uma dissertação de mestrado. O estudo teve como objetivo conhecer e explorar como os professores de música percebem a inclusão de estudantes autistas em escolas de música de Caxias do Sul – RS. Além disso, procurou identificar quais as práticas pedagógicas e os recursos utilizados por esses professores. Para a construção de dados, foram entrevistados sete professores de música que trabalham ou trabalharam com aulas para crianças e adolescentes autistas. A pesquisa aponta que a educação musical para esse público apresenta desafios consideráveis para os professores de música, que se sentem despreparados para lidar com esses estudantes e necessitam de cursos de formação específicos. Os resultados indicam que os docentes associam o autismo a dificuldades de aprendizado e de interação social, mas

acreditam que a musicalização pode ajudar a desenvolver essas habilidades.

Formação docente e práticas pedagógicas

O primeiro capítulo desse movimento, *Formação continuada de professores de matemática de uma rede municipal de ensino: perspectivas para inovação na educação*, de Graziele Dall'Acua e Andréia Morés, apresenta um recorte de uma pesquisa cujo foco foi investigar uma proposta de formação continuada voltada aos professores de Matemática que atuam nos anos finais da Rede Municipal de Ensino de Flores da Cunha – RS. A pesquisa, fundamentada em Freire, Nóvoa, Imbernón e Becker, seguiu abordagem qualitativa, exploratória e de pesquisa-ação, em uma perspectiva dialética. A análise de documentos municipais e de uma formação continuada, organizada em formato de *podcast* e grupo de estudos, foi o instrumento utilizado para a condução da investigação. Os dados foram construídos a partir de registros em diários de campo, e, posteriormente, sua análise foi inspirada na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi. Dessa análise, emergiram três categorias: planejamento, professor e inovação. Os resultados apontaram fortalecimento do conceito de docência, reflexão crítica sobre o planejamento, incentivo a práticas inovadoras e potencial de institucionalização como política pública.

As autoras Lucinda Arsego e Cristiane Backes Welter nos apresentam o segundo capítulo, *Os processos educacionais no percurso formativo dos estudantes do IFRS – Campus Farroupilha*, cujo objetivo era examinar os processos educacionais mobilizados pelo IFRS e o *Campus* Farroupilha, para validar o cumprimento do princípio da verticalização da EPT nos percursos formativos dos

estudantes da instituição. De abordagem qualitativa, com análise documental e estudo de caso, a coleta de dados foi realizada a partir de documentos institucionais, sistemas acadêmicos, legislações educacionais e entrevistas semiestruturadas com três egressos que vivenciaram a verticalização em seus percursos formativos. Os dados foram analisados seguindo a técnica de análise de conteúdo, o que permitiu identificar seis categorias principais: o princípio da verticalização, o percurso formativo, o acesso aos cursos, os fatores impulsionadores, as adversidades enfrentadas e os incentivos à permanência dos estudantes. Os resultados indicaram que a vivência do princípio da verticalização do ensino ocorreu de forma parcial no *Campus* Farroupilha, e observou-se que os processos educacionais estão normativamente alinhados ao princípio, desde que garantida a continuidade dos cursos e a clareza do percurso aos discentes.

No terceiro capítulo, intitulado *A busca pela profissionalização docente na UCS por meio da política institucional de formação de professores (1992 – 2004)*, com ênfase no curso de Direito, Michele Amaral Dill e Eliana Rela partem da questão norteadora "quais as práticas pedagógicas permaneceram e quais foram alteradas no curso de graduação em Direito da UCS, entre os anos de 1992 a 2004, face às mudanças legislativo-curriculares e à política institucional para formação docente?". A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como mudanças legislativas e institucionais, sobretudo após a criação do Programa de Qualificação Pedagógica em 1992, impactaram o ensino. Tendo como objetivo compreender os movimentos pedagógicos à luz das transformações legais e curriculares, adotou-se uma abordagem qualitativa, ancorada na História Cultural,

utilizando entrevistas estruturadas e análise documental, com apoio da Análise Textual Discursiva. Os resultados apontaram a permanência de práticas expositivas centradas no professor, mas também evidenciaram avanços decorrentes da política institucional de formação docente, que fomentou reflexão crítica sobre o ensino. O estudo contribui ao destacar a relevância da qualificação pedagógica na renovação das práticas do ensino jurídico.

O estudo *A rede municipal de ensino de Caxias do Sul na pandemia de COVID-19: fases de enfrentamento ao vírus*, de Isadora Alves Roncarelli e Nilda Stecanela, compõe o quarto capítulo e encerra esse movimento. Trata-se de um recorte de uma tese de doutorado cujo objetivo consistiu em analisar as fases de enfrentamento à pandemia da Covid-19 na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, a fim de identificar ações realizadas pela mantenedora e pelas escolas, para garantia do direito à educação na RME de 2020 a 2021. Para tanto, a pesquisa apresenta dados de uma análise documental das orientações publicadas pela mantenedora no período, bem como narrativas docentes construídas por meio de Grupo de Discussão e Depoimentos. Os resultados apontaram 13 fases, a partir do início do ano letivo de 2020, perpassando pela adoção do ensino remoto emergencial e pelo retorno escalonado presencial até o retorno obrigatório à presencialidade em 2021, revelando desafios e possibilidades que destacam a necessidade de formação docente contínua, investimentos estruturais, apoio humano e psicológico, além da valorização da profissão.

Tecnologia, inovação e educação

Chegamos, então, ao quinto movimento dessa coletânea, tendo como primeiro capítulo o texto *Letramento*

*computacional e aprendizagem criativa: saberes docentes em movimento para a atuação na Educação B*ásica, de Leonardo Poloni e Eliana Maria do Sacramento Soares. O estudo investigou como o conceito de Letramento Computacional pode mobilizar saberes na formação continuada de professores da Educação Básica, considerando a abordagem da Aprendizagem Criativa. Os dados desse estudo qualitativo, inspirado na cartografia, foram produzidos a partir de um ateliê formativo de 30 horas. Os autores afirmam que, embora reflexões significativas tenham decorrido do ateliê, o tempo não foi suficiente para uma compreensão aprofundada do Letramento Computacional por parte dos docentes, especialmente entre os que não tinham familiaridade com o Pensamento Computacional. Os resultados destacam a necessidade de formações contínuas e contextualizadas, mostrando que Espaços Educativos Criativos favorecem autonomia e autoria quando mediados intencionalmente pelos professores. O estudo contribui ao propor metodologias para a formação de professores que consolidam o Letramento Computacional como competência essencial para práticas pedagógicas interdisciplinares, críticas e colaborativas na Educação contemporânea.

O segundo capítulo, *Entre mudanças e continuidades: formas de interagir em sites para o aprendizado de língua inglesa*, de Maria Isabel Casagranda Catafesta, Eliana Rela e Paulo Antônio Pasqual Junior, investiga mudanças e permanências nas formas de interação em *sites* para aprendizagem de Língua Inglesa e busca compreender como recursos digitais reconfiguram práticas de ensino antes associadas a materiais impressos. Com esse intuito, o problema de pesquisa indaga quais mudanças e continuidades nas formas de interação emergem nas mediações com *sites* para o aprendiza-

do de Língua Inglesa entre 2004 e 2025. O estudo, de base qualitativa, adotou metodologicamente a História Cultural e a Análise de Conteúdo aplicada a versões arquivadas dos *sites* Breaking News English, ISLCollective e LearnEnglish Kids, selecionados por suas diferentes origens e intencionalidades, os quais foram acessados via Wayback Machine. Fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, articulada a autores da didática de línguas, a análise evidenciou que, embora alguns recursos digitais mantenham ou ampliem funções pedagógicas, atividades como discussões, práticas orais e escritas perdem efetividade por limitações técnicas e ausência de *feedback*. Conclui-se que a mediação docente permanece imprescindível para potencializar o valor educativo das propostas digitais.

E o terceiro e último capítulo desse movimento, *A BICE no fortalecimento do letramento informacional na era digital*, de Michele Marques Baptista e Flávia Brocchetto Ramos, analisa o papel estratégico da Biblioteca Central (BICE) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) na promoção do letramento informacional (LI) em um cenário marcado pela pandemia de Covid-19 e por transformações acadêmicas impulsionadas pela digitalização. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como a Biblioteca atua frente aos desafios contemporâneos de acesso e uso crítico da informação e tem como objetivo evidenciar como a BICE fortalece a autonomia informacional da comunidade acadêmica por meio de recursos físicos e digitais, bem como de ações formativas. Metodologicamente, o estudo utiliza dados institucionais sobre atividades realizadas entre 2019 e 2024. Os resultados indicam que o modelo híbrido de capacitação ampliou o alcance das formações, diversificou perfis atendidos e consolidou novas práticas, com

destaque para ferramentas como o serviço "Dúvidas? Pergunte ao Bibliotecário". Observa-se ainda que o LI, compreendido como competência transversal, colabora para a formação acadêmica e cidadã ao preparar indivíduos para lidar com excesso de dados e *fake news*. As autoras destacam, entre as contribuições do estudo, que a atuação da BICE vai além do apoio acadêmico, integrando tecnologia, leitura, ética e cidadania na formação integral dos sujeitos.

Aspectos filosóficos da educação e contextos não escolares

Finalmente, no sexto movimento, temos no primeiro capítulo o estudo *Pontos de cultura: concepções a partir da educação não escolar*, de Marcus Vinícius Comandulli Ruppental e Nilda Stecanela. Os autores analisam dois Pontos de Cultura certificados pela Lei da Cultura Viva, inserindo-se no campo da educação não escolar. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como tais espaços, reconhecidos como política de Estado, desenvolvem processos educativos ancorados em diferentes intencionalidades e perspectivas teórico-metodológicas. A questão norteadora do estudo busca identificar de que forma se configuram as práticas educativas nesses contextos e como dialogam com concepções de educação popular, educação social, educação não formal e pedagogia, tendo como objetivo aprofundar a compreensão das dinâmicas formativas presentes nos Pontos de Cultura. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utiliza o Estudo de Caso Comparado de Bartlett e Vavrus, cuja produção de dados envolveu análise documental (Lei Nacional de Cultura Viva, estatutos e relatórios institucionais) e entrevistas com coordenadores, educadores e educandos, in-

terpretadas pela técnica da Análise Textual Discursiva. Os resultados evidenciaram a diversidade de concepções que orientam a educação não escolar e apontaram a contribuição da pesquisa para sistematizar as práticas educativas nesses espaços, formulando o conceito de "Pedagogia dos Pontos de Cultura", que explicita sua especificidade e complexidade no âmbito da Educação.

No segundo capítulo, *O Outro inteiramente Outro como interpelação ética na educação: uma proposta para a formação contemporânea*, de Cleusa Távora de Carvalho e Vanderlei Carbonara, apresenta-nos uma pesquisa teórica de caráter exploratório e qualitativo desenvolvida junto à Linha "Intersubjetividade, linguagem e educação" do grupo de pesquisa sobre Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade. A partir da teoria de Levinas, os autores se propõem a responder à pergunta: "Considerando os limites identificados na contemporaneidade sobre as concepções modernas de humanismo e formação, eminentemente fundamentadas numa metafísica da consciência, quais contribuições da abordagem levinasiana sobre a subjetividade possibilitam revisar e atualizar a concepção de formação humana?". Nessa perspectiva, o estudo aborda a subjetividade a partir da análise descritiva da sensibilidade e da linguagem, de modo a concebê-la como intersubjetividade e, portanto, como encontro humano, o qual se mostra como acolhimento, proximidade e diálogo. Na assimetria da relação com o Outro, o texto diferencia a docência ética e profissional e referencia a docência do Outro. Assim, defendendo uma formação em que a razão sensível rompe com o racionalismo, humanizando-nos pelo acolhimento do Outro em sua alteridade, livre de reducionismos e padronizações.

O terceiro capítulo desse movimento encerra esta coletânea com o texto *O que pode uma educação*, de Jefferson Pereira de Almeida e Sônia Regina da Luz Matos. Os autores descrevem um estudo ancorado na suspeita dos ofícios impossíveis, para refletir e questionar a crise – ou crises – atribuída(s) à educação. Para isso, elegem o recorte de um aspecto das crises, a "crise dos fundamentos", segundo a qual a delimitação de uma crise que atinge o vocabulário da educação pode abalar os conceitos filosóficos que a sustentam. Nesse cenário, o estudo se propõe a pensar a potência da educação a partir do questionamento do vocabulário filosófico e de certos componentes do conceito em vez de se fixar na impossibilidade como horizonte. Busca, assim, investigar o que pode a educação como potência ética e política. Nesse percurso, o diálogo com Espinosa e Nietzsche, além de elaborações da filosofia contemporânea, orienta a reflexão no sentido de abrir-se à afirmação e à criação de novas relações diferenciais. Nessa perspectiva, a educação é concebida como experiência de devir, destituída de interesses teleológicos ou respostas fechadas e confrontada com os riscos da instrumentalização identitária e econômica.

Apresentamos, em companhia da professora Eliana Rela, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, nossos agradecimentos aos autores, cujos textos oferecemos na expectativa de que as reflexões, problematizações e inspirações apresentadas sejam precursoras de caminhos inovadores para as práticas formativas em educação. Agradecemos ainda à Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS), que realizou o processo de editoração para que estes textos

fossem levados à comunidade acadêmica e a pesquisadores e professores interessados na temática.

As organizadoras,
Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares e Profa. Dra. Cristina Maria Pescador
Setembro de 2025 – esperando que a primavera chegue com suas flores e cores!

MOVIMENTO I: Gestão e políticas públicas educacionais

Os desafios da gestão financeira nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul[3]

Adão Simon dos Santos Garcez
Cristiane Backes Welter

Introdução

Este capítulo se refere à dissertação intitulada *Os desafios da gestão financeira nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul*, com o tema de pesquisa gestão financeira escolar, que buscou responder ao problema de pesquisa: quais são os desafios da gestão financeira nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul para realizar a gestão democrática na Educação Básica pública?. A abordagem teórico-metodológica empregada foi o Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2022, p. 256). Dos cinco contextos do Ciclo de Políticas, foram utilizados: o contexto de influência, por ter relação com o planejamento da gestão financeira escolar; o contexto de produção do texto político, porque organiza todas as etapas da gestão financeira escolar; e o contexto da prática, por ter relação com a prática de pesquisa, onde se identificam os desafios da gestão financeira escolar.

A pesquisa científica foi realizada numa Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) da cidade de Caxias do Sul – RS, que atende a aproximadamente 200 alunos, diariamente, distribuídos do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. A partir do tema de pesquisa, do

[3] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Os desafios da gestão financeira nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul*, sob a orientação da Profa. Dra. Cristiane Backes Welter, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

problema de pesquisa e dos esclarecimentos fornecidos por Yin[4] (2015), Guilherme e Cheron (2021) e Soares *et al*. (2023), foi estabelecido o seguinte objetivo geral: compreender os desafios da gestão financeira enfrentados pelos gestores escolares para realizar a gestão democrática na Educação Básica pública, sob a abordagem do ciclo de políticas, numa Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF), da cidade de Caxias do Sul – RS.

A partir do estabelecimento do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos de pesquisa: a) averiguar o processo de elaboração do planejamento da gestão financeira escolar; b) examinar como ocorre a participação dos funcionários, dos professores, dos estudantes e das famílias destes nas etapas constitutivas da gestão financeira escolar; c) pesquisar como é feita a avaliação do processo de gestão financeira escolar; d) apurar como os desafios da gestão financeira escolar afetam a realização da gestão democrática na Educação Básica pública.

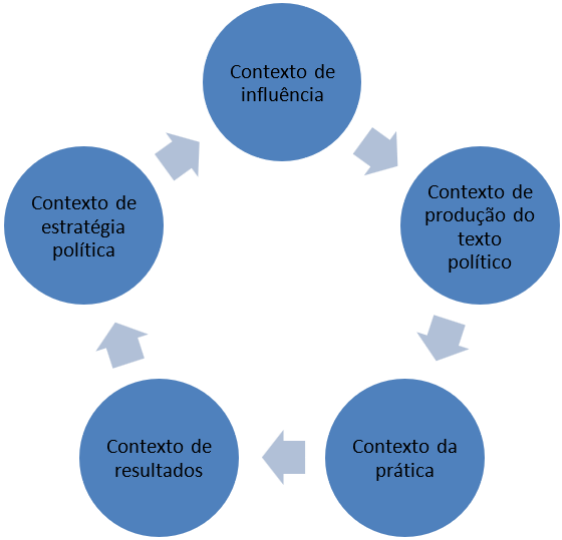
Abordagem do Ciclo de Políticas

O Ciclo de Políticas, composto por cinco contextos, é uma abordagem teórica-metodológica construída para entender a formulação, a implementação e a avaliação das políticas educacionais, ajudando a perceber que as políticas educacionais, incluindo a gestão financeira, não são lineares, mas sim o resultado de interações entre diferentes atores, interesses e circunstâncias em diversos níveis (Ball; Mainardes, 2022). Logo, a abordagem teórico-metodológica dos contextos do Ciclo de Políticas oferece uma maneira de compreender as po-

[4] Robert Kuo-zuir Yin. Sabe-se que esse autor é conhecido pela publicação do livro *Estudos de Caso*. Porém, na dissertação, não é utilizado o estudo de caso, sendo empregadas somente as reflexões desse autor referentes às características da pesquisa qualitativa.

líticas educacionais, destacando a importância de considerar a gestão financeira na dinâmica que caracteriza o desenvolvimento e a implementação dessas políticas.

Figura 1 – Contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: elaborada por Adão Simon dos Santos Garcez (2024).

Enfim, conhecer previamente os contextos do Ciclo de Políticas, mostrados na Figura 1, é uma situação preliminar para, então, definir quais deles são demandados na pesquisa científica desta dissertação. A seguir, são abordados: contexto de influência, contexto de produção do texto político, contexto da prática, contexto de resultados e contexto de estratégia política, denominações dos contextos em conformidade com os autores (Ball; Mainardes, 2022, p. 256).

O contexto de influência é uma parte essencial do Ciclo de Políticas porque nele são formuladas. Também nele, coexistem vários atores que moldam as decisões

políticas, dentre estes: governos, partidos políticos, organizações internacionais, empresas, sindicatos, ONGs, acadêmicos e a mídia, além dos gestores escolares e da comunidade escolar. Cada um desses atores traz suas próprias agendas, valores e objetivos, que podem convergir ou divergir em diferentes pontos do processo de formulação de políticas. O seu envolvimento pode variar de consultorias formais, grupos de pressão, campanhas midiáticas e *lobby* político[5].

Outro aspecto importante é o papel das pesquisas e das evidências no contexto de influência. Pesquisas acadêmicas e dados empíricos são frequentemente utilizados para apoiar ou desafiar propostas políticas. No entanto, a utilização dessas evidências pode ser seletiva e orientada por interesses políticos. Políticas educacionais podem ser moldadas não apenas pelo que as evidências científicas sugerem ser mais eficaz, mas também por como essas evidências são interpretadas e apresentadas pelos diferentes atores envolvidos no processo de formulação de propostas. O contexto de influência também está sujeito a mudanças ao longo do tempo, isto, por sua vez, pode levar a mudanças nas políticas educacionais, à medida que novas questões emergem e novos atores ganham influência.

Conforme Ball e Mainardes (2022), o contexto de produção do texto político foca na elaboração dos documentos oficiais e discursos que definem e orientam as políticas públicas, sendo marcado por um intenso processo de negociação, no qual diferentes atores e grupos de interesse disputam espaço e influência para inserir suas perspectivas e objetivos nas redações finais.

[5] *Lobby* político, conforme Ball e Mainardes (2022), é a atividade de influenciar decisões governamentais e políticas públicas, geralmente realizadas por grupos organizados com interesses específicos.

Assim, o resultado é um reflexo das relações de poder e das lutas políticas travadas durante a elaboração textual, sendo isso percebido pela linguagem específica que visa persuadir e legitimar certas abordagens e ações. Os autores apontam que a linguagem utilizada nos documentos normativos é cuidadosamente escolhida para alinhar-se com as ideologias dominantes e para facilitar a aceitação e implementação das políticas propostas.

O contexto da prática é um processo dinâmico e complexo de interpretação e modificação dos textos produzidos, porque a implementação das políticas educacionais nas escolas e nas salas de aula envolve a mediação de diversos atores, incluindo professores, diretores e administradores escolares, que trazem as suas próprias perspectivas, experiências e julgamentos profissionais (Ball; Mainardes, 2022). Esses atores interpretam e adaptam as políticas de acordo com o contexto específico das suas instituições de ensino, resultando em variações significativas na prática real das políticas, processo que é influenciado por fatores como recursos disponíveis, cultura escolar, necessidades e características dos alunos. Além disso, Ball e Mainardes (2022) enfatizam que o contexto da prática se dá também quando se evidenciam as tensões e as contradições das políticas educacionais, porque frequentemente possuem objetivos amplos e ambiciosos, mas enfrentam desafios práticos e limitações quando implementadas. Isso pode incluir falta de recursos, resistência por parte dos professores ou incompatibilidade com práticas pedagógicas existentes. A análise do contexto da prática permite identificar essas dificuldades e entender como elas afetam a eficácia das políticas.

O contexto de resultados, conforme Ball e Mainardes (2022), refere-se à fase em que os efeitos das políticas

são observados e analisados, permitindo uma avaliação de sua eficácia e impacto real nas práticas educacionais e na sociedade. É importante reconhecer que os resultados das políticas educacionais não são sempre imediatos ou facilmente mensuráveis. Muitas vezes, seus efeitos podem levar anos para se manifestar plenamente. Além disso, os resultados podem variar significativamente de acordo com o contexto local, as ações de implementação e as condições específicas das escolas e comunidades envolvidas.

A avaliação das consequências das políticas educacionais envolve a utilização de indicadores quantitativos e qualitativos. Indicadores quantitativos, como taxas de aprovação, notas em exames padronizados e índices de evasão, dentre outros, fornecem dados concretos sobre o desempenho e a participação escolar. No entanto, os indicadores qualitativos, como relatos de professores, alunos e pais, são igualmente importantes, para compreender as experiências e as percepções dos envolvidos no processo educativo.

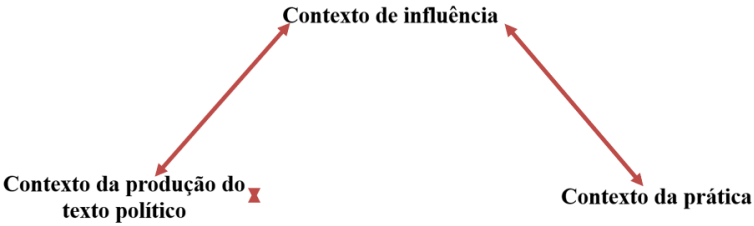
É necessário ressaltar que as políticas educacionais podem surtir efeitos diferentes em diferentes grupos de alunos, dependendo de fatores como gênero, etnia, situação socioeconômica e necessidades especiais. Portanto, a análise dos resultados deve incluir uma avaliação de como diferentes grupos são afetados, para garantir que as políticas não apenas melhorem o desempenho geral, mas também promovam a justiça social e a inclusão.

O contexto de estratégia política é abordado por Ball e Mainardes (2022) como um aspecto relevante do ciclo de políticas, influenciando diretamente tanto a formulação quanto a implementação das políticas, refletindo as dinâmicas de poder, as prioridades econômicas

e as condições financeiras vigentes em determinado momento.

Embora sejam cinco os contextos do ciclo de políticas, assim denominados como contexto de influência, contexto de produção do texto político, contexto da prática, contexto de resultados e contexto de estratégia política (Ball; Mainardes, 2022), na pesquisa que produziu os resultados ora apresentados, foram utilizados três dos cinco contextos mencionados (mostrados na Figura 2), a saber:

Figura 2 – Os contextos do Ciclo de Políticas utilizados nesta pesquisa



Fonte: elaborada por Adão Simon dos Santos Garcez (2024), baseado em Bowe *et al*. (1992, p. 20).

a. Contexto de influência – porque a relação entre a gestão financeira escolar e o contexto de influência está centrada nas forças e nos atores que influenciam as decisões referentes à gestão democrática na Educação Básica pública.
b. Contexto de produção do texto político – porque as decisões financeiras e orçamentárias são fruto de compromissos, escolhas estratégicas e concessões realizadas durante a produção do texto político.
c. Contexto da prática – porque a disponibilidade de recursos e as condições financeiras afetam como diretores e professores interpretam, modificam

e aplicam as políticas educacionais no cotidiano escolar.

A gestão financeira no ciclo de políticas públicas

Pela ótica de Ball (2014), a gestão financeira no ciclo de políticas públicas é profundamente influenciada pelas ideologias neoliberais[6], que moldam a estrutura e a implementação dessas políticas. A gestão financeira, nesse contexto, é centralizada na busca pela eficiência, responsabilidade fiscal e pela obtenção de resultados mensuráveis, refletindo uma abordagem empresarial da educação, transformando-a em um campo regido pela lógica neoliberal[7] ou, em outras palavras, seguindo os princípios do mercado.

A gestão financeira, sob essa ótica, é caracterizada pela introdução de técnicas e práticas empresariais, como o controle rigoroso de custos, a maximização dos recursos e a avaliação constante de desempenho financeiro. Esse enfoque transforma as instituições educacionais em entidades que operam com objetivos semelhantes aos de empresas privadas. Além disso, Ball (2014) argumenta que a gestão financeira nas escolas, da maneira como está sendo realizada, promove a responsabilidade fiscal e a prestação de contas como pilares fundamentais. Nesse sentido, as instituições educacionais são pressionadas a demonstrar eficiência financeira, justificar gastos e atingir metas específicas. Esse modelo de gestão enfatiza a necessidade de indicadores claros e mensuráveis para avaliar a performance administrativa das instituições educativas.

[6] As ideologias neoliberais, conforme Ball (2014), referem-se ao trato da educação como um bem de consumo gerido por práticas empresariais.

[7] A lógica neoliberal na educação é caracterizada pela mercantilização e pela competitividade, promovendo a gestão empresarial e o desempenho medido por padrões de mercado (Ball, 2014).

Ball (2014) enfatiza que a gestão financeira escolar contemporânea promove uma cultura de competição entre instituições educacionais, pois elas são encorajadas a competir por financiamento, alunos e prestígio, o que pode levar à intensificação das desigualdades educacionais. Visto que as instituições com melhor desempenho financeiro tendem a atrair mais investimentos, enquanto aquelas com menor desempenho enfrentam desafios para manterem-se operacionais.

A dimensão ética da gestão financeira escolar contemporânea na educação é questionada por Ball (2014) quanto à moralidade no trato da educação como uma mercadoria e a aplicar lógicas de mercado a um campo que deveria ser guiado por princípios de equidade, justiça social e desenvolvimento humano, sugerindo que a gestão financeira escolar contemporânea pode entrar em conflito com esses valores fundamentais da educação.

Ball (2014) alerta que a gestão financeira redefine os papéis e as responsabilidades dos gestores educacionais. Diretores e administradores são transformados em gestores financeiros que devem equilibrar orçamentos, atrair investimentos e garantir a rentabilidade das instituições, o que pode desviar o foco das prioridades pedagógicas e acadêmicas da educação.

A gestão financeira também influencia a forma como o sucesso educacional é medido e avaliado. Ball (2014) destaca a crescente importância dos rankings e indicadores de desempenho financeiro, que se tornam critérios essenciais para a avaliação e o financiamento das instituições educacionais, pois esse enfoque pode levar a uma visão estreita e limitada do sucesso educacional, focado preponderantemente em resultados financeiros.

Ball (2014) sugere que, embora a eficiência financeira seja importante, ela deve ser balanceada com considerações de equidade, justiça social e qualidade educacional, priorizando o bem-estar dos alunos e dos professores e promovendo um acesso equitativo à educação de alta qualidade, orientada para o desenvolvimento humano.

Os fatores que influenciam a gestão financeira escolar

Os fatores que influenciam a gestão financeira escolar são diversos e interconectados, refletindo a complexidade das dinâmicas pertinentes que transformam a administração das escolas, destacando os fatores econômicos, políticos, sociais e tecnológicos que moldam a gestão financeira. Ball (2014) destaca que as políticas educacionais são cada vez mais influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que fomentam reformas baseadas em princípios financeiros contemporâneos, incentivando práticas de gestão financeira que priorizam a eficiência, a competitividade e a responsabilização, as quais impactam diretamente nas decisões das escolas.

A privatização é outro fator significativo destacado por Ball (2014), como a entrada de atores privados no setor educacional, por meio de parcerias público-privadas e a terceirização de serviços, estimulando a busca por investimentos privados e o comportamento empresarial para atrair e gerir recursos.

As políticas de austeridade, descritas por Ball (2014), como medidas de austeridade fiscal, implementadas em resposta às crises econômicas, impõem restrições severas aos orçamentos escolares, forçando os gestores a fazerem cortes de custos e a encontrar

maneiras de maximizar recursos limitados, podendo incorrer na diminuição da qualidade do ensino e redução do bem-estar dos alunos e dos professores.

A competição entre escolas, conforme Ball (2014), dá ênfase a resultados financeiros e rankings, criando um ambiente competitivo em que as escolas lutam por recursos e prestígio, levando a uma concentração de fomentos em instituições já privilegiadas, enquanto escolas em áreas desfavorecidas enfrentam desafios para manter padrões educacionais adequados.

A tecnologia é um fator emergente na gestão financeira escolar, sobre o qual Ball (2014) alerta para a introdução de sistemas avançados de gestão financeira, baseados em tecnologias da informação, o que permite um controle mais rigoroso e centralizado dos recursos. Esses sistemas são projetados para aumentar a transparência e a eficiência, todavia também podem limitar a autonomia dos gestores escolares e a capacidade de responder de maneira flexível às necessidades específicas da comunidade escolar.

A influência das políticas internacionais é outro fator importante destacado por Ball (2014), visto que mostra como as reformas educacionais promovidas por organizações internacionais muitas vezes refletem as prioridades e valores dos países mais ricos, ignorando as realidades e necessidades locais. Essas políticas incentivam a adoção de modelos de gestão financeira que podem não ser adequados ou eficazes em todos os contextos.

A cultura da prestação de contas é central na gestão financeira. Com ela, escolas são obrigadas a demonstrar transparência e justificar cada gasto, utilizando indicadores de desempenho financeiro para avaliar a eficácia

da gestão escolar, o que pode criar uma pressão constante sobre os gestores escolares para que demonstrem resultados mensuráveis e satisfaçam as demandas da prestação de contas. A legislação nacional e local também influencia a gestão financeira escolar, na visão de Ball (2014), uma vez que as leis e os regulamentos estabelecidos pelos governos moldam as práticas de gestão financeira, impondo requisitos específicos para a alocação de recursos, a prestação de contas e a transparência, podendo tanto apoiar quanto restringir a autonomia dos gestores escolares.

A formação e a capacitação dos gestores escolares, conforme Ball (2014), são essenciais para que os gestores escolares possam navegar nas complexidades da gestão financeira. É cada vez mais comum a sua capacitação por intermédio de programas que enfatizam práticas empresariais e técnicas de gestão. Ball (2014) critica a falta do envolvimento democrático na formulação e implementação de políticas de gestão financeira, argumentando que muitas dessas decisões são tomadas por elites econômicas e políticas, sem a participação significativa dos professores, dos alunos e das comunidades locais.

O autor ainda sugere que a pressão por eficiência e retorno financeiro podem restringir a inovação, a experimentação e a criatividade nas práticas pedagógicas, porque as decisões financeiras são frequentemente orientadas por critérios de rentabilidade, o que poderá limitar o apoio às iniciativas pedagógicas inovadoras. A estabilidade das escolas é um fator crítico para a qualidade do ensino. Neste sentido, Ball (2014) defende que a gestão financeira, com sua ênfase em eficiência e cortes de custos, se feita de maneira inadequada, pode levar à precarização das condições de trabalho dos professores

e à redução da qualidade dos serviços educacionais oferecidos. Logo, essa instabilidade afeta negativamente o ambiente escolar e o desempenho dos alunos.

Portanto, a relação entre gestão financeira e equidade educacional é central na análise de Ball (2014), apontando que a ênfase na eficiência e na competição pode exacerbar as desigualdades, criando barreiras para o acesso equitativo a uma educação de qualidade. A sustentabilidade a longo prazo é outro fator importante para ele, que sugere que as práticas de gestão financeira, com foco em resultados de curto prazo, podem comprometer, com o passar do tempo, a sustentabilidade das instituições educacionais, porque a busca por eficiência imediata pode levar a decisões que não consideram os impactos futuros, colocando em risco a viabilidade das escolas.

A pressão por conformidade com padrões internacionais é um desafio constante, segundo Ball (2014), o qual destaca como as escolas são incentivadas a alinhar suas práticas de gestão financeira com padrões globais, difíceis de alcançar, especialmente para instituições em contextos desfavorecidos, cujos desafios são específicos e únicos.

A ética na gestão financeira é um assunto central para Ball (2014), que questiona a moralidade de aplicar lógicas de mercado a um campo que deveria ser guiado por princípios de equidade, justiça social e desenvolvimento humano. Não raro, a gestão financeira entra em conflito com esses valores, priorizando resultados financeiros em vez do bem-estar dos alunos e dos professores. O teórico sinaliza a necessidade de uma reflexão de todos os integrantes da comunidade escolar para criar uma gestão financeira que propicie um sistema educacional em conformidade com as necessidades de todos

os alunos, independentemente de sua origem social ou econômica.

Ball (2014) indica a necessidade de um equilíbrio entre eficiência financeira e qualidade educacional e defende uma abordagem de gestão financeira que considere não apenas a sustentabilidade econômica da instituição de ensino, mas também o bem-estar dos alunos, dos professores, a equidade e a justiça social, propondo que as decisões financeiras sejam orientadas por princípios educativos e valores humanísticos. Na sua visão, o processo de gestão financeira nas escolas é compreendido como um elemento central da implementação das políticas escolares contemporâneas, por ser um processo moldado por princípios de mercado, eficiência e responsabilização, refletindo uma transformação profunda na maneira como as escolas são administradas.

Logo, a escola é tratada como uma entidade empresarial, na qual a eficiência financeira torna-se um objetivo primordial, sendo a prestação de contas um componente central desse processo, pelo qual as escolas são pressionadas a demonstrar transparência e justificar cada gasto. Indicadores de desempenho financeiro e relatórios detalhados de gastos são exigidos, criando uma cultura de responsabilidade fiscal e controle empresarial. Essa ênfase na prestação de contas busca garantir que os recursos públicos sejam utilizados de maneira eficiente e eficaz.

A utilização de sistemas avançados de gestão financeira que permitem um monitoramento detalhado e centralizado dos recursos é outro aspecto do processo da gestão financeira na escola salientado por Ball (2014), em particular o uso de tecnologias, vistas como ferramentas para aumentar a eficiência, mas que também podem limitar a autonomia dos gestores escolares

e a capacidade de responder de maneira flexível às necessidades específicas dos alunos, dos professores e da comunidade escolar.

Definições metodológicas

A metodologia de pesquisa qualitativa foi a escolhida para fazer o desenvolvimento deste trabalho acadêmico, a qual, segundo Bogdan e Bilken (1994), possibilita a compreensão profunda dos fenômenos sociais e culturais que ocorrem no ambiente educacional.

A pesquisa qualitativa desenvolvida é caracterizada por Dados Ricos e Descritivos, que foram obtidos pela análise documental, método de pesquisa qualitativa identificado como o adequado para este estudo. Esse método, conforme Gil (2008), envolve a análise de documentos relevantes para entender melhor o contexto, sendo a análise documental feita a partir dos dados coletados nos seguintes documentos:

a. regimento escolar;
b. projeto político pedagógico; e
c. relatórios de prestações de contas.

A organização dos dados de pesquisa é feita por intermédio da classificação e do fichamento dos dados de pesquisa, da criação de quadros e da elaboração de um banco de dados, conforme as orientações de Gil (2008).

Para interpretar os dados de pesquisa, foram realizadas todas as etapas contidas no Quadro 1, com exceção da Análise Comparativa, conforme as orientações de Gil (2008) e de Yin (2015), de maneira a proporcionar uma compreensão qualificada e contextualizada do fenômeno investigado.

Quadro 1 – Etapas para interpretar os dados de pesquisa

Etapa		Orientação dos Autores	
Nome	**Tipo**	**(Gil, 2008)**	**(Yin, 2015)**
Análise Descritiva	Descrição detalhada	A análise começa com uma descrição detalhada dos dados coletados. Esta fase visa oferecer uma visão geral compreensível do material de pesquisa.	Identificar padrões, temas e tendências nos dados coletados. Isso pode envolver a análise de recorrências ou a busca de convergências e divergências nas respostas e observações.
	Sumarização dos dados de pesquisa	Resumir as informações principais para facilitar a compreensão e o manejo dos dados de pesquisa.	Aplicar códigos a segmentos de dados que representam temas ou conceitos importantes. Isso facilita a organização e a análise sistemática dos dados.
Análise de Conteúdo	Identificação de categorias	Identificar e definir as categorias de análise com base nos objetivos da pesquisa.	Construir explicações teóricas ou causais baseadas nos dados coletados. Isso envolve a ligação dos dados às teorias e hipóteses iniciais do estudo.
	Codificação dos dados de pesquisa	Aplicar os códigos aos dados de pesquisa conforme as categorias definidas, permitindo a organização sistemática e a quantificação das informações.	Revisar e refinar as hipóteses iniciais à luz dos dados analisados, ajustando as teorias conforme necessário.

Análise Comparativa	Comparação dos dados de pesquisa	Comparar os dados de pesquisa coletados entre diferentes categorias, grupos ou períodos de tempo. Essa comparação pode revelar diferenças e semelhanças significativas que são cruciais para a interpretação dos resultados.	A comparação dos dados de pesquisa não é abordada de maneira específica por este autor.
	Identificação de padrões	Buscar por padrões ou regularidades nos dados de pesquisa que possam indicar relações ou tendências importantes.	A identificação de padrões não é abordada de maneira específica por este autor.
Interpretação dos Resultados	Contextualização	Contextualizar os resultados dentro do quadro teórico e dos objetivos da pesquisa.	A contextualização não é abordada de maneira específica por este autor.
	Explicação e Discussão	Explicar os resultados e discussão de suas implicações.	A explicação e a discussão não são abordadas de maneira específica por este autor.
Triangulação	Triangulação de Métodos	Utilizar múltiplos métodos de coleta de dados para corroborar os resultados.	Combinar diferentes métodos de coleta e análise de dados para reforçar a robustez dos achados.
	Triangulação de Fontes	Utilizar múltiplas fontes de informação para corroborar os resultados.	Utilizar múltiplas fontes de dados (entrevistas, observações, documentos, etc.) para corroborar as descobertas. A triangulação aumenta a validade das conclusões ao fornecer múltiplas linhas de evidência.

Apresentação dos Resultados	Relatórios e Artigos	Elaborar relatórios e artigos científicos que descrevam os processos de coleta, análise e interpretação dos dados de pesquisa, além das conclusões do estudo.	Redigir relatórios detalhados que descrevem os processos de coleta e análise de dados, bem como as conclusões do estudo.
	Gráficos e Tabelas	Usar gráficos e tabelas para apresentar os dados de pesquisa de forma clara e acessível, facilitando a compreensão dos principais achados.	Os gráficos e as tabelas não são abordados de maneira específica por este autor.
	Relatórios de Narrativas	Os relatórios de narrativas não são abordados de maneira específica por este autor.	Criar narrativas descritivas sobre os principais achados e *insights* do estudo, proporcionando uma compreensão rica e contextualizada do fenômeno investigado.

Fonte: elaborado por Adão Simon dos Santos Garcez (2024).

Resultados revelados com a pesquisa

O Projeto Político Pedagógico (PPP), conforme a Lei da Gestão Democrática do Ensino nas Escolas Públicas Estaduais do RS (2024), tem o requisito legal de ser elaborado no primeiro ano de gestão da equipe diretiva da escola, ou seja, a partir do ano de 2025, o PPP deve ser refeito no máximo a cada três anos, sendo o documento adequado para conter as diretrizes decorrentes do planejamento da gestão financeira escolar em sintonia com a gestão democrática na Educação Básica pública.

O Regimento Escolar, de acordo com o que foi constatado na pesquisa, é um documento elaborado em con-

formidade com a legislação educacional vigente, com a finalidade de regular a aplicação das políticas educacionais no cotidiano escolar, o que inclui a aplicação diária dos processos peculiares à gestão financeira escolar. Assim, é um documento que demanda ser elaborado de maneira coerente com o PPP, com o propósito de favorecer a gestão democrática na Educação Básica pública por intermédio do direcionamento correto dos recursos financeiros disponibilizados à escola.

O Regimento Escolar e o PPP, pela sua importância à gestão democrática na educação básica pública, demandam revisões e atualizações periódicas, assim como o PPP tem a obrigatoriedade legal de ser feito e, em algumas situações, refeito a cada três anos. Sugere-se a revisão anual tanto do Regimento Escolar quanto do PPP e atualizações sempre que necessário.

Apesar do Regimento Escolar e do PPP, ambos estarem em vigor na EEEF pesquisada desde as suas elaborações, no ano de 2017, em nenhum dos dois documentos escolares consta qualquer menção referente ao processo de elaboração do planejamento da gestão financeira escolar, evidenciando que isso não ocorre. Diante disso, percebe-se que investimentos na melhoria da qualidade da educação são feitos sem planejamento formal na EEEF pesquisada, sendo um aspecto organizacional possível de ser melhorado.

A participação dos funcionários, dos professores, dos estudantes e das famílias destes nas etapas constitutivas da gestão financeira escolar, conforme está escrito no Regimento Escolar da EEEF pesquisada, ocorre por intermédio dos representantes do Conselho Escolar, composto por todos os segmentos da comunidade escolar: estudantes, pais/responsáveis, professores e funcionários, tendo como membro nato o diretor da escola.

O Regimento Escolar estabelece que é o Conselho Escolar ou, em outras palavras, a comunidade escolar quem delibera sobre a gestão financeira nessa EEEF, o que indica a conformidade do documento com a revisão bibliográfica desta pesquisa e com a legislação analisada neste trabalho.

Os ofícios que consideram aprovadas as prestações de contas da EEEF pesquisada e que dão início a esses documentos são assinados somente por duas pessoas, a diretora e a presidente do Conselho Escolar da EEEF. O Demonstrativo Financeiro da Receita e da Despesa é assinado, conjuntamente, pela diretora e pela presidente do Caixa Escola dessa instituição de ensino, a qual também é a presidente do Conselho Escolar.

A apreciação dos atos da gestão financeira escolar, realizada em reuniões da diretora escolar com a participação dos membros do Conselho Escolar, é registrada em atas que recebem assinaturas de uma quantidade maior de pessoas, em vez de apenas duas pessoas, ou seja, recebem as assinaturas dos membros do Conselho Escolar, após o término das reuniões pertinentes, revelando que é dessa maneira, por reuniões, que ocorre a participação da comunidade escolar nas etapas constitutivas da gestão financeira da EEEF pesquisada.

A participação da comunidade na gestão financeira da EEEF pesquisada, por sua vez, é indício da confirmação de existência do processo da gestão escolar democrática na instituição de ensino. Esse indício não é prejudicado pelo fato de que o ofício que dá início às prestações de contas seja assinado somente pela diretora da escola e pela presidente do Conselho Escolar da EEEF, e pela existência no PPP do registro “O Círculo de Pais e Mestres (CPM) solicita a colaboração dos pais, porém o retorno não acontece”. Esse fato ocorreu em

2017, sem outros registros do gênero em documentos escolares posteriores.

A avaliação do processo de gestão financeira escolar não aparece em nenhum dos documentos pesquisados, nem de maneira implícita. Por conseguinte, existe uma oportunidade no aprimoramento do processo de gestão financeira escolar na EEEF pesquisada, pela elaboração de procedimento dedicado à avaliação do processo de gestão financeira escolar. Isso pode contribuir de maneira significativa para a melhoria da gestão democrática na Educação Básica pública dessa EEEF.

A pesquisa documental realizada evidenciou que a burocracia, necessária para evitar desvios de conduta na gestão da coisa pública, é atualmente o principal desafio da gestão financeira escolar. Ela afeta a realização da gestão democrática na Educação Básica pública em decorrência da quantidade grande de tempo dispendida pelo diretor escolar no cumprimento dos processos administrativos estabelecidos na forma da lei referentes à educação pública.

O diretor da escola pública, além do preenchimento de relatórios eletrônicos e físicos, necessita atender às múltiplas expectativas do Estado em relação aos resultados da gestão escolar nas diferentes dimensões organizacionais da escola, sendo a dimensão da gestão financeira o ponto nevrálgico do gestor escolar imbuído em fazer o seu melhor, dia após dia, na gestão escolar democrática. Gerir uma escola exige do diretor escolar múltiplas competências técnicas e comportamentais. Os cursos obrigatórios destinados à formação dos futuros e/ou atuais diretores escolares, por melhor que sejam elaborados e ministrados, não os qualificam para o enfrentamento de situações às quais eles jamais imaginam que um dia teriam que vivenciar e resolver.

A pesquisa documental mostrou que a burocracia, embora necessária, torna a vida profissional do diretor da escola um constante desafio, no sentido de encontrar tempo para manter a escola funcionando com poucos recursos financeiros disponibilizados, gradativamente e anualmente, pelos entes federados. Deixar de buscar a melhoria da qualidade do ensino na escola pública, porque a União ou o Estado não envia a quantidade de dinheiro necessária, não é uma opção válida para o diretor escolar, integralmente comprometido em fazer o possível e o impossível pela melhoria dos serviços prestados pela instituição gerida por ele à comunidade escolar.

Esses serviços disponibilizados pela escola pública à comunidade escolar vão além do ensino das disciplinas da organização curricular, tornando a escola pública, para muitas pessoas, um lugar de acolhimento, no qual uma parte das suas necessidades básicas são supridas por algumas horas do dia. Nesse local, elas encontram a segurança pessoal que, em casa, não têm; nele, reside a esperança da construção de uma história de vida melhor daquela que os seus pais têm ou tiveram.

Considerações finais

A realização desta pesquisa possibilitou a compreensão dos desafios da gestão financeira enfrentados pelos gestores escolares para realizar a gestão democrática na Educação Básica pública, sob a abordagem do ciclo de políticas (Ball; Mainardes, 2022), numa EEEF, da cidade de Caxias do Sul – RS. Considerando as escolas estaduais que atendem a quantidades similares de alunos, provavelmente, nessas escolas, os desafios são os mesmos, só mudando o endereço.

Em relação ao contexto de influência, da abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2022), centrado

nas forças e nos atores que influenciam as decisões referentes à gestão democrática na Educação Básica pública, a pesquisa evidenciou que a escassez de dinheiro público é a força que mais desafios impõe sobre a gestão financeira feita pelos gestores escolares para realizar a gestão democrática.

Os atores, sob a abordagem do contexto de influência, evidenciados pela pesquisa, que influenciam negativamente a gestão financeira são os burocratas estatais, os quais criam processos administrativos que sobrecarregam os diretores escolares e, por conseguinte, reduzem o tempo dispendido por esses servidores públicos no aprimoramento da gestão escolar democrática, em prol da satisfação da burocracia estatal.

Em relação ao contexto de produção do texto político, na abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2022), centrado nas decisões financeiras e orçamentárias fruto de compromissos, escolhas estratégicas e concessões realizadas durante a produção do texto político, a pesquisa evidenciou que as consequências das decisões dos gestores, das áreas financeiras, dos entes federados, influenciam a produção do texto político pelo condicionamento do investimento na área da educação a determinado percentual da arrecadação tributária. Em decorrência, são estabelecidos critérios à distribuição do montante público arrecadado entre as escolas públicas.

Os critérios estabelecidos à distribuição do montante público arrecadado, entre as escolas públicas, podem favorecer a desigualdade social em determinadas localidades. Isso acrescido da constatação de que, quanto menos dinheiro público há disponível para a educação, maior é o regramento legal sobre a atuação profissional dos gestores escolares, no sentido de aumentar o con-

trole sobre a má destinação do dinheiro público, que afeta diretamente a realização da gestão democrática na Educação Básica pública, pela diminuição do tempo hábil do diretor escolar, sem ter a incumbência de preencher relatórios ou de realizar outras atividades de cunho burocrático.

Em relação ao contexto da prática da abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2022), centrado em como a disponibilidade de recursos e as condições financeiras afetam como diretores e professores interpretam, modificam e aplicam as políticas educacionais no cotidiano escolar, a pesquisa evidenciou que, na EEEF pesquisada, a disponibilidade de recursos e as condições financeiras, sempre no limite do mínimo necessário, ensinou a diretora e os professores a fazerem mais com menos, sem prejuízo à realização da gestão democrática na educação básica pública.

Essa situação de precisar fazer mais com menos é até poética, quando usada na literatura. Porém, no dia a dia, é um exercício de superação constante e desgastante, físico e emocional, após uma determinada quantidade de tempo. Essa é a realidade mostrada na análise documental das prestações de contas da EEEF pesquisada, que evidenciou o desafio da gestão financeira da diretora escolar em alimentar, diariamente, aproximadamente 200 jovens, suprimir as demandas de recursos didáticos e manter operacional a infraestrutura predial escolar com um recebimento diário de aproximadamente R$ 5,05 por aluno, no ano de 2024.

Mediante todo o conhecimento construído e registrado neste capítulo, em decorrência da pesquisa documental realizada na EEEF pesquisada, o problema de pesquisa “Quais são os desafios da gestão financeira nas escolas estaduais do estado do Rio Grande do Sul

para realizar a gestão democrática na educação básica pública?" pode ser respondido da seguinte maneira: Os desafios da gestão financeira nas escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul para realizar a gestão democrática na Educação Básica pública são a pouca quantidade de dinheiro destinada ao custeio da educação básica pública do ensino; o excesso de burocracia na gestão financeira da escola estadual pública; e, por conseguinte, o pouco tempo destinado ao aprimoramento dos processos da gestão financeira escolar.

A resposta ao problema de pesquisa, descrita no parágrafo anterior, contempla o objetivo geral deste estudo: compreender os desafios da gestão financeira enfrentados pelos gestores escolares para realizar a gestão democrática na Educação Básica pública, sob a abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2022), numa Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF), da cidade de Caxias do Sul – RS.

Todavia, a pouca quantidade de dinheiro destinada ao custeio escolar é compreendida como um desafio da gestão financeira para realizar a gestão democrática na Educação Básica pública do RS, porque, até o final do ano de 2025, são provenientes de apenas quatro fontes: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); a Autonomia Financeira; a Complementação Estadual; e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Além disso, o montante de capital que a EEEF recebeu no ano de 2024 não pôde ser considerado para fins de planejamento antecipado para o ano de 2025, em virtude de a arrecadação de impostos dos entes federados estarem sujeitas às flutuações da economia. Logo, existe a possibilidade de a EEEF receber uma quantidade de dinheiro menor em 2025, comparada à quantidade de dinheiro recebida em 2024, para custear a educação básica pú-

blica o ensino, acrescida da inflação do ano anterior, tornando ainda mais desafiadora a gestão financeira escolar da EEEF.

O excesso de burocracia na gestão financeira escolar é compreendido como um desafio no que diz respeito a realizar a gestão democrática na Educação Básica pública do RS, porque a burocracia, embora necessária, dificulta que o diretor escolar encontre tempo para manter a EEEF, funcionando com poucos recursos financeiros disponibilizados pelos entes federados. É importante salientar que a escola pública é um lugar de acolhimento, que também supre necessidades humanas básicas. Por algumas horas do dia, fornece segurança pessoal e a esperança de uma vida melhor para os alunos, o que demanda custeio público.

Para concluir a compreensão sobre os desafios, o pouco tempo destinado ao aprimoramento dos processos gerenciais da gestão financeira escolar é um desafio significativo enfrentado pelo diretor escolar. Isto ocorre porque o diretor da escola pública é demandado por múltiplas atribuições legais, dentre elas: o preenchimento de relatórios eletrônicos; a elaboração de relatórios físicos; a realização de licitações; o levantamento de orçamentos; a redação de atas, etc. E, ainda assim, precisa pensar em ações tecnicamente e financeiramente viáveis, em prol da melhoria dos processos gerenciais da gestão financeira escolares, para que possa manter e melhorar a prestação do serviço educacional de alta qualidade à comunidade escolar.

O objetivo geral registrado neste capítulo suscitou objetivos específicos que foram respondidos com a realização da pesquisa. O primeiro deles foi averiguar o processo de elaboração do planejamento da gestão financeira escolar, que, segundo a documentação investi-

gada, não apresenta nenhum indício da existência de um processo definido para tal, tampouco existe o registro de um planejamento da gestão financeira escolar. Assim, evidencia-se que a direção escolar, conjuntamente com a comunidade escolar, trabalha de maneira reativa às demandas de sustentabilidade no que se refere à manutenção da infraestrutura, à alimentação e aos processos pedagógicos.

O segundo objetivo específico respondido foi o de examinar como ocorre a participação dos funcionários, dos professores, dos estudantes e das famílias destes nas etapas constitutivas da gestão financeira escolar. Nesse quesito, o exame da documentação demonstrou a participação da comunidade pela presença e manifestação ativa de representantes nas reuniões de deliberações dos assuntos de ordem financeira da EEEF pesquisada, não ocorrendo nenhuma aplicação de recursos financeiros públicos sem a aprovação dos representantes da comunidade escolar.

O terceiro objetivo específico respondido refere-se a pesquisar como é feita a avaliação do processo de gestão financeira escolar, sendo verificado no exame da documentação da EEEF investigada, que, até o presente momento, não é feita a avaliação do processo de gestão financeira escolar. No Regimento Escolar, no Projeto Político Pedagógico, nas atas das reuniões da diretora da EEEF com os representantes da comunidade escolar e nos demais documentos avaliados, não consta nenhuma menção à avaliação do processo de gestão financeira escolar. Essa constatação é uma oportunidade de melhoria, com a definição da primeira versão do processo de gestão financeira escolar na EEEF pesquisada.

Por fim, no quarto objetivo específico, apurou-se como os desafios da gestão financeira escolar afetam a

realização da gestão democrática na Educação Básica pública. O exame da documentação escolar da EEEF pesquisada revelou que, dentre os desafios da gestão financeira escolar, o de cumprir com as atividades burocráticas estabelecidas pela legislação é o fator gerador do maior dispêndio de tempo hábil do gestor escolar, pois não se resume somente ao preenchimento de documentos eletrônicos e a elaboração de documentos físicos, inclui também todas as atividades que irão gerar as informações demandadas pelo sistema estatal de gestão escolar, tais como: fazer reuniões com os representantes da comunidade escolar, a fim de obter a aprovação para a realização de determinadas compras; verificar as expectativas da comunidade escolar que demandam o gasto de dinheiro público, dentre outras informações vindas dessa comunidade; redigir licitações; fazer orçamentos; negociar com fornecedores; e outras ações de cunho da gestão financeira escolar.

Todos os processos mencionados no parágrafo anterior demandam tempo para pensar em como gerir a EEEF com o pouco dinheiro recebido, anualmente, dos entes federados, considerando a escola dimensionada para atender a em torno de 200 alunos. Logo, são dois os desafios da gestão financeira escolar evidenciados pela pesquisa que afetam a realização da gestão democrática na Educação Básica pública, a quantidade de procedimentos burocráticos estabelecidos pela legislação e a pouca quantidade de dinheiro recebido dos entes federados para o custeio escolar.

Além de registrar que esta pesquisa atingiu os propósitos para os quais foi idealizada, assinala-se que a sua realização proporcionou entrar em contato com uma realidade desconhecida pelo pesquisador e, provavelmente, desconhecida da maioria das pessoas que não

atuam diretamente na gestão escolar pública. Mesmo os professores da rede estadual de ensino, que estão em sala de aula, fazendo o seu melhor na docência, não fazem ideia dos desafios enfrentados, diariamente, pelos colegas que estão atuando como gestores escolares. Fica também registrada nossa admiração e o apreço a todos os gestores escolares da rede estadual pública.

A revisão de literatura encontrou poucas pesquisas de mestrado e doutorado com o tema "gestão financeira escolar". No Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul e no município de Caxias do Sul – RS, esta é a primeira pesquisa sobre gestão financeira escolar, o que evidencia a oportunidade de colaborar com a academia, em especial com os programas de pós-graduação em Educação, para que seja ampliada a quantidade de investigações que abordem a temática sob diferentes vieses relacionados à área da educação.

Mediante o que foi exposto no parágrafo anterior, sugere-se a realização de outras pesquisas qualitativas com o mesmo tema de pesquisa. Porém, utilizando o estudo de caso, dentre outras estratégias de investigação qualitativa, e com problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos definidos conforme o propósito de cada pesquisador. Essa sugestão é aplicável ao estudo dos sistemas de ensino público federal, estadual, municipal e privado, possibilitando a obtenção de informações que somente a oralidade tem a capacidade de proporcionar ao pesquisador, com a finalidade de ampliar ainda mais o estado da arte referente à relação da gestão financeira escolar com a gestão democrática na educação.

Referências

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: Case studies in policy sociology. London: Routl Edge, 1992.

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

GUILHERME, A. A.; CHERON, C. **Guia prático de pesquisa em Educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 16.088, de 10 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Porto Alegre: Governo do Estado, 2024. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-16088-2024-rio-grande-do-sul-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-do-ensino-nas-escolas-publicas. Acesso em: 20 out. 2024.

SOARES, E. M. do S.; RELA, E.; LUCHESE, T. Â. (org.). **Celebrando 15 anos de estudos investigativos em torno de temas de educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Biodata

Adão Simon dos Santos Garcez

Mestre em Educação. Especialista em Análise Estratégica de Custos, Gestão da Produção e Gestão de Pessoas. Graduado em Administração. Todas essas titulações foram obtidas na Universidade de Caxias do Sul. Possui Licenciatura Plena em Gestão pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Rio Grande do Sul.

É gestor autônomo de projetos educacionais e culturais. Tem interesse em pesquisa na gestão escolar.

E-mail: sgarcez67@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3793004040587235

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6275-4914

Cristiane Backes Welter

Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena. Todas essas titulações foram obtidas na Universidade do Vale do Rio do Sinos. Na Universidade de Caxias do Sul, é coordenadora do Curso de Especialização em Pedagogias das Infâncias, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia. É pedagoga concursada no município de Picada Café – RS. Tem interesse em pesquisa em avaliação em larga escala, avaliação educacional, gestão democrática e políticas da educação.

E-mail: cbwelter@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9141169517444536

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8476-2939

Uma metodologia para a auto(trans) formação docente[8]

Paola Monteiro de Barros
Nilda Stecanela

Salve o mestre Bimba
A Bahia de Maré
Salve o mestre que me ensinou
A mandinga de bater com o pé
Iaia ioiô
Mandingueiro
Cheio de Malemolência
Era ligeiro o meu mestre
Que jogava conforme a cadência
No bater do berimbau
(Música Iaiá Ioiô, Domínio Popular)[9]

Cadência, bamboleio, ginga, malemolência… A roda de capoeira, declarada patrimônio imaterial brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAM) em 2008 (Roda de Capoeira, IPHAM, 2014), convida ao movimento, à multiplicidade. Capoeira se aprende na roda, na troca com o outro, com respeito e compromisso. No momento desta escrita, a pesquisa que motiva este texto, encontra-se em fase de finalização e busca compreender os movimentos de implementação do Projeto Político-Pedagógico no cotidiano escolar, a partir das narrativas dos professores sobre suas práticas pedagógicas nos Círculos Dialógicos. A escolha da me-

[8] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Movimentos de Implementação do Projeto Político-Pedagógico no Cotidiano Escolar: Narrativas Docentes*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

[9] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x-CeQ9xNvsU. Acesso em: 4 ago. 2024.

todologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans) formativos, cujos procedimentos são orientados pelo professor Celso Ilgo Henz, do Grupo de Pesquisas em Educação Diálogus, da Universidade Federal de Santa Maria, levou-nos a problematizar o potencial formativo dessa metodologia quando envolve professores e professoras de uma escola pública municipal desafiados a dialogar com e sobre o Projeto Político-Pedagógico da instituição. Por isso, nesta escrita, trazemos os ecos das rodas de capoeira: elas evocam a participação das pessoas no círculo, onde a aprendizagem se dá na evolução coletiva, unindo tradição e mudança, liberdade e luta, diálogo e sensibilidade, observação e atuação, assim como essa metodologia se propõe a ser.

Realizar os Círculos Dialógicos na pesquisa com os docentes significou criar um espaço com os professores e professoras, onde possam falar "dizendo a sua palavra" e "ouvir escutando" o outro.

No prefácio de *Pedagogia do oprimido*, o professor Ernani Maria Fiori aponta para a importância dialógica e revolucionária de aprender a dizer a sua palavra. Para ele, "dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo" (Fiori, 1983, p. 15). Freire reconhece como intrínseco ao direito de dizer sua palavra a capacidade de escutar como ação voluntária de ouvir com atenção. Ele nos diz que "O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la" (Freire, 1998, p. 131).

Os círculos e rodas humanas, ancestrais e presentificadas, trazidas poeticamente neste texto ao se referirem

às rodas de capoeira, materializam-se na nossa escolha metodológica, pois os Círculos Dialógicos permitem a construção dos dados empíricos a partir do diálogo e da dialogicidade, em que os tensionamentos e as reflexões passam a exigir um "pensar certo" (Freire, 1998) para que o processo de auto(trans)formação das professoras e professores, coautores e coautoras da pesquisa, bem como da pesquisadora-coordenadora, aconteça. De acordo com Freire (1998, p. 43), "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Nos Círculos Dialógicos, narramos nosso fazer e pensamos sobre ele na dialogicidade, caminhando em direção a uma consciência crítica sobre o *quefazer*[10] docente.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos têm inspiração nos Círculos de Cultura de Paulo Freire[11], propondo-se a reunir, em círculo (ou roda), homens e mulheres com o objetivo de reelaborar práticas e sentidos no mundo e com o outro. Nos Círculos Dialógicos realizados durante a pesquisa com as professoras e os professores de uma escola municipal de Caxias do Sul, buscamos, por meio do "diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, [...] com base nas questões levantadas pelo grupo em relação à temática" (Henz; Freitas; Silveira, 2018, p. 841). De acordo com Henz, a opção por essa metodologia se apoia no desafio de:

[10] Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1983, p. 145) nos explica que "se os homens são seres do *quefazer* é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. [...] O *quefazer* é teoria e prática. É reflexão e ação".

[11] De acordo com Fiori (1983, p. 11), "O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora".

> ousar novas práxis pedagógicas, acadêmico-científicas, cidadãs e pessoais, reconhecendo a importância da palavra e da genteidade de cada participante na sua alteridade, bem como na constituição do seu eu pessoal e profissional, propiciando que todas e todos imerjam-emergam na/da conscientização de serem partícipes, coautoras e coautores da feitura pessoal e profissional de outras genteidades em processos de auto(trans)formação (Henz, 2023a, p. 40).

Esses encontros, mediados pelos Círculos Dialógicos, constituíram-se em uma metodologia de "pesquisa acadêmico-científica, mas também [em] processos de construção de conhecimento e de mudanças nos *quefazeres* educativos que se colocam na dinâmica dos diferentes movimentos de auto(trans)formação para cada participante" (Henz, 2023a, p. 44). A partir do encontro com as/os docentes, tornou-se evidente que a pesquisadora deixou de ser uma mera coletora de dados para, como pesquisadora-coordenadora dos Círculos Dialógicos, buscar a auto(trans)formação junto com as professoras e os professores, parceiros e parceiras na coautoria da pesquisa. Iniciando a jornada por meio da proposição de diálogos ou de conversações problematizadoras (numa perspectiva gadameriana), entendemos a necessidade de deixar que o Círculo Dialógico seja o portador do tempo, do espaço e da linguagem que for dita, vista, cheirada, ouvida, sentida e vivenciada por todos (como plural) e por si mesmos (como indivíduos), em que cada uma/um se ressignifica (ou não) com o outro e consigo. Segundo Henz:

> Assim, cada um e cada uma vão aprender a dizer sua palavra, falando na inteireza do seu corpo consciente, que vem educando-se e se constituindo sócio-histórico-culturalmente, contanto que também vão aprendendo a escutar a outra e o outro na mesma inteireza que vêm sendo em suas individualidades e características étnico-culturais (Henz, 2023a, p. 34).

Buscando (re)construir, em comunhão e em coautoria, os caminhos do Projeto Político-Pedagógico, nosso objeto de pesquisa, bem como (re)descobrir no/com o coletivo as percepções sobre os movimentos de sua implementação nas práticas cotidianas, constatamos que a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos pôde nos guiar na dialeticidade e dialogicidade necessárias para problematizar as práticas docentes e as certezas epistemológicas das coautoras, dos coautores e da pesquisadora-coordenadora, trazendo a "práxis" para novos "quefazeres" (Freire, 1983). Assim, os Círculos constituíram-se no espaço onde "as práxis educativas e acadêmico-científicas passam a ser assumidas como processos pelos quais mulheres e homens começam a descobrir em si e nas/com outras e nos/com outros a possibilidade de, não obstante todos os condicionamentos estruturais, serem novamente sujeitos-coautoras(es) da história" (Henz, 2023a, p. 33).

Problematizar a prática é colocá-la em perspectiva, sistematizá-la, fragmentá-la como verdade, misturando cada fragmento seu com o do outro, para então reconstruí-la como experiência não mais individual, mas sim coletiva, permitindo a ressignificação tanto da própria prática, como historicidade, quanto dos sujeitos, como seres históricos e sociais transformadores da sua realidade. "Quer dizer, trata-se de participação ativa no sentir-pensar-agir dos seres humanos se genteificando, desafiando e propiciando o desenvolvimento de sensibilidades e capacidades, pela vivência do espantar-se, manifestar-se, refletir, descobrir o mundo e nele descobrir-se, tomando consciência de que sua humanização se dá na concretude de uma práxis histórica" (Henz, 2023a, p. 36).

A pesquisadora-coordenadora, imbricada na "pronúncia e escuta da palavra", comprometida com/na mudança social na qual acredita, propõe-se a caminhar com os outros em busca do "ser mais" (Freire, 1983), permanecendo atenta, sensível e aberta para, a partir dos diálogos tecidos, problematizar e aprofundar em cada Círculo Dialógico, juntamente com os coautores e coautoras, as "temáticas geradoras emergentes [...] sempre atenta ao foco que se propõe a pesquisa" (Henz, 2023b, p. 58). Os registros recriativos[12], feitos individualmente ao final de cada encontro, tiveram a "importante função de sistematizar esses diálogos, de onde irão emergir as temáticas geradoras para os próximos Círculos e, assim, sucessivamente" (Henz, 2023b, p. 58).

Esse movimento que liga as diferentes linguagens ditas/vividas no Círculo é importante na medida em que, segundo Henz,

> os constructos epistemológicos, que vão sendo dialógicos reflexivamente reconhecidos e sistematizados, devem também ser compreendidos e interpretados com todas as coautoras e todos os coautores. Assim, a ressignificação das (re)construções epistemológico-científicas das narrativas dos processos de auto(trans)formação pessoal e profissional é bem mais ressignificada e sistematizada dentro de uma abordagem hermenêutica, a qual requer uma ação dialógico-comunicativa que gera a fusão de diferentes mundos e horizontes pela escuta sensível e o *dizer a sua palavra* às experiências e às leituras de cada participante (Henz, 2023a, p. 39).

Ressaltamos a atenção que deve ter a pesquisadora-coordenadora, nessa metodologia, em primar pelo cuidado ético de não conduzir a interpretação das falas dos Círculos Dialógicos a partir de si como pesquisadora-observadora distanciada, ou como pesquisadora-teóri-

[12] A palavra "recreativo" remete ao recriar, criar de novo.

ca, mas a partir de si como pesquisadora em auto(trans) formação. Heinz aponta que

> Isso implica assumir essa pesquisa-auto(trans)formação como um caminhar curioso e rigoroso para se deixar surpreender pelo inesperado, pelo diferente, pelo desafiador e, até mesmo, pelo desestabilizador, não podendo estar a serviço da ratificação de posições prévias. Pesquisar-auto(trans)formar-se em coautoria é colocar-se em busca de possibilidades reais e ressignificativas de construções teórico-conceituais, e de movimentos e processos que levem um "caminhar para si", enquanto ou como conscientização e compromisso com as mudanças do sentir-pensar-agir pedagógico, social e pessoal, para que cada mulher e cada homem possa *ser mais* na sua genteidade, que se faz presente no exercício da sua profissão e da sua cidadania (Henz, 2023a, p. 43).

Nesse sentido, tanto como coordenadora quanto sistematizadora das análises, a pesquisadora deve deixar que, no Círculo Dialógico, aconteça uma conversação autêntica, sem tentar levá-la na direção de coincidir com o que se deseja escutar. Somente assim se pode vislumbrar a inteireza de si e do outro, pois "quanto mais autêntica é a conversação, menos possibilidade têm os interlocutores de 'levá-la' na direção que desejariam" (Gadamer, 1999, p. 559). Portanto, "o que 'sairá' de uma conversação ninguém pode saber por antecipação" (Gadamer, 1999, p. 559).

No bamboleio cadenciado do desenvolvimento dos Círculos Dialógicos, Henz reconhece oito movimentos que se complementam de forma dinâmica e dialética nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos:

> escuta sensível e olhar aguçado, descoberta do inacabamento, emersão e imersão das temáticas, diálogos-problematizadores, registro recreativo, distanciamento, conscientização, auto(trans)formação; nas últimas pesquisas outro movimento vem requerendo seu re-

> conhecimento: acolhimento/reconhecimento (Henz, 2023a, p. 42).

A Figura 1 demonstra os movimentos provocados pelos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, em uma espiral que evidencia sua não estagnação e não linearidade.

Figura 1 – Movimentos metodológicos dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos

Fonte: Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 842).

A beleza do Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans) formativo está na possibilidade verdadeira e profunda de dizer sua palavra, de saber que ela foi ouvida e de ouvir, em escuta sensível, a palavra do outro:

> todos precisam estar atentos à fala de cada um dos interlocutores e são livres para *dizerem a sua palavra*, conforme forem se sentindo desafiados à fala. Neste movimento, a ideia é que pesquisador ou pesquisadora-líder e interlocutores coautores e coautoras possam vivenciar uma experiência concreta de troca de sentimentos, de percepções, de crenças, de opiniões, de saberes e de conhecimentos, baseada na escuta sensível e no olhar aguçado ao outro, na busca pela

> razão de ser das problematizações apontadas pelo grupo (Henz; Freitas; Silveira, 2018, p. 843).

Tendo o Projeto Político-Pedagógico como mote impulsionador das conversas, e os conceitos de democracia, autonomia, política e gestão democrática como princípios norteadores dos diálogos, bem como o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas como palco da conversação, os Círculos Dialógicos realizados para a pesquisa em questão buscaram o acordo dos dizeres, viveres e sentires, na compreensão do que se diz, *independentemente* da concordância quanto à individualidade do que se diz, pois:

> [...] faz parte de toda verdadeira conversação o atender realmente ao outro, deixar valer os seus pontos de vista e pôr-se em seu lugar, e talvez não no sentido de que se queira entendê-lo como esta individualidade, mas sim no de que se procura entender o que diz. O que importa que se acolha é o direito de sua opinião, pautado na coisa, através da qual podemos ambos chegar a nos pôr de acordo com relação à coisa (Gadamer, 1999, p. 561).

Para construir novos significados e aprofundar a palavra dita em sua complexidade nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, é fundamental compreender que as perguntas/problematizações feitas como convite à conversação são perguntas conscientes do saber que não se sabe, pois, segundo Gadamer (1999, p. 535):

> Para perguntar, temos que querer saber, isto é, saber que não se sabe. E no intercâmbio [...] de perguntas e respostas, de saber e não saber, descrito por Platão, acaba-se reconhecendo que para todo conhecimento e discurso, em que se queira conhecer o conteúdo das coisas, a pergunta toma a dianteira. Uma conversação que queira chegar a explicar alguma coisa precisa romper essa coisa através de uma pergunta.

Essas perguntas possuem intencionalidade, no sentido dialético, de provocar narrativas que possam interagir com as problematizações e gerar novos questionamentos. São questões que partem de um contexto e que, mesmo sendo abertas, sem o desejo de conduzir o diálogo, dispõem de uma limitação. Assim, compreendemos, a partir de Gadamer, que:

> [...] nela está contida uma certa circunscrição, através do horizonte da pergunta. [...] Ela só se torna uma pergunta quando a fluida indeterminação da direção a que aponta é colocada na determinação de um "assim ou assim": dito de outra maneira, a pergunta tem de ser colocada (Gadamer, 1999, p. 536).

O desenvolvimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos vai "constituindo-se no aprofundamento de estudos, diálogos, reflexões e reconhecimentos do entrelaçamento das muitas dimensões e aspectos do humano, do pedagógico e do social" (Henz, 2023a, p. 39). Esse aprofundamento se dá com as proposições de leituras, vídeos, músicas, objetos, enfim, dinâmicas que acontecem antes, durante e após o encontro das gentes nos Círculos Dialógicos, propostos pela pesquisadora-coordenadora e pelos coautores e coautoras, trazendo potência para as narrativas, problematizando o que emerge delas, provocando novas imersões nas reflexões, constituindo-se em auto(trans) formação epistêmica e crítica frente à realidade falada, ouvida e ressignificada.

Para a compreensão dos diálogos, os Círculos Dialógicos, na pesquisa referida, foram gravados e transcritos, de forma que pudessem ser captadas as temáticas que emergiram e que se tornaram a matéria-prima a ser compreendida, desdobrada, sistematizada e ressignificada com os professores e as professoras coautores

e coautoras. Essas reflexões e interpretações dos diálogos serão compreendidas, na próxima fase da pesquisa em andamento, a partir da Hermenêutica de Gadamer. Segundo Henz, a percepção do que emerge nos círculos se dá "dentro da dialética 'leitura de mundo-leitura da palavra', por vezes tendo de ler o dito no não dito (Gadamer) e no dizer a sua palavra de coautoras e coautores" (Henz, 2023a, p. 39). De acordo com Gadamer:

> O que vem à tona, na sua verdade, é o logos, que não é nem meu nem teu, e que por isso sobrepuja tão amplamente a opinião subjetiva dos companheiros de diálogo, que inclusive aquele que o conduz permanece sempre como aquele que não sabe. A dialética, como arte de conduzir uma conversação, é ao mesmo tempo a arte de olhar juntos na unidade de uma perspectiva, isto é, a arte da formação de conceitos como elaboração da intenção comum (Gadamer, 1999, p. 542).

Os conceitos emergentes, captados na escuta atenta dos Círculos Dialógicos e na leitura das transcrições, permitem observar a palavra e o não dito, pois "cada palavra faz ressoar o conjunto da língua a que pertence, e deixa aparecer o conjunto da acepção do mundo que lhe subjaz. Por isso, cada palavra, como acontecer de seu momento, faz que aí esteja também o não dito, ao qual se refere, respondendo e indicando" (Gadamer, 1999, p. 664). A compreensão dos diálogos dos Círculos também atenta para além da palavra e, de acordo com Henz, "consideramos também os gestos, os olhares, as reações, os sentimentos despertados por esses momentos reflexivos dialógicos, numa espécie de 'colocar-se no lugar do outro' e com ele também fazer um 'caminhar para si' em mim" (Henz; Freitas; Silveira, 2018, p. 843).

Como movimento final, anunciamos um novo olhar sobre nós mesmos, sobre nossas práticas, sobre nossas concepções históricas e epistemológicas, nossas experi-

ências, fortalezas e fragilidades, nossos conhecimentos e desconhecimentos teóricos, descobrindo, no caso desta pesquisa, os ecos e movimentos do Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente, ressignificando este documento dentro do nosso cotidiano e de nossas práticas, pois:

> A auto(trans)formação [...] é movimento carregado de outros movimentos e processos de experiências de vida, de pesquisas, de estudos, de práxis educativa, de encontros e desencontros, que hermeneuticamente vão sendo compreendidos, interpretados e ressignificados (Henz, 2023a, p. 42).

Ao escolhermos essa metodologia de pesquisa, aproximando-nos dos quefazeres da educação popular, assumimos que essa escolha exige "um caminhar curioso e rigoroso para se deixar surpreender pelo inesperado, pelo diferente, pelo desafiador e, até mesmo, pelo desestabilizador, não podendo estar a serviço de ratificação de posições prévias" (Henz, 2023a, p. 43). Talvez este seja o maior desafio para a pesquisadora-coordenadora, deixar que os Círculos Dialógicos corram livres, encontrem seu próprio ritmo, sejam espontâneos e construídos em real coautoria, sem direcionamentos ou pressões que acabem por receber a palavra dita que se quer ouvir. As coautoras, os coautores e a pesquisadora-coordenadora assumem, assim, o "compromisso com as mudanças do sentir-pensar-agir pedagógico, social e pessoal, para que cada mulher e cada homem possam ser mais na sua genteidade, que se faz presente no exercício da sua profissão e da sua cidadania" (Henz, 2023a, p. 43).

Seguindo a dialogicidade dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, Henz (2023b, p. 57-58) aponta algumas premissas: "os(as) sujeitos(as)

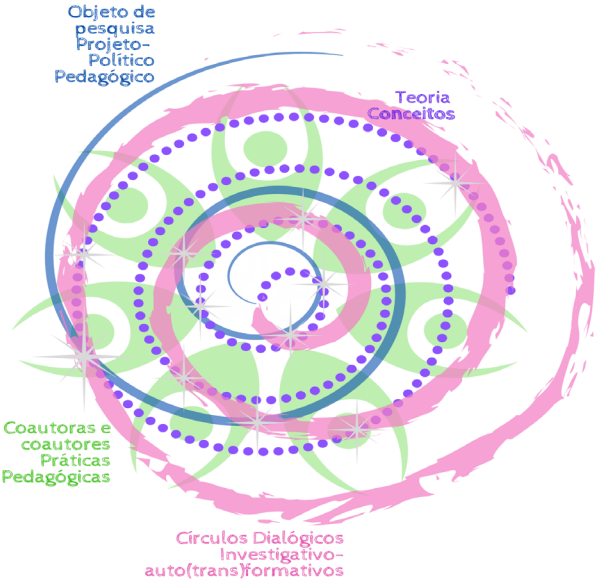
não são meros participantes, mas coautores(as) da pesquisa", sendo responsáveis e livres para dizer a sua palavra; "os movimentos dos Círculos Dialógicos não apresentam uma linearidade ou hierarquia preestabelecida", por isso não existe uma sequência, mas uma proposição de mediação feita pelo pesquisador-coordenador; "as temáticas geradoras emergem sempre a partir dos diálogos do e com o grupo", sendo o pesquisador-coordenador responsável por iniciar o diálogo problematizador no primeiro Círculo Dialógico, propondo leituras, vídeos, momentos de estudo, que poderão acontecer antes do Círculo ou durante ele. O pesquisador-coordenador também será responsável por sistematizar a problematização do Círculo seguinte sempre a partir dos diálogos do Círculo Dialógico anterior e por proporcionar, na ação do pesquisador-coordenador, "momentos de sensibilização inicial, acolhimento e escuta sensível [...] para garantir o diálogo e a dinamicidade dos Círculos" (Henz, 2023b, p. 59).

Outras premissas que pautam o desenvolvimento dos Círculos Dialógicos também compreendem, de acordo com Henz (2023b, p. 59): "reconhecer-se inacabado em permanente processo de busca por ser mais"; como "coautor, sentir-se livre para dizer a sua palavra"; "refazer perguntas"; "estar disposto a ler criticamente seu contexto e suas ações", mesmo que inicialmente de forma "apenas introspectiva"; "desenvolver a escuta sensível e o olhar aguçado"; "sentir-se pertencente e comprometido com o contexto" e "manter o sigilo sobre as narrativas compartilhadas no grupo".

A partir dos estudos e da vivência dessa metodologia como experiência de auto(trans)formação, construímos, de forma artística, uma imagem que pretende

representar os movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativos-auto(transformativos).

Figura 2 – Movimentos



Fonte: elaboração nossa, inspirada no livro *Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo*.

O centro nos aponta, em verde, as coautoras e os coautores e suas práticas pedagógicas, seus diálogos, suas utopias, limites e potências. É desse centro que partem as espirais que compõem os pilares dos tensionamentos provocados pela pesquisa:

a. em azul, o objeto da pesquisa, no caso o Projeto Político-Pedagógico, com seus movimentos próprios: concepções filosóficas, metodologias, avalia-

ção, tempos e espaços, legislação, projetos, currículo, utopias, revisitação, construção;

b. em lilás pontilhado, o aporte teórico e os conceitos que emergem a partir dos diálogos e reflexões dos Círculos;

c. o espiral rosa desenha a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

Os Círculos Dialógicos transpassam as professoras e os professores e os pilares da pesquisa, englobando-os circularmente, trazendo-os ao movimento por meio dos balanceios da dança-jogo-capoeira, expandindo e voltando ao centro, propondo dez movimentos iniciais que serão experienciados, sentidos e vividos por meio dos encontros dos Círculos Dialógicos, construindo o material da pesquisa. São os movimentos: escuta sensível, olhar aguçado, descoberta do inacabamento, emersão e imersão das temáticas, diálogos-problematizadores, registro recreativo, distanciamento, conscientização, auto(trans)formação, acolhimento e reconhecimento.

Por fim, os lugares onde a grande espiral dos Círculos Dialógicos cruza as demais e o círculo de professoras e professores representam pontos de encontro, de confluência, a fusão dos horizontes (Gadamer, 1999), ilustram as reflexões, os acordos, os impasses, os conceitos que emergem, a palavra dita em potência. São intersecções fundamentais, momentos ímpares, representados por estrelas, pois formam uma Constelação, resultado dos encontros únicos, de pessoas únicas, com experiências e saberes também únicos.

O termo *constelação* emerge numa acepção epistemológico-crítica da filosofia de Walter Benjamin (1892--1940). Com *constelação*, Benjamin designava "a relação entre os componentes (as estrelas) de um conjunto (as

linhas imaginárias que desenham um agrupamento constelar), relação essa que se define não apenas pela proximidade entre as estrelas, mas também pela possibilidade de significado que o conjunto adquirir – o sentido que lhe pode ser atribuído" (Velloso, 2022, p. 19). Assim, para Benjamin, "as ideias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas" (Benjamin, 2011, p. 22 *apud* França, 2022, p. 37). Essa analogia mostra como as ideias surgem a partir de fragmentos empíricos, respeitando a singularidade dos fenômenos e constituindo outras práxis possíveis.

Concluindo o capítulo, podemos tecer indícios de que os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos se configuram em um promissor espaço para a auto(trans)formação docente, elaborando uma metodologia que ultrapassa a questão do método para fazer-se espaço de encontro de gentes em busca de novos quefazeres, conscientes da vocação humana ontológica dos homens e mulheres em ser mais. A pesquisa, no momento desta escrita, em sua fase de compreensão no âmbito das imersões e emersões narradas na vivência circular dos encontros, anuncia que serão as correlações entre as estrelas-categorias emergidas nos Círculos Dialógicos, a partir da compreensão hermenêutica dos diálogos, que constituirão a constelação-sentido que possibilitará, ao final da pesquisa, (re)conhecer a auto(trans)formação da pesquisadora-coordenadora, dos coautores e das coautoras em relação às suas práticas e ao objeto desta pesquisa, o Projeto Político Pedagógico, articulando novas práxis nessa aventura de ser/estar/transformar o mundo com o outro.

Referências

FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FRANÇA, F. L. Constelação, parataxe e ensaio: os arcanos do pensamento da não identidade. **Trans/Form/Ação**, v. 45, n. 4, p. 33-54, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GADAMER, H.-G. **Verdade e Método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

HENZ, C. I. Dialogus: no entrelaçar das genteidades, a construção de caminhos outros como inéditos viáveis. *In*: GOELZER, J.; FREITAS, L. M.; SIGNOR, P. (org.). **Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo**. Curitiba: Appris, 2023a. p. 31-46.

HENZ, C. I. Dos círculos de cultura aos Círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos: (re)(des)construções e reinvenções no âmbito da pesquisa. *In*: GOELZER, J.; FREITAS, L. M.; SIGNOR, P. (org.). **Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo.** Curitiba: Appris, 2023b. p. 47-66.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M.; SILVEIRA, M. N. da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, v. 36, n. 3, p. 835-850, 2018.

RODA de Capoeira é mais novo Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)**, Brasília, 26 nov. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/66/. Acesso em: 23 ago. 2025.

VELLOSO, R. de C. L. **Urbano-constelação**. Belo Horizonte: Cosmópolis, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/pa-ba/Downloads/URBANO%20CONSTELAC%CC%A7A%CC%83O%20livro%20conpleto%20(1).pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

Biodata

Nilda Stecanela

Desenvolveu estudos de Pós-Doutorado em Educação, como bolsista CAPES, no Institute of Education/University of London. É doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Gestão do Ensino na Educação Básica pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e em Ciências Exatas pela UCS. É docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Coordena o Observatório de Educação da mesma instituição. É bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa.

E-mail: nstecane@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7861875052634037

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9946-0848

Paola Monteiro de Barros

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista Capes/PROSUC. Possui Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Ler e escrever o mundo e graduação em Licenciatura Plena em História, ambas pela UCS. É docente da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – RS, onde está atuando como diretora de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental.

E-mail: pmbarros@ucs.br

Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/6154387997139404

Orcid: https://orcid.org/0009-0001-8598-1770

Gestão universitária e *pensamento complexo:* aproximações e *travessias* a partir das narrativas de sujeitos de um curso de pedagogia[13]

Roberto Oliveira Batista Júnior
Eliana Maria do Sacramento Soares

Nas próximas páginas, movimento14 a escrita a partir da tese intitulada *Gestão Universitária e Pensamento Complexo: aproximações e travessias a partir das narrativas de sujeitos de um curso de Pedagogia*, defendida em 2025. Ela buscou compreender os processos/práticas de gestão do curso de Pedagogia de uma universidade pública do nordeste brasileiro.

A tese foi escrita utilizando a metáfora da *Travessia*. Nela, optei pelo método inspirado na *teoria da complexidade* como *ponte* metodológica, com o propósito de compreender, de forma articulada: como está acontecendo a gestão do curso de Pedagogia, considerando os princípios do *Pensamento Complexo*, a partir de Edgar Morin. Para a construção de sentidos, parti das narrativas de nove sujeitos que fazem parte do curso de Pedagogia, com base nos referidos princípios propostos por Morin (2008). Com isso, foi possível construir alguns marcadores, que se constituem como pistas para o redimensionamento dos processos/práticas de gestão do curso de

[13] Este capítulo tem origem na tese intitulada *Gestão universitária e Pensamento Complexo: aproximações e travessias a partir das narrativas de sujeitos de um curso de Pedagogia*, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

[14] A opção pela escrita na primeira pessoa do singular é para manter o protagonismo do pesquisador, primeiro autor do texto.

Pedagogia, podendo ter desdobramentos para a gestão universitária.

Esses marcadores apontaram para a necessidade de uma transformação na matriz pedagógica gestora dos sujeitos, para que haja a possibilidade de mudança e uma *auto-organização* da gestão. O que implica que uma ecologia de saberes seja colocada em movimento pelo gestor (*transdisciplinaridade*), por meio do *diálogo*, de processos *recursivos* e da atenção aos *ruídos*, que envolve a dimensão individual (subjetiva), coletiva (intersubjetiva) e ecológica (contextual), que se configuram exigências contemporâneas.

Neste capítulo, não se objetiva retomar a discussão ou aprofundar o que foi defendido na tese, mas comunicar ou descrever os caminhos trilhados e compartilhar as aprendizagens obtidas na *travessia* doutoral.

A escolha da *Travessia*...

> *Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia*.
> Guimarães Rosa

Tomei a *travessia* como metáfora deste estudo em três dimensões iniciais e que foram ampliadas ao longo da pesquisa, são elas: a) a dimensão do ser no mundo, não só porque atravessei o Brasil, do litoral nordestino à Serra Gaúcha para realizar o doutorado, mas, também, porque percebi em mim, mudanças ontológicas de postura, que antes não via; b) a dimensão do pesquisador, pois abracei a virada epistemológica com brilho nos olhos e encanto; e c) a dimensão metodológica do estudo, não só como escrevi e comuniquei o percurso, mas, sim, como caminhei em busca de novos conhecimentos.

Afora essas dimensões trazidas acima, a *travessia* foi utilizada no estudo como sinônimo de movimento/

processo; o estado de não inércia; de busca; de mudança; de autotransformação, do pesquisador agente implicado na *travessia* e demais sujeitos que formaram o *corpus* de pesquisa. Em outros momentos, fiz uso da palavra *travessia* para me referir a própria pesquisa; ao caminho metodológico e ao meu caminhar no estudo.

Outro aspecto que me inspirou para escolha da *travessia* como metáfora, na escrita da tese, foi a minha cidade natal: Recife. A capital pernambucana é conhecida por suas pontes seculares que ligam suas margens. Através de suas pontes, conseguimos atravessar de um lado a outro da cidade, realizando a *travessia* do centro histórico (Recife antigo) ao Recife moderno e vice-versa. Acostumado a realizar essas pequenas travessias, resolvi ousar numa maior, numa ponte imaginária que me fez borrar fronteiras e que me ligou à Universidade de Caxias do Sul, RS, ao doutorado em Educação, permitindo-me realizar tantas outras "travessias", que nem imaginava, no início da caminhada. As pontes recifenses compuseram meu imaginário metafórico, para a construção das "travessias" que me propus a realizar com a tese.

O mapa da *travessia*...

A *travessia* foi composta por sete capítulos, articulados entre si, e buscou a construção de uma ecologia de saberes com a intenção de compreender melhor o fenômeno estudado: gestão do curso de Pedagogia. No **primeiro capítulo**, trouxe alguns elementos que foram sendo amadurecidos e sentidos por mim e que evidenciavam uma mudança ontológica em meu ser, à medida que caminhava no doutorado. Aqui, ainda, expressei minha opção teórico-epistemológica pela teoria da *complexidade* e apresentei a questão norteadora e os objetivos, como desencadeadores da pesquisa.

No **capítulo 2**, dissertei sobre o que considerei "ruídos contemporâneos[15]", são eles: o relatório da Unesco e o convite a reimaginarmos nossos futuros juntos, por meio de um novo contrato social para a educação; e os sinalizadores construídos com base em estudos já realizados sobre a gestão no contexto universitário e a teoria da *complexidade.* No **capítulo 3**, construí um quadro teórico, trazendo os conceitos de *Transdisciplinaridade*, *Auto-organização* e *Pensamento Complexo,* a partir de Edgar Morin, para ser a *ponte* para a *travessia* epistemológica. Apresentei uma breve contextualização da Educação Superior no Brasil; um breve histórico do curso de Pedagogia, trazendo algumas demandas contemporâneas; e o cenário de mudança na Ensino Superior. Além disso, apresentei uma revisão da literatura sobre a gestão no contexto universitário, incluindo, teóricos que tratam da gestão sob o olhar da *complexidade*, e sobre a influência dos paradigmas positivista e cartesiano nas teorias administrativas.

No **capítulo 4**, trouxe uma caracterização da universidade e do contexto do curso de pedagogia, como forma de aproximação do território de pesquisa. Apresentei o método inspirado na *complexidade*, como *ponte* estratégica para a *travessia* metodológica da tese. Já no **capítulo 5**, trouxe um perfil dos caminhantes da travessia (sujeitos pesquisados); um mapeamento dos processos e práticas de gestão do curso; assim como os indicadores que emergiram das conversas recursivas, com base nos princípios do *Pensamento Complexo,* para a gestão da licenciatura em Pedagogia.

[15] Aqui, utilizo a palavra *ruído* em alusão a Henri Atlan, médico e biofísico argelino, que desenvolveu sua teoria da auto-organização a partir dos ruídos e das crises.

No **capítulo 6**, construí algumas tecituras com base nos conceitos de *complexidade, auto-organização e transdisciplinaridade* (apresentados no capítulo 3), a fim de construir uma visão ética para a gestão do curso de Pedagogia e para a constituição do ser-gestor. E no **capítulo 7**, fiz algumas considerações do meu momento de autotransformação no doutorado e sinalizei para algumas *travessias* e desdobramentos para além da tese.

O que me levou a pesquisar sobre a gestão no contexto universitário

Há anos tenho me dedicado a trabalhar na gestão universitária. Noto que têm surgido desafios cada vez maiores e complexos a serem administrados pela gestão de uma universidade. A pandemia foi uma delas. O que tem exigido sensibilidades, habilidades e competências outras de seus gestores, para além do conhecimento técnico e instrumental voltado à atuação na gestão. Por isso, considero que há indicadores no *Pensamento Complexo*, a partir de Edgar Morin, que, a meu ver, são *pontes* que podem ajudar-nos a compreender as demandas de gestão do nosso tempo histórico e, especialmente, a entender os desafios e as transformações atuais que a gestão no contexto universitário tem passado.

Nesse sentido, compreender como estavam acontecendo os processos e práticas de gestão da licenciatura em Pedagogia, a partir das narrativas dos próprios sujeitos universitários, resultou, em última instância, em uma compreensão maior sobre a gestão na própria universidade onde, também, atuo profissionalmente.

Ruídos contemporâneos

> *Quando os ventos* de *mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento*.
> Érico Veríssimo

Aprendi que, quando os ventos de mudança sopram, para construir moinhos de vento é preciso estar atento aos sinais que a *travessia* nos mostra, mas, sobretudo, abertura ao diálogo, para que não construamos barreiras. Nesse sentido, caminhei atento aos ruídos contemporâneos que emergiram sobre o fenômeno no qual a tese se debruçou. Um desses *ruídos* foi o relatório da Unesco, divulgado em fevereiro de 2022, intitulado *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*.

Esse documento, ao utilizar a palavra *reimaginar*, está a nos dizer que é preciso imaginarmos, de outra forma, nossos futuros. Trata-se de um giro epistemológico proposto pela Unesco, que devolve a estética da imaginação à ciência e, de certa forma, reintegra o indivíduo pensante e criativo na construção de novos futuros. Esse relatório é um convite para que cidadãos, instituições e a sociedade de um modo geral, reimaginem, individual e coletivamente, o futuro da humanidade e do nosso planeta.

A Unesco nos faz repensar nossos percursos, pois reconhece que estamos em um caminho equivocado e defende uma mudança de rota, ao propor um novo caminho educativo e de construção do conhecimento, a partir do redimensionamento dos currículos, da pesquisa, das pedagogias, entre outros. É um convite ao redimensionamento pedagógico, metodológico, filosófico, epistemológico e ontológico do ser humano, o qual

exige que a gestão de nossas instituições também seja redimensionada.

Figura 1 – Sinalizadores do documento da Unesco

Fonte: elaborada pelo autor.

Na Figura 1, elenquei alguns sinalizadores, extraídos do relatório da Unesco, que poderão ajudar no redimensionamento educacional, o qual não pode ocorrer sem o redimensionamento da gestão em nossas instituições. Essa foi uma das contribuições da tese.

Gestão universitária: percursos constitutivos

Os sinalizadores elencados na Figura 1 vão de encontro às bases epistemológicas sobre as quais a gestão foi constituída ao longo de sua história. Isso evidencia um cenário que exige outras posturas por parte dos gestores das instituições universitárias.

A gestão historicamente, inclusive nas universidades, vem sendo influenciada pela administração clássica

(fundamentada na ciência clássica[16]) e, consequentemente, por princípios que operam baseados no controle, na objetividade, na racionalidade, na previsibilidade e na padronização. Os gestores, por sua vez, são formados para agirem conforme esses princípios e valores, que, a meu ver, não dão conta dos desafios contemporâneos nem das exigências do âmbito universitário.

Quando atravessei o Brasil para realizar o doutorado no Sul do país, trouxe comigo uma inquietação acerca da gestão no contexto universitário. Apesar de atuar em uma universidade pública, sempre tive dificuldades em entender os processos de gestão de uma instituição tão complexa e com tantos "fios", ora desarticulados, ora caóticos mesmo. Parte dessa dificuldade de entendimento estava no descompasso entre a base do conhecimento (administração clássica) e a real necessidade de uma gestão mais aberta, reticular e dialógica no âmbito das universidades.

De acordo com Souza (2009, p. 22), "não é difícil perceber que as teorias organizacionais não dão conta da gestão das universidades, em razão da complexidade dessas instituições e das exigências da sociedade atual". O controle e a previsibilidade são características da racionalidade do paradigma científico que influenciou os paradigmas administrativos, com reverberações no campo da gestão no contexto educacional. Esse caráter racional/objetivo fundamentou as teorias organizacionais vigentes.

No entanto, tenho entendido que olhar a gestão no contexto universitário, a partir do arcabouço teórico da *complexidade*, é olhar para além da racionalidade administrativa. Se antes o paradigma organizacional

[16] Concepção de ciência na qual a racionalidade e a objetividade são marcas e formas exclusivas de fazer ciência na modernidade.

era estruturado, objetivo, baseado no controle e na previsibilidade, com a *complexidade*, torna-se não linear e sistêmico, ocasião em que a desordem e a imprevisibilidade são capazes de produzir conhecimento, instigando a criatividade, por meio da sua natureza dinâmica (Demo, 2002).

Nessa perspectiva, tenho pensado o redimensionamento da gestão no contexto universitário, especialmente no curso de Pedagogia, ao incorporar os elementos da *complexidade* aos elementos tradicionais da administração *clássica.* A palavra "incorporar" é importante porque não estamos excluindo o controle, a previsibilidade, a objetividade e demais características históricas da gestão. Pelo contrário, a partir desses aspectos, em diálogo com eles, negociando com eles, incorporam-se os elementos da *complexidade* na gestão do curso de Pedagogia – até porque a *complexidade* tem como princípio o diálogo, além de ter como característica a religação e não a disjunção.

Consoante isso, Cordeiro e Ramos (2014, p. 25) alegam que:

> O debate acadêmico, em torno do papel da universidade, aponta a necessidade de revisão nos conceitos e práticas educacionais, da construção de uma nova pedagogia e didática, que contribuam para o processo de superação da lógica da racionalidade técnico-instrumental, por vezes, responsável pela fragmentação e hierarquização de espaços, tempos, conhecimentos e sujeitos, nas suas mais diversas práticas sociais.

A gestão cumpre um papel fundamental nas amarras desse tecido universitário *complexo*: seja para arrefecer, seja para aquecer os debates e o fomento das mudanças institucionais, em sintonia com as demandas do seu contexto e do seu tempo histórico.

Pontes para a *Travessia* epistemológica

Utilizei como *pontes* para a *travessia* epistemológica na tese, e para uma maior compreensão acerca do fenômeno estudado (Gestão do curso de Pedagogia), os conceitos pós-modernos de *auto-organização pelos ruídos, transdisciplinaridade* e *Pensamento Complexo.*

Auto organização pelos ruídos...

> *A teoria da auto-organização fora feita para compreender a vida.*
> Edgar Morin

Aqui tomei emprestado o conceito trabalhado pelo médico e filósofo argelino Henri Atlan. Atlan (1992) desenvolveu sua teoria em defesa dos "ruídos", que contribuem para a *auto-organização* dos seres vivos e da sociedade e podem ser fonte de novas organizações. No final do século XX, Atlan (1992) causou espanto à comunidade científica ao comprovar, resguardando algumas situações, que são os "ruídos", ao introduzir uma "novidade" nos sistemas *complexos*, que permitem que estes se adaptem às variadas circunstâncias causadas pelo contexto no qual estão imersos, complexificando-se.

Para o autor, os sistemas auto-organizados não só sobrevivem aos "ruídos" – ameaças, agressões e exigências do contexto – como têm a capacidade de dar respostas aos "ruídos", gerando novas aprendizagens e, consequentemente, novas organizações em suas estruturas. Essas respostas e novas aprendizagens e estruturas permitem aos sistemas *complexos* se manterem vivos e regenerados a partir dos "ruídos", gerando sistemas capazes de responderem às demandas do meio externo. A *auto-organização pelos ruídos* é considerada na tese

como um elemento promotor de novas estruturas e conhecimentos.

Transdisciplinaridade

> *Não sabemos para que lado penderá a balança.*
> *Por isto, é necessário agir com rapidez, agora.*
> *Pois amanhã será tarde demais.*
> Basarab Nicolescu

Aqui, apoiei-me em Basarab Nicolescu e seu manifesto para a *Transdisciplinaridade,* editado em 1999, em Paris, para tratar da abordagem transdisciplinar que pretendi empreender sobre o meu fenômeno de pesquisa. Nicolescu defende a ideia de mundo em construção, que deveria estar assentada numa nova visão de mundo: a *Transdisciplinaridade.*

Em toda a sua obra, Nicolescu cita a divisão do conhecimento em disciplinas e demonstra sua inquietação ao nos/se indagar: "Como se explica que a proliferação acelerada das disciplinas torne cada vez mais ilusória toda unidade do conhecimento?". Nicolescu (1999, p. 15) defende a unidade do conhecimento por meio da *Transdisciplinaridade*, explicando que:

> [...] como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Fui transdisciplinar no meu ato de atravessar o país, quando saí de minhas fronteiras disciplinares. Fui transdisciplinar antes mesmo que o conceito me surgisse na tese. Além disso, percebo a *transdisciplinaridade* presente na escrita da tese: ao promover o diálogo entre gestão e educação (áreas/disciplinas distintas); ao trazer elementos poéticos, àquilo que, historicamente,

convencionou-se ser formal (texto acadêmico). Tudo isso foi minha tentativa, transdisciplinar e humilde, para a compreensão do mundo e do fenômeno do meu estudo. A *Transdisciplinaridade* é entendida na tese como elemento desencadeador de articulações.

Pensamento Complexo

> *Pensamento Complexo é o pensamento que pratica o abraço.*
> *É renascer e renascer, até a morte.*
> Edgar Morin

Edgar Morin se autodenominou um *onívoro cultural* (Morin, 1997, p. 13), ou seja, um estudioso que empreende esforços para religar saberes, bebendo de várias fontes culturais e recusando o pensamento que separa e que exclui. Consoante a isso, Morin (2010, p. 216), afirma:

> Sentia-me apaixonado pelo patrimônio planetário, animado pela religião do que religa, a rejeição do que rejeita, por uma solidariedade infinita [...] eu partia de uma constatação: em nossas escolas, em nossas universidades, certamente nos ensinam a compreender as coisas, mas elas são separadas, isoladas. Não somos ensinados a religá-las e, portanto, a enfrentar nossos problemas fundamentais, globais. Eu devia, então, elaborar um pensamento complexo, ou seja, uma forma de pensar não apenas as ciências, não apenas a filosofia, não apenas a política, mas, também, a vida cotidiana, a vida de cada um de nós.

Quando cheguei em Caxias do Sul, carregava comigo um histórico epistemológico sedimentado a partir de experiências anteriores e que me colocaram em uma rota de colisão ao que estava por experimentar no doutorado. O processo de doutoramento me ensinou que a mudança de rota nos possibilita conhecer outros caminhos, outras vias. Foi assim que fui "renascendo",

permitindo-me experimentar novos percursos, atravessando e sendo atravessado, construindo minha própria *travessia* epistemológica.

Quando fui constituindo o fundamento epistemológico do estudo, ao visar evidentemente à construção da tese, as coisas tomaram sentido diante de mim. Comecei a perceber que a *travessia* epistemológica era, de fato, necessária para pensar de outro modo minha prática pedagógica como pedagogo, mas, sobretudo, para pensar a gestão do curso de Pedagogia a partir de outras lentes que dialogassem com as demandas contemporâneas e trouxessem novas perspectivas e práticas.

A *complexidade* não pode e não deve ser vista como uma receita ou solução para os desafios contemporâneos, e sim como óculos com lentes diferentes que nos instiga a pensar de outro modo a realidade à nossa volta (Morin, 2010). A *complexidade* permite-nos enxergar os fenômenos com princípios diferentes da ciência moderna. Segundo Morin (2011, p. 16), "só o *pensamento complexo* nos permitirá civilizar nosso conhecimento". De acordo com o autor, precisamos reformar o pensamento que exclui e isola por um pensamento que dialoga e liberta, para se chegar a uma compreensão do mundo.

A universidade como sistema complexo

Afora os *ruídos contemporâneos,* que nos alertam para a necessidade de novas posturas e um conhecimento alicerçado em outras bases, para o enfrentamento do cenário global, concebi o meu objeto (Gestão do curso de Pedagogia) como um fenômeno que é carregado de *complexidade* no sentido literal da teoria que utilizamos no estudo. A gestão de um curso ou de uma instituição carrega o papel de promotora de articulações. A gestão é responsável por fomentar o diálogo entre seus mem-

bros, entre os setores, e a comunicação na instituição. Sendo assim, trata-se de um fenômeno *complexo,* que tem como papel principal promover os diversos "abraços" institucionais.

Ainda, ressalto que o fenômeno é pesquisado dentro de um espaço que também é *complexo:* a universidade. Esta é uma instituição que apresenta um grau elevado de complexidade para a gestão, tanto na sua estrutura quanto nos seus processos (Souza, 2009).

Consoante isso, imaginei a universidade como um grande tecido, composta de tecidos menores (setores), além de variados grupos e interesses. Ao imaginá-la dessa forma, fica clara a sua *complexidade*, que não se revela apenas na sua estrutura, mas, sobretudo, nas ações, interações e demandas que emergem em seu fazer institucional.

Ponte para a *Travessia* metodológica

> *Ao pesquisador cabe compreender, buscar os porquês, as causas das perguntas que o mundo da educação nos está propondo.*
> Magda Soares

Escrever um capítulo para este volume Educatio é motivo de muito orgulho para mim. Primeiro, porque o Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, ao longo de sua história, apresenta desse modo os resumos e/ou recortes de teses e dissertações já defendidas no Programa. Fazer parte desse momento é reafirmar a conquista de uma etapa importante da minha profissional e acadêmica. Em segundo lugar, como o próprio nome da coletânea nos sugere, é uma oportunidade de mostrar a nossa "criação", que foi sendo "nutrida" ao longo dos dias na pós-graduação. É uma oportunidade

de “revelar”, “expor” o nosso “crescimento” como pesquisadores e sujeitos no mundo.

E aqui é oportuno a escrita acima, pois, a inspiração no método da *complexidade* foi, ao mesmo tempo, um desafio e uma oportunidade de crescimento como pesquisador na área das humanidades. Um desafio porque me colocou frente a um método que abraça as emergências, que acolhe as imprevisibilidades do fazer pesquisa e, portanto, que é aberto. Um método diferente de tudo que experimentei em minha *travessia* de pesquisador.

Em contrapartida, ao aceitar o desafio metodológico, aprendi muito, pois experimentei outra forma de fazer pesquisa. Aprendi que o método pode/deve ir além do que é programado. Que o método não tem que ser rígido. Tem que ter rigor! Aprendi que método e teoria se confundem. Que o método alimenta a teoria e vice-versa. Para Morin *et al.* (2003, p. 24), “o método, gerado pela teoria, regenera a própria teoria”.

Aprendi que o pesquisador é livre para ser o estrategista de sua pesquisa. Que o método está aberto a fluidez da vida e da pesquisa. Por isso, considero a inspiração no método da *complexidade*, a partir de Edgar Morin, como uma *ponte* para a *travessia* metodológica do estudo. Uma *ponte* para a mudança do meu fazer!

Além da inspiração no método, a partir de Edgar Morin, a presente pesquisa buscou valorizar as narrativas de quem experiencia o fenômeno (Gestão do curso de Pedagogia de uma IES pública do nordeste brasileiro), por meio de suas memórias. Para tanto, utilizei como instrumento para a geração das narrativas, o que nomeei de *conversa recursiva*, com 9 sujeitos que compõem o curso de Pedagogia. Na conversa inspirada no

princípio recursivo da *complexidade*, fui orientado por temas geradores.

Nesse tipo de método, do pesquisador é exigido que aprofunde seus conhecimentos sobre o fenômeno estudado, assumindo-se como sujeito implicado e revelando suas próprias interpretações. Nesse movimento de construção de sentidos, foi demandado retomadas constantes ao material narrado. Por essa razão, após cada conversa, os dados eram transcritos na íntegra e enviados aos participantes para que eles incluíssem, excluíssem ou alterassem suas narrativas, permitindo, com base nos princípios *recursivo e retroalimentador* da *complexidade*, a qualificação dos dados gerados.

O contato com o território de pesquisa (curso de Pedagogia) e com os sujeitos (gestores e não gestores) provocou, a cada inserção, mudanças no meu agir e no meu pensar a pesquisa. Era como se a cada contato, houvesse uma ampliação, uma complexificação, um melhor entendimento sobre o fenômeno. A partir dessa complexificação, redimensionava os temas geradores, mudava minha postura, com base nos dados gerados nas conversas anteriores.

A vantagem de optar por um método aberto aos fluíres da investigação é a possibilidade de realizar ajustes estratégicos com o mesmo rigor de formas mais tradicionais de fazer pesquisa, o que exige do pesquisador maior conhecimento do método utilizado. Já a desvantagem reside na suscetibilidade a tudo o que é imprevisível ou incontrolável por parte do pesquisador. Daí a importância do lado estratégico do método *complexo,* para dar conta de tudo aquilo que foge ao que foi programado.

Com os dados em mão, construí três redes de narrativas, com o intuito de mapear os processos e práticas de gestão do curso de Pedagogia, tendo como pano de fundo, a compreensão de como estava acontecendo a gestão do curso. A essas redes, dei o nome de Redes Semânticas *Complexas* (RSC).

Das três RSC, uma foi resultado dos sentidos/significados extraídos das narrativas dos sujeitos que ocupavam cargos de gestão; a outra trouxe os sentidos/significados dos sujeitos que não ocupavam cargos de gestão; e a última evidenciou os princípios da *complexidade* que emergiram nas narrativas do *corpus,* como uma fotografia ampliada dos processos/práticas de gestão encontradas. Para tanto, posso inferir que, baseado nas narrativas dos sujeitos do curso de Pedagogia e nos indicadores emergentes colhidos na *travessia*, parte dos processos/práticas de gestão do curso supera uma visão de gestão clássica.

Sinalizadores para a *travessia* na gestão/no gestor

A *travessia* realizada na tese aponta para a necessidade de promover, no interior de nossas instituições (universidade, curso, etc.), processos/práticas de gestão mais flexíveis, dinâmicos e abertos, para enfrentar as muitas situações que se apresentam e que operam longe do equilíbrio, nas quais a incerteza e a mudança são aspectos emergentes do cotidiano.

Em linhas gerais, a tese, a partir das redes de narrativas geradas nas conversas recursivas e, por meio das minhas subjetivações, apontou sinalizadores interessantes, que podem servir de pistas para o redimensionamento da gestão/do gestor. Um primeiro marcador é a *reforma do pensamento*, a partir do *Pensamento*

Complexo e de seus princípios como desencadeadores de mudanças.

Em outras palavras, o que se requer é que a *reforma do pensamento* esteja orientada a constituir uma gestão/ um gestor que supere os pressupostos da administração clássica, apoiados, exclusivamente, na objetividade, no controle e nos resultados. Assim, uma gestão/ um gestor, cujo pensamento esteja alicerçado no *Pensamento Complexo* e seus princípios, pode desenvolver ações que valorizam os sujeitos, o contexto e os processos. Trata-se de enxergar a gestão e o gestor com outras lentes: as da *complexidade*.

Dialogar com outras maneiras de gerir, interrelacionando-as, é outro indicador importante que extraio do *Pensamento Complexo*. Este tem, como pressuposto, tecer laços entre processos/práticas de gestão lineares e disciplinares, com experiências diferentes de gestão, favorecendo o trabalho transdisciplinar, que implica, entre outras coisas, reconhecer e respeitar a diversidade. Esta é uma característica de ambientes *complexos*, como a universidade (curso de Pedagogia), e pode ser encarada como potencializadora da gestão, ao entender que o diálogo é o caminho a ser seguido.

Gerir ou fazer gestão a partir do *Pensamento complexo* envolve outras formas de conceber a administração no interior das instituições (universidade, curso, etc.), o que nos faz buscar sempre rotas ou vias (como prefere Morin) alternativas que tendem a transpor as lógicas fixas e determinadas e caminhar de uma maneira mais aberta, flexível, sistêmica e democrática; o que nos remete a "uma mudança fundamental de nossos pensamentos, de nossas representações e de nossos princípios" (Capra, 1998, p. 10).

Entretanto, mudar nossos pensamentos requer reconfigurações e redimensionamentos, dentro da própria universidade. “Para transcender e reencontrar a si mesma neste novo milênio, a universidade deve tomar consciência das barreiras institucionais e das aberturas epistemológica, cultural e política necessárias à sua reinvenção” (Morin; Díaz, 2016, p. 100). Essa reinvenção passa, necessariamente, por repensar suas pedagogias, seus currículos, suas formações.

A gestão desde o *pensamento complexo* propõe uma nova forma de ser/conhecer/fazer gestão, redimensionando sua ética, dando um sentido mais humano aos seus processos e práticas. A incorporação de elementos da complexidade à gestão pode exigir do gestor um redimensionamento e, portanto, uma *travessia*, em seu ser-conhecer-fazer.

Nesse sentido, defendi na tese que não haverá uma *travessia* para a gestão na perspectiva complexa, sem que haja uma mudança nos processos e práticas de gestão, mas, para que isso aconteça, é preciso uma *travessia* formativa para os novos gestores e transformativa para os que já estão em atuação, possibilitando novas formas de ser/conhecer/fazer gestão, incorporando aos princípios antigos novos valores.

Assim, da mesma forma que a gestão baseada na administração clássica se sedimentou no seio da história das organizações, a gestão de base *complexa* poderá emergir e, quem sabe, sedimentar-se no seio das instituições contemporâneas. Para tanto, é preciso tomarmos consciência dos *ruídos/desordens* que exigem novas posturas, a abertura para nos auto-eco-organizarmos. Por isso, a necessidade de uma *travessia* (trans)(re)formativa, pautada numa visão ética para a gestão desde a *complexidade*.

Sendo assim, tenho pensado a nova visão ética a partir de vários pontos, que integram o caráter *complexo*, *auto-organizador e transdisciplinar* para a gestão, são eles: a) a importância do aspecto humano (e sua subjetividade) como criador e cocriador de novas formas de gestão, para além da instrumentalização e da técnica; b) a promoção de valores éticos, essencialmente humanos, que fomentem a participação, as relações, o sentimento de comunidade/coletividade, o diálogo, a cooperação; c) a compreensão de si, dos outros e do contexto que nos envolve, como um processo de retroalimentação, recursividade e auto-organização, proporcionando desenvolvimento e transformações profundas, individuais e coletivas; d) o entendimento da relação indivíduo-sociedade e natureza-cultura, como valores éticos orientadores do atuar dos indivíduos em seus contextos, inclusive na gestão; e e) a *complexidade,* o processo *auto-organizador e transdisciplinar,* inerente à atividade na gestão.

Se faz sentido preconizar uma gestão baseada na ética *complexa*, faz-se necessário lançar as bases para uma educação que facilite a (trans) formação dos gestores e demais sujeitos da instituição, para que os mesmos retroajam na instituição, transformando-a. Nesse sentido, é importante redimensionar os horizontes pedagógicos e formativos, a partir dos princípios e valores éticos da *complexidade*.

Nessa concepção, a formação técnica/instrumental existe, porém, é acompanhada pela possibilidade do gestor: 1) se auto constituir (subjetividade), de forma independente, a partir de suas próprias experiências e reflexões; 2) se interconstituir (intersubjetividade), por meio do diálogo e da interação com outros sujeitos; e 3) se ecoconstituir, a partir da sua relação com o meio no

qual está inserido e a importância de aprender, a partir do contexto que atua.

Acredito que a constituição do ser-gestor reverbera em como esse gestor conhece e faz a gestão. Nesse sentido, é necessário que uma ecologia de saberes seja colocada em movimento pelo gestor, como sujeito *complexo*, para que ele acesse a "ponte" ontoepistemológica e metodológica da *complexidade* e realize uma *travessia* constitutiva no seu ser/conhecer/fazer gestor.

Nesse sentido, é necessário formar o "novo gestor", ampliando seus saberes e escolhas cognitivas, para que, mais à frente, possa ser capaz de construir novos caminhos, perspectivas e *travessias*. Igualmente, é necessário que nossas instituições formadoras sejam territórios de solo fértil, promotor de diálogos e de articulações variadas.

O fim de um ciclo... o início de outros...

A tese não é o fim. É o começo de tantas outras *travessias, pontes* e *abraços*. Caminhei, dando sentido às minhas *travessias*; construindo *pontes*, buscando articular o que estava separado; realizando o *abraço* que a teoria tanto me ensinou. Hoje, caminho atravessado de sentidos, além de sobre a gestão do curso de Pedagogia: sobre a gestão universitária, a pesquisa, a formação doutoral, e tantas outras. Caminho consciente de que é preciso uma nova ética para a gestão e para a constituição do ser-gestor, a partir do *pensamento complexo* e de seus princípios e valores. Assim, renasço, mais uma vez, entendendo a tese não como um fim, mas, como um ponto de partida para novas *travessias* e, com elas, novos ciclos.

Referências da/para a *travessia*...

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça. Ensaio sobre a organização do ser vivo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

CAPRA, F. **El punto crucial:** Ciencia, sociedade y cultura naciente. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1998.

CORDEIRO, T. S. C.; RAMOS, K. M. C. Gestão didático-pedagógica na educação superio**r**: desenvolvimento profissional docente na universidade. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 19-33, jul./dez. 2014.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Meu caminho**. Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MORIN, E.; DÍAZ, C. J. D. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Tradução de Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MORIN, E. *et al*. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 1999.

SOUZA, I. M. de. **Gestão das Universidades Federais Brasileiras:** uma abordagem fundamentada na Gestão do Conhecimento. 2009. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundacíón SM, 2022.

Biodatas

Roberto Oliveira Batista Júnior

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2008. Especialista em Gestão escolar pela UFPE, em 2010. Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE, em 2018. Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), em 2025. Atualmente, atua como Pedagogo na UFPE. Com interesse em pesquisa na formação de gestores/educadores e em gestão do contexto universitário.

E-mail: robjunior@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2456350977350806

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6187-5554

Eliana Maria do Sacramento Soares

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bacharel, Licenciada e Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora da área do conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), atuando na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Desenvolve pesquisas e orienta dissertações e teses relacionadas às seguintes temáticas: formação docente e práticas educativas no contexto da cultura digital; tecnologia digital e cognição; pensamento computacional e ambientes digitais de aprendizagem, letramento e cidadania digital, formação humana e educação.

E-mail: emsoares@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5769696618237368

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4832-5966

Um olhar para a cultura escolar do meio rural: os grupos escolares municipais de Caxias do Sul (1943-1951)[17]

Samanta Vanz
José Edimar de Souza

Considerações iniciais

Este estudo expõe uma síntese dos resultados da pesquisa de Doutorado em Educação e tem como objetivo apresentar aspectos da cultura escolar produzida nos grupos escolares municipais de Caxias do Sul, instituições de ensino que prevaleceram no meio rural do município entre os anos de 1943 e 1951.

Utilizando o conceito dos vestígios[18] escolares, a cultura escolar é aqui compreendida como uma maneira de construir uma narrativa histórica a respeito da escolarização no município, sendo que esta pesquisa parte da abordagem teórica da História Cultural, amparada pela História das Instituições Escolares, com fundamentação metodológica da análise documental. Trabalhamos, portanto, com a perspectiva da memória

[17] Este capítulo tem origem na tese intitulada *Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul (1943 – 1951): espaço, tempo e culturas escolares*, sob a orientação do Prof. Dr. José Edimar de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

[18] A partir do conceito de objetos-huellas, de Escolano Benito (2007, p. 19): "Los objetos-huellas poseen, además de estas marcas o señales, un poder narrativo, al servir de materiales em los que se apoya la construcción de relatos, y por eso justamente se transforman, diferenciada o conjuntivamente, em textos que, como escrituras creadas o dispuestas para el examen, puedan ser leídos e interpretados em su forma y em los contenidos a que se asocian".

e do tempo presentes nos vestígios mobilizados em nossa empiria: "a operação historiográfica procede de uma dupla redução, a da experiência viva da memória, mas também a da especulação multimilenar sobre a ordem do tempo" (Ricoeur, 2007, p. 170).

A análise documental foi realizada a partir de documentos públicos, encontrados principalmente no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Nosso *corpus* documental é composto por atos, leis e decretos, relatórios da Nacionalização do Ensino, relatórios e correspondências da Cruzada Nacional da Educação, relatórios da Inspetoria de Ensino, Programa de Ensino de 1943, jornal pedagógico *O Despertar*, álbuns fotográficos, transcrição de entrevistas de professoras, entre outros.

A perspectiva da História das Instituições Escolares nos permite assumir a escola como um objeto historiográfico e pensar no constructo social que legitima os processos de escolarização como elaborações de um tempo vivido, de sujeitos e de espaços determinados. Apresentamos uma citação de Magalhães (2004, p. 119) que consideramos importante para seguir na discussão aqui proposta:

> Escola e escolarização são conceitos que traduzem momentos e registros diferenciados de um mesmo processo, formado por três constelações: escola, cultura escolar, gramática escolar; a instrucionalização das culturas, dos valores, saberes e saber-fazer; a representação social e individual dos modelos escolares e das aprendizagens e qualificações.

Nesse sentido, as instituições escolares produzem culturas, que se estabelecem a partir de uma identidade histórica própria. As culturas escolares, plurais, como dialoga Viñao Frago (1995, p. 69), são tecidas a partir das peculiaridades que acontecem no interior do am-

biente escolar; "la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y agir"[19]. Os vestígios desses sujeitos, práticas e fazeres ordinários, que observamos a partir de nosso próprio tempo e espaço, constituem elementos fundamentais para realizarmos uma análise historiográfica da educação local. Ou, como nos instiga Escolano Benito (2017), essas narrativas individuais, locais, fazem-se presentes nas tramas da memória coletiva, do imaginário escolar.

Para Rockwel (1997), a cultura escolar deve ser observada a partir de uma perspectiva local, um olhar sobre o cotidiano das escolas e dos espaços que a circunscreve. Assim, a cultura é tratada como um conhecimento delimitado por um espaço e tempo cujos elementos regulam as condutas dos sujeitos, o cotidiano da instituição, as práticas e usos, de forma a instituir experiências que variam de sociedade para sociedade e de escola para escola. Os padrões comportamentais, porém, instituem-se não apenas no tempo presente da experiência escolar, mas se configuram em condutas duradouras da sociedade, estando atrelados a uma memória de grupo.

O que mapeamos, portanto, são as memórias de uma escolaridade, um recorte de tempo-espaço, que procura legitimar a cultura empírica escolar como uma construção social[20] que transforma práticas, hábitos,

[19] Tradução dos autores: "a cultura escolar é toda a vida escolar: escolhas e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, decidir e agir".

[20] Para Escolano Benito (2017, p. 45), "A pergunta 'o que se constrói quando se fala em construção social?' não é difícil de responder em nosso caso: constrói-se uma realidade e uma cultura acerca dos fatos ou das experiências que fazem parte dessa realidade, isto é, configura-se nessa situação um conjunto de ações e significados compartilhados por aqueles que criam o campo intelectual, que estrutura e

discursos e objetos em tradições, símbolos e ritos. Esses aspectos conferem às culturas escolares identidades (Benito, 2017). A escola, nessa perspectiva, é entendida não apenas como um espaço projetado e construído (material), mas um lugar de uso, consolidado pelos métodos, fazeres, pelo tempo próprio e pelos sujeitos. Essa reflexão é problematizada a partir do seguinte trecho: "A escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado" (Viñao Frago; Benito, 1998, p. 62). Para Viñao Frago e Escolano Benito (1998), mesmo que falemos em culturas escolares, é possível que se estabeleçam pontos de similaridade capazes de identificar determinado lugar e período.

Para Magalhães (2004, p. 58), "conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia de sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagético e projetivo, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação". Nesse sentido, quando apresentamos a proposta de olhar de maneira histórica para as instituições escolares, assumimos a premissa de análise das culturas que se consolidaram no interior desses espaços educativos e suas especificidades, assim como a sua relação sociocultural e política. Essa análise se torna possível quando a cultura escolar assume o papel de dispositivo de tradução; nas palavras de Escolano Benito (2017, p. 118), quando assume "uma função de apropriação dos saberes à gramática que rege o funcionamento da instituição educativa, assim como as características psicossociais dos sujeitos".

formaliza o mundo das práticas, o qual vimos dominando cultura empírica da escola".

Assumimos, nesta pesquisa, que os processos que moldaram a escola são derivados de um profundo engendramento político e pedagógico: "os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação" (Souza, 1998, p. 16). No conjunto de novos pensamentos e reformas que pautavam a educação primária no país no recorte temporal estabelecido, fica evidente como certas representações se estabeleceram no fazer ordinário da escola, como essas mudanças permitiram a disseminação de determinadas práticas e como essas transições explicitam a maneira como se desenvolveram as culturas escolares. É "reconhecer o intramuro da escola como permeado por conflito e (re)construção constante" (Vidal, 2005, p. 62).

Nenhuma instituição escolar se faz solta em um tempo e espaço; a escola está imbricada numa relação com a própria sociedade, no próprio processo de escolarização do social, como nos diz Vidal (2009). A educação primária do município de Caxias do Sul, pensada como uma rede de instituições[21], também permite considerarmos um novo esquema que estabelece uma relação entre as diferentes culturas que se situam a partir da configuração desse contexto educacional constituído

[21] A educação primária em Caxias do Sul, na perspectiva das aulas públicas, foi objeto de pesquisa da dissertação de mestrado da primeira autora, sendo que esse conceito de rede dialoga com o seguinte trecho de Faria Filho (2004, p. 522): "estabelecimento de processos e políticas concernentes à 'organização' de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião". Diz-se, portanto: "As pesquisas, as leituras e o contato com as fontes documentais tornaram possível perceber que as práticas relacionadas aos objetos escolares estavam imbricadas em uma rede de escolarização estabelecida não apenas em caráter local, mas que trazem representações da escola primária em caráter estadual e até mesmo nacional" (Vanz, 2019, p. 131).

por distintas instituições: municipais, estaduais, particulares e regidas por congregações religiosas[22]. Esta pesquisa se desenha a partir da investigação dos grupos escolares municipais de Caxias do Sul inaugurados entre 1943 e 1951. Em 1943, foram inaugurados sete grupos escolares no meio rural do município como resposta à Cruzada Nacional da Educação[23], sendo eles *Grupo Escolar Municipal Olavo Bilac, Grupo Escolar Municipal José Bonifácio, Grupo Escolar Municipal Santos Dumont, Grupo Escolar Municipal Carlos Gomes*, no 1º distrito; *Grupo Escolar Municipal Getúlio Vargas, Grupo Escolar Municipal General Osório*, no 2º distrito; e o *Grupo Escolar Municipal Marechal Deodoro*, no 5º distrito. O recorte temporal se estende até 1951, quando, depois do Decreto Municipal nº 99, definem-se novas diretrizes para a educação no município, resultando também em um processo de urbanização dos grupos escolares municipais, que, a partir de 1950, foram inaugurados nas áreas periféricas urbanas.

Quando olhamos para esses grupos escolares, consideramos que a cultura escolar se apresenta como uma produção própria dessas instituições, cujos objetos materiais, espaços, tempos e práticas afirmam sua identidade, organizando e codificando os papéis dos sujeitos que operacionalizam essa cultura. Para Berger e Luckmann (2004, p. 103), "as instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis. [...] Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um

[22] Informação retirada de uma fotografia, constando o mapa do município de Caxias do Sul intitulado "O que Caxias está fazendo pela alfabetização", com legenda indicando escolas municipais, estaduais, particulares e regidas por congregações religiosas (1943 – 1948). Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA).

[23] A Cruzada Nacional de Educação foi uma iniciativa que tinha como objetivo combater o analfabetismo e promover a educação primária no Brasil. Este tópico será abordado posteriormente com maior profundidade nesta pesquisa.

mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele".

Nesse sentido, os grupos escolares eram a materialização dos dispositivos regulatórios e normativos desenvolvidos no município, e, no encontro entre o prescrito e o realizado, surge a cultura escolar. De um lado a normatização e de outro a adaptação: as práticas, os discursos e as representações se tornam, portanto, resultado da interação entre esses dispositivos e os sujeitos, sendo sedimentados no interior de cada instituição de ensino.

Discorremos neste estudo, sobre a contextualização da educação no município e o movimento de interiorização, marcado pela inauguração dos grupos escolares municipais nas áreas rurais. A partir dessas informações, desenhamos nossa análise dos aspectos da cultura escolar, considerando a perspectiva das festas cívicas, das dramatizações, da ginástica e da materialidade das escolas.

De escolas isoladas a grupos escolares: a escolarização em Caxias do Sul

Olhar para o cenário da educação no Rio Grande do Sul entre os anos de 1943 e 1951 é compreender como as diversas ações oriundas de diferentes sujeitos colaboraram para a constituição das culturas escolares. As reformas propostas e seus reflexos na dinâmica escolar gaúcha ficaram visíveis por meio das ações de influência estatal e da característica técnico-científica que foi atribuída ao ensino a partir de uma série de medidas adotadas pelo governo do estado e aplicadas em nível estadual e municipal. As políticas do programa educacional gaúcho, que, a partir da observação dos *Boletins*

do CPOE[24], incluíam desde o jardim de infância até o nível superior, encontravam nos municípios perspectivas muito contrastantes, que precisavam considerar as características de desenvolvimento de cada região do Rio Grande do Sul como um componente do sucesso dos projetos no ensino. Antes de aplicar qualquer programa educacional, era necessário a providência dos prédios escolares e dos professores.

Em Caxias do Sul, observa-se que esse movimento aconteceu tanto no sentido de prover o edifício com o aparato de mobiliário quanto o de fornecer terrenos para a construção dos grupos escolares estaduais. Nos documentos consultados, há o registro do auxílio do governo municipal na construção dos grupos escolares e na sua manutenção. O município procurava orientar-se pelas normativas que eram direcionadas a partir do governo do Estado, e, nas gestões que estiveram à frente do poder municipal entre 1943 e 1951, houve sempre diálogos e colaboração entre prefeitos e governadores, conduzindo articulações, negociações e processos que culminaram na mobilização da educação.

A urgência em alfabetizar os sujeitos mobilizava elementos civilizatórios e de nacionalização, projetando um movimento mais amplo que visava consolidar a identidade nacional e promover o desenvolvimento econômico e social do país por meio da educação. O discurso do período criava um vínculo entre as instituições de ensino, a pátria, a família, Deus e o trabalho, enfatizando a importância da escola para a formação do cidadão modelo: moderno, higiênico, disciplinado, obediente. Nessa perspectiva, criava-se uma aura quase religiosa em torno da figura de Vargas, que, com a Cruzada Nacional de

[24] O Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais foi um órgão da Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul.

Educação, beneficiou-se da representação de arauto em prol da "luta" contra o analfabetismo brasileiro, procurando mobilizar a população.

A Cruzada Nacional de Educação foi efetivada por meio do Decreto nº 21.731, de 15 de agosto de 1932, justificada pelos altos níveis de analfabetismo da década de 1930 e pelas mudanças pedagógicas que ocorriam em decorrer do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*. Juntamente com a criação da Semana da Alfabetização, que deveria ocorrer anualmente entre os dias 12 e 19 de outubro, o objetivo da Cruzada era angariar fundos para criação e manutenção das escolas elementares. A proposta originalmente se estabelecia a partir da parceria do governo federal, governos estaduais, governos municipais e da população, para a instalação e a manutenção do maior número possível de escolas, podendo funcionar em salas ou prédios cedidos de forma gratuita pelos militares, pelas associações ou sociedades recreativas, ou em salas particulares. Nessa proposta, a sociedade auxiliaria com contribuições mensais, anuais ou patrocinaria as escolas, de modo que o ensino se tornasse mais econômico ao governo, responsável pelo salário das professoras. Os valores arrecadados também serviriam para a abertura de novas escolas (Relatório, 1938).

Como afirmação do modelo republicano, a Cruzada Nacional trazia a ideia de uma "luta" contra o analfabetismo, na qual a mobilização de toda a população era urgente, além do envolvimento de intelectuais e do governo. Como uma campanha de fôlego, a Cruzada reforçava a importância da educação para a população, sendo uma ação constante nos anos seguintes, em que a alfabetização em massa era justificada como um fator de desenvolvimento social e econômico do país. Em seu cerne,

a Cruzada Nacional de Educação foi uma estratégia que vinculava a alfabetização da população à proposta de nacionalizar o ensino, propagando os ideais políticos e pedagógicos a partir da massiva abertura de escolas por todo o país. Por meio desse movimento, em 1943, foram inaugurados os grupos escolares abordados nesta pesquisa, conforme correspondência emitida pelo Prefeito Dante Marcucci, em 19 de fevereiro de 1943:

> Tenho a satisfação de comunicar ao eminente patrício que, por decretos recentes, criei seis Grupos Escolares Municipais e duas Aulas Isoladas, ou seja, oito novas entidades escolares, que funcionarão nas seguintes localidades:
> 1º – Grupo Escolar Municipal da Linha Feijó – 1º Distrito
> 2º – Grupo Escolar Municipal do Trav. Cristal – 1º Distrito
> 3º – Grupo Escolar Municipal da 7ª Légua – 1º Distrito
> 4º – Grupo Escolar Municipal da Linha Tuiutí – 2º Distrito
> 5º – Grupo Escolar Municipal da Linha Rosita – 2º Distrito
> 6º – Grupo Escolar Municipal da Linha Gotardo – 5º Distrito
> 7º – Aula Isolada Municipal do Trav. D'Avila – 4º Distrito
> 8º – Aula Isolada Municipal do Trv. Sebastopol – 3º Distrito
> Estas casas de ensino, que vão atender aproximadamente mil crianças, serão instaladas festivamente no próximo dia 19 de abril, data do aniversário do preclaro Chefe da Nação, Dr. Getúlio Dornelles Vargas.
> Solicitando-lhe a fineza de registrar esta informação, agradecer-lhe-ei se fosse dado remeter para aquele dia algum material escolar, cuja distribuição seria feita aos filhos dos colonos durante aquelas festividades (Marcucci, 1943, n. p.).

Nessa relação, estão presentes seis dos sete grupos escolares que fazem parte deste estudo, sendo o sétimo inaugurado nos meses seguintes. Como proposta da

própria ação, o movimento de interiorização da abertura dos grupos escolares municipais ganhou uma resposta de fôlego em Caxias do Sul, sendo, até 1940, apenas o Grupo Escolar Municipal de Fazenda Souza aberto no interior do município[25]. A Cruzada Nacional de Educação esteve em consonância com um projeto assentado no discurso nacionalista e moralizante que resultou na expansão da rede de escolas desSe modelo de instituição. É importante, porém ressaltar uma questão: os grupos em questão não foram criações de novas instituições escolares; o processo realizado foi a elevação de uma escola isolada já existente à categoria de grupo escolar. Dessa forma, não havia gastos com a construção de edifícios escolares ou a contratação de novas professoras. Eram escolas isoladas formadas nos centros dos núcleos coloniais das áreas rurais de Caxias do Sul, as linhas e os travessões, caracterizadas pela sua proximidade com a igreja e com os salões paroquiais. No Quadro 1, apresentamos a lista desses grupos, com sua localização e decreto de criação e de extinção/desativação:

Quadro 1 – Lista de Grupos Escolares Municipais (1943)

Nome do grupo	Distrito	Localização	Decreto de criação	Fechamento
Grupo Escolar Municipal Santos Dumont	1º distrito	São Marcos da Linha Feijó	Decreto nº 35 de 08/02/1943	Desativado em 1953 e extinto pelo Decreto nº 220 de 16/02/1954

[25] Consideramos aqui apenas os grupos escolares sob a gestão municipal, visto que havia um envolvimento do estado na abertura de grupos escolares estaduais nos distritos, como o Grupo Escolar Estadual de Vila Seca.

Grupo Escolar Municipal José Bonifácio	1º distrito	Travessão Vitor Emanuel – Nossa Senhora do Pedancino	Decreto nº 35 de 08/02/1943	Alterado para Escola Municipal de 1º Grau Incompleto em 1980
Grupo Escolar Municipal Olavo Bilac	1º distrito	São Pedro da 3ª Légua	Decreto nº 35 de 08/02/1943	Desativado em 1954 e estadualizado em agosto de 1964
Grupo Escolar Municipal Carlos Gomes	1º distrito	Travessão Santa Teresa – São Romédio	Decreto nº 38 de 21/05/1943	Extinto pelo Decreto nº 33 de 22/04/1950
Grupo Escolar Getúlio Vargas	2º distrito	Linha Rosita | Pedras Brancas	Decreto nº 36 de 08/02/1943	Desativado em 1946
Grupo Escolar Municipal General Osório	2º distrito	Linha Tuiuti	Decreto nº 36 de 08/02/1943	Extinto pelo Decreto nº 46 de 15/02/1945
Grupo Escolar Municipal Marechal Deodoro	5º distrito	São Gotardo	Decreto nº 36 de 08/02/1943	Desativado em 1946

Fonte: elaboração nossa a partir do Registro de Movimento Escolar de 1940 – 1990 (AHMJSA – 2022).

A inauguração dessas instituições escolares foi divulgada nos jornais da época e recebeu atenção de toda a comunidade, em especial nas áreas rurais onde as escolas foram instaladas. Como uma forma de homenagear o "chefe da nação", como é veiculado pelo jornal *A Época*, os grupos tiveram sua solenidade de abertura como forma de evidenciar "a obra grandiosa que o Estado Novo realiza no terreno educacional" (*A Época*, abr. 1943).

A partir dessas inaugurações, evidenciava-se a divisão que ocorria em relação à responsabilidade da ins-

trução pública: na área urbana, instalavam-se os grupos escolares do estado, enquanto ficava a cargo do município atender ao interior. Com isso, é possível identificar que os grupos escolares municipais foram uma maneira de dar continuidade ao processo de alfabetização como estratégia de nacionalizar os núcleos de colonos. No cotidiano das instituições escolares, havia orientações às professoras de utilizar apenas a língua portuguesa, sendo reforçadas a partir das circulares enviadas diretamente pelo Inspetor Escolar do período, Firmino Bonnett. Na Circular nº 3, de 4 de julho de 1941, lê-se:

> IDIOMA NACIONAL
> Reiteramos, com o maior empenho, todas as recomendações feitas no sentido de que o professorado, em qualquer circunstância, não descuide esse ponto importantíssimo.
> A nossa língua é insuperável na beleza, no ritmo, na suavidade e no colorido das palavras. Toda a pessoa nascida no Brasil tem o dever de amar profundamente o seu idioma, já que ele é uma das afirmações da nacionalidade.
> Não se permitirá, em hipótese alguma, o emprego de outra língua que não seja a nossa. Nem mesmo poderia ser diferente, é claro, empenhados como estamos na grande obra de nacionalização.
> [...]
> Dentro e fora da escola, a professora fará sentir a sua autoridade, falando com os alunos em nosso idioma, e não permitindo que, entre eles, outra língua ou dialeto prevaleça.
> Responsável direto pela educação cívica de milhares de patrícios, o professorado, notadamente na zona rural, deve ser um ardoroso propagador de nosso idioma. A ele, pois, deve dedicar-se com especial carinho, procurando conhece-lo a fundo e transmitir, ao mesmo tempo, os seus conhecimentos às crianças que, diariamente, lhe escutam a palavra, na ânsia de saber.
> Distanciada da Escola, como dissemos, a professora também exercerá a sua natural influência sobre todos os elementos que a rodeiam.

> Pessoas da família, parentes, conhecidos, todos, enfim, que dela se aproximarem, deverão sentir em sua plenitude, a cedência harmoniosa do linguajar em que Bilac e Castro Alves cantaram a beleza da nossa terra e os feitos dos nossos heróis e em que Machado de Assis e Rui Barbosa, exaltaram a inteligência brasileira e defenderam o Direito e a Liberdade (Bonnett, 1941, n. p.).

Diante disso, constata-se que a escola era utilizada pelo governo como uma estratégia para a nacionalização dos moradores das áreas rurais, com as professoras como principal vetor dessa ação. Conforme a circular citada anteriormente, a influência das professoras se fez presente não apenas em sala de aula, mas também nas comunidades. É importante ressaltar que, nas áreas rurais, a grande parte das professoras vinham das próprias comunidades e eram descendentes de imigrantes italianos, o que pode justificar o reforço do uso do português por meio das Circulares.

A elevação das escolas isoladas para grupos escolares municipais foi vista como uma ação que simbolizava modernidade na educação. Os discursos escolares normatizavam esse modelo de escola, e esses espaços expressavam condutas e formas de organizar o cotidiano a partir de uma visão de escola multisseriada, prevendo não apenas a formação intelectual dos sujeitos, mas também a moral e corporal. Eram, portanto, essas normativas que primeiro expunham comportamentos e condutas que se expressavam nos códigos escolares traduzidos em espaços, tempos, ritmos, currículos e avaliações.

Aspectos da cultura escolar: civismo, disciplina, controle e materialidade nos grupos escolares municipais

Para Magalhães (2022), as instituições de ensino nos permitem analisar a educação como uma construção histórica e a escolarização a partir de um processo multidimensional, incluindo a cultura escolar, a institucionalização das culturas e dos saberes e a representação social e individual sob a perspectiva dos modelos escolares. Nesse sentido, a cultura produzida nas escolas se faz dinâmica, moldada a partir da confluência de diversos fatores, legitimando o poder instituinte e repercutindo no âmbito sociocultural, de modo que, "representativa, significativa e transformativa, a instituição educativa tem vida própria" (Magalhães, 2022, p. 199). Para este estudo, destacamos alguns aspectos da cultura escolar, como as práticas, as representações e a materialidade presentes em ações cívicas, na ginástica, nas dramatizações e no espaço escolar.

Reconhecemos que, no período, um dos principais elementos que permearam a educação primária foram os discursos, práticas e representações nacionalistas e patrióticas. As escolas se tornaram vetores para a disseminação dos ideais e dos símbolos pátrios, reforçados pelas diretrizes do Estado Novo. Porém, por meio da análise das diferentes fontes documentais, o que foi possível observar é que muitas propostas que foram convencionadas entre os anos do regime ditatorial se mantiveram após 1945, com ênfase para as festas escolares.

Em 1943, os feriados nacionais e as festas escolares inseriam comemorações que reforçavam no imaginário dos sujeitos representações positivas sobre o Estado Novo e Getúlio Vargas. Essas comemorações, que in-

cluíam as da Semana da Pátria, adquiriam, junto às populações rurais, o sentido de manifestação de devoção à nação e do cumprimento dos deveres cotidianos de cidadãos brasileiros. A Semana da Pátria envolvia toda a comunidade, alunos, famílias e professores, incluindo as diferentes esferas de ensino de Caxias do Sul, constituindo-se como parte da cultura escolar do município (Vanz; Dewes; Souza, 2021). O discurso nacionalista se intensificava a partir da segunda metade do ano letivo, em função das preparações para a Semana da Pátria. Na circular de 10 de agosto de 1943, o objetivo das comemorações é explicitado no plano de trabalhos encaminhado pela Inspetoria de Ensino (Circular, agosto de 1941, grifo nosso):

> Nenhuma época mais propícia a um trabalho de *revigoramento das virtudes cívicas dos escolares* do que os dias de inteira mobilização patriótica que aproximam da data magna da Pátria, por isso que a criança será levada a compreender como patriotismo não apenas a exteriorização da ternura que a evocação da Pátria desperta, mas ainda a ativa cooperação para o bem comum; aprenderá a ver como serviço prestado a Pátria, tanto o sacrifício máximo das horas excepcionais, como o devotamento de cada hora, ao alcance de todos, através do cumprimento integral dos deveres quotidianos, em qualquer época e situação da vida.

Sendo o ápice das comemorações, os desfiles ocorriam no centro de todos os distritos, com ênfase às comemorações que ocorriam na praça Rui Barbosa[26], em frente à Catedral Diocesana, cuidadosamente organizadas pela Prefeitura e executadas com reverência e rigor pelas diferentes instâncias da sociedade. Participar des-

[26] A praça Rui Barbosa é a praça central da cidade. Anteriormente chamada de praça Dante Alighieri, teve seu nome alterado para Rui Barbosa em 1942, em função dos diversos embates que envolveram o período de nacionalização na cidade. Em 1990, a praça voltou a se chamar Dante Alighieri (AHMJSA).

sas comemorações era uma forma de valorização dos grupos escolares municipais, que ganhavam destaque junto aos grupos escolares estaduais[27]. O uso dos uniformes por alunos e professoras era uma obrigatoriedade nessas ocasiões, havendo distinção nos trajes utilizados para o desfile daqueles utilizados no dia a dia das escolas, com destaque para o cuidado com o corpo, o asseio, a higiene e a disciplina. A Figura 1 mostra o desfile de 1948, quando as instituições municipais se organizaram na área central de Caxias do Sul, sendo assistidas pela comunidade, com destaque para G. E. M. Carlos Gomes:

Figura 1 – G. E. M. Carlos Gomes na Semana da Pátria (1948)

Fonte: Álbum de 1948-1951 (AHMJSA, 1948).

Ao fazer parte dos desfiles, os grupos escolares demonstravam a sua participação no processo de nacionalização dos sujeitos, funcionando como uma vitrine para

[27] No texto "Uma instituição cívica: representações do nacionalismo nos grupos escolares estaduais de Caxias do Sul/RS (1930-1950)", Vanz, Dewes e Souza (2021) trazem um panorama geral dessas comemorações sob a perspectiva dos grupos do estado.

todas as demais instituições de ensino. Esses momentos se constituíram como ritos escolares que regulavam a dinâmica entre o externo e o interno nas instituições de ensino, caracterizando-se por meio de ações que visavam promover os valores patrióticos e morais dos cidadãos em demonstrações públicas: não bastava realizar uma extensa programação em prol da Pátria, era importante que houvesse a integração entre as atividades escolares e a comunidade.

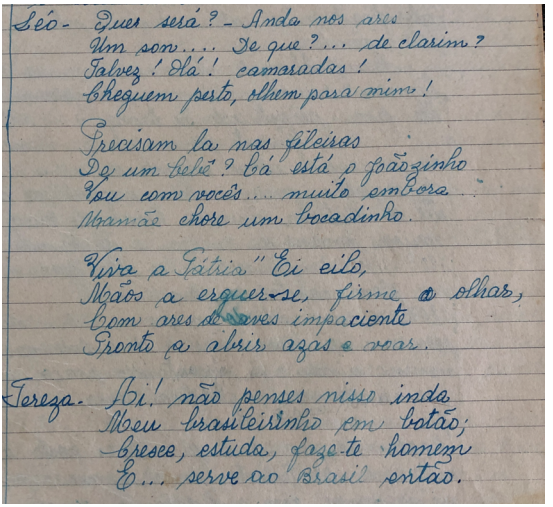
Nas atividades de sala de aula, a visão patriótica, nacionalista e de cunho cívico era fomentada por meio dos Programas da Semana da Pátria, que apresentavam uma diversidade de tarefas que poderiam ser desenvolvidas pelas professoras junto aos seus alunos, e também por meio da Hora Cívica, um período de estudos voltados à prática patriótica que acontecia aos sábados, organizado por uma das professoras do grupo. Na Circular de 18 de abril de 1947, a Inspetoria do Ensino advertia: "aos sábados deve ser observada a hora cívica, que versará sobre quaisquer assuntos referentes aos trabalhos escolares, dando preferência sempre que possível, aos que mais interessam aos alunos". Ocorrendo em um período de duas horas nas manhãs de sábado, as horas cívicas eram momentos dedicados às atividades que procuravam reforçar, para além do período letivo semanal, a representação do bom cidadão. Para isso, eram utilizadas celebrações cívicas, cantos, leituras, dramatizações, o uso dos símbolos nacionais em diferentes temas propostos durante o ano, que desempenhavam uma importante função pedagógica ao envolver ativamente os alunos.

Nas palavras da professora Guilhermina Costa (1991, p. 17), nas horas cívicas, ela sempre "passava um versinho, um diálogo entre dois alunos, umas poesias assim sobre a Pátria, sobre a Bandeira, sobre uma

pessoa ilustre. Então eles estudavam aqueles versinhos e decoravam e recitavam na Hora Cívica". Essas atividades extraclasse possuíam uma certa flexibilidade na sua proposta de aplicação, como a fala da professora Guilhermina e a própria diretriz da Inspetoria do Ensino demonstram; a preocupação era que esse período fosse ocupado com conteúdo voltado à formação cívica, higiênica e moral dos alunos. As Horas Cívicas eram registradas em livros à parte na escrituração escolar.

Os temas eram desenvolvidos a partir de atividades que se repetiam encontro após encontro, tornando possível distinguir a proposta pedagógica utilizada pelas professoras: poesias, leitura de redações e pequenas dramatizações são os principais elementos que compõem a Hora Cívica. A participação dos alunos era uma exigência, e eles eram chamados nominalmente para cada atividade. Dramatizações, leitura de versos e adivinhações eram atividades desenvolvidas por duplas ou pequenos grupos, exigindo dos alunos cooperação, organização e disciplina. Nos diálogos, por exemplo, os alunos recitavam alternadamente versos para encenar a situação em questão, como em 25 de agosto de 1945, quando o aluno Léo e a aluna Tereza recitaram "O soldadinho" (Figura 2):

Figura 2 – Diálogo "O Soldadinho" da Hora Cívica do G. E. M. Carlos Gomes (1945)



Léo - Que será? - Anda nos ares
Um som.... De que?... de clarim?
Talvez! Olá! camaradas!
Cheguem perto, olhem para mim!

Precisam ir nas fileiras
Do um bebê? Cá está o joãozinho
Vou com vocês... muito embora...
Mamãe chore um bocadinho.

Viva a Pátria" Ei-lo, ei-lo,
Mãos a erguer-se, firme o olhar,
Com ares de aves impaciente
Pronto a abrir asas e voar.

Tereza - Ai! não penses nisso ainda
Meu brasileirinho em botão;
Cresce, estuda, faze-te homem
E... serve ao Brasil então.

Fonte: Livro da Hora Cívica do G. E. M. Carlos Gomes (AHMJSA, 1945).

Independentemente do tema, a exaltação dos sentimentos pátrios era estimulada, evocando emoções positivas, grandiosas e heroicas, ora por parte dos discursos pedagógicos, ora por parte da educação prática (Escolano Benito, 2021). Na Hora Cívica, esses valores eram fomentados e legitimados no espaço escolar, envolvendo a dinâmica do tempo da escola para além das atividades previstas no programa para as escolas municipais, potencializando os ensinamentos que eram trabalhados por meio das lições e das festividades.

Nas Horas Cívicas, estão presentes também outro componente da cultura escolar desse período: as dramatizações. Elas possuíam natureza estética, no sentido de gerar espetáculos tanto para os alunos quanto para a comunidade, mas também exerciam a função socializadora, fortalecendo mensagens e formas de se pensar

o mundo. Para Escolano Benito (2021), tanto as dramatizações quanto as contações de história procuravam desenvolver a educação sentimental das crianças, no sentido de dotar de significação nas narrativas, vinculando-as com os valores propostos pela sociedade.

Além desse aspecto moral, também eram considerados objetivos das dramatizações o desenvolvimento da técnica de discussão (falar, criticar, ceder a sua vez), aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita e o desenvolvimento da cooperação, da iniciativa e da capacidade de ação (pela caracterização e confecção das vestimentas) (Revista do Ensino, nov. 1951). Na Figura 3, está um dos registros fotográficos de uma dramatização ocorrida G. E. M. Carlos Gomes, atividade na qual as crianças aprendiam a cooperar, seja na realização da peça escolhida, seja na confecção de cenários e trajes. Nas memórias da professora Guilhermina Costa (1991), as meninas tinham o hábito de desenvolver peças de vestuário, aprendendo e praticando costura e tricô.

Figura 3 – Dramatização feita no G. E. M. Carlos Gomes (1948)

Fonte: Álbum 1943-1948 (AHMJSA, 1948).

Por meio das dramatizações, a corporeidade infantil colaborava para formar a narrativa escolhida, corroborando a percepção da experiência e da expressão das emoções que cada história ou diálogo exigia. Nesse sentido, afetividades e moralidade eram socialmente e culturalmente modeladas a partir da supervisão das professoras (Le Breton, 2009). A representação da moralidade como uma virtude do cidadão brasileiro era um dos principais aspectos trabalhados nas dramatizações. Das mais simples às mais complexas, elas disseminavam valores como obediência, cooperação, respeito e amor à pátria e valorização do trabalho.

Em contrapartida, a corporeidade também era trabalhada na ginástica, a partir da perspectiva do controle do corpo e da mente. Nesse sentido, à ginástica eram atribuídas funções disciplinadoras e da educação das vontades. As práticas corporais eram entendidas como inovadoras na concepção pedagógica, instituídas a partir da inserção dos grupos escolares como modalidades da escola seriada, e abraçada pelo Estado Novo por proporcionarem uma relação direta com aspectos higienistas e a exaltação de corpos saudáveis.

A corporalidade se relacionava, portanto, com o cuidar de si mesmo no contexto das interações sociais, marcadas na infância pela escolarização. No período desta pesquisa, o termo ginástica e o termo educação física eram utilizados para um mesmo contexto de dinâmicas escolares, implementadas nas escolas para o aprimoramento da motricidade, da habilidade, do controle e da boa execução dos movimentos.

A partir dos documentos analisados, é possível inferir que, na realidade dos grupos escolares municipais, os exercícios físicos contemplavam danças, apresentações de ginástica rítmica, jogos, dramatizações e exercícios

diversos. Os exercícios ensaiados destacavam a intencionalidade de ordem e de controle dessas práticas: nos documentos, sejam eles fotográficos ou escritos, a espontaneidade não é um caráter que se desejava registrar. A educação física era a materialização da educação do corpo na escola primária, configurando-se a partir do caráter higiênico e disciplinador que valorizava em primazia a ordem e o desenvolvimento harmônico. Os registros fotográficos feitos dessas atividades procuravam exaltar essas características, reforçando as representações ligadas à prática de exercícios ritmados e coreografados (Figura 4):

Figura 4 – Exercícios físicos no G. E. M. Santos Dumont (1951)

Fonte: Álbum de 1951-1954 (AHMJSA, 1951).

Aptidão física, performada pelo senso de estética e de harmonia dos movimentos corporais, era aliada ao uso do uniforme escolar, que transmitia a padronização das crianças. Nesse sentido, são articuladas ao exercício físico ideias de uma retórica corporal específica, que procurava enfatizar o asseio, a expressão gestual e a higiene como preceitos de progresso e civilidade. A

educação do corpo também passava por um processo de socialização, no sentido da produção do que Foucault (2014) chama de corpos dóceis – aqueles corpos subjugados aos controles disciplinados. Fortalecia-se a musculatura em busca de uma robustez saudável ao mesmo tempo em que se buscava a perfeição da disciplina e da ordem infantil. Para Foucault (2014), a disciplina que fabrica os corpos dóceis é a da coerção, da obediência e da manipulação de gestos e comportamentos.

Essa mesma ideia da disciplina e da ordem foi atribuída ao espaço escolar, que funcionava para reforçar os ideais que eram instituídos pelas políticas educacionais: a sala de aula deveria ser, primeiro, um ambiente que proporcionasse a educação, tanto formal quanto dos sentidos. Havia a preocupação para que o ambiente escolar estimulasse os alunos por meio de elementos como quadros e cartazes, sendo comuns estes com poesias nacionalistas e aqueles com a bandeira[28]. Mas, principalmente, os estímulos deveriam estar de acordo com os preceitos pedagógicos.

Na proposta do Programa para as Escolas Municipais (1943), as professoras eram estimuladas a utilizarem os trabalhos realizados pelos alunos na disciplina de Desenho e Artes Aplicadas como ornamentação escolar, assim como decorar as salas de aula de acordo com o calendário e festejos, marcando o ritmo e o tempo por meio de objetos materiais (Programa, 1943, p. 55):

> O ambiente escolar exerce influência poderosa sobre a formação estética dos alunos. A simplicidade cheia de encantos de uma sala de aula clara, na qual os objetos comuns são dispostos com graça, onde a

[28] Um desses cartazes apresenta o poema de Olavo Bilac "A Pátria", que é mencionado pelo inspetor Firmino Bonnett por conter "o verso do poeta nacionalista AMA COM FÉ E ORGULHO A TERRA QUE NASCESTE" (Vanz, 2023b).

> decoração singela lembra os trabalhos escolares e as grandes festas que interessam as crianças ou as épocas que lhes atraem a atenção, como: as férias, a festa de Páscoa, as festas de São João, as grandes comemorações da Pátria, o tempo de semeadura e de colheita, etc., a beleza que se derrama desse arranjo original, naturalmente, se há de incorporar à vida do aluno. A ordem é a condição essencial na formação estética e eis porque a escola deve oferecer aos alunos, na disposição dos móveis e objetos, no asseio das suas dependências, exemplo e estímulo constantes.

As decorações iconográficas que marcavam as festividades escolares e os trabalhos expostos dos alunos conformavam a sala de aula em *espaços vividos*, que se transformavam a partir das experiências dos sujeitos que ali estiveram, ajustando-se às suas necessidades físicas e emocionais. Tratava-se de espaços simbólicos de aprendizagem e de sociabilidade, como nos diz Escolano Benito (2021). Como forma de integrar os alunos ao ambiente escolar, o programa de Estudos Sociais (Programa, 1943) sugeria que as professoras ornamentassem as salas e dispusessem os móveis para torná-lo semelhante ao lar, ao passo que os alunos deveriam ser ativos na participação da limpeza, da organização e da manutenção desse espaço.

O cuidado com as salas de aula era tido como um ensinamento para a vida e, constantemente, era relacionado com questões extraclasse: "a ornamentação e limpeza da sala de aula pode dar às meninas o hábito de arranjar cada vez melhor e com mais asseio as peças de casa" e "da compra e conservação do material escolar, as crianças podem ser levadas ao hábito da economia em casa" (Despertar, jun. 1950, p. 2). A materialidade desses grupos escolares era um marcador de sua condição: como escolas do município, os materiais básicos para seu funcionamento, tanto em aspectos burocráticos

quanto em aspectos pedagógicos, podem ser identificados a partir do Quadro 1:

Quadro 1 – Lista de materiais identificados nos Relatórios (1948-1951)

Mobiliário	Didático	Higiene	Escrituração
Classes	Caixa de giz	Talhas	Regimento Interno
Mesas para professora	Papel almaço	Jogos para lavatório	Programa de Ensino
Quadros ornamentais	Cadernos de papel almaço	Cesto para papéis (lixo)	Boletins mensais
Quadro negro	Cadernos de linhas simples		Boletins dos alunos
Cadeiras	Lápis		Livros de chamada
Bandeiras em filete de lã	Lápis de cor		Livros de matrícula
Haste para bandeira	Blocos de papel		Livro de atas
Armários	Livros para biblioteca		Boletins estatísticos
Cortinas	Mapas geográficos		
Reposteiro	Mapa do Brasil		
Placas para fachada	Livros de texto		
Quadros dos patronos	Revistas		
Crucifixo	Jornal Despertar		
	Biografia dos patronos		

Fonte: Relatório da Inspetoria do Ensino (AHMJSA, 1948) e Relatório da Diretoria da Instrução Pública (AHMJSA, 1951).

Essa materialidade adquiria significados próprios dentro das salas de aula, como o quadro negro, que era tido como um local em que os alunos demonstravam seus conhecimentos aos colegas, sendo convidados pelas professoras para completar as lições (Despertar, set. 1951). Nas lembranças da professora Guilhermina Costa (1991, p. 15), o quadro negro era onde ela passava as lições para serem copiadas e onde os alunos iam responder às perguntas e demonstrar algumas tarefas que eram dadas durante as aulas: "Um aluno vinha ao quadro-negro e eu ficava orientado, ou ditando, perguntando para ele, e ele ia respondendo. [...] Mas era sempre feita a correção no quadro-negro para ver se eles tinham guardado as explicações que eles tivessem compreendido". Outros objetos escolares, como os materiais didáticos, faziam parte da biblioteca escolar, como os livros, revistas e exemplares do jornal *Despertar*, ou eram direcionados para a organização dos conteúdos e lições aprendidas em sala de aula.

Com pouca ou nenhuma alteração da estrutura do período em que eram escolas isoladas, os grupos escolares municipais possuíam uma fachada simples, adornada pela bandeira do Brasil, pelo brasão de armas e pela placa de identificação de instituição escolar municipal fixada na parede. Eram esses os elementos que identificavam e de certa forma afirmavam que determinadas construções eram ambientes escolares, fortalecendo a ideia do pertencimento. Para Viñao Frago e Escolano Benito (1998, p. 78), "não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços". Entendidos como escolas, os edifícios dos grupos escolares municipais não eram apenas resultado de sua concepção material, mas principalmente da sua dimensão

simbólica e de seus usos. Os grupos escolares municipais, da ruralidade, eram distintos em sua tipologia dos grupos escolares estaduais, urbanos. Aqui, prevalecia a visão da casa-escola, aproximando-os das escolas isoladas.

Não apenas como marcador espacial, a ruralidade funcionou como uma forma identitária desses espaços escolares, seguindo em seu cotidiano com as práticas pensadas para as escolas isoladas por meio do Programa para as Escolas Municipais (1943), ao mesmo tempo que procurava incorporar aspectos de uma pedagogia moderna que eram direcionados a partir da capital do estado. O prescrito era adaptado à realidade dessas escolas, instituindo um modelo de escolarização que ficou entre a propostas dos ideais das escolas seriadas urbanas e a realidade das escolas isoladas.

Considerações finais

Olhar para a cultura escolar que foi constituída e que constituiu os grupos escolares municipais foi também olhar para a escolarização das áreas rurais, para os tempos, para a materialidade, para os sujeitos e para as práticas que fizeram parte desse contexto. As ações que o município desenvolveu para o processo de escolarização, do qual destacamos seu papel protagonista, foram essenciais para a abertura de escolas isoladas e grupos escolares. A elevação das escolas isoladas à categoria de grupos escolares municipais significou um processo de expansão e interiorização desse modelo de instituição escolar, ao mesmo tempo que funcionava como uma forma de controle estratégico da nacionalização do ensino.

Para as comunidades rurais, esses grupos escolares materializaram as propostas político-pedagógicas do período de transição do Estado Novo para o democráti-

co, com ênfase para as representações de nacionalismo e patriotismo, formalizadas pelos sujeitos e pelos discursos por meio das práticas escolares e das materialidades. Significaram para suas comunidades não apenas um ambiente de escolarização e alfabetização, mas também de sociabilização e de integração entre os valores da escola e da comunidade. A proposta da valorização do ambiente rural foi trabalhada na perspectiva da valorização do homem do campo, sendo este um aspecto que permeou a vida de alunos e professoras desses grupos escolares.

Reconhecemos nos grupos escolares municipais de 1943 a iniciativa do governo de alfabetizar as crianças das áreas rurais para além dos saberes elementares, priorizando a identificação e a reverência aos símbolos nacionais para a formação do ideal da nação brasileira. Nesse sentido, além do ensino das habilidades básicas que eram requeridas no ensino primário, houve uma mobilização para que as instituições escolares se tornassem meios para inculcar entre as famílias de descendentes italianos valores como patriotismo, tradição, família, trabalho e nação. Essas ações reverberaram no cotidiano dos sujeitos, sendo possível identificá-las nas diferentes práticas desenvolvidas dentro e fora das salas de aula.

A cultura escolar que se constituiu nesses espaços educativos evidenciou ritos e práticas produzidos no cotidiano escolar e nas festas escolares, como as Horas Cívicas e a Semana da Pátria. Tais atividades favoreceram a consolidação da ginástica e das dramatizações como componentes pedagógicos de disciplina e controle dos corpos, das emoções e dos afetos, além de contribuírem para a concretização de uma cultura material

escolar compartilhada por meio dos objetos, símbolos e espaços escolares.

Ao olharmos atentamente para essas instituições, podemos identificar as formas como as diretrizes estabelecidas (tanto pelas autoridades, como pelos documentos) foram adaptadas e apropriadas pelos sujeitos que vivenciaram os tempos e espaços escolares. Mesmo com diversas particularidades, ainda é possível identificar uma relação do coletivo compartilhado entre esses grupos. Com esse gesto, é possível pensarmos na configuração e nas especificidades de como a escola se constitui, sendo tratada como uma instituição que se organiza a partir de uma estrutura cultural própria, ao mesmo tempo em que se insere em um contexto histórico e social com o qual interage: é a realidade social e material, sua organização interna e a sua própria dinâmica que compõem sua historicidade.

A ruralidade, contexto das instituições escolares abordadas, é compreendida como um aspecto que influenciou sujeitos, práticas, representações, materialidades e tempos, moldando o cotidiano e as culturas escolares, servindo como um marcador social e histórico. Os grupos escolares municipais adquiriram uma função de escolarizar, disciplinar os corpos e as emoções, além de proporcionar um outro olhar para os sujeitos rurais.

Referências

BENITO, A. E. **Emoções e educação:** a construção histórica da educação emocional. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

BENITO, A. E. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

BENITO, A. E. La cultura material de la escuela. *In*: BENITO, A. E. **La cultura material de la esculela**. Em el centenário de la. Junta

para la Ampliación de Estudios, 1907-2007. Soria: Berlanga de Duero, 2007.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Decreto nº. 21.731**. Considera de utilidade pública a Cruzada Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Chefia do Governo Provisório, 15 ago. 1932.

CAXIAS DO SUL. Circulares. **Correspondência expedida pela Inspetoria Escolar.** Fundos Educação Pública – Rede Municipal. Séries 09 – Correspondência Recebida e Expedida, 1940-1947. Caxias do Sul: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, [2024?].

CAXIAS DO SUL. Correspondência. **Cruzada Nacional de Educação**. Dante Marcucci. 1943. Caxias do Sul: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943a.

CAXIAS DO SUL. Regulamento de Programas de Ensino Municipal. **Decreto Municipal nº 43 de 22 de novembro de 1943**. Aprova o Programa de Ensino para as Escolas Municipais de Caxias, 1943. Caxias do Sul: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943b.

CAXIAS DO SUL. Entrevista. Costa, Guilhermina Lora Poloni. **Banco de Memória, Educação**, 1991. Caxias do Sul: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1991.

DESPERTAR. **Jornal Despertar**, Caxias do Sul – RS, jun. 1950. Caxias do Sul: Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1950.

DESPERTAR. **Jornal Despertar**, Caxias do Sul – RS, set. 1951. Caxias do Sul: Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1951.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOMENAGEM de Caxias ao Chefe da Nação – Instalação de 6 novos Grupos Escolares. **Jornal A Época**, Caxias do Sul – RS, 18 abr. 1943. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional – Brasil, 1943.

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias:** antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

MAGALHÃES, J. P. de. **Na rota da educação**: epistemologia, teoria, história. Uberlândia: UDUFU; Campinas: Unicamp, 2022.

MAGALHÃES, J. P. de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

ROCKWELL, E. **La Escuela Cotidiana.** México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

VANZ, S. Grupo Escolar Municipal de Fazenda Souza: aspectos de patriotismo e da nacionalização do ensino na zona rural de Caxias do Sul/RS (1940). **Revista Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 4, Edição Especial, p. 218-228, 2023. DOI: https://doi.org/10.56579/rei.v5i4.707.

VANZ, S. **O ensino primário em Caxias do Sul (1890-1930):** vestígios da cultura material escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

VANZ, S.; DEWES, E. C. da S.; SOUZA, J. E. de. Uma instituição cívica: representações do nacionalismo nos grupos escolares estaduais de Caxias do Sul/RS (1930 – 1950). *In*.: SOUZA, J. E. de. **Grupos Escolares no Rio Grande do Sul:** escolarização primária em perspectiva regional no século XX. São Leopoldo: Oikos, 2021.

VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In*: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (org.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 5, n. 2, 1995.

VIÑAO FRAGO, A.; BENITO, A. E. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Biodata

Samanta Vanz

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), com bolsa PROSUC/CAPES. Mestre em Educação pela UCS. Graduada em Design pelo Centro Universitário da Serra Gaúcha. Docente de graduação na área de Design no Centro Universitário da Serra Gaúcha. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim), na Universidade de Caxias do Sul. Participa como Bolsista Apoio técnico CNPq do Projeto Repositório ECOAR. Com interesse em pesquisa na História das Instituições Escolares, na cultura escolar e na cultura material escolar.

E-mail: svanz1@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7020534952621004

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3883-0224

José Edimar de Souza

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com bolsa CAPES/PROEX. Estágio de pós-doutorado em Educação na Unisinos. Mestre em Educação e Graduação em História com bolsa PET/História – CAPES. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Graduação em Geografia e Bacharel em Biblioteconomia pela UCS. É Pesquisador Gaúcho - PqG - FAPERGS e Bolsista Produtividade Pq/CNPq C. É vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM) e é vice-líder do Grupo de pesquisa Rede Internacional de Pesquisas e Estudos em Educação, Cultura, Espiritualidade e Religião (REDIPE-EDUCERE),

bem como membro do Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (EBRAMIC). É professor da Universidade de Caxias do Sul, atua na graduação na Área de Humanidades e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História. Integra o Bibliografia Viva/UFMG e a Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo (RIDPHE) e o Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e Processos Identitários (NIEMPI-PPGDR-FACCAT). Áreas de investigação: história e história da educação; instituições educativas; processos de escolarização; práticas e culturas escolares; memória e história oral, ensino no meio rural; trajetórias formativas. Coordena o repositório ECOAR.

E-mail: jesouza1@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3693254783408309

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1104-9347

MOVIMENTO II: Infâncias, linguagem e educação estética

PesquisarCom F. D.[29]: *Os vagabundos eficazes*[30]

Camille Luzia Grizon Rampon
Sônia Regina da Luz Matos

PesquisarCom

Este estudo trata de uma das obras do autor francês Fernand Deligny (1913-1996). Ela está inserida na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação e vincula-se ao grupo de estudos da Pedagogia Crítica, Clínica e Diferença (PPGEdu – UCS). A pesquisa acontece de modo cartográfico, pelo método de lerCOM (Silva *et al*., 2017) F. D., com base no livro *Os vagabundos eficazes, operários, artistas, revolucionários: educadores*[31] (Deligny, 2018).

O método cartográfico tem o livro *Os vagabundos eficazes* (Deligny, 2018) como parte conceitual e temática desta pesquisa. Diante dessa afirmação, cabe mostrar como o método é *delyneado*[32] pelos encontros do acaso (Matos, 2016), que compõem o modo de fazer a pesquisa, ou ainda, pode ser identificado como o método de pesquisa.

Para este texto, que PesquisaCOM, especificamente, mostram-se alguns vestígios de leituras extraídos do livro *Os vagabundos eficazes* (Deligny, 2018) de F. D. Eles,

[29] Fernand Deligny (1913-1996).

[30] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada LerCOM e EscreverCOM o educador F.D.: delyneando circunstâncias (Rampon, 2024), sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos. Financiado pelo órgão de fomento com a bolsa de Mestrado CNPq/UCS.

[31] O livro será identificado durante a escrita apenas como *Os vagabundos eficazes*.

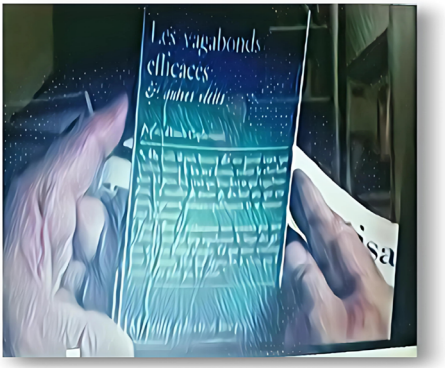
[32] É um verbo de ação retirado a partir do sobrenome de Fernand Deligny.

os vestígios, são parte do que se forja, o que se encontra ao acaso no livro. Como resultado da pesquisa, anuncia-se que os vagabundos eficazes são companheiros de resistência ao instituído; como educador, abre-se brechas vagando com os artistas, os construtores, os operários e os artesãos. O ato de vagar junto com os jovens e as crianças socialmente inadaptadas é a eficácia do educador, este ato de vagabundagem permite que ele esteja atento à criação de circunstâncias (Deligny, 2018).

Um primeiro modo de fazer a investigação é tomado pelo acaso do encontro visual gráfico com a capa da edição de 1970 de *Os vagabundos eficazes* (Deligny, 2018), conhecido como o livro azul, publicado pela editora François Maspero, editora francesa.

A cor azul do livro passa a habitar o texto como um vestígio nas imagens desta pesquisa. A decisão de azular as imagens da pesquisa surge como primeiro gesto de leitura: lerCOM o livro (Silva *et al.,* 2017; Souza; Costa, 2020). A escolha de lerCOM, ou seja, impondo o azul sobre as imagens da pesquisa faz parte da tentativa de um minúsculo gesto (Deligny, 2015), um gesto do vestígio do encontro da pesquisaCOM o livro da edição original.

O rastro desse encontro acontece ao ver o filme *Monsieur Deligny, Vagabund Efficace,* de Richard Copans (Monsieur [...], 2019). Ao assisti-lo junto ao grupo de estudos Pedagogia Crítica, Clínica e Diferença (PPGEdu – UCS), percebemos que a capa do livro – a qual é temática da pesquisa – estava posta na tela do filme.



Fonte: Fotografia do filme *Monsieur Deligny, Vagabund Efficace* de Richard Copans (Copans, 2019), imagem da capa do livro *Os Vagabundos Eficazes* da edição de 1970. Créditos da fotografia: Sônia Regina da Luz Matos (2024). Desenho gráfico feito da fotografia do filme (Rampon, 2024). Os borrões e fundo azul fazem parte do gesto de leitura são parte do método de lerCOM e escreverCOM.

Esse não é o único encontro de acasos que cercam o método de pesquisa. A força de assumir a investigação como algo elaborado *com,* acontece também quando os estudos conceituais sobre o método cartográfico (Costa, 2014) nos levam ao encontro com o artigo: "EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê?" (Silva *et al.,* 2017, p. 181). Esse estudo destaca que as pesquisas cartográficas requerem uma política de texto do autor, para que ele abra e mostre o seu processo de leitura e escrita de seu ato de deixar-se afetar em maior ou menor grau com o outro, com o livro, ou sobre o outro ou sobre o livro. Desse modo, constitui-se a decisão conceitual de escrever e ler *com Os vagabundos eficazes* (Deligny, 2018), apontando a temática da pesquisa, que envolve os questionamentos:

> Como compor com aquilo que se vê, com aquilo que sente, com aquilo que se toca, com aquilo que se lê em

> uma pesquisa? Como reservar à pesquisa um plano de composição capaz de sustentar tais afetações, mantendo certa dignidade em relação aos encontros operados? (Souza; Costa, 2020, p. 248).

Esse perfil investigativo da cartografia, de deixar afetar-se com aquilo que se lê escrevendo e com aquilo que se sente, vê, toca, abre a obra como outra possibilidade para o acaso do encontro, que se trata mais de um projeto não pensado, como diria Deligny (2015). Assume-se essa posição como parte do método de pesquisa e, com isso, o ato de forjar uma pesquisa *com*: *Os vagabundos eficazes* (Deligny, 2018) se faz pelos gestos de leituras expressas em escritas de forças minúsculas. Talvez, tenhamos, assim, conseguido um tipo de implicação de pesquisa que tenta manter uma certa dignidade em relação aos encontros operados pelas linhas de leitura por meio da escrita desse livro.

Sobre o tema desta pesquisa, segue-se sempre na tentativa de ter um certo grau de rigor sobre a força da transgressão que a própria temática do livro impõe. Ele não se entrega às facilidades de hierarquização, à adaptação ao instituído, como forma de impor uma regulação e norma sobre a educação e os educadores sociais.

Os acasos de encontros, como a cena da capa do livro azul, no filme (Copans, 2019), e a força da cartografia como processo mostram-se uma parte da feitura do modo de fazer a pesquisa (Costa, 2014) e de como passa-se a retirar do artigo: "EscreverCOM" (Silva *et al.,* 2017, p. 181) como um modo de fazer esta pesquisa. O método como ação do escrever pela leitura *com* faz-se permeado de algumas expressões textuais por meio de imagens, no caso, aqui neste texto, tem-se dois desenhos ao modo de croqui, uma tentativa de forjar uma leitura-COM para uma escritaCOM, partes do livro.

A pesquisadora Resende e o pesquisador Miguel (Resende; Miguel, 2015), dois brasileiros, estudiosos da obra de F. D., dizem ser muitos aqueles que fazem a leitura das obras desse autor. Eles relatam, nesta citação de quando chegaram para fazer a pesquisa de separação e seleção do espólio da obra de F. D., em *Cévennes,* local onde o autor morou, a sensação que tiveram diante do vasto material: "Ao chegarmos a *Cévennes*, nós somos, todos os dois, já muitos. Carregamos outros lugares, outros territórios político-afetivos, um outro país natal" (Resende; Miguel, 2015, p. 139). Pela afetação dessa experiência da/o pesquisadora/o, diante da obra de F. D., a dissertação, com esse método, quer fazer parte desses muitos territórios políticos-afetivos, por meio de *Os vagabundos eficazes*, como educadores que investem na criação de circunstância em educação (Deligny, 2018).

Esses encontros podem ter força de composição. Ler e escrever *com* um autor e uma obra ao modo de encontro (Costa, 2014) mostra um pouco do método cartográfico. Então, esse tipo de elaboração de método de pesquisa pode ter força de fazer com que se chacoalhe, rumine, saboreie, pense, depare com outros possíveis de se fazer pesquisa em educação. Neste caso, estamos fazendo uma com o ato de: "escreverCOM" (Silva *et al.*, 2017, p. 179).

Assume-se COM em maiúsculas para elevar sua importância e atribuir um certo movimento de verbo, de ação, de potência ao infinitivo, quando operamos junto dessa preposição. O ato de fazer escrever uma pesquisa COMjunto (Skliar, 2014) torna a vida do texto um jogo do ato cartográfico, do tramado pelo COM se faz necessário o forjar da pesquisa, forjar um ato inseparável da leitura que escreve, e da escrita que lê a obra extraindo

dela o que dá a pensar, como se ao ler escrevendo se inventasse outro rasto de existir com o livro.

A cartografia junta e junta-se com aquilo e "com as coisas durante a pesquisa" (Costa, 2014, p. 70). A aquilo e as coisas são o que escapa do afetar-se com aquilo que se lê escrevendo, com as coisas que se sente, vê, toca abre da obra. Os gestos de leituras (Skliar, 2014) da abertura que vem da obra acontecem por meio da silenciosa pergunta: "como estou compondo com isto que vejo?" (Costa, 2014, p. 70). Estou compondo com o ato de forjar a leitura pela escrita, uma escrita que se faz pela tentativa de transgressão para um método de pesquisa em educação.

Delyneando F. D.

Fernand Deligny (1913-1996), escritor, modo como ele bem gostava de se autodeclarar, também nominado por outros como educador e poeta, constituiu práticas educativas que desafiam os limites normativos impostos pelas instituições. Suas experiências em instituições educativas, com crianças e jovens nominados de inadaptados[33], incuráveis e insuportáveis pela sociedade. Suas escritas, saltam no texto pelo tom poético de feitura ácida, perante as forças educativas e a conjuntura política das instituições educativas durante a Segunda Guerra Mundial e depois dela. F. D. convive com crianças e jovens à margem da sociedade e parte de seu estilo asilar até seus últimos respiros, em 1996.

Tendo sua vida marcada pelas duas grandes guerras[34], as obras de F. D. têm escritos críticos e tensionados pelos tons: irônicos e afetados, ácidos e sarcásticos, poéticas e

[33] "Em 1943, o conceito abrangente das políticas públicas sobre a infância era bastante ambíguo de infância inadaptada" (Miguel, 2024, p. 18).

[34] Primeira Guerra Mundial, 1914 – 1918; Segunda Guerra Mundial, 1939-1945.

aforísticas, desenhos e fragmentadas, romance e poesia, diário de bordo e história, fotografia e filmes, croquis e mapas. Escreve com tal desenvoltura que, quando você lê, parece que o autor está lhe contando a história, por meio de uma conversa, não raras vezes. Sem se perceber, leem-se pequenos restos, minúcias que compõem a existência de quem está atento às circunstâncias de quem vive pela força do vagar (Deligny, 2015).

Ele, escrevia como parte de uma marca existencial, tinha a escrita como companhia e como ato do seu estilo político. Escreve incessante e continuamente (Matos; Miguel, 2020), deixando um enorme arquivo de cartas, mapas, livros, manuscritos, desenhos, filme, etc. Sua obra expressa uma posição ética da força do silêncio do asilar-se (Resende, 2016). Seus modos de escrever se misturam com o modo asilar das experiências junto aos jovens e às crianças tratados como restos da sociedade, dentro e fora das instituições educacionais.

O filósofo Miguel, numa entrevista, afirma que podemos tratar as tentativas, as experiências de F. D., por três movimentos, dois deles a partir da atuação educacional nas institucionais francesas como *instituteur* [professor/educador] de educação especializada (Matos; Miguel, 2020). No último movimento de sua prática, vive em rede (com artistas, operários, artesãos e sua família, crianças e jovens denominados de autistas pelas instituições), à margem das instituições educacionais e terapêuticas Essa experiência se encerra um pouco antes de sua morte de Deligny, em 1996.

Destaca-se que F. D. denomina de "tentativa" as experiências como escritor e educador, as quais vai tendo na convivência com jovens e crianças, tratadas pelas instituições como inadaptadas e incuráveis, pessoas marginalizadas. A tentativa pode estar próxima de agires

inventados na duração de convivência jovens e crianças tratados nas franjas, como restos do funcionamento das instituições, ou seja, com pessoas que dentro dos sistemas institucionais terapêuticos e educacionais são identificadas como irrecuperáveis socialmente (Krtolica, 2010).

As tentativas têm forças dos agires de linha de escape (Deligny, 2015), que acontecem pelas "brechas das instituições e do instituído, ou seja, de desestruturação do funcionamento institucional da época" (Matos; Miguel, 2020, p. 506). As brechas desses agires não são adaptáveis nem aceitáveis aos funcionamentos pedagógicos, institucionais psiquiátricos e educacionais (Krtolica, 2010). Contudo, a força de transgressão dessas tentativas não tem a intenção nem devem se tornar um novo modelo educativo, pois assim perderia o rigor transgressor.

O instituído atua pelo disciplinamento e adaptabilidade educativa e pelas identidades produzidas pelos próprios funcionamentos, como a produção do analfabeto, do delinquente, do autista, etc. No entanto, extraem-se dessas tentativas a força de transgressão que tem vestígios de um tipo de educador que age pelo movimentar as circunstâncias, sem projeto pensado. Pode-se afirmar que F. D. deixa-nos uma vasta obra-tentativa registrada pela força de sua escritura (Matos; Miguel, 2020) de estilo único, político e variado.

A escrita se torna parte do ato transgressor comunista, entre 1933 e 1935. Nesse tempo, ele já atuava como redator-chefe da revista *Lille Université,* escrevia, entre outros textos, crônicas e críticas de filmes (Toledo, 2022). Sempre na espreita de sua escrita, entre artes visuais, literárias, cinema e teatro, estavam em seu repertório combativo ao instituído institucionalizado.

Brevemente, pode-se tratar as três tentativas – e/ou ensaios político-estéticos (Matos; Miguel, 2020) – conduzidas por F. D. ao modo de rede de companheiros/as:

1. Entre 1938-1948, ele atuou em escola com crianças; depois, como educador, trabalhou num espaço de educação social para crianças e jovens inadaptados, o hospital psiquiátrico de *Armentières,* que faz parte do Centro de Observação e Triagem (COT), em *Lille* (Matos; Miguel, 2020; Miguel, 2024).
2. *La Grande Cordée* (a grande corda – no sentido da corda do alpinismo), entre 1948-1962, já com um espírito errante, pelas proximidades de Paris, fez parte de um tipo de suporte de atendimento gratuito a adolescentes em vulnerabilidade social. Também nessa tentativa, participou da filmagem de *Moindre geste* (1962-1964), tendo o apoio de Henri Wallon[35] (Miguel, 2024).
3. Em *Cévennes*, oficialmente em 14 de julho de 1967, Deligny e sua família (inclusive Janmari – criança considerada autista adotada por F. D.) se instalaram em *Gourgas,* região de *Cévennes,* na propriedade do francês psicanalista Félix Guattari (1930-1992). Este foi o ponto de partida para acolher crianças identificadas pelas instituições como autistas. Oficialmente, em 1969, tramou-se a rede-aracniana (Deligny, 2015), quando a psicanalista Maud Mannoni (1923-1998), a pediatra Françoise Dolto (1908–1988) e a psiquiatra Émile Monnerot (1917-1980) confiaram as primeiras crianças à rede, que

[35] Jean Oury difunde a psicoterapia institucional junto de Félix Guattari. Deligny atua com ambos por um período enquanto há o funcionamento da Clínica La Borde, situada em um castelo em Cour-Cheverny, na região central da França, conhecida como Vale do Loire (Passetti; Lucchesi, 2021).

cresceu desde 1968, com a chegada Gisèle Durand e Jacques Lin, de Guy e Marie-Rose (Krtolica, 2010).

O livro *Os vagabundos eficazes* (Deligny, 2018), como tema e foco da investigação, foi escrito pelo que se passa na primeira tentativa, no hospital psiquiátrico de *Armentières* e no COT. Nesse espaço, convive-se com jovens que se tornaram restos da Segunda Guerra Mundial, delinquentes sociais, considerados pelo sistema psiquiátrico como anormais e pelo sistema escolar, inadaptados. Estes foram descritos nesse livro como parte da experiência asilar, em *Lille,* França.

Os vagabundos eficazes: um livro

O livro *Os vagabundos eficazes* (Deligny, 2018) faz parte da primeira tentativa de Fernand Deligny, entre 1938 e 1948, da qual também faz parte sua atuação como educador em instituições de ensino ou asilares. A primeira edição foi publicada em 1947, e uma edição revisitada, em 1970. Essa obra, publicada no Brasil pela editora n-1, traz uma nota ao leitor informando que a tradução é da edição francesa de 1970, pois nesta tem-se algumas notas revistas por F. D. (Deligny, 2018).

A tradução para língua portuguesa ganha um formato de livro de bolso, com capa preta, 156 páginas, incluídas as notas do tradutor, o filósofo e pesquisador Marlon Miguel. Tem-se no corpo do livro três subtítulos: I. O bem, o mal e seus defensores; II. Diário de bordo; III. Os vagabundos eficazes. Ainda consta o prefácio, da edição de 1970, escrito por de Émile Copferman (1931-1999). O final dessa edição brasileira contém um trecho da introdução do livro *Œuvres*[36], da editora *Arachnéen*, editado pela francesa, Sandra Alvarez Toledo.

[36] *Les Œuvres* é um livro sobre a obra de Fernand Deligny (1913 – 1996). Nele, reconstituem-se em torno de 1856 páginas com textos, imagens,

O livro foi escolhido como parte desta investigação pela proximidade possível de estudo e leitura, já que está disponível uma edição na língua portuguesa. Uma vez que, como já evidenciado, as publicações desse autor em língua portuguesa são poucas (Matos; Miguel, 2020), o que não quer dizer que a pesquisa não adentre em estudos bibliográficos adicionais em francês.

Com isto, é nesse livro que Deligny descreve e nomina os educadores ou, dito de outro modo, os vagabundos eficazes (Deligny, 2018). O que desperta um interesse extremo nesse tipo de transgressão institucional, tendo o vagabundo a ação de vagar – vagar é um ato de resistência. E se tomarmos que a educação se tornou parte do funcionamento produtivista e mercadológico, a vagabundagem resiste quando vaga. O vagabundear não serve para nada aos sistemas institucionais, quem vaga está fazendo vagância. Nada para ser consumido, nada para ser preenchido, eis uma forte transgressão da eficácia do gesto de educador vagabundo desse livro.

A escrita, datada de 1947, abre um espaço atemporal, se considerarmos que ainda o educador como parte desta maquinaria das instituições educacionais, funciona para tornar as crianças adaptáveis aos mercados de trabalhos e consumidores e aos determinismos das classes sociais reproduzidas pelos sistemas educativos. A não adaptabilidade desse sistema servil ao mercado econômico e reprodução social torna a vagabundagem, pelo vagar de um educador, uma recusa a não adaptabilidade ao este sistema. A vagância torna-se uma resistência de condições e possibilidades de brechas, de escapes do sistema instituído pelas normas educativas impostas.

---

notas, fotografias, cartas, etc. de sua uma trajetória.

Os vagabundos dentro das instituições enfrentam todas as produções de rótulos, estereótipos e narrativas institucionais que afirmam a vida de pessoas determinadas pela institucionalização como (des)ajustadas, deficientes, inadaptadas sociais. Os vagabundos eficazes [educadores bem acompanhados de artistas, operários, artesãos] enfrentam esse endurecimento político e sociocultural de modo a tensionar as forças do instituído sobre o corpo dessas crianças. A resistência sobre a dominação pela adaptabilidade do outro, a patologização e a medicalização de jovens e crianças são mecanismos institucionais para colocar essas pessoas ao um certo aniquilamento ou endurecimento sobre o outro, criando um processo de responsabilização individual sobre estas pessoas, por isso as identidades maquinam muito bem sobre os rótulos e diagnósticos institucionais.

I. O bem, o mal e seus defensores

Neste bloco de escrita do livro, uma parte do primeiro livro, publicado em 1945, *Graine de Crapule* [Semente de Crápula], critica as utopias da pedagogia ativa daqueles que evitam sua prática, mas que cospem teorias e correções morais, que se escondem atrás das mesas com seus papéis e burocracias. E pergunta quem são os educadores, afinal. Seriam os formados em academias e que mal sabem se têm condições de conviver com uma infância inadaptada desde sua origem social, ou, quem sabe, seriam os educadores que clamam presos às circunstâncias das instituições enquanto convivem com as crianças ao seu redor, neste espaço de hospital psiquiátricos, onde são deixadas elas, sob medicação e vigilância.

Ele descreve a repulsa que tem do capitalismo que consome a infância que acompanha como educador.

Registra o desconforto de alguns jovens com o uso das fardas, marcado, ele mesmo, pela proximidade do pai que era oficial do exército e do avô, chefe de alfândega. Pontua a ruptura pragmática entre duas vidas, a de sua filha, que está apenas começando, e a dele, que está caminhando para o fim.

Finaliza o primeiro bloco marcando seu desprezo pela moral e pelo preconceito carregados pelas instituições, assim como, demonstra aversão no que diz respeito à exploração do homem pelo homem. Fala sobre o perene combate entre passivos e educadores. Descreve como passivos, os burocratas e teóricos afastados das atividades das instituições, e faz um clamor para que escutem os apelos daqueles que tentam, todos os dias, ajudar as crianças a viverem, e, eles mesmos, dentro das instituições, embora se sintam bloqueados "pelas circunstâncias antiquadas e mesquinhas impostas pelas atuais administrações" (Deligny, 2018, p. 17).

II. Diário de bordo: escrito entre janeiro de 1945 e maio de 1946

F. D. escreve um diário de bordo, com o tema da convivência com jovens delinquentes e crianças inadaptadas, no hospital psiquiátrico de *Armentières*. Nesse espaço, chega a ser responsável por um grupo de 100 jovens considerados anormais [nomenclatura ainda usada no período pelo sistema psiquiátrico]. Esse diário tem um estilo de escrita em fragmentos, ora em tom de aforismo de tom áspero, sem nenhum vestígio utópico salvacionista sobre a infância, que convive naquele espaço.

O texto é composto tem um tipo de sarcasmos e ironia sobre as rotinas e descrições do que se passa lá. Assim, faz duras críticas ao tipo de instituição que uti-

liza a medicação, punição e vigilância como processo educativo. Ele afirma que o espaço de triagem mais tem a ver com um depósito de jovens e de crianças, que são colocados numa instituição educativa advinda dos serviços sociais, das decisões médicas e jurídicas.

O hospital psiquiátrico foi instalado num espaço de vários hectares, com pequenos pavilhões, alguns bombardeados e em ruínas. A atmosfera da Segunda Guerra Mundial se instala em muitas partes do texto. F. D. diz que se escuta os bombardeios que acontecem no hospital de *Armentières*. Jovens e crianças estavam lá, vivendo um sistema de encarceramento e sistema psiquiátrico. Eles circulam próximo do hospital e os movimentos de soldados, panfletos, alemães pelas ruas, cantos, marchas e uniformes, tudo isso é parte do dia a dia.

Esse pavilhão, com o tempo, tornou-se um espaço de convivência. F. D. instalou ateliês, espaço para esportes e jogos. Os guardiões do local, que tinham a função punitiva e de policiamento dos jovens, passaram a ter outra função lá: estar no lazer junto aos jovens. Também, convida pessoas sem formação para atuar no Centro, advindos de situações periféricas, como os jovens, operários, alguns até suspeitos de possuir ficha criminal.

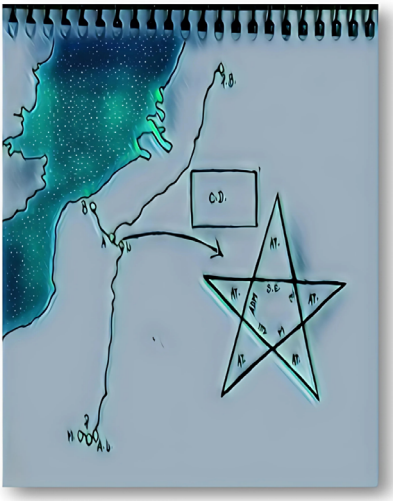
F. D., em sua vida asilar, cruamente convive juntoCOM (Skliar, 2014) os jovens delinquentes sem a mínima intenção de torná-los dóceis. A convivência aberta, não fechados no pavilhão e com atividades de lazer e ateliês remunerados, choca a vizinhança ao seu redor e a normalização esperada pela sociedade.

Nesse diário, os jovens e as crianças do COT são chamados de passantes, ao invés de internados, para reforçar o fato de que não estão presos e/ou doentes. Destaca o cotidiano dos jovens, envolvidos em atividades como

esportes, lazer e estudo, e atividades remuneradas como os ateliês, jardinagem e cozinha. Elas acontecem durante o dia até às 18 horas, quando o centro é aberto às visitas externas. De sábado até a segunda-feira de manhã, os jovens vão para casa ou são acolhidos por famílias operárias da região. E, assim que possível, voltam para as suas comunidades com um trabalho e com algum dinheiro, da remuneração oriunda das atividades.

Durante todas as atividades, educadores ou adultos que estão junto das atividades acompanham e registram suas observações, sem julgamentos, apenas realizando anotações das circunstâncias e reações. Após, observações são reunidas e enviadas ao órgão que deu início ao processo, os diários de bordos.

No final destes, há uma descrição de um projeto como F. D., que aos poucos conduz ou pretende conduzir à prática educativa "de um centro de readaptação social para crianças difíceis" (Deligny, 2018, p. 112). Abaixo, ao modo de um desenho em formato de croqui, faz parte do efeito cartográfico da escritaCOM a leituraCOM desse trecho do livro, expressando a ideia do traçado no diário.



O traçado da estrela descrição do projeto, em cada ponta, pode ter:

AT – ateliê;

ADM – centro, o administrativo;

M – suporte médico;

S. E. – sala de estudos;

I. M. – responsável pelas circunstâncias de choque ou imprevistos;

C. D. – casa de dormir – albergue da juventude e residência das famílias dos educadores, que deve ser separada, assim, é desenhada.

Fonte: Imagem de um manuscrito ao modo de croqui do espaço do projeto do centro de readaptação descrito por Deligny (2018). Créditos da imagem: Croqui feito por Rampon (2024). Os borrões e fundo azul fazem parte do gesto de leitura são parte do método de lerCOM e escreverCOM.

Sobre o funcionamento do projeto descrito no diário:

a. O local está próximo de uma cidade de tamanho médio.
b. Em formato de estrela, no centro dela, está a administração, os estudos, o suporte médico, as atividades não lucrativas e, o mais importante, um responsável por cuidar das circunstâncias de choque.
c. A casa de dormir funciona como um albergue da juventude, aberta para outros que passem pelo local e que seria residência para os educadores e suas famílias.
d. O centro tem um funcionamento ao modo de cooperativa de fabricação. Tem-se um número de pessoas, na função de educadores, sem formação institucional, obrigatória, com profissões diversificadas; preferencialmente eles advêm de bairros superpo-

pulosos, que tenham modos de expressão variados, artistas, construtores, operários e artesãos.

e. O desenho de uma estrela; em suas pontas, são os ateliês.
f. O trio humano [os companheiros], considerado como indispensável para este projeto, são: artista, operário e revolucionário.
g. Na sequência da escrita do diário de bordo, narra os acontecimentos do dia a dia do Centro. Descrevendo cenas com os jovens e a relação sempre tensionada deles com a vizinhança, com o sistema composto pelo governo e judiciário e, aparentemente, uma infinidade de preconceitos de todas as pessoas da comunidade onde está localizado o COT.
h. F. D., ainda nesse diário de bordo, reproduz a carta de fechamento do Centro pelo conselho de administração, que basicamente conheceu o lugar em sua inauguração, em 10 de abril de 1946, e discordou do modo que estava sendo gestado o espaço.

III. Vagabundos eficazes

Continua a escrita da parte III do livro, ao modo de diário de bordo, com fragmentos do observado no centro de triagem, afirmando que: "Bem, na grama das muralhas, debruço-me e observo o inadaptado" (Deligny, 2018, p. 118). A observação, nesta parte do diário, tem-se quatro delas, dizendo que: "'eu' consegue uma onda, um estremecimento, um movimento leve e quase imperceptível [...]. Esse primeiro gesto balbuciado é a chave que me abre todas as circunstâncias" (Deligny, 2018, p. 118). As observações da perspectiva de um educador que se abre às circunstâncias tomam os quatro anos de

modo asilar (Resende, 2016), em um sistema de asilo, com jovens e crianças.

As circunstâncias e o educador têm um espaço, tematiza este ponto do texto, e no final dele se extraí uma sensibilidade mais irônica sobre a relevância da vagabundagem para o "educador como criador de circunstâncias" (Deligny, 2018, p. 124). A experiência como educador passa por estar como companheiros desses jovens e dessas crianças. O educador dessa experiência de convívio asilar só se torna possível para aqueles que estão disponíveis a observar e a viver *com*: "as crianças oriundas de todas as misérias, é preciso companheiros[37] de uma raça[38] diferente" (Deligny, 2018, p. 126).

A raça é posta aqui em contraponto a um racismo de uma sociedade que vai produzir suas próprias margens, suas próprias franjas, a partir do centro de normalização instituído pelas instituições de disciplinamento e controle, como o COT. Os jovens não adaptáveis ao sistema normalizador se abrem a uma raça [descentralizado] diferente, se implicam pelos companheiros transgressores aos sistemas que produz os anormais. No diário, ainda chamam-se companheiros, como os da pedagogia de Pestalozzi (1746-1847), da poética de Rimbaud (1854-1891) e da pintura de Van Gogh (1854-1890), eles três são os "vagabundos grandiosos" (Deligny, 2018, p. 129). É preciso estar nas franjas das circunstâncias de vagabundos que abrem o vagar, como resistência à institucionalização que marca a margem social como circunstâncias para esses jovens.

[37] As pessoas são os companheiros bem diversificado, preferencialmente advindos de bairros superpopulosos e que tenham modos de expressão variados, artistas, construtores, operários e artesãos (Deligny, 2018).

[38] Aqui, talvez possamos fazer uma conexão com o racismo de estado de Michel Foucault, mas não é o que não se pretende neste texto.

O vagabundear produz a eficácia de estar atento à sensibilidade de criar circunstâncias para fora do instituído [mesmo quando se está dentro das instituições]. O vagabundo tem tempo de criar brechas sobre o sistema instituído, que não cessa de julgar, de criar rótulos identitários e modos punitivos de mantê-los nessas circunstâncias que os marginalizam. Esses jovens e crianças já estão preenchidos e demarcados pelos protocolos e os dossiês determinados pelos sistemas médicos, psiquiátricos, psicológicos e educativos, como delinquentes, inadaptáveis e incuráveis. Eis as circunstâncias do combater dessa experiência neste asilo.

Educador: os companheiros artistas, construtores, operários e artesãos

A leitura pela escrita é o movimento desta pesquisa por meio de um lerCOM e escreverCOM o educador F. D. e seu livro. Toma-se esse percurso como potência de afirmar uma pesquisa cartográfica na Educação. Uma escrita que lê enquanto escreve, sempre, de novo, retorna repetidas vezes para fazer um outro da escrita, da pergunta pelos vestígios que se extrai do livro *Os vagabundos eficazes*, de F. D. (Deligny, 2018).

Como o próprio Deligny aponta, "aí estão os companheiros de que as crianças precisam" (Deligny, 2018, p. 124): os vagabundos. Eles vagam, e este ato de vagar verte da experiência da posição de companheiros que estão no centro da sua experiência como educadores, os quais vivem perto de companheiros artistas, construtores, operários do partido e do pensamento comunista francês (PCF). Estes ocupam o espaço educativo ao modo da vagância sobre o instituído. Os educadores e seus companheiros são vacantes de estereótipos instituídos, desocupam os espaços clínicos dos protocolos e

dos dossiês médicos, psiquiátricos, psicológicos e educativos. Seus vagares são de atos de convivência para criar circunstância que possibilite conviver COMjunto (Skliar, 2014).

Pode-se ver a dimensão do que é uma circunstância quando a palavra é atribuída, principalmente, ao meio em que as crianças são submetidas, expostas no dia a dia. Deligny (2018) avisa, usando o tom zombeteiro, para aqueles que esperam que o COT seja uma "estação de trem (prematura) de uma partida para uma nova vida" (Deligny, 2018, p. 43), ele não o será! Nada de utopia salvacionista nessa convivência.

F. D. deixa pistas da força das circunstâncias nesta convivência do COT:

> Se o centro for uma caserna, veremos as possibilidades de adaptação dos meninos à vida de soldado. [...] Se for como uma prisão, veremos prisioneiros. Se for um laboratório, veremos cobaias. Se for algo como uma praça na periferia (com os pais por perto e as voltas para casa com maior frequência possível), veremo-nos mais ou menos como são normalmente (Deligny, 2018, p. 43).

São os espaços institucionais, como COT, que jogam essas crianças em circunstâncias de marginalização e patologização, pois: "privar uma criança de suas circunstâncias de vida habituais é privá-la de seu caráter habitual" (Deligny, 2018, p. 43). Uma parada necessária se faz para fora do diário e deste livro. O termo *circunstância* está circunscrito fortemente nesta parte do livro, e sabe-se (Miguel, 2024) que a proximidade de F. D. com seu amigo, o médico, psicólogo e político Henri Wallon (1879-1962), também companheiro do partido comunista francês, provoca-o a tratar do tema da circunstância.

No clássico *As origens do caráter da criança*, escrito por Wallon (1971), ele menciona F. D. e descreve as circunstâncias. Parte primordial do desenvolvimento da criança, elas são circunstâncias físicas, sociais, emocionais e culturais, que afirmam a criança sobre seu modo de estar na vida. Elas proporcionam meios para a experiência de um tipo de formação educativa (Wallon, 1971).

Wallon (1959) critica, assim como F. D., a posição das instituições educativas, presente no pós-guerra, na década de 1940 (Passos, 2018), que reduziam os elementos educativos a caráter hereditário e biológico, sendo a causa das mazelas dos jovens inadaptados, resultado quase exclusivamente da genética, da delinquência, do alcoolismo e até da tuberculose (Miguel, 2016; 2024).

Com isso, Wallon (1959) pontua que a constituição da genética biológica não deve ser determinante à condição do desenvolvimento social e cultural da criança. Há uma condição definidora relacionada às circunstâncias às quais ela é submetida, tanto de modo social quanto cultural. O ambiente social e cultural impulsionou seus atos. Ao demarcar que a circunstância é qualquer situação, externa ou uma condição, que implique uma reação, ela exige uma ação do indivíduo e/ou um movimento social que nela está agindo para existir social e culturalmente.

Miguel (2021), na *live* Corporeidade e gesto a partir de Fernand Deligny, menciona que as circunstâncias fazem parte dos modos de sobreviver no meio em que estão inseridos os jovens inadaptados, no caso do hospital psiquiátrico, em *Armentière*. As circunstâncias dão as condições e possibilidades para a ação, o agir das possibilidades para viver, conviver e sobreviver. Nessa

mesma *live,* Miguel (2021) lembra a origem do termo circunstância, que denota estar no centro de algo. Busca-se, então, a origem etimológica da palavra: *circum*, do latim, significa ao redor; *stantia*, do latim, significa ficar de pé ou permanecer.

No entanto, há uma questão levantada durante a investigação que é relevante trazer agora na finalização deste texto, as marcantes palavras de Deligny (2018) no final do diário de bordo de *Os vagabundos eficazes*: "Todo o esforço de reeducação não sustentado por uma pesquisa e por uma revolta cheira muito rapidamente a trapos velhos ou a água benta contaminada. O que queremos para esses moleques é ensiná-los a viver, não a morrer" (Deligny, 2018, p. 114). Assim, não são quaisquer as circunstâncias que se passam nesse centro de triagem para estar com esses jovens inadaptados e marginais, é preciso ter uma circunstância de choque, voltada para a transgressão sobre o instituído.

Por isso, os companheiros vagabundos são os capazes de produzirem, criarem tais circunstâncias que não derivem de uma reeducação ao instituído, do não institucionalizado. Essas forças vagantes são produzidas pelos espaços das políticas operárias, dos artistas artesãos que carregam as forças transgressoras dos vagabundos brilhantes. A instituição, aqui pensando na escola, precisa despir-se do julgamento, dos clichês psicopatológicos, e elevar o seu lugar como espaço, para que as circunstâncias transgressoras, diante do atual sistema de inclusão adaptativa às normas disciplinadoras e, atualmente, mercadológicas, gerem educação.

Referências

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, RS, v. 7, n.

2, p. 66–77, maio/ago. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/19837348151116. Acesso em: 23 ago. 2025.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. Tradução de Lara de Malimpesa. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**. Operários, artistas, revolucionários, educadores. Tradução de Marlon Miguel. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

KRTOLICA, Igor. La tentative des Cévennes: Deligny et la question de l1institution. **Érés**, França, n. 72, p. 73-97, 2010. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-chimeres-2010-1-page-73.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

MATOS, Sônia Regina da Luz; MIGUEL, Marlon. Conversação sobre Fernand Deligny e o Aracniano. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 498–516, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i2.8654857. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654857. Acesso em: 23 ago. 2025.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Formação dos profissionais da educação: inflexionando um encontro. *In*: MATOS, Rosângela da Luz; PIMENTA, Lidia Boaventura; SANTOS, César Marques de Andrade (org.). **Gestão, territórios e redes:** formação dos profissionais da educação. Salvador: Edufba, 2016, p. 147-164. ISBN: 978-85-232-1562-0.

MIGUEL, Marlon Cardoso Pinto. À **la marge et hors-champ.** L'humain dans la pensée de Fernand Deligny. Cotutelle de these (Doctorat d'Arts Plastiques et de Philosophie) – Esthétique, Sciences et Technologies des Arts, Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Paris. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRJ (PPGF). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. 2016. Disponível em: https://theses.fr/2016PA080020. Acesso em: 23 ago. 2025.

MIGUEL, Marlon. Conferência: **Corporeidade e gesto a partir de Fernand Deligny.** *In:* Webnário dança e autismo. Brasil, 29 de janeiro de 2021. (1:46:44) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CFSz4OA1Qig. Acesso em: 23 ago. 2025.

MIGUEL, Marlon. **Fernand Deligny e as ecologias do humano.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2024. Disponível em: pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/22570/1/Fernand_Deligny_e_as_ecologias_do_humano.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

MONSIEUR Deligny: Vagabond Efficace. Direção de Richard Copans. França: Les Films d'Ici, Les Films Hatari, 2019. (1h35min).

PASSETTI, Edson; LUCCHESI, Flávia. Arte, invenção, saúde e... bum!. **Mnemosine**, v. 17, n. 2, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/62177. Acesso em: 23 ago. 2025.

PASSOS, Eduardo. Inadaptação e normatividade. **Cadernos Deligny**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: http://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny. Acesso em: 23 ago. 2025.

RAMPON, Camille Luzia Grizon. **LerCOM e EscreverCOM o educador F. D.**: delyneando circunstâncias. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/13899. Acesso em: 23 ago. 2025.

RESENDE, Noelle Coelho. **Do Asilo ao Asilo, as experiências de Fernand Deligny**: trajetos de esquiva à Instituição, à Lei e ao Sujeito. Tese (Doutorado em Direito) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=29862&idi=1%20class=. Acesso em: 23 ago. 2025.

RESENDE, Noelle. MIGUEL, Marlon. Fernand Deligny e o gesto da escrita: escrita-traçar, território comum e iniciativa popular. São Paulo, Brasil: **Cadernos de Subjetividade**, ano 12, n. 18, p. 137-150, 2015. ISSN 0104-1231. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/article/view/38750/26303. Acesso em: 23 ago. 2025.

SILVA, Thais Amorim; MORAES, Márcia Oliveira; REIS COUTO, Carolina Sarzeda; RIBEIRO TREBISACCE, Dandara Chiara; CECCHETTI VAZ, Juliana Pires; PESTANA, Keyte da Silva; MIGNON, Larissa Ribeiro; PAULA, Lia Paiva; CALVET CORRÊA, Lucas Nogueira; FRANÇA, Maíra de Macedo; FIGUEIREDO RAPOSO, Rafael Bordallo. de. EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê?. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, RS, v. 7, n. 2, p. 176-190, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/74588. Acesso em: 23 ago. 2025.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 102-104.

SOUZA, Laura Barcellos Pujol de; COSTA, Luciano Bedin da. Jogo da amarelinha: o método-livro e os modos de dizer, sentir e olhar uma cidade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 242-263, out./dez. 2020.

TOLEDO, Sandra Alvarez de. **Me gusta la fotografia que se inspira en la literatura**. Espanha: 2022. Disponível em: https://www.tendenciasdelarte.com/sandra-alvarez-de-toledogusta-la-fotografia-que-se-inspira-en-la-literatura/. Acesso em: nov. 2022.

WALLON, Henri. Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. **Psychologie et Éducation de l'Enfance**, v. 12, n. 3-4, p. 287-296, 1959. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1444. Acesso em: 23 ago. 2025.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança:** os prelúdios do sentimento de personalidade. Tradução de Pietro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

Biodata

Camille Luzia Grizon Rampon

Professora de escolas públicas da região da Serra Gaúcha. Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa – Jaguarão). Especialista em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS – Pelotas). Especialista em Docência no Ensino Superior (Uniasselvi). Membro do grupo de pesquisa do CNPq Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade.

E-mail: clgrizon@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9244922083751998

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0092-3599

Sônia Regina da Luz Matos

Atuou como alfabetizadora de crianças, jovens e adultos, em redes públicas de ensino e projetos federais. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), na linha de

pesquisa História, Filosofia da Educação. Possui bolsa de pós-doutorado na Université Paris 8 com o projeto *Pedagogia crítica, clínica e diferença*, por meio do Apoio a Projetos Internacionais de Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação/PDE/CNPq/2025.

E-mail: srlmatos@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7284092996786272

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3946-5628

Educação integral na pré-escola: um estudo sobre a iniciativa de Bento Gonçalves – RS[39]

Dejair da Rosa Bento
Cristiane Backes Welter

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo compartilhar os resultados da pesquisa de mestrado em Educação, que buscou compreender a concepção de educação integral da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e como essa concepção pode favorecer a pré-escola em tempo integral em Bento Gonçalves – RS, a partir dos documentos de seis escolas que implementaram essa iniciativa. Como objetivos específicos, visamos identificar, nas políticas e nos documentos do município, orientações sobre educação integral e em tempo integral nas EMEF; analisar, nos documentos das escolas e do município, como se configura o tempo, o espaço e o currículo para a pré-escola da EMEF; verificar, nos documentos das escolas e nos documentos do município, qual o tempo das crianças e dos professores na pré-escola de tempo integral da EMEF.

Neste estudo, o objeto escolhido foi a educação integral em tempo integral na pré-escola, etapa da Educação Infantil que faz parte da Educação Básica e que se efetiva também na Escola de Ensino Fundamental. Educação in-

[39] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Educação Integral na Pré-escola: um estudo da iniciativa de Bento Gonçalves*, sob a orientação da Profa. Dra. Cristiane Backes Welter, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

tegral é entendida como aquela que acontece na escola, independentemente do tempo e que se propõem a oferecer experiências e vivências às crianças, adolescentes e jovens, visando favorecer o desenvolvimento humano global. Uma educação acolhedora e diversificada, que oferece e amplia o repertório cultural, esportivo, artístico, relacional e de conhecimentos das diferentes áreas aos estudantes. Educação integral em tempo integral é aquela que amplia o tempo de permanência dos estudantes, garantindo as aprendizagens e reinventando o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, ao olhar e transformar os currículos.

Para tanto, o município ampliou a oferta de vagas em tempo integral para a pré-escola, com o intuito de alcançar a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação (PME), que é "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica" (Brasil, 2014), estabelecendo, nesse caso, que a pré-escola de algumas escolas de Ensino Fundamental seria em tempo integral. Assim, a municipalidade, além de querer alcançar a meta número 6 do PNE e do PME, assumiu o compromisso de garantir o direito dessas crianças da pré-escola ao acesso a uma escola pública de qualidade e em tempo integral, isto é, com uma jornada ampliada de atendimento, proporcionando o cuidar e educar, enquanto seus responsáveis trabalham.

Educação (em tempo) integral

A discussão sobre a educação integral remonta ao século XX, tendo como seus precursores Anísio Teixeira

e Darcy Ribeiro. As primeiras décadas do século XX foram um período importante para o início da construção de um pensamento nacional sobre a educação, que teve origem no reconhecimento desta como um direito de todos os cidadãos e na organização das redes públicas (Moll; Barbosa, 2023).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova iniciou, em 1932, a discussão sobre educação integral. A partir disso, vários outros momentos marcam tentativas de implementá-la em tempo integral para os estudantes brasileiros. Destacamos as Escolas-Parque de Anísio Teixeira, os Cieps de Darcy Ribeiro, a Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (EC) e, no ano de 2007, a criação do Programa Mais Educação até o ano de 2023. com o Programa de Escola em Tempo Integral.

Segundo Moll e Barbosa (2023), foi nesse período que se começou a desenhar um projeto de escola pública com vistas a assegurar o acesso universal, a permanência e a qualidade pedagógica. As autoras chamam a atenção dizendo que o século XX foi o período da escrita das Constituições, das reformas educativas, dos projetos pedagógicos-culturais, dos movimentos socioeducacionais para as camadas populares fora da escola. Pensadores do campo educacional retomavam o legado das ideias pedagógicas, consolidadas nas vozes que os antecederam, reconheciam suas possibilidades em novos contextos e procuravam atualizá-las, tornando-as mais contemporâneas (Moll; Barbosa, 2023).

Moll e Barbosa (2023) vão chamar de períodos de redemocratização, aos quais Anísio Teixeira denominou de intervalos democráticos, tempos insuficientes para afirmação de um projeto de nação, tempos interrompi-

dos por golpes e ilegalidades, repetidos – como tragédia e como farsa – em 1937, 1964 e 2016.

Entretanto, para que essas experiências pudessem ser colocadas em prática, bem como outras semelhantes, foram necessários embates, disputas e textos que determinaram o ordenamento legal a respeito da educação integral ou em tempo integral. Tais fontes documentais são encontradas no artigo "Tempos e espaços na ampliação da jornada escolar na educação brasileira", escrito por Costa *et al*. (2017), são eles: (1) Constituição Federal de 1988 (CF); (2) Lei nº 9.9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN); (3) Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); (4) Portaria Interministerial nº 17/2007; (5) Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; (6) Decreto nº 7.083/2010, que dispôs sobre Programa Mais Educação (PME); e (7) Lei nº 13.005/2014, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Conforme nos lembra Jaqueline Moll (2024), a ideia de desenvolvimento pleno das pessoas, ou seja, de um desenvolvimento integral em tempo integral, como discutimos neste estudo, está proposta na CF em seu artigo 205 que diz: "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Diante disso, chegamos até aqui com a recentemente sancionada Lei nº 14.640, de julho de 2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na Educação Básica em tempo

integral. O programa, conforme o artigo 2º, compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na Educação Básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino, na forma dessa normativa (Brasil, 2023). A proposta de ampliar essas matrículas refere-se primeiramente ao aumento das horas em que as crianças e jovens permanecem na escola. De acordo com o disposto no parágrafo 1º, consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (Brasil, 2023).

Pré-escola em tempo integral

Inicialmente, a CF de 1988, segundo Barbosa (2000), representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em Educação Infantil. Em seu artigo 7, inciso XXV, do Capítulo dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivas, ela assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas, desde o nascimento até os seis anos, em creches e pré-escolas. Podemos inferir que, a partir desse artigo da CF (1988), a educação em tempo integral na pré-escola contribui para garantir esse direito constitucional.

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Em seu art. 54, inciso IV, consta que: "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade".

Embora ainda não se refira à Educação Infantil, sinaliza a necessidade de um lugar adequado para assegurar esse direito a todas as crianças. Posteriormente, a Educação Infantil foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/9635, como seção autônoma, o que foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo significativo para a valorização da educação do assim chamado nível de ensino.

Ressaltamos que a Educação Infantil está presente no capítulo sobre a Educação Básica, na LDB (Brasil, 1996), isto é, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o que aponta para a necessidade de articulação e não de subordinação entre esses. Uma importante marca foi a diferenciação entre eles ocorrer pelo uso da palavra *educação* e não *ensino*, demonstrando uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária (Barbosa, 2000).

Neste estudo, focamos nossas discussões na pré-escola, período da Educação Infantil que passou a ser obrigatório para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa determinação foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2017). Diante disso, sinalizamos que a pré-escola em tempo integral atende à normatização da LDB (Brasil, 1996).

Metodologia

Esta pesquisa enquadra-se nas pesquisas qualitativa de tipo exploratórias, que têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e

ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (Gil, 2008).

Nesse sentido, utilizamos neste trabalho os dados coletados por meio da pesquisa documental. Fez parte desse percurso metodológico a abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Ball e Bowe (1992). Entendemos a abordagem do Ciclo de Políticas como um movimento heurístico, significando algo flexível. É como uma possibilidade de descobrir algo que seja relevante, é algo tentativo, não fechado, não pode ser adaptado ou mudado. Essa abordagem foi apresentada por Ball e Bowe (1992) e destaca a natureza complexa e controversa da política educacional. Também enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local (Mainardes, 2006).

Utilizamos três contextos da abordagem do Ciclo de Políticas. No contexto de influência, escolhemos o Relatório da Unesco "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação". A escolha por utilizar esse documento se deu pelo fato de compreendermos que as decisões políticas, sejam direcionadas para a educação ou para outras áreas, sofrem influências internacionais e globais que acabam aparecendo nos discursos, nas disputas, nos textos das políticas até chegar à prática, ou seja, nas escolas. A escolha pelo PNE (Brasil, 2014) se justifica por ser nessa lei de abrangência nacional que encontramos a meta 6, que trata da educação de tempo integral. Além disso, escolhemos a Lei nº 14.640, de julho de 2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, que visa induzir a criação de matrículas na Educação Básica em tempo integral.

No contexto da produção de texto, optamos por quatro documentos de abrangência municipal. O primeiro é

o Plano Municipal de Educação – PME (Bento Gonçalves, 2015), por tratar, assim como o PNE, das orientações sobre a educação do município, conforme a meta 6, que trata da educação em tempo integral. O segundo documento é a Resolução CME 051/2023, que regulamentou a oferta de Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Ensino de Bento Gonçalves. Também consideramos a Resolução CME 054/2023, que dispôs sobre a oferta de educação em tempo integral no Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves. Por último, nesse contexto, nossa escolha foi pela Lei Municipal nº 3.159/2001, que criou o Sistema Municipal de Ensino, que estabeleceu as diretrizes para a educação no município de Bento Gonçalves.

No que se refere à prática, selecionamos documentos que orientam diretamente a comunidade escolar. A Proposta Pedagógica (PP), que é o documento que expressa, a partir do diagnóstico da situação escolar, as diretrizes do processo ensino-aprendizagem, define os rumos da escola, explicitando os fundamentos que orientam a sua prática e propondo objetivos a alcançar, a fim de minimizar problemas identificados no diagnóstico. O Regimento Escolar (RE) normatiza a organização administrativo-pedagógica e o funcionamento do estabelecimento de ensino, com base na legislação vigente, de forma a assegurar o alcance dos objetivos educacionais a que se propõe. A Matriz Curricular (MC), aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), por meio de solicitação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), mostra a organização dos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias para todas as etapas da Educação Básica, nesse caso, a Educação Infantil.

Elegemos, como *corpus* desta pesquisa, os documentos de sete Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Os critérios de escolha das escolas foram: atendimento a partir do ano de 2023 em tempo integral às crianças da pré-escola; e, dentre as escolas, as que possuem PP e RE já aprovadas. Diante desses critérios, utilizamos para este estudo os documentos de seis escolas, pois uma das escolas não atendeu ao critério de ter a PP aprovada no ano de 2023.

Resultados e discussões

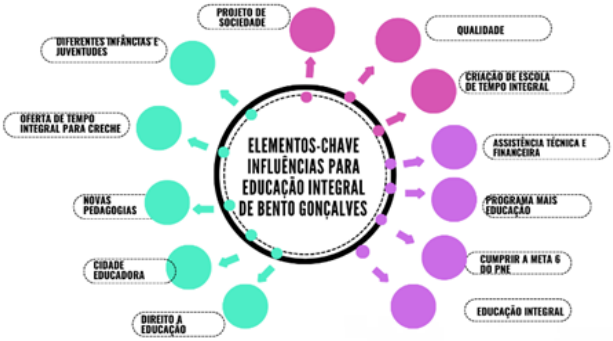
Cada contexto do Ciclo de Políticas apresentado neste trabalho resultou no que chamamos de elementos-chaves, que nos dizem muito sobre as influências em relação às concepções de educação integral. Destacamos as grandes chaves que nos provocaram a pensar a educação integral em tempo integral, diante do olhar da Unesco.

"Reimaginar nosso futuro juntos" deu pistas importantes para esta pesquisa. Ao nos convocar a pensar juntos uma nova educação em âmbito mundial, também nos instigou a olhar localmente para as propostas de futuro. Nesse sentido, o documento contribuiu com nossa pesquisa, pois trouxe aspectos indispensáveis para pensarmos em uma educação integral e em tempo integral, sobretudo, quando pretende-se iniciar esse processo na infância. Provocou-nos a reimaginar juntos os currículos, os tempos e espaços, a formação e a valorização dos professores, assim como atentar para uma pedagogia e escolas que defendam os direitos humanos, o direito à educação de qualidade ao longo da vida, abraçando o ensino e a aprendizagem como esforços sociais compartilhados e, portanto, bens comuns.

A análise do PNE nos ajudou a encontrar as possíveis respostas aos nossos objetivos, tendo em vista a robustez e a ousadia de cada proposição contida no documento. Ao mesmo tempo que identificamos fragilidades e as dificuldades dos municípios em alcançar e colocar em prática suas diretrizes, metas e estratégias, entendemos a importância de um documento dessa amplitude para guiar as transformações que precisam ser feitas na educação brasileira, para que abandonemos as mazelas, ainda existentes e resistentes no nosso sistema educacional e social.

Também foi possível perceber a partir da análise da Lei nº 14.640 e da Portaria nº 1.495, ambas de 2023, que novamente está sendo realizado um esforço para ampliar as oportunidades educativas dos estudantes brasileiros, especialmente para aqueles que mais precisam. Entendemos que iniciativas como essas – propostas pelo Governo Federal, mas que não são políticas de um governo, e sim uma política pública permanente – podem nos ajudar a avançar em direção a uma educação pública integral em tempo integral de qualidade e equidade para todos. Assim, na Figura 1, apresentamos o resumo dos principais elementos-chaves encontrados no contexto de influência.

Figura 1 – Resumo dos elementos-chaves – contexto de influência



Fonte: elaborada pelos autores.

A Figura 1 apresenta os elementos-chaves encontrados no contexto de influência. Segundo Mainardes (2018), a análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma "nova política".

É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local. As indicações apresentadas na figura acima nos mostram a junção dos elementos encontrados, como sugere Mainardes (2018), em documentos internacionais (Unesco), nacionais (PNE) e locais que possivelmente exerceram influência para a iniciativa implementada em Bento Gonçalves – RS.

Pensar em novas pedagogias, ampliar o tempo de permanência das crianças na escola e, principalmente, pensar uma educação integral com um tempo ampliado para o contexto brasileiro e para o contexto municipal apresentam-se como indispensáveis para que possamos reduzir as desigualdades sociais e garantir equidades

de oportunidades de educação, um grande desafio para todos, ainda nos dias atuais.

No contexto da produção de texto, apresentamos a Lei Municipal nº 3.159, de 27 de dezembro de 2001, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves. Conforme seu artigo 1º, essa lei cria o Municipal de Ensino que estabeleceu as diretrizes para a educação no município de Bento Gonçalves, tendo como parâmetros os princípios constitucionais da União, do Estado, da Lei Orgânica Municipal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Interessou-nos, para esta pesquisa, o artigo 3º, que definiu onde seria ofertada a Educação Infantil: "Art. 3° – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em: I – escolas de Educação Infantil, escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino" (Bento Gonçalves, 2001). Esse capítulo tem como foco a pré-escola em tempo integral das escolas de Ensino Fundamental, por essa razão, entendemos ser pertinente apresentar, mesmo que brevemente, a referida Lei municipal, pois legitima a oferta da Educação Infantil na EMEF.

O segundo documento analisado nesse contexto, foi o Plano Municipal de Educação (PME). Aprovado pela Lei Municipal nº 5.948, de 2 de junho de 2015, o PME em consonância com o PNE, contém a proposta educacional para o Município de Bento Gonçalves, definindo metas e estratégias, com duração de 10 (dez) anos a contar da vigência dessa Lei, e estabelecendo: "Universalizar, no Município, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência

deste Plano Municipal de Educação – PME". Entretanto, focamos nossos olhares para a meta 6, que diz: "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas no Município, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica".

Passamos agora para a análise dos documentos exarados pelo CME do município. A Resolução nº 51, de 15 de junho de 2023, regulamentou a oferta de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves e dispôs esta como a primeira etapa da Educação Básica e direito constitucional da criança, devendo ser ofertada com padrões de qualidade nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino. Esse documento também orienta o Sistema Municipal de Educação quanto aos profissionais e à sua formação para atuar na Educação Infantil; a composição das turmas; o atendimento ao aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; os documentos escolares; o plano de trabalho do professor; o histórico escolar; a avaliação na Educação Infantil; o uso dos recursos pedagógicos; e dos espaços físicos e dos materiais. Conforme o artigo 2º da mesma Resolução, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade" (Bento Gonçalves, 2023a).

Destacamos agora a Resolução CME nº 054, de 7 de dezembro de 2023, sobre a oferta de educação em tempo integral no Sistema de Ensino de Bento Gonçalves. Essa Resolução apresenta 12 artigos e discorre sobre os conceitos e a operacionalização referentes à temática tempo integral. Constam, nesse documento, os conceitos

de educação integral, educação em tempo integral, atividades complementares, turno integral e informações administrativas sobre a regulamentação junto ao CME.

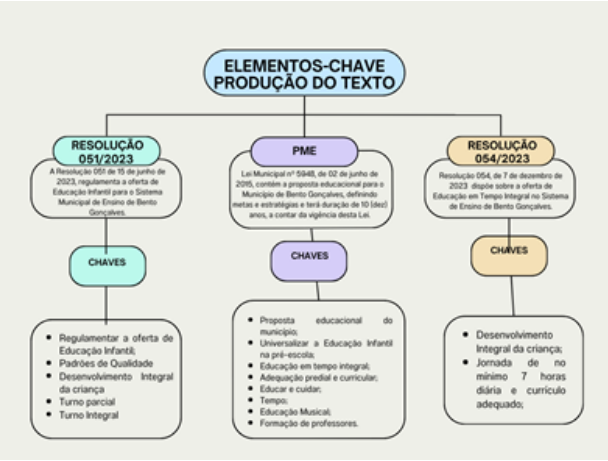
Optamos pelos artigos 3º e 4º da Resolução, que diferenciam e definem a educação integral e a educação em tempo integral, respectivamente. No artigo 3º, está descrito que a educação integral é busca garantir o desenvolvimento integral do aluno em todas suas dimensões ao longo da jornada escolar, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular Gaúcho e nos documentos correspondentes aprovados em âmbito Municipal para a Educação Básica, independentemente da duração da jornada escolar (Bento Gonçalves, 2023).

Nessa definição, fica claro que, a despeito do tempo de permanência das crianças na escola, uma educação integral tem por objetivo o desenvolvimento da criança em diferentes dimensões: física, emocional, cognitiva, intelectual, isto é, uma criança em sua totalidade, seja por 4 horas diárias ou mais. Já o artigo 4º nos esclarece que a educação em tempo integral visa ao desenvolvimento integral do aluno, numa jornada escolar ampliada de, no mínimo, 7 (sete) horas, com currículo adequado para tal (Bento Gonçalves, 2023, p. 2). Nesse sentido, ao ampliar o tempo de permanência das crianças na escola e adequar o currículo, inferimos que a efetivação de uma educação integral para nossas crianças da pré-escola seja coerente com a iniciativa do município, ao propor a pré-escola em tempo integral nas EMEF.

Encontramos nesses documentos importantes chaves para a questão da educação integral em tempo integral. Destacamos dois pontos dessa Resolução: o primeiro é a diferenciação do entendimento do muni-

cípio entre um e outro conceito: a educação em tempo integral complementa e expande a educação integral. Entendemos que, com mais tempo na escola, teremos mais possibilidades para oferecer experiências e vivências às crianças, desde que esse tempo esteja atrelado a um currículo também intencionado para esse desenvolvimento integral. Segundo ponto: tanto o PME quanto as Resoluções nº 51 e nº 54 de 2023 descrevem que, para uma educação integral em tempo integral, a atenção deve ser dada ao tempo de permanência da criança na escola, bem como à adequação de espaços e currículo para alcançar esse objetivo. Esses elementos-chaves são apresentados na Figura 2.

Figura 2 – Resumo dos elementos-chaves – contexto da produção de texto



Fonte: elaborada pelos autores.

A Figura 2 mostra uma síntese dos elementos-chaves que encontramos nos documentos municipais que analisamos nesta seção. Todos os documentos são coerentes se pensarmos na educação integral em tempo

integral, isto é, orientam sobre o tempo de permanência dos estudantes na escola, sobre o desenvolvimento integral, além de adequações no currículo e na infraestrutura da escola.

O último contexto analisado foi o contexto da prática. De acordo com Ball e Bowe (1992), nele, a política está sujeita à interpretação e recriação. É onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Nesse contexto, analisamos: na Proposta Pedagógica, o que esta diz sobre educação integral ou tempo integral, a partir dos princípios filosóficos e epistemológicos, e a concepção de educação e currículo; no Regimento Escolar, os fins da educação, a filosofia das escolas, objetivos da escola e os objetivos da Educação Infantil; e na Matriz Curricular, os componentes curriculares oferecidos para a pré-escola em tempo integral e as respectivas cargas horárias de cada componente.

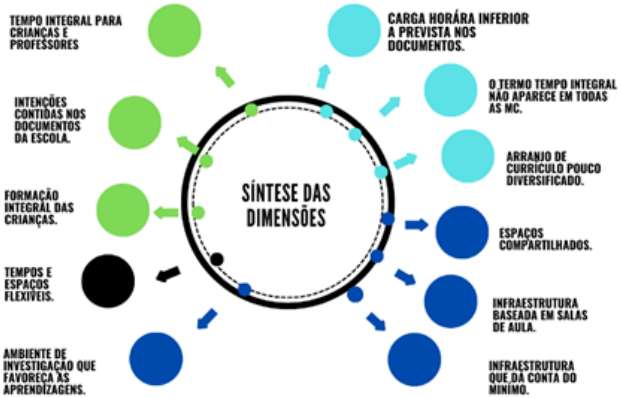
Nesse contexto, de posse dos documentos escolhidos, após as leituras exaustivas, chegou o momento de categorizar os achados. A categorização pressupõe classificação de elementos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, conforme os critérios previamente definidos. As categorias reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. O critério de categorização pode ser por meio de categorias temáticas: conceitual, sintático, léxico e expressivo (Bardin, 2016).

Tais categorias surgem das aproximações contidas nos documentos das escolas. Quando falamos em educação integral em tempo integral, deparamo-nos com os elementos que aparecem de forma unânime em todos os documentos: o tempo, aqui vale ressaltar que é o tempo

do relógio, as horas, os minutos e os segundos; o espaço, aquele da escola que irá permitir a realização das atividades; e as pessoas que fazem parte dessa educação (crianças e professores). Aliados a esses elementos, trouxemos o currículo, pois, a oferta de educação integral em um contexto educacional requer a observação das vidas das crianças, compreendendo suas necessidades, possibilidades e desejos, e, a partir do observado, pensar em propostas abrangentes que dialoguem com conhecimentos que vão além da educação formal/escolar (Barbosa; Richter; Delgado, 2015).

A partir da análise dos documentos e de nossas inferências, emergiram as seguintes categorias: Tempo e Currículo na Pré-Escola em Tempo Integral, Tempo e Espaço na Pré-Escola em Tempo Integral e Tempo, Crianças e Professores na Pré-Escola em Tempo Integral. Assim, apresentamos na Figura 3 uma síntese com os elementos-chaves encontrados em cada categoria de análise.

Figura 3 – Síntese dos elementos-chaves das categorias de análise



Fonte: elaborada pelos autores.

A partir da síntese apresentada na Figura 3, descobrimos na categoria Tempo e Currículo na Pré-Escola em Tempo Integral que, nos documentos das escolas pesquisadas, a carga horária que consta na MC é inferior ao que orientam os documentos do município. Descobrimos também que, nos pareceres da SMED, não aparece o termo "tempo integral" para 4 escolas. Em relação ao currículo oferecido nas escolas encontramos um arranjo pouco diversificado, consta somente o que orienta a BNCC.

Na categoria Tempo e Espaço na Pré-Escola em Tempo Integral, descobrimos que as crianças da pré-escola de algumas escolas compartilham espaços com outras etapas da educação, como, por exemplo, o banheiro, não cumprindo o que orienta a Resolução do CME nº 51 de 2023. Outro achado foi que a infraestrutura das escolas é baseada em salas de aulas, o que permite dar conta do mínimo às crianças. Consta nas PP orientação para que os ambientes favoreçam as investigações e as aprendizagens das crianças e que sejam esses ambientes e os tempos flexíveis, acolhendo a diversidade e a pluralidade para contemplar as necessidades das crianças.

As descobertas feitas na categoria O Tempo, as Crianças e os Professores na Pré-Escola em Tempo Integral sinalizaram que a ampliação do tempo para uma formação integral às crianças já estava presente nas PP das escolas, mesmo antes de ofertarem a pré-escola em tempo integral. A ampliação do tempo favorece o desenvolvimento integral das crianças e contribui para a proteção delas enquanto suas famílias trabalham. Em relação aos professores, identificamos muitas atribuições para a função e que uma das estratégias contidas na meta 6 do PME (Bento Gonçalves, 2015) propõe que

os docentes tenham jornada de trabalho integral em uma única escola.

Sendo assim, ao encontrar, nos documentos das escolas, algumas pistas sobre a concepção de educação integral na pré-escola das EMEF de Bento Gonçalves – RS, inferimos que o conteúdo desses documentos, possivelmente, é reinterpretado e sofre adaptações nos ambientes escolares. Essa abordagem assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2006).

Considerações finais

Vimos que o documento da Unesco provocou-nos a reimaginar, junto com o PNE, o PME, as Resoluções do CME, as Leis Municipais, os documentos das escolas; e, com os teóricos utilizados como referência, os currículos, os tempos e espaços, a formação e a valorização dos professores, para alcançar uma educação integral em tempo integral para as crianças da pré-escola. Esses aspectos foram vistos nos contextos da produção de texto e no contexto da prática e nos ajudaram a compreender a concepção de educação integral na pré-escola. Não identificamos orientações específicas para a pré-escola integral nos documentos das Escolas de Ensino Fundamental. No entanto, nos documentos analisados, encontramos indicações de que a pré-escola está contemplada nesses documentos.

A partir da Lei nº 3.159, de 27 de dezembro de 2001 (Bento Gonçalves, 2001), legitimou-se a oferta da pré-escola em tempo integral nas EMEF de Bento Gonçalves. Mesmo não mencionando a pré-escola em tempo inte-

gral, fica claro que a escola de Ensino Fundamental está apta a oferecer essa etapa.

Identificamos, nas Resoluções do CME nº 051 de 15/06/2023 e nº 054 de 07/12/2023, a regulamentação da oferta da Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves; que o tempo de permanência das crianças em turno integral deve ser de, no mínimo, sete horas diárias; e os conceitos de educação integral e a educação de tempo integral. Sobre a educação em tempo integral, diz que é a que visa ao desenvolvimento integral do aluno, numa jornada escolar ampliada de, no mínimo, sete horas, com currículo adequado para tal.

Assim, fica claro aqui que a EMEF está autorizada a ofertar a pré-escola e que, conforme as Resoluções analisadas, existem orientações para o Sistema de Ensino de Bento Gonçalves quanto à educação integral e em tempo integral.

Ao analisar os documentos das escolas, encontramos referências sobre a educação integral em todas as PP. Tais referências estão atreladas ao que diz a BNCC, entendendo que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, expresso também como um princípio filosófico, bem como considera o aluno em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, atuando junto à família e à comunidade.

Na MC, a carga horária é de 28 horas semanais, inferior à prevista na legislação, que deve ser igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais. A escola E1 não apresenta, em sua PP, objetivos para a Educação Infantil. Isso deve-se ao fato de que a PP foi construída no ano de 2019, anteriormente ao início do atendimento à pré-escola no ano de 2023. As escolas

de E2 a E6 apresentam nos objetivos para a Educação Infantil referência à educação integral, ao dizerem que a finalidade da Educação Infantil, é o desenvolvimento pleno e integral das crianças de até 5 anos, estando assim, em consonância com a LDB, as DCNEI e a BNCC.

Verificamos, nas Propostas Pedagógicas, referências à educação integral. Os termos formação integral do aluno, desenvolvimento integral, formação e desenvolvimento global humano, educação integral, ser integral, formação plena nos levaram a inferir que a concepção de educação integral apresentada nas PP é aquela que compreende o aluno, a criança, o ser humano como sujeito que, por meio dos conhecimentos e das aprendizagens adquiridas na escola, terá também adquirido uma educação integral.

Sendo assim, os resultados encontrados nesta pesquisa podem colaborar para a qualificação das políticas e práticas de educação integral em tempo integral na Educação Infantil e em outras etapas da Educação Básica. O estudo nos faz um alerta, como comunidade escolar e sociedade, pois nos mostra algumas inconsistências entre os documentos e a prática cotidiana nas escolas. Um exemplo é o tempo apresentado na matriz curricular das escolas e o tempo descrito nos documentos. Desse modo, por um lado, esta pesquisa apresenta relevância social quando revela o não cumprimento de uma legislação. Por outro lado, contribui para a academia, na medida que aprofunda a temática da educação integral em tempo integral, um campo de estudo que volta a ganhar visibilidade e importância para a qualificação da educação pública. Para tanto, pesquisas futuras direcionadas à formação de professores que atuam na educação integral em tempo integral, bem como pesquisas voltadas à investigação dos currículos para a

educação integral, podem favorecer a consolidação da iniciativa no município de Bento Gonçalves e também em outros municípios.

Referências

BALL, S. J.; BOWE, R**.** Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C**.** Educação Infantil: tempo integral ou educação integral?. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 95-119, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO GONÇALVES. **Lei Municipal nº 3.159, de 27 de dezembro de 2001.** Cria o Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves. Bento Gonçalves: Prefeitura de Bento Gonçalves, 2001. Disponível em: https://www.bentogoncalves.rs.gov.br/wp-content/uploads/2024/12/LEI-MUNICIPAL-N%C2%B0-3.159-DE-27-DE-DEZEMBRO-DE-2001.pdf. Acesso em: 05 fev. 2026.

BENTO GONÇALVES. **Lei Municipal nº 5948, de 2 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal De Educação – PME de Bento Gonçalves e dá outras providências. Bento Gonçalves: Prefeitura de Bento Gonçalves, 2015.

BENTO GONÇALVES. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 051, de 2023.** Regulamenta a oferta de Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves. Bento Gonçalves: CME, 2023a. Disponível em: https://www.bentogoncalves.rs.gov.br/wp-content/uploads/2024/12/RESOLUCAO-CME-no-051-de-15-de-junho-de-2023.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

BENTO GONÇALVES. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 054, de 7 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre a oferta de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino

de Bento Gonçalves. Bento Gonçalves: CME, 2023b. Disponível em: https://www.bentogoncalves.rs.gov.br/wp-content/uploads/2024/12/Resolucao-CME-n.-054-de-7-de-dezembro-de-2023.pdf. Acesso em: 5 fev. 2026.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 1º dez. 2023.

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

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://doi.

org/10.1590/S0101-73302006000100003. Acesso em: 27 ago. 2024.

MOLL, J. Palestra da Profa. Jaqueline Moll (UFRGS), [*S. l.:* s. n.], 5 mar. 2024. 1 vídeo (1h 33min). Publicado pelo canal Educação Integral – Região Norte. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0oB8EKedSng&t=490s. Acesso em: 29 abr. 2024.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.447. Acesso em: 10 ago. 2023.

MOLL, J. Escola de tempo integral. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MOLL, J.; BARBOSA, M. C. S. (org.). **Em defesa da escola:** pedagogias da educação pública na disputa pela democracia. Porto Alegre: Sulina, 2023. 296 p.

Biodata

Dejair da Rosa Bento

Doutorando em Educação na Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professor de Educação Física no município de Bento Gonçalves. Possui interesse em pesquisas sobre Educação Infantil, Educação Integral e Tempo Integral.

E-mail: bentodejair@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6053985768664982

Orcid: https://orcid.org/0009-0007-7022-0585

Cristiane Backes Welter

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos). Possui Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela

mesma instituição. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). É coordenadora do Curso de Especialização em Pedagogias das Infâncias. É pedagoga no Município de Picada Café – RS.

E-mail: cbwelter@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9141169517444536

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8476-2939

Anotações sobre livro de imagem e PNLD literário na Educação Infantil[40]

Fabiana Lazzari
Flávia Brocchetto Ramos

Introdução

O presente capítulo apresenta parte do estudo que culminou na tese intitulada *Leitura literária na Educação Infantil: potencialidades do livro de imagem*. O objetivo da pesquisa foi investigar possibilidades de leitura presentes em livros de imagem selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – Literário 2018 até chegar à escolha e caracterização das obras que a compõem.

A investigação integra estudos do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) e dá continuidade às produções do grupo, tais como a dissertação de mestrado da primeira autora (Lorenzet, 2016). Nesta, investiga-se, com base em situações de mediação planejadas intencionalmente, o modo como crianças de quatro anos leem narrativas visuais presentes em acervos destinados à Educação Infantil, selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2014, a fim de contribuir para os processos de letramento nessa faixa etária. O livro de imagem, presente na dissertação, também foi tratado por Ramos (2014), por exemplo, em capítulo que integra o material distribuído

[40] Este capítulo tem origem na tese intitulada *Leitura literária na Educação Infantil: potencialidades do livro de imagem*, sob a orientação da Prof. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) junto com acervos do PNBE.

O livro literário dirigido à Educação Infantil e aspectos da Educação Infantil vêm sendo estudados pelo grupo de pesquisa. Em 2021, duas dissertações de integrantes do OLLI ativeram-se à Educação Infantil. Patricia Marchesini (2021) investigou práticas de leitura em espaços escolares da Educação Infantil no município de Nova Prata – RS, por meio de estudo de caso a partir de fontes de evidências, realizando entrevistas semiestruturadas com professoras e grupo focal com atendentes de creche. Lilibth Wilmsen (2021), ancorada nas pedagogias participativas, efetuou uma pesquisa com pessoas (crianças e professoras), cujo percurso metodológico vinculou-se à vertente qualitativa, na qual a empiria foi gerada por meio de estudo de caso em uma escola de Educação Infantil de Caxias do Sul.

Em 2017, com a extinção do PNBE e a criação do PNLD Literário, o livro literário passou a ser analisado, em grande parte, com orientações do edital construído para avaliar material didático. Por isso, cabe-nos, como pesquisadoras, olhar para o livro literário que vem chegando às salas de aula. Sobre singularidades do processo de seleção, o Observatório de Leitura e Literatura realizou estudo detalhado sobre o modo como o livro literário vem sendo analisado, tomando como referência o PNLD Literário 2023, por meio da dissertação de Mezacasa (2024) e de artigo que sistematizou o estudo de documentos orientativos da avaliação como também a própria ficha de avaliação (Mezacasa; Ramos; Marangoni, 2025).

O estudo que apresentamos neste capítulo segue caminho que vem sendo traçado no grupo. Trata-se de uma tese gerada por muitas provocações, e, aqui, elege-

mos uma ilustração de Rui Oliveira para iniciar a conversa sobre essa investigação.

Figura 1 – Imagem que narra

Fonte: Oliveira (2012).

A Figura 1 é o mote para desencadear a conversa. O cenário, os detalhes, as cores e os traços revelam expressões e ações dos personagens. No entanto, a leitura visual vai além do que está posto. Instiga a imaginação, proporciona liberdade ao leitor para inferir, ler a história a partir das suas experiências, sendo provocado pela imagem. Com esta, convidamos o leitor a desfrutar dos atravessamentos que a leitura visual pode proporcionar.

Nesse sentido, a referida pesquisa de doutorado propôs-se a ampliar a formação da primeira autora acerca de tema do seu interesse, mas também a dar continuidade a estudos do grupo e da comunidade científica em geral. Assim, a pesquisa nasce, cresce e vai se ajustando, conformando a pesquisadora com a necessidade de compreender melhor e ter subsídios para a docência com crianças pequenas e às demandas do grupo de pesquisa e do projeto de investigação ao qual a tese está alinhada.

Sobre infâncias, literatura e escolarização

A pesquisa a ser exposta olha para as infâncias, ou melhor, olha para a parte da literatura que é alcançada

às infâncias. E estas estão escolarizadas. Nesse contexto em que o acesso à Educação Infantil tem avançado nos últimos anos, entendemos que somente a presença dos livros e da biblioteca na escola não garantem a prática da leitura. Mas, se ela for integrada aos objetivos e fins da escola, pode desenvolver leitores. Se encontra-se nessa prática princípios da arte, da cultura e da liberdade, pela leitura literária, pode-se constituir um conjunto de ações para ação educativa, observando o estudante em sua integralidade.

Nesse sentido, como contribuição social e científica, pesquisas ocupam importante lugar, no que diz respeito ao papel e à relevância da leitura literária na vida das pessoas, especialmente das crianças, em espaços formais e não formais de aprendizagens. Por essa razão, estudamos aspectos do texto literário constituído pela visualidade e sobre as possibilidades e potências de leitura presentes em narrativas visuais, tomando como base, também elementos paratextuais. Destacamos, ainda, a relevância de discutir a leitura literária a partir das obras que estão presentes nas escolas públicas brasileiras, disponibilizadas por políticas públicas, nesse caso, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – Literário 2018.

Em todas as etapas da educação, inclusive na Educação Infantil, a presença de livros e as experiências com esse objeto cultural constituem-se essenciais. Porém, como crianças ainda tão pequenas podem ler? Apesar de não lerem letras, podem viver a leitura a partir das experiências, da visualidade, da interação com o outro, pela mediação de outros leitores.

Verificamos a possibilidade do campo de pesquisa a ser estudado e, assim, caminhos poderão ser abertos e ampliados. Dessa forma, a tese, cujo capítulo trazemos

aqui, versou sobre paratextos e elementos visuais do enredo, presentes em narrativas visuais que valorizam a cultura, a arte, a estética, contribuindo para a promoção da leitura literária dos livros de imagem na pré-escola do acervo do PNLD Literário 2018. Em decorrência desse propósito, parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: *quais são as possibilidades/potências de leitura presentes em livros de narrativa visual integrantes do PNLD Literário 2018 – Pré-Escola, com base nos paratextos e nas narrativas formadas pela visualidade?*

Frente ao problema, delineamos como objetivo geral: investigar proposta de leitura presente em livros de imagens selecionados pelo PNLD Literário 2018 – Pré-Escola, com base nos paratextos e em elementos figurativos que compõem o texto e sugerem a narrativa de cada obra, a fim de contribuir para a promoção da leitura do livro literário na pré-escola. A fim de atingi-lo, propusemos os seguintes objetivos específicos:

a. analisar obras selecionadas, reconhecendo elementos que favoreçam a promoção da leitura;
b. identificar paratextos presentes nas obras selecionadas, bem como suas finalidades;
c. investigar questões estruturais da imagem, tais como linhas, cores, formas e técnicas de ilustração no processo de construção das narrativas;
d. discutir a construção das narrativas com base na sequência narrativa de Adam (2011), com base nas funções da ilustração trazidas por Camargo (1998) e dos aspectos conceituais e constitutivos da ilustração de Oliveira (2012);
e. reconhecer a sequência narrativa presente em livros de imagem destinados à pré-escola, a fim de

verificar desafios para a leitura das crianças dessa etapa;

f. elaborar uma proposta de mediação leitora para livro de imagem, com base na composição das narrativas visuais e nos paratextos da obra.

A partir desses objetivos, a investigação demandou tomadas de decisões, sendo uma delas o método, o qual está articulado tanto ao perfil da primeira autora como ao objeto de estudo, ao problema e aos objetivos. Desse modo, optamos por uma pesquisa qualitativa, de vertente analítica voltada aos livros de imagem integrantes do PNLD Literário 2018.

A escolha dos procedimentos metodológicos com os quais os dados foram construídos justificou-se pela natureza da pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e analítico e pela constituição identitária da primeira pesquisadora. Além do inquietar-se, olhar, sentir, registrar o observado foram ações possíveis com a efetiva imersão da pesquisadora, ao selecionar os instrumentos para construção dos dados e, em seguida, efetivar a análise. O delineamento da investigação seguiu as seguintes etapas:

a. estudo de documentos e materiais que tratam do PNLD Literário 2018 para a Educação Infantil – etapa pré-escola;

b. análise de livros[41] de imagens integrantes do PNLD Literário 2018 – Educação Infantil – Etapa Pré-Escola. Tais obras foram selecionadas pela pesquisadora baseada no critério de serem narrativas visuais constituídas apenas por imagens. Nesse tópico,

[41] O roteiro foi elaborado pela primeira autora a partir dos referenciais teóricos para esta pesquisa, a fim de nortear e organizar leitura e análise de cada obra.

além da análise de cada título, fez-se a discussão dos resultados oriundos da análise;

c. construção de proposta de mediação leitora para livro de imagem fundamentada na composição das narrativas visuais e nos paratextos.

Na organização e na análise dos dados, emergiram as categorias construídas no processo do tratamento de narrativas visuais pautadas, a saber: a) apresentação do exemplar – autoria, tema e materialidade; b) composição: cenário, personagens, enredo, disposição de cenas nas páginas, particularidades da obra e projeto gráfico[42]; c) elementos paratextuais e sua função na constituição da obra; d) constituição da sequência narrativa; e) aspectos conceituais e constitutivos da ilustração; f) funções da ilustração.

De posse dos dados construídos na análise, voltamos nosso olhar horizontalmente para a discussão acerca de como se constituíam cada uma das narrativas e como desafiavam o leitor da etapa pré-escolar.

Livros de imagem no PNLD Literário 2018 – Pré-escola

Ler com e para as crianças desde muito pequenas vai além do interesse "escolarizado" de conhecer a forma como escrevemos ou da ampliação do vocabulário ou, ainda, de despertar o gosto pela leitura. Oportunizar o encontro da criança com a literatura é conferir-lhe o direito a essa arte, à imaginação e à criação. Segundo Ramos (2010), vivenciar a literatura traz inúmeros pontos positivos, não somente aos alunos, mas também ao ser humano que é o estudante. Contudo, muitas vezes, as repercussões da leitura literária não são imediatamen-

[42] As obras não paginadas foram numeradas para fins de análise.

te visíveis. Sobre as vivências que temos ao ler, Ramos (2010, p. 100) afirma:

> Ao ler, nos transportamos para espaços não conhecidos, vivemos as emoções que a nossa existência circunscrita a um local e um tempo não nos permitiriam, além de a leitura do texto literário ser uma atividade altamente exigente, pois, o leitor precisa mobilizar toda sua existência para significar o texto. Ou seja, o leitor atua como co-autor do texto. Com a leitura da literatura a gente se alegra, a gente sofre, a gente chora, a gente conhece ao outro e a si mesmo, enfim, a gente vive. Lembro que a arte (e a literatura é uma arte) não tem uma finalidade prática imediata, mas ela ajuda a viver.

A arte literária inicialmente se fazia pela palavra oral, mas se consolidou pela escrita. Lemos literatura escrita. Recentemente, vem se constituindo outro modo de compor o livro literário: apenas com imagens. Camargo (1998, p. 70) cita que "livros de imagens são livros sem texto", isso em 1998. Nessa época, outros autores também os definiam como sem texto. Sabemos que a compreensão frente à leitura de histórias constituídas por imagens tem avançado. Ramos (2010, p. 36) problematiza isso, dizendo "como pode existir um livro sem texto?". Seria admitir que a visualidade contida nos livros não é texto? Ora, basta folhear as páginas de um livro de imagens, e o texto se constrói na leitura de cada sujeito.

Além do conteúdo literário, enriquecedor ao repertório infantil, o livro constituído por imagens contempla o quesito artístico para a apreciação dos pequenos leitores. Nesse sentido, Ramos e Paiva (2014, p. 439) argumentam:

> No caso da leitura da dimensão visual do livro, o olhar de cada leitor se transforma num filtro capaz de sentir e de conhecer, de modo que a leitura pode se tornar

> uma experiência estética bem rica, pois há qualidades apresentadas e reconhecidas no produto livro que o caracterizam como artístico.

A leitura das obras constituídas pela visualidade, além de proporcionar a cada leitor compreensão singular, propicia lastro cultural evocado pela dinâmica artística desses objetos culturais. Tal leitura pode ser introduzida na vida das crianças desde a mais tenra idade, pelas famílias e pelos espaços formais de aprendizagem, como é o caso da Educação Infantil.

De forma sensível e humanizadora, pensamos que a literatura, nas vivências das crianças, cria possibilidades de expressão de suas linguagens, provocadas pelo texto literário, que pode ser apresentado nos espaços e tempos em que participam. Inicialmente, isso ocorre na família; e, logo, na escola, local que tem se ocupado também da formação literária dos estudantes desde a Educação Infantil.

Entre as políticas públicas em prol da educação brasileira, citamos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), promovido pelo Ministério da Educação (MEC), o qual trata de ação que faz parte do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa. Essa ação acontece de forma sistemática, regular e gratuita nas escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais, distrital e também nas instituições de Educação Infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Conforme dados veiculados na página virtual do Ministério da Educação – Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), as escolas públicas brasileiras re-

ceberam acervos no período de 2006 a 2014. Para a Educação Infantil, os livros literários foram enviados a partir de 2008 e, na sequência, sempre nos anos pares: 2010, 2012 e 2014. No entanto, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, extinguiu o PNBE e unificou todos os programas do livro. Dessa forma, as ações de aquisição e distribuição de textos literários passaram a integrar o PNLD.

O art. 1º do Decreto explicita que o PNLD encarrega-se também das obras literárias:

> Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Ministérios da Educação, 2017, n. p.).

Logo após a publicação do Decreto, o FNDE, por meio da Secretaria de Educação Básica, publicou o Edital de Convocação nº 02/2018, para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o PNLD Literário 2018. No documento, constam informações que se referem às seguintes disposições: objeto; objetivos; prazos; características gerais das obras literárias destinadas à Educação Infantil; aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio; acessibilidade; condições de participação; etapas de inscrição; validação da inscrição; análise dos atributos físicos das obras literárias; avaliação pedagógica; escolha das obras literárias; da habilitação; negociação; contrato administrativo; produção; controle de qualidade; distribuição; disposições gerais. Ainda, constam 14 anexos; destes,

interessa-nos abordar de forma detalhada o Anexo III– Critérios para avaliação das obras literárias.

Com base nesse anexo, destacamos as informações relevantes para as obras destinadas à Educação Infantil. Os títulos para essa faixa etária, conforme cita o Edital nº 02/2018, "devem estimular, no âmbito de interações e brincadeiras, a curiosidade em relação à cultura escrita [...]. Deve-se propiciar a familiaridade com livros e sua correta manipulação, ressaltando a diferença entre ilustrações e escrita" (Ministério da Educação, 2018, p. 30). Do excerto, vale ressaltar a expressão "sua correta manipulação", uma vez que se trata de livros literários para crianças.

No material mencionado, são descritos critérios de avaliação quanto à qualidade do texto, item 1.1 do Anexo III. Salientamos que, no Edital, não observamos de forma explícita critérios para avaliação das imagens/ilustrações nas obras literárias. O documento apenas cita que "serão observadas a capacidade de motivar a leitura e a exploração artística dos temas, bem como o potencial para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor" (Brasil, 2018, p. 31). Por essa razão, entendemos que as ilustrações/imagens nas obras possam estar mencionadas quando o documento cita "exploração artística dos temas", pois ele não amplia o assunto. Ademais, não consta glossário, o que não nos permite afirmar o que se entende por *estética*.

No quesito critérios de avaliação, o Anexo III trata da adequação de categoria, de tema e de gênero literário, em que são analisados se a estrutura composicional e o estilo da obra correspondem ao gênero em que esta foi inscrita. No item 4.13, encontramos gêneros indicados pelo Edital para obras literárias, que poderão ser inscri-

tas, conforme demonstrado na Figura 2. Destacamos os livros de imagens, objeto de estudo desta pesquisa.

Figura 2 – Gêneros literários, conforme Edital nº 02/2018

Fonte: elaboração nossa.

Além disso, nesse anexo, constam as indicações de categorias: 1 (Creche I); 2 (Creche II); 3 (Pré-Escola); 4 (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental); 5 (4º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e 6 (1º ao 3° ano do Ensino Médio). Cada segmento contém sugestões de temas e respectivos enfoques esperados. Nesse estudo, interessa-nos a categoria 3, conforme observamos na Figura 3, em que apresentamos os temas citados pelo Edital.

Quadro 1 – Temas e enfoque da obra – Categoria 3 – Pré-Escola

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Descoberta de si	Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro.
Família, amigos e escola	Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a exploração de sentimentos, o encontro com a diversidade e a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais à cidade, ao meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença.
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Fonte: FNDE (2018).

Na avaliação do projeto gráfico-editorial, o Edital orienta que a obra apresente equilíbrio entre texto principal, textos complementares e intervenções gráficas, no caso, quando houver ilustrações. Subentendemos que essa orientação trata o livro de forma genérica, pois, quando se fala em obras literárias, "equilíbrio" entre os elementos citados pode não ser garantia de qualidade literária, cultural e estética. No que concerne aos livros de imagens, estes são constituídos pela visualidade, e seus projetos gráficos atendem a esses critérios para o gênero literário.

Outra fonte de consulta para compor este estudo foi o *Guia do PNLD Literário 2018*. Dele, trazemos informações e orientações das obras já selecionadas, dentre elas, a distribuição dos acervos, como vemos no Quadro

2. Nesse caso, as categorias 1 e 2 referem-se à etapa creche, e a categoria 3, à Pré-Escola.

Quadro 2 – Categorias e número de obras para cada etapa – PNLD Literário – 2018

Categoria 1 a 4	Acervos para sala de aula
1 e 2 - Creche- 0 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	20 obras
3 - Pré-escola - 4 anos a 5 anos 11 meses	25 obras
4 - Anos Iniciais EF - 1º ao 3º ano	35 obras

Fonte: MEC, SEB e FNDE (2018).

Interessa-nos, nesta investigação, as obras destinadas à Educação Infantil, categoria 3 – pré-escola – de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Nessa perspectiva, destacamos orientações encaminhadas aos professores na apresentação do *Guia PNLD Literário 2018*, que diz:

> Sabemos que o livro literário é um importante recurso para a promoção de práticas de leitura literária na escola. É através dele que nossos alunos e alunas podem ter acesso à Literatura e à oportunidade de ampliar seu repertório cultural. Através do livro literário, também, nossos(as) estudantes podem ampliar sua compreensão do mundo que os(as) cerca, ter acesso a diferentes pontos de vista e ao potencial transformador e humanizador da Literatura (MEC; SEB; FNDE, 2018, p. 9).

O acesso a obras literárias é o movimento inicial para que seja garantido o direito à literatura, assim como escreve Candido (2011). Contudo, apenas o acesso não legitima a ação que promove a formação do leitor literário e que, por consequência, podem auxiliá-los na "compreensão de mundo" e no potencial "transformador e humanizador", como consta no documento. Além do acesso, o conhecimento e a compreensão, por parte

do adulto mediador, na escola, todos os profissionais interagem com as crianças, em especial o docente. Dessa forma, consideramos imprescindível que, além dos materiais enviados às escolas, por meio de políticas públicas de incentivo à leitura, outros também sejam fontes de estudo e pesquisa por parte da equipe escolar. Essa ação ajudará docentes na compreensão e na prática voltada à educação literária.

Na versão do Guia disponibilizado em PDF na *internet*, encontramos os títulos das obras aprovadas para a Educação Infantil. No final do documento, consta um quadro contendo código, título da coleção e editora de todas as obras selecionadas. Na mesma página, podemos acessar a versão *online* do *Guia Digital PNLD 2018 – Literário*[43], em que existe ferramenta de filtro para busca da obra por: categoria, título, tema, gênero, código e autoria.

Para cada livro selecionado, essas informações são apresentadas, assim como detalhes da obra – como resenha completa; e, para os docentes que possuem chave de acesso, material digital. Para essa etapa da educação, foram disponibilizadas 147 obras, sendo: 27 para a etapa creche e 120 para a etapa pré-escola. O Quadro 3 aponta os gêneros literários e a quantidade de obras selecionadas em cada gênero.

[43] Citamos dessa forma, pois assim está nomeado na página na *internet*: *Guia digital PNLD 2018 – Literário*.

Quadro 3– Gêneros e quantidade de obras para a Educação Infantil – PNLD 2018 – Literário

Gêneros	Total obras	Etapa Creche	Etapa Pré-Escola
Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular	84	12	72
Livro-brinquedo	0	0	0
Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos	44	13	31
Memória, diário, biografia, relatos de experiências	0	0	0
Obras clássicas da literatura universal	0	0	0
Poema	19	2	17
Romance	0	0	0
Total	147	27	120

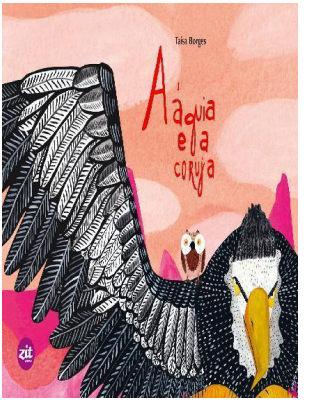
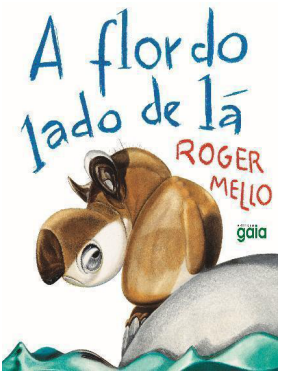
Fonte: elaboração nossa, a partir das informações do *Guia PNLD Literário 2018*.

O maior número de obras literárias selecionadas pelo Edital concentra-se nos gêneros: *conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular,* seguido dos *livros de imagens e histórias em quadrinhos;* e, com menor número de obras, o gênero *poema*. Nesta pesquisa, estudaremos os títulos para a etapa pré-escola, gênero livros de imagens e histórias em quadrinhos e, especificamente, apenas os livros constituídos por imagens.

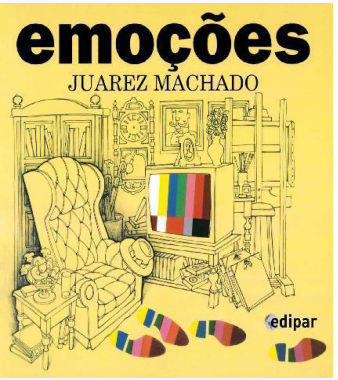
Dos 31 títulos anunciados no Guia como gênero *livros de imagens* e *histórias em quadrinhos,* oito são constituídos por imagens – dois contém palavra em sua constituição. Os critérios para eleição do *corpus* foram: a) categoria pré-escola; b) gênero livro de imagens e his-

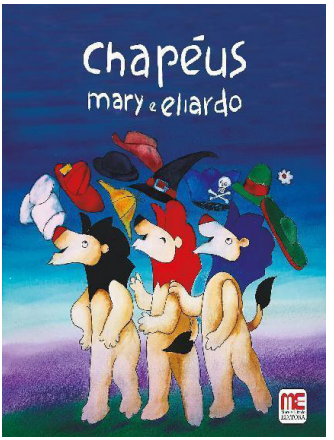
tórias em quadrinhos; c) obras constituídas apenas por imagens. Ao todo, oito obras enquadraram-se nesses critérios. No Quadro 4, listamos títulos, autoria, ano[44] e editora das obras analisadas na pesquisa.

Quadro 4 – Livros constituídos por imagens: Categoria Pré-Escola – PNLD Literário 2018

Título/Capa	
A águia e a coruja Autoria: Taisa de Azevedo Borges Ano 1ª. edição: 2017 Editora Zit	
*A **f**lor **d**o **l**ado **d**e **l**á* Autoria: Jose Roger Soares De Mello Ano 1ª. edição: 2004 Editora Global	

[44] No que se refere ao ano e à editora, indicamos o que consta nas edições utilizadas na pesquisa.

Emoções Autoria: Juarez Busch Machado Ano 2ª. edição: 2014 Editora Nova Fronteira	
Qual bicho é mais fofo? Autoria: Anna Maria Gobel Ano 1ª. edição: 2008 Editora Compor Ltda	

A flor do mato Autoria: Marcelo De Oliveira Pimentel Ano 1ª. edição: 2018 Editora Positivo	
Chapéus Autoria: Eliardo Neves Franca e Mary Jane Ferreira Franca Ano 1ª edição: 2018 Me – Mary e Eliardo Editora	

Fonte: elaboração nossa.

Dos oito livros, a partir da exploração e dos critérios de seleção, conforme Quadro 5, elegemos seis como objeto de investigação, todos brasileiras. Justificamos os motivos das duas obras não selecionadas: *Betina quero-quero*, por conter algumas palavras repetidamente no miolo do exemplar, na maioria das vezes "quero"; já o livro *Xii... Acabou a luz!,* por não conseguirmos acesso a

exemplares nas escolas, tampouco para compra, mesmo em livrarias virtuais.

Quadro 5 – Obras PNLD Literário 2018 – categoria pré-escola selecionadas para pesquisa[45]

Título	Autor(a)/ ilustrador(a)	Ano exemplar	Editora	Materialidade do exemplar
A águia e a coruja	Taisa de Azevedo Borges	2017	Zit	Adquirido
A flor do lado de lá	Roger Melo	2018	Gaia	Mesmo do Edital
Emoções	Juarez Machado	2014	Nova Fronteira	Adquirido
Qual bicho é mais fofo?	Anna Maria Gobel	2008	Compor	Mesmo do Edital
A flor do mato	Marcelo De Oliveira Pimentel	2018	Positivo	Adquirido
Chapéus	Eliardo França; Mary França	2018	Me – Mary e Eliardo Editora	Mesmo do Edital

Fonte: elaboração nossa.

As obras citadas no quadro foram analisadas na tese com base em aspectos já citados neste capítulo, a fim de investigar singularidades dos livros de imagens selecionados pelo PNLD Literário 2018 – Pré-Escola e sua contribuição para a promoção da leitura do livro literário nessa etapa da Educação Básica.

Considerações finais

Com relação ao PNLD Literário 2018 e obras selecionadas com base no Edital de convocação nº 02/2018, evidenciamos que a literatura infantil, nesse caso, por

[45] Informamos o ano da obra com base nos exemplares que utilizamos para análise.

meio das obras selecionadas para este estudo, cumpre o papel de objeto cultural sensível e traz questões que permeiam conflitos humanos, levando em consideração a narrativa curiosa, lúdica e artística das obras.

No que diz respeito à materialidade, evidenciamos que as obras atendem ao Edital do PNLD Literário 2018. Mesmo assim, consideramos que questões como gramatura do papel e formato do livro poderiam ser melhor consideradas para atender à faixa etária da pré-escola, pois os exemplares são bastante frágeis frente ao manuseio das crianças.

Cada obra é uma criação singular, e, ao analisarmos os livros, são retomados apenas tópicos que dialogam com a proposta de cada título. Os resultados apontam que os livros de imagem presentes no acervo do PNLD Literário 2018 para a pré-escola são recursos potentes para a formação do leitor literário, já que possibilitam explorar as narrativas frente à complexidade e potencialidade da linguagem visual, oportunizando ampliação de repertório cultural e artístico das crianças.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos.** Revisão técnica, João Gomes da Silva Neto. 2.ed. revista e aumentada - São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, T. **A águia e a coruja.** Rio de Janeiro: Zit, 2017.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1998.

FRANÇA, M. **Chapéus.** Ilustrações de Eliardo França. Juiz de Fora: Mary e Eliardo, 2018.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Edital de Convocação 02/2018 – CGPL**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. p. 34. Disponível em: https://

www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio. Acesso em: 26 fev. 2022.

GÖBEL, A. **Qual bicho é mais fofo?.** Belo Horizonte: Compor, 2008.

LORENZET, F. L. **Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil.** 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1371. Acesso em: 25 fev. 2026.

MACHADO, J. **Emoções.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

MARCHESINI, P. **Práticas e ambiências de leitura:** reflexões a partir de escola de educação infantil em Nova Prata. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em https://repositorio.ucs.br/11338/9505. Acesso em: 25 fev. 2026.

MELLO, R. **A flor do lado de lá.** 7. ed. São Paulo: Gaia, 2018.

MEZACASA, L. **O que e como dizem mulheres autoras de obras integrantes do PNLD literário 2023.** 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/items/3bc7712f-ad61-4999-8fe0-c1a15add6481. Acesso em: 25 fev. 2026.

MEZACASA, L. B.; RAMOS, F. B; MARANGONI, M. C. T. Tratamento da literatura em documentos normativos do PNLD literário 2023. **Signo**, [*S. l.*], v. 50, n. 97, p. 167-182, 2025. DOI: 10.17058/signo.v50i97.19934. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/19934. Acesso em: 30 ago. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação 02/2018 – CGPLI**. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2018. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/05/EDITAL-PNLD-2018-LIT-3-RETIFIC.-04.06.2018.pdf. Acesso em: 16 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias. Acesso em: 2 out. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SEB; FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. **Guia Digital – PNLD 2018 – Literário**.

Brasília: MEC: SEB, 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018. Acesso em: 29 set. 2021.

OLIVEIRA, R. de. **Quando Maria Encontrou João**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. Disponível em: https://ruideoliveira.com.br/en/books/quando-maria-encontrou-joao. Acesso em: 8 nov. 2023.

PIMENTEL, M. **A flor do mato.** Curitiba: Positivo, 2018.

RAMOS, F. B. A literatura me alcança pelas imagens que a constituem: reflexões epistolares. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC; CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15608-guia-ef-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2026.

RAMOS, F. B. **Literatura infantil**: de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

RAMOS, F. B; PAIVA, A. P. M. A dimensão não verbal no livro literário para criança. **Revista Contrapontos**, [*S. l.*], v. 14, n. 3, 2014. Disponível em: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5919/pdf_45 Acesso em: 3 nov. 2023.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PINTO, Marcela Lais Allgayer; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Interação de bebês com livro literário. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. especial, p. 106-117, jun./dez. 2018. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/6625. Acesso em: 5 dez. 2025.

WILSEN, L. **Documentação pedagógica:** estudo sobre crianças e suas linguagens. 2021. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/11338/8523. Acesso em: 25 fev. 2026.

Biodatas

Fabiana Lazzari

Graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestra e Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua na Universidade de Caxias do Sul, no Núcleo de Apoio ao Estudante. Integrante do Observatório de Leitura e de Literatura (OLLI).

E-mail: fabianalazzari@yahoo.com.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5284015781354964

Orcid: http://orcid.org/0000-0003-0350-6683

Flávia Brocchetto Ramos

Pesquisadora CNPq. Doutora em Letras, com ênfase em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Letras e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua na Universidade de Caxias do Sul, nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Coordenadora o Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (EAD). É líder do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e de Literatura (OLLI).

E-mail: ramos.fb@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1742135960263892

Orcid: http://orcid.org/0000-0002-1488-0534

Escritecer: um convite às crianças para a escrita literária[46]

Júlia Duarte Schenkel
Flávia Brocchetto Ramos

Tanta realidade
não cabe entre os braços,
então é preciso
cavar rotas subterrâneas
de fuga
ou pontes feitas
de maresia e luar.
[...]
Roseana Murray[47] (2021, p. 77)

Introdução

Tanta realidade não cabe em nós mesmos, o que sufoca nossos seres, aprisionando nosso sentir, e, se isso nos cerca, é preciso criarmos rotas de fuga, como nos ensina Roseana Murray (2021) com delicadeza. É vital buscarmos ar fresco que nos faça reviver, nos encontrar,

[46] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Escritecendo: escrituras de crianças do Ensino Fundamental (5º ano)*, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

[47] Roseana Murray nos acompanhou ao longo da dissertação, sendo interlocutora poética que também sustenta a pesquisa. Ela sensibilizou as discussões com linhas de poesia e inspirou nossos dizeres quando a linguagem "dura" já não nos era suficiente. Teatralizamos com suas contribuições e inspiramos nossos bordados com a dimensão poética da sua linguagem. Ao longo dos ateliês, da dissertação e desse texto, reverberamos a sua poesia, como extensão dos fios de sonhos que nos guiaram e do encanto expresso nos seus poemas. Mulher, brasileira, poeta, Roseana Murray tem nos ensinado a *esperançar* apesar de desalinhos surgidos no caminho, a transformar as adversidades em poesia, sentindo cheiros das frutas que encontramos e o sabor da vida que nos cerca. Para conhecer mais sobre a autora e a sua obra, acesse o *site*: https://roseanamurray.com/site/.

puxar fios de nossos novelos para desenrolar e encontrar novos para seguir, pontos para ligar. É preciso experienciar os encontros das linhas de palavras encenadas que elevem nosso íntimo e nos permitam ser e viver.

É assim, com ares de esperança sobre a realidade, que apresentamos, neste capítulo, a proposta de pesquisa que gerou a dissertação *Escritecer: escrituras de crianças do ensino fundamental (5º ano)*. Iniciamos com consciência da vitalidade da *escritura*, das relações, da experiência e da vida que há na estesia do encontro com narrativas, do "literar", "escriturar" e apreciar. Alinhado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), o estudo ao qual fazemos referência faz parte da Linha de Pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, o que tem relação com o processo de mediação presente na empiria da investigação, bem como com o foco de pesquisa que transita pela linguagem. Nessa perspectiva, a questão sobre a qual tecemos as linhas centrais da investigação é: **Que reverberações das experiências de leitura literária são percebidas na escritura de crianças por meio da mediação docente em projeto com narrativas integrantes do PNLD Literário?** Levamos em conta a concepção de que a linguagem é eminentemente social e ligada ao poder de expressão, sendo, de acordo com Roland Barthes (2007), a escritura, a escrita repleta de significados.

Esclarecemos o uso de termo distinto no título desta pesquisa e que foi também título do projeto desenvolvido no âmbito do estudo: Escritecendo. Pretendemos, a partir da união das palavras *escrita* e *tecendo* (do verbo tecer), bem como das ações, aludir ao ato de compor, por diversos e variados fios, escritas que são representativas pela expressão da criatividade, sendo, assim, *escrituras*

inspiradas pelas experiências estéticas. Na escritura de cada um, tal como no ato de tecer, é solicitado que sejam ligados fios diversos para sequenciar e organizar o seu corpo, para dar sentido, para dizer além do óbvio, construindo, assim, o que de fato adotamos como escritura, uma escrita significativa, inventiva, artística. Por isso, elegemos/criamos o termo *Escritecendo* como parte do título do estudo e como nome central do projeto desenvolvido junto às crianças. Afinal, *escritecer* é tecer, com fios da língua, mas também da alma, da imaginação e da criatividade, enredos que permitam encontros diversos pelo caminho, visando a formas de combate e de libertação do ser.

Expomos, neste capítulo, os pontos que ligam as linhas entrelaçadas para compor os alinhavos e (des) fazer alguns nós de fios que nos guiaram ao longo da investigação. Esses pontos foram importantes para que a reflexão acerca do problema central fosse iniciada e gerasse a proposta sobre a qual se amparou a investigação construída e, consequentemente, a dissertação anteriormente citada.

Em um primeiro momento, exploramos o objeto desta investigação e os objetivos intencionados, além da justificativa, pessoal e acadêmica, que ampararam o caminho percorrido e a estrutura do estudo. Além disso, esclarecemos os processos realizados para o desenvolvimento da pesquisa, partindo de sua organização em linhas gerais, até a explicitação dos métodos adotados e a exposição da estrutura da empiria pelo formato de ateliês. Para tanto, a organização seguiu a concepção de Ramos e Panozzo (2011) sobre o processo de mediação de leitura, caracterizado como uma ação intencional do professor mediador.

Primeiras palavras: contextualização da pesquisa

Com a escrita em primeira pessoa do singular[48], no recorte deste espaço textual, e de forma distinta do restante do texto, compartilho as experiências prévias que, pessoalmente, se desdobram na realização do estudo. Relembrar algumas das linhas que teci e que me envolveram em seus desenrolares surge como um movimento para situar a referida investigação em perspectiva particular. Meu interesse pela leitura, curiosidade pela pesquisa e encanto pela literatura, iniciaram quando pequena; brincava de "escolinha" com as bonecas e com as vizinhas, "mexericando" nos materiais e numerosos livros de minha mãe que, como professora, guardava nas estantes. Com os dedos azuis do folhear as páginas e sentindo os resquícios do perfume alcoólico que sutilmente permanecia em muitas das folhas, sentia-me feliz ao encontrar os restos das aulas entre as pastas. Muita daquelas coisas não entendia; então, inventava. Era uma experiência e tanto, me tocava, envolvia os sentidos e a imaginação.

Da biblioteca da escola, os livros começaram a me acompanhar até em casa; aguardavam ao meu lado, no sofá, a hora de minha mãe voltar da última aula da noite. Contava para ela o que eu havia lido, fosse pelas imagens ou pelas palavras, ou, ainda, o que meu pai narrara, mas queria também escutá-la. As cenas inventadas, as histórias escritas em diários, os cadernos recheados por aventuras eram motivo de distração, de imersão e de felicidade que, por meio da cerca entre as casas, trocava com a vizinha: "*Vamos escrever uma história! Depois a gente troca!*". Não tenho certeza de quantas invenções

[48] Optamos por tecer a maior parte do estudo utilizando a escrita em 1ª pessoa do plural para destacar a sua construção por muitas mãos.

fizemos nesse vai e vem, com folhas de fichário que, alguns anos depois, substituíram os diários e seguiram por cima da cerca enferrujada, com poemas e narrativas, algumas histórias assombrosas, outras engraçadas, repletas de sonhos e imaginação.

Os fios do pesquisar formal, pela pesquisa sistematizada, entraram em minha vida no Ensino Médio e se desenrolaram até o curso de Licenciatura em Letras, na Universidade de Caxias do Sul. Nesse universo, pude tecer com novas linhas, encontrar outros pontos e desfazer alguns nós, criando outros. Sigo tecendo com alguns dos fios que nunca deixei para trás, juntando com retalhos e trocando de agulhas em cada novo ponto acrescido, em busca por expandir as linhas da minha experiência. A partir da docência *com* crianças, e considerando o costurado até então, pude observar algumas questões e gerar em meu íntimo inquietações sobre o "papel" imposto à literatura e à escrita pelos adultos na escola, de modo que a potencialidade de ambas, em uma infinita dialética, é marcante. Observei o quanto a relação das crianças (me reconhecendo nelas) com os livros e com a escritura (para além da escrita) pode ser frutífera, em especial com a literatura, que pode lhes oportunizar crescimento e descobertas sobre o mundo além do seu quintal. Também, pode gerar as possibilidades de representação e reconhecimento, de identificação e, com isso, de pertencimento com base nos diversos enredos. Dessa forma, tenho reafirmado, em vivências escolares e de pesquisa, a necessidade contínua de estudos que nos permitam explorar mais a fundo o universo leitor e as experiências das crianças e dos jovens com a literatura. Afinal, como retomaremos ao longo desse estudo, a literatura é parte essencial do viver e, como defendido

por diversos estudiosos tal como Candido (2011), humaniza, nos faz essencialmente humanos.

Ao me tornar professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebi, atrelando experiências diversas às de minha infância, como as crianças têm necessidade e interesse por se expressarem e serem ouvidas. Escutando-as e buscando formas de auxiliá-las, encontrei, na escrita, um caminho para que, como eu, expressassem suas ideias e pusessem em prática sua autoria. Depois de tentativas e criações, a percepção que tive foi de que há um vasto campo de exploração no que se refere à criança como autora e à sua relação com a literatura de fato como arte. Com essa inquietação, estendi linhas de curiosidade ao encontro das linhas com as quais já tecia minha orientadora, chegando, assim, ao Mestrado. Acolhida, autorizada e incentivada (tal como uma criança quando imerge em seu criar), iniciei a investigação que se desdobra neste texto, uma construção coletiva que carrega encontros de linhas de muitas vidas, das crianças que aqui ecoam, do Grupo de Pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) e de tantas outras que ampararam e inspiraram o tecer de seu desenvolvimento.

Tenho refletido, instigada por esses atravessamentos, sobre como a docência junto a crianças pode ser cenário de observação, se atenta, da fertilidade de ações que potencializem a sua postura de protagonistas, desde o encontro com enredos até a costura de narrativas diversas. Utilizando o termo *escritura*, tão bem definido por Barthes (2007), encontramos a escrita repleta de significados, e podemos associar essa produção à literatura de forma indistinguível. Ou seja, no texto que é uma escritura, as palavras não são utilizadas como instrumento para uma mensagem, mas, sim, postas em en-

cenação, criando, portanto, um jogo, um teatro. Segundo o autor, podemos, nesse sentido, dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (Barthes, 2007). Considerando que é a partir da linguagem que o ser humano se reconhece como tal, que a leitura e a escrita são linguagens que ampliam na construção do conhecimento, e que a literatura é, segundo Antonio Candido (2011), um direito universal e uma força humanizadora, sendo a experiência estética valiosa à aprendizagem e à formação dos indivíduos, elaboramos o problema desta pesquisa. Entendemos, nessa perspectiva, contribui para a formação individual e, assim, para a sociedade como um todo, de modo que carrega em seu centro uma fonte de humanização e de sensibilidade, a literatura.

Relevância do estudo: escritecer e ser

A linguagem amplia as possibilidades do ser humano de conhecer e ser conhecido, sendo, como bem ponderam Bordini e Aguiar (1993), umas das principais responsáveis pela capacidade de estabelecer suas ideias, tornar consciente o pensamento de terceiros e transmitir os seus próprios. Dentro disso, a leitura é imprescindível. A importância dessa prática tem incidência desde as antigas sociedades gregas, como lembra Zilberman (2001), ao relatar a alta consideração da leitura, a sua aplicabilidade dentro da educação dos cidadãos e como meio de expressão em múltiplas finalidades como, por exemplo, nos discursos.

Com base nessa compreensão, a pesquisa foi pautada em concepções de leitura e de escrita como linguagens que oportunizam ao ser humano a construção do conhecimento, bem como no entendimento da literatura como um direito universal e como força humanizadora (Candido, 2011), justificando-se, inicialmente, a partir

desses pressupostos. Nessa perspectiva, Roland Barthes (2007) defende que a linguagem é eminentemente social, sendo ela a expressão do poder ao qual todos somos submetidos.

Dentro da esfera social, a leitura é um tema frequentemente abordado e sua importância é inegável. Com ela é possível construirmos novos conhecimentos de mundo e nos inteirarmos sobre inúmeros conceitos (Bordini; Aguiar, 1993). Além disso, como manifestação da linguagem, ela é, sem dúvida, um dos instrumentos mais usados na interação, sendo que "a socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também por meio da leitura [...]." (Bordini; Aguiar, 1993, p. 10). Essa característica faz da prática leitora um meio perspicaz de integração, comunicação, formação e desenvolvimento, o que justifica a pertinência da pesquisa como encontro de indivíduos com leituras e escrituras, bem como com o estar, colocar-se em experiência pela/com a literatura. A perspectiva de experiência adotada no estudo a toma como "um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova" (Larrosa, 2002, p. 25), sendo ela, de acordo com o autor, aquilo que "nos passa" e assim nos forma e nos transforma.

Ampliando a justificativa apresentada a partir dos teóricos indicados, tomo a liberdade de retomar alguns traços da minha tessitura de vida como justificativa pessoal que influenciou a decisão por esta pesquisa. Refletindo acerca das experiências como bolsista de Iniciação Científica, na área da Educação e da Literatura Infantil, em sala de aula, com papel docente, pude vivenciar, na prática, as questões pontuadas até aqui, com base no cotidiano de uma turma de 4º do Ensino Fundamental, em escola da rede municipal de Farroupilha – Rio Grande do Sul. Ao longo desse perí-

odo, a inquietação em relação à literatura e à escrita no contexto escolar foi marcante, retomando linhas de associações com os meus interesses de infante e me (re)lembrando/demonstrando a potencialidade de ambas. Com isso, puxei os fios de experiências passadas, de uma criança que escrevia, atando-os aos tracejados das crianças que encontrei; desse modo, observei as possibilidades de representação e de reconhecimento, de pertencimento, que podem nascer das histórias, da literatura.

A experiência estética pode contribuir com a aprendizagem e a formação dos estudantes; no entanto, como ressalta Alves (2016, p. 17), "a atividade cognitiva e de fruição que caracteriza a leitura literária acaba sendo transformada pela escola no momento em que ignora a liberdade de expressão, imaginação, criação e autoconhecimento, sendo negado ao jovem a fruição da literatura". De fato, sendo ouvinte dos pequenos curiosos que acompanhei, descobri o quanto eles têm a dizer e o quanto precisam, esperam, ser ouvidos. Reconhecemos na leitura e, junto dela, na escritura, a brecha para a criação, para a expressão e, com isso, para a ampliação de olhares. Partindo dessa perspectiva e tomando a escritura de acordo com as concepções de Roland Barthes (2007), entendemos que ela, como literatura, é o "discurso em que as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes" (Barthes, 2007, p. 78). Apostamos na potencialidade das produções das crianças leitoras e autoras, em suas escrituras, como meio de falar de si e do mundo, de ampliar e praticar a educação estética de forma curiosa e libertadora. Compreende-se que "toda escritura é, portanto, uma escrita; mas nem toda escrita é uma escritura" (Barthes, 2007, p. 78), reconhecemos o

sentido do criar, do fazer, passando, ainda, pelo clive da escrita, como força transformadora.

Todos temos histórias, somos histórias e vivemos histórias, por isso, subsidiar encontros com outros enredos é indispensável para a educação. A história está em tudo, no real que inspira, no imaginário que transborda, no diário. Somos uma imensidão de fios e relatos, de sentimentos e sentidos, alguns evidentes e outros escondidos. Nós somente somos por outros terem sido. Afinal, somos o mundo e o mundo é nós mesmos. Somos vitórias, derrotas, encontros, desencontros. É esperando que as histórias que habitam em cada um se cruzem por aí e que possamos aprender e crescer com as personagens que encontramos no caminho, que idealizamos esta pesquisa.

Portanto, há relevância no tema desta investigação, latente para ser mais explorado, que pode contribuir para os estudos da formação leitora, para a expressão e humanização das práticas *com* crianças e para lidar com o tanto de realidade que já não cabe em nós mesmos, cavando rotas e construindo pontes. Considerando a centralidade da linguagem e o projeto de mediação docente executado na empiria da pesquisa, ao longo do qual foram realizados os ateliês, buscamos contribuir com os estudos e reflexões da linha de pesquisa "Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão", no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Destacamos que a investigação do problema e o alcance dos objetivos estabelecidos contribuiram para o âmbito da educação, como parte integrante do Grupo Observatório de Leitura e Literatura – OLLI – UCS/CNPQ, gerando novos subsídios para a comunidade e para além dela. O estudo está alinhado ao projeto "Dimensões ar-

tísticas e educativas do PNLD Literário 2023: formação do leitor", coordenado pela professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, também orientadora desta pesquisa, estando situado no campo de ensino e de aprendizagem. Coloca em interlocução saberes da área da Educação, por meio da educação literária, e de Letras, pela análise da literatura infantil e do leitor estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Seguimos a justificativa do projeto maior ao qual a pesquisa está vinculada e que percebe como a escolarização da literatura tende a borrar a natureza artística e colocá-la a serviço de conteúdos programáticos, predominando a perspectiva reducionista do objeto artístico a objetivos didáticos. Além disso, os objetivos da investigação encontram-se com os do projeto, tendo em vista o intuito de investigar concepções de Literatura e de educação literária presentes no PNLD Literário 2023, pela presença do material na escola, de modo a contribuir para políticas públicas de atendimento à escola/ao aluno. Por tal, com os resultados desta investigação, busca-se colaborar para qualificar a educação literária de estudantes brasileiros, partindo do pressuposto de que a efabulação (Candido, 2011) é um direito humano, e considerando que a investigação das diferentes facetas de uma edição do PNLD Literário colabora para potencializar a política do livro. Assim, alinhamos esta investigação à proposta do projeto que prevê: "A formação de recursos humanos, o reposicionamento da literatura como arte (educação literária) no cotidiano da Educação Básica e a produção do conhecimento nas áreas de Educação e de Letras"[49].

[49] Objetivo do projeto "Dimensões artísticas e educativas do PNLD Literário 2023: formação do leitor", coordenado pela professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, cujo resumo está disponível no Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1742135960263892.

Para situar esta investigação no contexto acadêmico, buscamos, para o processo de qualificação no ano de 2023, pesquisas publicadas no recorte temporal dos últimos cinco anos, a fim de conhecer o que já havia sido produzido sobre o tema do estudo, estabelecer relações, elaborar as delimitações da investigação em foco e justificar a sua pertinência. Para tal, consultamos duas plataformas de pesquisa, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), englobando produções de dissertações, teses e artigos.

A partir da singularidade nas bases em que foi realizada a consulta, justificamos, mais uma vez, o desenvolvimento da pesquisa. Destacamos que, em relação aos resultados das buscas à plataforma *Scielo*, após o refinamento e excluindo, principalmente, o que não estava no recorte da data dos últimos cinco anos, não foram gerados resultados de pesquisas semelhantes. Assim, como observado, não há elevado número de produções sobre o tema e, dentro do que se produziu, pode ser estabelecida relação de complementação, não de repetição, com a investigação realizada, reafirmando sua relevância.

A fim de facilitar a visualização da organização do estudo de forma integral, apresentamos, a seguir, a estrutura da dissertação, a compreensão sobre a sequência de capítulos e sobre como pensamos no bordado conjunto do estudo. Palavras, cores, enredos e texturas encontraram-se para a sua tessitura e, com isso, muitos pontos foram desfeitos, novos nós foram atrelados até chegarmos a um possível arremate da sua estrutura. No Quadro 1, disposto a seguir, há a organização da dissertação, pela qual esclarecemos o desenho do tecido da pesquisa, apoiando a compreensão do corpo da investigação.

Quadro 1 – Proposta da dissertação

1 FIOS DE UM NOVELO (INTRODUÇÃO)	Apresentamos a pesquisa e a sua contextualização, justificando a sua pertinência e expondo a sua estrutura, a fim de facilitar a visualização da organização. Além disso, esclarecemos os processos realizados para o desenvolvimento do estudo, os objetivos, os caminhos desenhados para alcançá-los e os métodos definidos para a sua efetivação.
2 PONTAS DE LINHAS PARA TECER	Exploramos os conceitos que constituem a base da organização da empiria desta investigação (ateliês, objetos propositores, experiência e educação estética), a fim de possibilitar a compreensão das linhas adotadas para o tecer do estudo.
3 PONTOS DE HORIZONTES: LER, MEU SER	Desenvolvemos as discussões sobre a capacidade da linguagem, o ser humano e a relação estabelecida com e a partir dela, discorrendo sobre a literatura e a relação de humanização gerada com ela. Discutimos, também, o conceito de escritura à luz de Barthes (2007), bem como pensamos a leitura, literatura e escrita na escola, esta como espaço para desenvolvimento crítico, estético e artístico.
4 *ESCRITECER*: ATELIÊ DE CRIAÇÃO	Apresentamos, de forma detalhada, a proposição dos ateliês realizados, discutindo as ações propostas e os registros desse percurso. Analisamos os rastros mais marcantes e como foram experienciados pelas crianças participantes, destacando as principais marcas que são, também, rastreadas nas escrituras. Discorremos sobre o processo dos ateliês: experiências, observações e relações estabelecidas.

5 *ESCRITECER*: LINHAS E ENCONTROS (ESCRITURAS)	Exploramos os rastros de literariedade que se destacam nas escrituras das crianças, apreciamos e discutimos essas marcas como expressões a partir da leitura e das experiências literárias nos ateliês. Temos como base os pressupostos de Barthes (2007), considerando a escritura como o viés artístico da escrita, literatura, e levamos em conta as contribuições de Tauveron (2014) em relação ao conceito de aluno-autor.
6 ENTRELACES DE LINHAS (DOS ATELIÊS ÀS ESCRITURAS)	Apresentamos possibilidades de entrelaces entre as escrituras e as experiências dos ateliês, com base na empiria, exploradas pelas experiências no Capítulo 4, e nas escrituras e marcas de literariedade que as enriqueceram, visitadas ao longo do Capítulo 5. Discutimos, assim, as relações estabelecidas para discorrer sobre a mediação literária como caminho para a experiência que possibilitem reverberação da leitura literária na escritura das crianças.
7 REVERBERAR (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	Elaboramos considerações para visualizar como foram alcançados os objetivos da investigação, destacando as possíveis conclusões para o problema central. Além disso, avaliamos as estratégias empregadas ao longo do estudo, refletindo sobre a experiência dos/nos ateliês e a reverberação na postura autora das crianças. Por fim, destacamos as contribuições da pesquisa e as perspectivas futuras de continuação e/ou reverberações dos resultados.

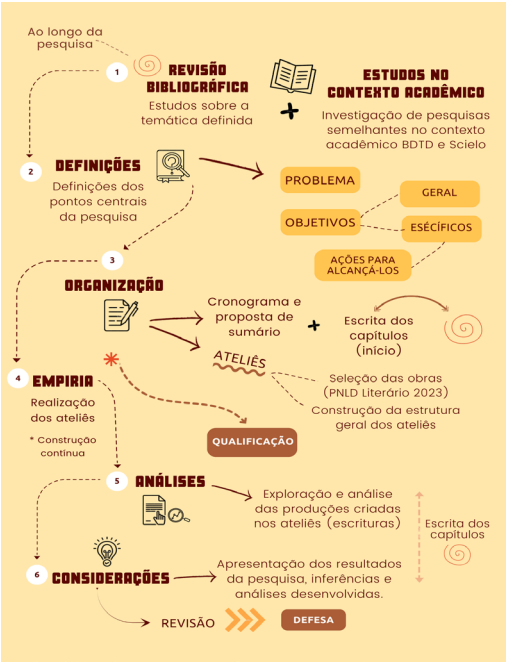
Fonte: elaboração nossa.

Seguindo as trilhas do estudo, expomos, a seguir, as linhas utilizadas para tecer o seu trajeto, o percurso metodológico desenhado. Descrevemos por onde andamos e com quais linhas tecemos a pesquisa, para que, quem a lê, possa vislumbrar a trajetória de sua construção, os ventos pelos quais fomos impulsionadas, as tessituras que sonhamos, ousamos, utilizamos e realizamos.

Linhas para tecer: o desenvolvimento

O estudo é tecido a partir da essência das linhas desenroladas pelas crianças de uma escola pública da Serra Gaúcha, de uma professora pesquisadora e de imprescindíveis interlocutores teóricos que discutem conceitos pertinentes para o fim ao qual se dispõe, como: leitura, literatura, formação de leitores, leitura na escola, experiência, educação literária e estética, escritura e aluno-autor. Com o intuito de ilustrar os caminhos investigativos que estruturaram o processo, apresentamos o desenho das etapas percorridas, em linhas gerais, na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Síntese visual da pesquisa



Fonte: elaboração nossa.

Como representado na imagem, a escrita dos capítulos da dissertação seguiu a mesma ideia de constância da leitura de referenciais teóricos, que foi realizada ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa. Conforme avançamos, reestruturamos os capítulos, vinculando os fios encontrados e tecendo nova forma de organização do estudo.

As definições que sustentam a investigação, o problema central e os objetivos, geral e específicos (por meio dos quais pudemos consolidar o primeiro), foram elaboradas com base na exploração do contexto acadêmico e de, como esclarecido, observações e vivências imersas na realidade. A empiria da investigação ocorreu

entre os meses de agosto e novembro de 2023, após a qualificação do projeto e com a liberação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP (Parecer Consubstanciado de número 6.114.333), sendo constituída a partir da metodologia de pesquisa-ação. As propostas específicas de ações para cada um dos ateliês foram construídas de forma contínua, junto à empiria, respeitando a metodologia da pesquisa-ação, que prevê o atendimento às necessidades e interesses dos envolvidos.

Dessa forma, partimos de uma estrutura geral, organizada previamente ao início do projeto, para a organização das propostas individuais de cada ateliê, tendo uma obra literária como objeto propositor central para as ações elaboradas. Na sequência, foram desenvolvidas as explorações e análises dos produtos resultantes dos ateliês, as escrituras dos estudantes, com base no referencial teórico utilizado e considerando as crianças como sujeitos participantes de uma pesquisa *com* crianças.

Destacamos nosso compromisso em contribuir com os estudos da área da educação e suas intersecções com a leitura e a escritura, a partir da publicização dos achados dessa investigação como devolutiva à comunidade acadêmica, bem como a interessados e a profissionais vinculados à educação.

As delimitações da investigação são expostas no Quadro 2, permitindo a visualização detalhada das pretensões definidas, partindo do questionamento maior, representado pelo problema de pesquisa; seguindo para o objetivo geral e, após, para os específicos definidos para contemplá-lo. Expomos, dessa forma, as ações realizadas com o intuito de alcançar os objetivos específ-

ficos e, com isso, atender ao objetivo geral, respondendo ao problema de pesquisa.

Quadro 2 – Delimitações da pesquisa

Problema de pesquisa	Que reverberações das experiências de leitura literária são percebidas na escritura de crianças por meio da mediação docente em projeto com narrativas integrantes do PNLD Literário?
Objetivo geral	Investigar rastros de literariedade em escritura de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em experiências de leitura de obras pertencentes ao PNLD Literário (categoria 2 – livros para 4º e 5º anos), a fim de contribuir para a promoção da educação estética e literária.
Objetivo específico	**Ações para alcançá-lo**
a) Entender a leitura e a escritura na perspectiva de Roland Barthes, por meio de proposta de mediação de leitura ancoradas na educação estética.	Foi realizada uma revisão bibliográfica da obra de Roland Barthes e estudo do conceito de escritura, a partir do qual construímos a proposta da estrutura dos ateliês que compuseram o projeto desenvolvido com as crianças na empiria da pesquisa. **Principais capítulos de contemplação:** 3, 4 e 5.

b) Discutir o modo como as crianças se relacionam com a narrativa presente em textos provenientes do PNLD Literário 2023.	A partir das vivências empíricas pela pesquisa-ação foram observadas as relações estabelecidas entre as crianças e as obras – falas, gestos, expressões – registrados em diário de campo. Analisamos as marcas de literariedade que representaram reverberações das obras nas escrituras das crianças. Utilizamos as escrituras dos participantes e o diário de campo (observações da pesquisadora) para desenvolver a discussão proposta. **Principais capítulos de contemplação:** 4, 5 e 7.
c) Analisar estratégias empregadas na escritura de crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as marcas de literariedade.	Foi realizada revisão bibliográfica como suporte teórico da compreensão de leitura, escritura, literatura, escrita artística, estética e demais temas pertinentes ao estudo. Com base nisso, foi possível, após o desenvolvimento empírico dos ateliês, explorar e desenvolver análises das evidências construídas ao longo do processo – registros em diário e escrituras – investigando as repercussões da leitura e as estratégias utilizadas pelas crianças na construção das escrituras (subversão da língua, intertextualidade, descrição dos espaços e personagens). **Principais capítulos de contemplação:** 5, 6 e 7.

d) Elaborar princípios de mediação literária que oportunizem a leitura e subsidiem propostas que valorizem a criação literária das crianças e o seu protagonismo.	Com base na empiria, pudemos avaliar as estratégias empregadas, verificando os pontos positivos, negativos e as possíveis alterações necessárias. A cada ateliê, reavaliamos as ações que não foram acolhidas pelas crianças e/ou não geraram possibilidades significativas de experiências de leitura e escritura. Analisamos as experiências de forma crítica e sistemática, ao longo da execução e após a finalização dos ateliês, podendo, assim, retomar os princípios de mediação literária pensando na oportunização da leitura e no subsídio a propostas que valorizem a criação literária das crianças e o seu protagonismo. **Principais capítulos de contemplação:** 2, 4 e 6.

Fonte: elaboração nossa).

A investigação, de natureza qualitativa, apoia-se, como dito anteriormente, em princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 2006). A partir dos dados construídos com o projeto desenvolvido na empiria, foi realizada a análise de modo a discutirmos as repercussões de experiências literárias e estéticas nos sujeitos. As reflexões foram sistematizadas a partir dos seguintes instrumentos:

1. *escrituras* (produção material) das crianças;
2. proposição dos ateliês do projeto "*Escritecendo*"; e
3. registros em diário de campo.

O campo do estudo foi uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Farroupilha

(RS), na qual se desenvolveu o projeto de leitura e **escritura** organizado em 5 ateliês (com três partes cada um). Contabilizando os momentos adicionais, foi realizado um total de 23 encontros, considerando, inclusive, os espaços de abertura e encerramento, para o desenvolvimento do Projeto *Escritecendo,* com um grupo de 21 crianças, do 5º ano.

Os encontros que constituíram os ateliês foram realizados semanalmente, no ambiente escolar, durante o período de aula (turno da tarde), tendo uma duração de aproximadamente duas horas e se estendendo por um período de cerca de três meses de realização (setembro, outubro e novembro). Estabelecemos como critério de participação o Assentimento Livre e Esclarecido de cada criança e o consentimento dos responsáveis. Para a definição do recorte de escrituras analisadas, levamos em conta a participação em todos os 5 ateliês realizados com, pelo menos, 90% de presença no total de momentos que os compuseram (17 = 15 momentos previstos + 2 adicionais), ou seja, 15 dentre os 17 encontros que compuseram os ateliês, além da realização de, no mínimo, três escrituras das cinco propostas com base nas obras literárias propositoras.

A participação de todas as crianças foi autorizada por seus responsáveis, sendo considerada também a manifestação de interesse delas em fazer parte do projeto. Partindo da compreensão de que a leitura e a escrita são competências essenciais para a formação dos indivíduos, sendo, inclusive, parte dos referenciais da Educação Básica e do plano de trabalho anual da escola, o projeto foi considerado parte do estudo programático desenvolvido com a turma, garantindo os direitos de aprendizagem na esfera escolar.

Os procedimentos metodológicos levaram em conta o entendimento das crianças como sujeitos participantes da investigação, parte do processo investigativo, e as suas produções não apenas como objeto de confirmação de premissas teóricas, mas sim como constituintes de reflexões, conforme pontuam Machado e Carvalho (2020), respeitando cada um dos envolvidos e entendendo-os de forma ética. Os ateliês do Projeto *Escritecendo* tiveram como ponto de partida a experiência leitora com obras narrativas do PNLD Literário de 2023. Para a organização dos momentos, consideramos a experiência feita com a exploração e com os encontros literários, com a expressão pessoal e a construção de enredos pela escritura, além da produção de registros com recursos variados como, por exemplo, colagens e desenhos.

A investigação, apoiada em princípios da pesquisa-ação, além de servir para o intuito proposto, tem a possibilidade de qualificar a prática docente, de modo que possui maior alcance na resolução de problemas educacionais (Alves; Ramos, 2019, p. 325). A pesquisa-ação é construída e realizada "em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (Thiollent, 2006, p. 14). A escolha considera, ainda, a compreensão de que essa metodologia, no meio educacional, caracteriza-se como uma estratégia que viabiliza aos professores e pesquisadores utilizarem suas pesquisas como meio de aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, tal opção metodológica se justifica pelos objetivos da pesquisa, que envolvem a participação ativa e cooperativa das pessoas, tomando-os como centrais no processo de construção do estudo e compreendendo suas escrituras

como expressão passível de análises diversas, bem como pelo fato de permitir a proximidade do pesquisador com o projeto.

O problema que movimenta essa pesquisa-ação é algo previamente evidenciado pelas crianças participantes, o seu desejo de escrever, de ter as suas criações consideradas, o que foi observado, validado e acolhido pela professora pesquisadora, que, junto à turma, movimentou-o. A partir da expressão dessa questão pelos envolvidos e das experiências junto às crianças, foi construído o problema central da investigação (que o englobou), bem como os objetivos que a delimitam.

Assim, a proposta é de um estudo que se configura como uma pesquisa de base empírica, partindo de uma observação prática para a ação, por meio da expressão escrita dos participantes com base nas leituras realizadas e em suas experiências particulares, tomando a leitura como lugar de encontros e descobertas estéticas e a escrita, além disso, como cenário de protagonismo, reflexão e ação. Essa ideia está associada à ação entre o pesquisador e os sujeitos, pois visa à prática concreta, ou seja, à realização dos ateliês e à escritura das crianças, partindo da recepção de obras literárias selecionadas e da experiência com a leitura e características que as compõem.

Com base na compreensão de que não se fala e/ou não se faz o que não se conhece e que, por conseguinte, não se escreve literatura sem a leitura de literatura, todas as ações propostas nos ateliês do projeto partiram de proposições com obras literárias, as quais, como objetos propositores, inspiraram as crianças autoras em suas escrituras. *Escritecendo,* termo central da pesquisa, nomeando o projeto desenvolvido junto às crianças, busca despertar o interesse por tessituras de cada um que o

lê, desfiar pontos e puxar fios para que novas e velhas linhas e aspectos da linguagem se encontrem, fazendo nascer novos enredos, versos e caminhos estreitos, próximos em afinidade e longos em continuação. Como apontamos, escrever é tecer, com fios da linguagem e das emoções, de diferentes tons e toques, enredos que libertem e possibilitem encontros, expressões e experiências. Pensando nisso, os ateliês foram organizados em três momentos, ilustrados na Figura 2:

Figura 2 – Etapas do Ateliê

Fonte: elaboração nossa.

As obras literárias, selecionadas a partir dos acervos do PNLD Literário 2023, foram os objetos propositores do projeto, sendo, cada uma delas, o centro das ações de um ateliê. Os ateliês[50], como citado, foram organizados em três momentos, tendo a leitura e a escritura como ações principais. Assim, cada um deles foi desenvolvido em um conjunto de três encontros, compostos por atividades para ambientar as experiências das crianças com a obra literária e possibilitar a sua apreciação e explora-

[50] Os detalhes da organização do projeto e dos ateliês, bem como exemplos das escrituras e análises desenvolvidas, podem ser encontrados na dissertação. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/11338/14217.

ção coletiva, considerando a valorização dos elementos artísticos que constituem o livro.

Considerações finais

> Tudo está se ligando com as palavras, levando pra elas, saindo delas! (Lorenzo, 2023)[51]

A linguagem está em todas as partes, em nós mesmos e no mundo. Nós somos seres de palavras e nos fazemos, também, por elas. A análise das escrituras, aliada ao contexto visitado nas proposições dos ateliês, demonstra que leituras literárias convidam a pensar sobre as brechas que gostariam de deixar aos seus leitores, prevendo a existência dessa figura como seu público. Quando os mediadores incentivam discussões sobre os enredos, personagens e temas, as crianças tendem a refletir sobre suas próprias experiências e a conectar essas reflexões com modos de expressão como as suas escrituras. Essa troca de ideias amplia a voz própria e promove reconhecimento de suas produções.

A pesquisa apresentada foi realizada a muitas mãos, unindo pontas de novelos de diferentes cores, desfazendo alguns nós e atando outros. As crianças participantes do Projeto *Escritecendo* foram protagonistas dessa composição. A partir disso, confirmamos que a prática da leitura literária mediada contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, de modo que a exposição a diferentes estilos de escrita e vocabulários variados, promovida pela literatura, ajuda as crianças a expandirem suas capacidades de leitura a experiências artísticas, contribuindo com o seu potencial autor. A pesquisa confirma que a leitura e a escrita são linguagens

[51] Criança participante do projeto *Escritecendo*, desenvolvido ao longo do estudo.

que ampliam o acesso do ser humano ao conhecimento, e o mediador, nesse sentido, surge como um aliado.

Reconhecemos, ao final do tecer da investigação, que, além de expandir os conhecimentos de mundos, a experiência estética pode colaborar para a formação das crianças de forma humana/integral, bem como contribuir para a expressão do seu potencial criativo para que criem, *escritecendo*, a partir do que se nutrem. A literatura, quando mediada para que se potencialize a natureza artística do texto, transforma a sala de aula em um espaço de aprendizado dinâmico e sensível, onde a criatividade e a expressão pessoal ganham força. Destacamos, ainda, que a investigação do problema contribui para o âmbito da educação, gerando subsídios pelas propostas de mediação literária dos ateliês, promovendo o reverberar literário pelos rastros de literariedade e pela educação estética.

Referências

ALVES, K. F. **Literatura e estratégias de leitura no Ensino Médio**: análise de proposta para a formação de leitores autônomos. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1373/Dissertacao%20Karina%20Feltes%20Alves.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 ago. 2023.

ALVES, K. F.; RAMOS, F. B. Ensino de Estratégias de Leitura Literária no Ensino Médio: possibilidade para formação de leitores. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 3, p. 322–340, 2019. DOI: 10.18764/2178-2229.v26n3p322-340. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12776. Acesso em: 10 jun. 2023.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura***:* a formação do leitor (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

MACHADO, S.; CARVALHO, R. S. de. Percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Humanidades e inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, dez. 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2039. Acesso em: 8 jun. 2023.

MURRAY, R. **Rotas de fuga:** versos para voar. 2. ed. Cotia, SP: Promobook Editorial, 2021. Disponível em: https://www.calameo.com/read/0063806778df6ac285b34. Acesso em: 23 fev. 2026.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

SCHENKEL, J. D. **Escritecer**: escrituras de crianças do ensino fundamental (5º ano). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/11338/14217. Acesso em: 18 fev. 2026.

TAUVERON, C. A escrita: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, [*S. l.*], n. 52, p. 85-101, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/FZSv6YmSCZpxg8y4zvrP5vQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 8 jun. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2006.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?.** São Paulo, 2001.

Biodatas

Júlia Duarte Schenkel

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu – UCS), na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Possui especialização em Literatura Infantil e Juvenil: da composição à edu-

cação literária (UCS), licenciatura em Letras – Portguês (UCS) e em Pedagogia (UCS). Ao longo da graduação, atuou como bolsista de iniciação científica (PROBIC-FAPERG). Atualmente, é professora na rede municipal de ensino de Farroupilha – RS. Tem interesse em pesquisa na área da Educação, formação de leitores, literatura infantil, leitura e escrita.

E-mail: jdschenkel@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9101673507621705

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1646-1365

Flávia Brocchetto Ramos

Pesquisadora CNPq. Doutora em Letras, com ênfase em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Letras Português e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua na UCS, nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e Cultura, bem como nos cursos de graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Coordenadora do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (EAD). Líder do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e de Literatura (OLLI).

E-mail: ramos.fb@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1742135960263892

Orcid: http://orcid.org/0000-0002-1488-0534

Pelo direito ao invisível: literatura no PNLD literário 2023[52]

Lívia Berro Mezacasa
Flávia Brocchetto Ramos

> *Crianças entendem bem dessas coisas de falar com o invisível* (Anna Claudia Ramos, 2018, p. 17).

Falar de infâncias é muito mais do que caracterizar o desenvolvimento e os interesses de uma determinada faixa etária, já que a infância bem vivida permanece como parte constituinte dos adultos. O mesmo argumento vale para a literatura: quando boa, ela não tem idade. Apenas há textos literários cuja complexidade podem dialogar mais ou menos com determinados públicos. Afinal, a leitura é uma ação exigente que requer certas habilidades do leitor.

Neste capítulo, propomo-nos a refletir sobre a literatura infantil dentro do contexto de um programa governamental, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Literário 2023, que seleciona livros literários para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pretendemos discutir alguns pontos que caracterizam uma obra como valiosa para as infâncias, dentro de um entendimento que concebe a literatura como arte e forma de expressão, aberta a "falar com o invisível", como anunciado na epígrafe.

[52] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *O que e como dizem mulheres autoras de obras integrantes do PNLD Literário 2023*, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Caminhando pelo invisível da pesquisa

A leitura e o contato com os livros na vida das crianças de anos iniciais do Ensino Fundamental podem ser caminho de vivências artísticas na escola. Além das habilidades cognitivas desenvolvidas pelo exercício da leitura, o espaço escolar é privilegiado quando pensamos nas oportunidades de acesso à literatura e à cultura de modo geral. Dessa forma, faz-se necessário observar as temáticas e a linguagem trazidas pelos livros selecionados para integrarem os processos educativos presentes nas escolas e, para além da formação do leitor competente, pensar no envolvimento da criança com o prazer pela leitura. Entendemos que, nesse contexto, está o papel do mediador de leitura, seja ele o professor da turma, o bibliotecário ou um colega mais experiente, que pode proporcionar, por meio de sua ação, a abertura do estudante à experiência estética da literatura, afinal, somos seres poéticos, como nos alerta Petit (2024). Quando as políticas, a escola, os mediadores de leitura percebem o livro como objeto artístico, não apenas a forma de relação com esse objeto muda, mas também se transforma o jeito com que ele é apresentado em cada um desses contextos (Neitzel; Ramos, 2022). E a literatura é aqui entendida como um direito, pois ela traz simbolicamente "o ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos" (Ramos, 2010, p. 21). Ou seja, traz para o livro a nossa humanidade.

A preocupação com a educação estética vai além dos estudos artísticos e literários, aparecendo, inclusive, na Base Nacional Comum Curricular que apresenta, na nona competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Percebemos, na leitura dessa competência, alguns conceitos que estarão presentes ao longo das reflexões apresentadas neste capítulo, como: *senso estético*; *fruição*; *lúdico*; *encantamento*. Presentes no documento norteador da educação brasileira, entende-se que tais ideias são fundamentais também para a implementação e continuidade das políticas públicas de incentivo à leitura, dentre as quais destacamos, aqui, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, que distribui às escolas públicas materiais didáticos e livros de literatura para as diferentes faixas etárias atendidas na Educação Básica. É preciso, também, ater-se a seus documentos e editais, a fim de que possamos refletir sobre o tratamento artístico e estético dado ao livro literário pelo Programa.

Considerando essas proposições acerca da educação estética e literária, e levantando a questão da autoria feminina e sua presença/ausência no PNLD Literário, a dissertação na qual baseia-se este capítulo pretendeu acercar-se do seguinte **problema de pesquisa**: tendo como recorte obras de autoria feminina que integram o acervo de do PNLD Literário 2023, que *temáticas e modos de dizer são explorados nessas obras e como elas se organizam discursivamente como objetos artísticos de modo a contribuir para a promoção da educação literária e estética nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

Com tal problema, e dentro dos interesses de pesquisa das áreas da educação e da literatura, a pesquisa aproxima-se da temática da *educação literária por meio do estudo das dimensões artísticas e estéticas, especificamente em obras literárias de autoria feminina selecionadas pelo PNLD Literário 2023*.

Como objetivo geral, pretendemos compreender dimensões artísticas e estéticas em obras literárias de autoria feminina selecionadas pelo PNLD Literário 2023, para promover a educação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para que as várias facetas desse objetivo sejam investigadas na pesquisa, foram eleitos objetivos específicos que buscam:

a. analisar aspectos relacionados ao tratamento artístico e estético dado ao livro literário pelo Edital de Convocação nº 01/2021 do Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD;
b. mapear obras de autoras mulheres selecionadas pelo PNLD Literário 2023;
c. caracterizar amostra de obras literárias de autoria feminina selecionadas pelo PNLD Literário 2023, observando elementos comuns e diversos e modos como a expressividade se materializa nos títulos;
d. especificar recursos artísticos presentes na parte do acervo selecionada, bem como possíveis contribuições para educação estética de crianças.

Após destacar itens fundamentais que orientaram a investigação, a seguir, discorremos sobre a relevância da investigação com literatura no campo da educação.

Relevância: por que falar sobre o invisível da literatura

A psicóloga e escritora Clarissa Pinkola Estés expõe: "Se você tem uma cicatriz profunda, ela é uma porta; se você tem uma história muito antiga, ela é uma porta" (Estés, 2018, p. 35). Nossas cicatrizes e histórias são portas para o que somos. Mais do que isso, somos formados por todas as histórias que vieram antes de nós e, ainda, como leitores e seres humanos, somos todos os livros e as outras pessoas que nos antecederam. Esta pesquisa também é fruto de outras investigações que a precederam.

O foco de estudo nas obras selecionadas pelo PNLD Literário situa-se dentro do Projeto de Pesquisa "Dimensões artísticas e educativas do PNLD Literário 2023: formação do leitor", coordenado pela professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, orientadora da dissertação que deu origem a este capítulo, e desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul com aprovação do CNPq. Destaca-se que o Projeto tem por objetivo a interlocução entre os saberes da área da Educação e de Letras, investigando a leitura no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estudos teóricos baseados em autores como Roland Barthes, Antonio Candido, Regina Zilberman, entre outros, apoiam nossas reflexões sobre os aspectos do edital do PNLD e também sobre os aspectos de educação literária e estética presentes nas obras escolhidas.

A pesquisa integra as ações do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI), registrado no CNPq e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. O foco das pesquisas promovidas e acolhidas pelo OLLI contempla

a leitura, em especial, a literária; a literatura, mais pontualmente aquela dirigida às crianças e aos jovens; bem como a mediação artística e estética por meio de ações escolarizadas ou não.

Dentre as pesquisas desenvolvidas pelo OLLI que têm relação com este estudo, destaca-se a dissertação *Enlace entre imagem e palavra: o livro ilustrado criado por mulheres*, de Estella Maria Bortoncello Munhoz, defendida em 2022. Nela, é investigada a ligação narrativa entre as linguagens verbal e visual em livros ilustrados criados por mulheres e que foram selecionados para o PNLD Literário 2018.

Também apontamos a aproximação com a tese de doutorado de Diana Lusa (2024), defendida em 2024 e intitulada *Tornar-se leitora: percursos de professoras*. Tal pesquisa privilegia os percursos de leitura de mulheres, professoras que moram e atuam em São Domingos do Sul, investigando relações entre a leitura e a constituição humana e docente das mulheres participantes da pesquisa. Tanto o estudo de Munhoz como o de Lusa olham para a mulher, seja como autora, seja como leitora/mediadora. O estudo aqui traçado alinha-se a ambos por também jogar luz a obras de autoria feminina.

As pesquisas citadas utilizam base teórica semelhante à utilizada neste estudo, e, no caso da dissertação *Enlace entre imagem e palavra: o livro ilustrado criado por mulheres*, o recorte para a seleção das obras trabalhadas é, também, de autoria feminina e de publicações voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental selecionadas pelo PNLD Literário.

Decorrentes também do grupo, destacamos duas publicações que tratam da composição de autoria feminina no âmbito da literatura infantil. Sobre poesia,

apontamos que, no PNBE 2010, há peculiaridades nos modos de dizer vinculados aos homens e às mulheres (Ramos; Marangoni, 2013). Quanto aos modos de exercer a autoria feminina no livro ilustrado, citamos estudos acerca de como ocorre o enlace narrativo entre as linguagens verbal e visual em obras escritas e ilustradas por mulheres (Munhoz; Ramos, 2024).

Invisível percurso

Neste tópico, expomos o modo como a pesquisa foi realizada, enfocando estratégias pretendidas para atingir os objetivos geral e específicos, bem como contemplamos o tema e o problema de pesquisa. No que tange à abordagem metodológica, trata-se de uma investigação qualitativa que busca descrever o PNLD Literário 2023 a partir do Edital nº 01/2021, da ficha de avaliação das obras e de livros que integram o acervo entregue às escolas públicas brasileiras. Entendemos esses materiais como documentos e como tal são tratados, guardadas as peculiaridades de cada um. Eles foram analisados por meio de princípios inspirados na análise de conteúdo.

No estudo mais pontual das obras literárias selecionadas, privilegiamos o levantamento de características comuns e singulares de cada uma delas, de forma que esses aspectos emergissem como guia para orientar as sistematizações. Nesta pesquisa, o caminho determinado pela análise de conteúdo foi adequado para dar conta das necessidades específicas de nossos objetivos, tendo em vista que utilizamos o percurso, porém não definimos categorias de análise.

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pelas possibilidades investigativas provenientes de um olhar cuidadoso para documentos e obras literárias. Pensar qualitativamente permite desenvolver pesquisa

exploratória com diferentes resultados a serem interpretados, já que "a pesquisa qualitativa continua sendo um campo multifacetado de investigação, marcado por diferentes orientações e metodologias" (Yin, 2016, p. 25).

Ainda, dentro da delimitação qualitativa, trabalhamos com fontes documentais e bibliográficas, desenvolvendo uma pesquisa inspirada na análise de conteúdo. Para a perspectiva desta pesquisa, focada em conteúdos escritos – sejam eles as obras literárias escolhidas ou os documentos legais do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD Literário) –, a metodologia de análise de conteúdo permite diversas possibilidades investigativas, de forma que utilizamos os passos sugeridos por essa concepção metodológica.

Ao focarmos na análise do Edital nº 01/2021 do PNLD, em especial no item voltado ao "Objeto 03: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental", buscamos elucidar questões relativas ao tratamento dado ao livro literário, relacionando os dados levantados com os pressupostos teóricos que embasam as concepções presentes neste estudo. Acerca desse ponto – como os documentos legais deste PNLD tratam a literatura –, apontamos que a avaliação das obras literárias no escopo de material didático tende a diminuir as suas funções, em prol de fins instrumentais, associados, por exemplo, a aprendizagens atinentes à alfabetização (Mezacasa; Ramos; Marangoni, 2025).

Para o capítulo voltado à análise das obras literárias selecionadas, foi preciso ser como o arqueólogo – utilizando a metáfora de Bardin – e trabalhar com *vestígios*, sendo esses as análises que podem ser descobertas ou suscitadas, manifestadas a partir dos dados (Bardin, 2016). Como já citado, desse trabalho de escavação

de dados, emergiram características que nortearam a análise, elucidando semelhanças e diferenças entre as obras escolhidas, bem como levantando relações entre as temáticas trabalhadas por cada uma das escritoras, com olhar especial para as características da narrativa, linguagem literária e presença do feminino.

Para a sequência da metodologia de análise de conteúdo, Bardin (2016) elenca três passos, organizados em ordem sucessiva, que foram obedecidos ao longo desta pesquisa: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, constituída pelo momento de seleção das obras, utilizamos a lista preliminar das obras aprovadas pela seleção do PNLD Literário 2023, conforme diversos critérios de seleção, até que foi possível diminuí-la à seleção das onze obras tratadas ao longo do trabalho de pesquisa. Foram determinados os seguintes critérios de seleção:

- 1º autoria feminina;
- 2º autoria feminina brasileira;
- 3º ilustração feita por mulheres.

Considerando-se a quantidade de obras selecionadas que se enquadraram nos critérios expostos e o atraso na publicação do Guia do PNLD Literário 2023[53], foi necessário realizar também uma seleção quantitativa das obras, levantando-se, assim, o quarto critério de seleção, que foi buscar autoras com quatro ou mais obras no Programa.

Bardin (2016) coloca que essa primeira fase da metodologia de pesquisa consiste, basicamente, na escolha dos documentos, na formulação de hipóteses e objetivos

[53] Até a data de entrega da referida dissertação, o Guia de escolha das obras da edição do PNLD aqui estudada ainda não havia sido publicado.

a serem utilizados e na elaboração de indicadores que embasam a interpretação final. A autora trata, ainda, do conceito de *leitura flutuante*, momento no qual o pesquisador faz contato inicial com o texto e deixa-se, livremente, invadir por impressões e interpretações.

As interpretações são fundamentais no estudo de literatura, considerando-se que tais análises devem ser sensíveis e permitem experiências diversas ao leitor e – por que não? – ao pesquisador. Assim, parte-se para a segunda fase, a exploração do material, é a fase mais densa da pesquisa, na qual foi necessário decompor, elencar e enumerar os dados obtidos por meio de critérios estabelecidos na própria leitura e pré-análise das obras.

Por fim, no tratamento dos resultados e interpretação destes, inferências realizadas a partir da leitura das obras literárias foram contrastadas com o referencial teórico, permitindo aproximações e distanciamentos. Nosso olhar se voltou prioritariamente ao estudo da linguagem verbal, embora as narrativas sejam complementadas pelas ilustrações. Foram levadas em consideração, especialmente: (i) as funções da literatura, segundo Antonio Candido (2012); (ii) as forças da literatura, segundo Roland Barthes (2013); (iii) características e tipos de adaptação presentes na literatura infantil, conforme Regina Zilberman (2003); e (iv) questões elaboradas com base nos estudos de Leonardo Arroyo (1968).

Nessa fase da pesquisa, destacamos que a dimensão interpretativa, no sentido de que é preciso abstrair para analisar as obras de forma mais ampla. Optamos por fazer uma leitura mais livre de cada livro literário, uma vez que o tratamos como obra artística e o tratamento dado a cada título segue as potências percebidas em cada texto, com base no aporte teórico.

Dessa forma, relacionando-se a análise ao referencial teórico apresentado, a relevância da pesquisa constitui-se na interpretação sensível, ainda que sistemática, das temáticas apresentadas pelas obras analisadas, dentro de seu contexto.

As contribuições teóricas fizeram-se importantes no contexto da pesquisa, já que embasaram as reflexões relacionadas à análise das obras literárias. Ler e refletir sobre literatura não é – e não foi ao longo desta investigação – um processo simples ou puramente científico, totalmente exato. Foi necessário ter sensibilidade e usar da própria leitura de mundo para jogar luz ao todo das obras, de forma que as leituras teóricas realizadas desempenharam papel fundamental na construção das visões que aqui retratamos.

Isso posto, atemo-nos aqui a compartilhar parte de fundamentos acerca do estatuto da literatura produzida para crianças.

Pelo invisível nas infâncias!

Pensar a literatura como expressão artística, mais do que como uma forma de linguagem, pressupõe, em nosso entendimento, trazer junto a ela a experiência possível com a leitura. O livro existe ao ser lido, caso contrário é apenas um objeto armazenado. Pela leitura, passa a interagir com outros seres e provocar reações nos interlocutores. Relacionar-se com a leitura, para crianças e adultos, é muito mais do que decifrar os signos da escrita: é experimentar a vivência do autor e dos demais leitores, assim como a sua própria, simbolizada por meio da arte literária.

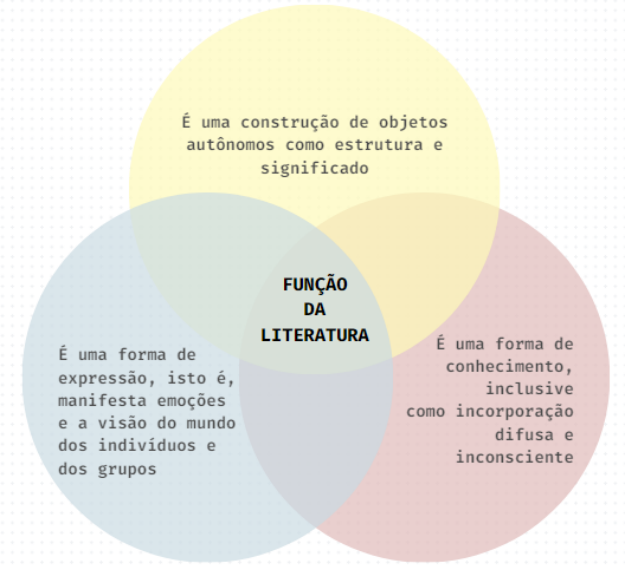
A literatura, desde Aristóteles, é tratada como a representação de ações humanas pela linguagem verbal.

Esse conceito vem se alterando seja em função do leitor previsto, seja em função da materialidade do objeto livro, seja em função da tecnologia. Encontramos em Antonio Candido importante atualização do que entendemos por literatura. O sociólogo amplia o conceito ao afirmar que a literatura contempla "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações" (Candido, 2004, p. 174).

Com a posição de Candido, são contemplados textos orais e escritos, autorais e populares. Tal entendimento se aplica à literatura adulta e também às produções voltadas para a infância. Acima de qualquer "uso" que a escola ou a educação como um todo possam atribuir à literatura infantil, ela é uma manifestação artística que pode proporcionar experiência ao leitor, além de aprendizagens que ultrapassam o cognitivo.

Para nos ajudar a compreender as dimensões envolvidas na constituição da obra literária, utilizamos dois autores principais: Antonio Candido (2012) e Roland Barthes (2013). O primeiro, ao tratar da função da literatura, a qual entendemos que é frequentemente reduzida ao se trabalhar com literatura infantil, destaca três faces que a compõem, conforme exemplificamos na Figura 1:

Figura 1 – Função da literatura, segundo Antonio Candido



Fonte: elaborado pelas autoras com base em Candido (2012).

Na Figura 1, observamos a composição da função da literatura segundo Candido, que, ao expor três faces distintas do objeto literário, entende que cada uma dessas dimensões, quando entrelaçadas, compõe o papel desempenhado pelo texto. Dessa forma, não é possível dissociar uma face da outra ou ter contato com um texto priorizando apenas um de seus aspectos, mas sim entender as três faces como diversas e ao mesmo tempo complementares.

Quando pensamos em experiência estética, na relação do leitor com o texto, na possibilidade de elaboração simbólica de fatos e sentimentos e na emancipação que a literatura possibilita à criança, estamos tratando de todas as faces entrelaçadas. Na expressão, por exemplo, representada em azul na figura, entendemos que o que

é dito pela literatura vai além da linguagem, ainda que sua forma de representação seja a palavra escrita. Da mesma forma acontece com o significado daquilo que é escrito: em literatura, diferentemente do texto técnico ou didático, o significado é mais profundo, construído pelo leitor a partir de suas próprias vivências e outras leituras. É essa a dimensão representada em amarelo na figura.

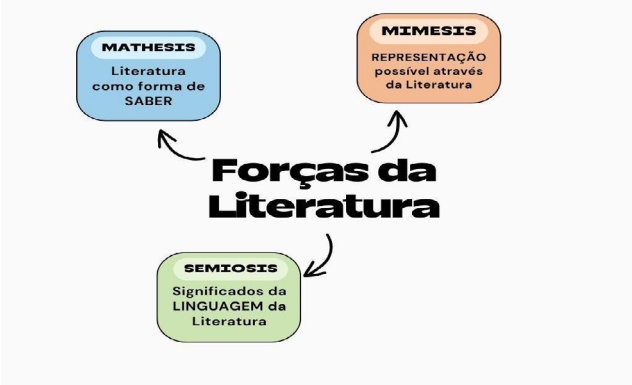
O que vemos com frequência, no entanto, é a valorização somente do seu terceiro aspecto: a literatura como forma de conhecimento. Esse é o olhar mais comumente valorizado nos contextos governamentais e escolares. Reduzir a atuação da literatura a esse único aspecto, porém, é enxergá-la apenas como instrução, enquanto o "efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos" (Candido, 2012, p. 20). Ainda que a dimensão estética e o entendimento da literatura como arte sejam uma forma de conhecimento, a experiência possível com o texto literário vai além do que se pode didatizar ou racionalizar.

Nesse contexto, o conceito trazido por Candido se relaciona a questões tratadas por Roland Barthes, que entende a literatura com a possibilidade de "trapacear a língua", de retirar da linguagem o poder que ela exerce sobre o que nos é permitido ou não dizer. Ainda, ao retomar a ideia de que cada leitor, adulto ou criança, constrói um significado particular para o que é lido, Barthes (2013) propõe que o leitor também escreve a leitura, assim como o escritor; e que a literatura é aquele escrito que permite respiros nos quais é possível levantar a cabeça, relacionar o texto lido com outros.

Essa *escritura* se relaciona às "forças da literatura" que, segundo Barthes (2013), compõem esse entendimento da arte da palavra escrita. São três: *Mathesis*,

Mimesis e *Semiosis*, que se encontram expostas na Figura 2, e que explicaremos e poderemos relacionar às faces exploradas por Candido.

Figura 2 – Forças da Literatura segundo Roland Barthes



Fonte: elaborado pelas autoras com base em Barthes (2013).

A primeira, *Mathesis*, diz respeito à literatura como forma de saber, sua relação com os conhecimentos de todas as outras áreas. Ainda que o lugar dado à ciência pela literatura seja indireto, ele é real, de forma que ela própria também é real. A segunda força, *Mimesis*, relaciona-se à representação, à demonstração que é possível por meio da linguagem. Assim, além de real, a literatura também é irreal. Já a terceira força, a *Semiosis*, tem a ver com os próprios signos da linguagem, que não são fixos e podem representar mais do que um significado quando se realiza o jogo da literatura com eles.

Dito isso, ao olharmos para o que circula como material ficcional para as crianças, deparamo-nos também com livros como as narrativas visuais ou livros de imagem em que a linguagem verbal aparece apenas em partes pré-textuais ou de forma coadjuvante e o enredo é intimista.

A literatura para crianças é literatura, ou seja, tem o simbólico como essência. Dessa abertura à imaginação e, ao mesmo tempo, ao pertencimento em um abrigo só seu a partir das histórias lidas e contadas é que provém o encanto sentido pelos leitores de literatura de todas as idades. A possibilidade de acesso a obras de qualidade, que permita o contato com prosa, poesia, livros de imagens e outros diversos gêneros textuais, abre o caminho do leitor para a relação significativa com a leitura, que pode consolidar-se também para a vida adulta.

A escola é espaço privilegiado de acesso à literatura na infância, e programas como o PNLD procuram garantir que as escolas públicas tenham um acervo mínimo, formado pelos diversos gêneros, para equipar bibliotecas e salas de aula. Contudo, a presença e a importância dada à literatura nos ambientes escolares muitas vezes a torna associada a movimentos escolarizados, sendo colocada a serviço de algum conteúdo, algum aprendizado associado a outra disciplina que não ela mesma. Ainda, na escola, nem sempre é permitido, principalmente ao leitor mais jovem, a escolha de suas leituras, tornando-se ainda mais importante o trabalho cuidadoso do educador ou mediador de leitura (Lajolo; Zilberman, 2017).

Nesse contexto, a literatura infantil tende a ser conduzida a partir do olhar do adulto. Para Zilberman (2003, p. 143), ela "pode agir à revelia da criança, isto é, traí-la, na medida em que endossa sua dependência existencial ao adulto [...]." Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que a produção de livros para crianças com temáticas emancipatórias aumentou com o passar dos anos e continua crescendo, também é impossível pensar a literatura infantil sem considerar que é escrita e produzida por adultos e que, em maior ou menor medida, atende às necessidades e desejos deles.

Também é, na literatura infantil, na sua presença dentro da escola e nos primeiros contatos ocorridos entre as crianças e os livros, que se deposita "a missão de redimir a leitura e alterar o panorama de práticas letradas ralas e precárias do país" (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 73). Tais implicações influenciam a forma como a literatura infantil é consumida e tratada nos espaços escolares. Dessa forma, o gênero sobre o qual aqui conversamos, produzido comumente para ser lido pela ou para as crianças, caminha junto à escola em diversos momentos de sua história.

Para Regina Zilberman (2003), ainda que haja avanços importantes para desassociar a literatura infantil da função puramente pedagógica, a relação entre literatura e ensino mantém-se problemática. Enquanto, por um lado, a escola seria espaço privilegiado para a formação do leitor literário, por outro, vincular o texto artístico a uma função ou tarefa pode prejudicar sua recepção por parte do estudante.

Compreender a literatura infantil como mais do que um instrumento passível de uso didático passa também por compreendê-la como manifestação da arte. Nesse modo de olhar, é importante que o livro literário esteja liberto, não necessariamente associado a qualquer intenção exclusivamente pedagógica, afinal, a arte é, antes de mais nada, inútil. Como poderia, então, ser arte, um livro utilizado em sala de aula apenas como suporte para alfabetização ou para a exploração de temas transversais como *bullying*, por exemplo?

A literatura como objeto estético possibilita experiências ao pequeno leitor, mas por vezes a presença do adjetivo infantil parece retirar da literatura a sua essência e subvertê-la. Durante muito tempo as histórias para crianças foram associadas somente a fins didáticos,

entendidas como instrumentos para ensinar lições de moral ou como meios para serem utilizados em sala de aula, especialmente na fase da alfabetização. Mesmo nos estudos sobre literatura e crítica literária, havia controvérsias se os livros infantis deveriam ou não ser considerados como literatura.

Peter Hunt (2010), acerca desse ponto, anuncia que essa compreensão de literatura infantil passa, inclusive, pela compreensão da própria análise literária. Se entendemos que a história, a narrativa, o conteúdo, são tópicos menos dignos de análise do que o uso da linguagem e, ao mesmo tempo, a linguagem dos livros infantis deve ser simplificada e acessível ao vocabulário da criança, os dois conceitos se conflitam e nos fazem entender que a literatura infantil não cabe no cânone de análise da literatura como um todo.

Ao pensarmos na experiência de leitura, percebemos que livros infantis não são apenas para crianças, mas sim atingem o leitor adulto por meio do conjunto de elementos que os compõem: linguagem, história e ilustração, além dos *espaços vazios* deixados para a ligação com o próprio leitor. Assim, entendemos que a boa literatura infantil não é destinada apenas às crianças, mas abre possibilidade para a leitura do adulto e também para a leitura compartilhada. Além disso, agradar os jovens leitores e também aqueles mais experientes não é tarefa fácil para o autor, inclusive, porque "ler literatura infantil é, para o adulto, um processo mais complexo do que ler um livro adulto" (Hunt, 2010, p. 84).

Abordar a literatura infantil distante dessa complexidade é, portanto, diminuir seu potencial e as possibilidades que ela apresenta como potência estética. A criança, assim como o adulto, apresenta suas próprias experiências e vivências de mundo. Uma literatura com

a qual seja possível relacionar-se abre espaço, no mundo infantil, para a resolução de conflitos internos, para os quais, com frequência, a criança ainda não possui recursos psicológicos e cognitivos para lidar se não for a partir do lúdico.

A leitura da literatura nas infâncias abre espaço, ainda, para a transmissão cultural e para a construção de um mundo próprio. Nas palavras de Michèle Petit, por meio da leitura o adulto *apresenta o mundo* à criança, sendo essa uma maneira de "reavivar a interioridade, impulsionar o pensamento, relançar uma atividade de construção de sentido, suscitar trocas; relembrando que a linguagem e a narrativa nos constituíam; [...] e celebrando o imaginário" (Petit, 2019, p. 11).

Um erro comum da introdução da literatura na escola é, justamente, que o professor subestime essa dimensão menos palpável e mais subjetiva, como se os livros para crianças devessem sempre apresentar uma função prática, uma lição de moral ou uma utilidade didática. Ainda, percebemos essa utilização pobre em diversos contextos educacionais e, por um longo tempo, também a produção literária para essa faixa etária era pensada nessa forma.

Regina Zilberman (2003) assinala que a literatura para crianças só começou a ser pensada de outra forma a partir do momento que também a infância foi entendida como uma fase distinta da vida e com características e necessidades particulares. Considerando que a criança não é um adulto em miniatura, também a literatura infantil não pode ser escrita ou utilizada apenas na perspectiva do adulto ou para atender às demandas dele.

Dessa forma, a literatura infantil encontra-se, de certa maneira, no meio do caminho entre os interesses

do adulto e da criança. Ao mesmo tempo em que a última é seu público e principal interessado, são os pais e professores, geralmente, que fazem a escolha das obras a que as crianças têm acesso. Além deles, ainda lidamos com autores e editores, ocasião em que é inevitável que haja o olhar adulto, por mais próximo à vivência infantil que ele procure estar. Assim, quando se trata da literatura, "a criança, a principal interessada, localiza-se fora de tal processo decisório" (Zilberman, 2003, p. 68).

Ainda, para Regina Zilberman (2003, p. 68), "a literatura infantil pode ser considerada uma espécie de traição, uma vez que lida com as emoções e o prazer dos leitores, para dirigi-los a uma realidade que, por melhor e mais adequada que seja, eles em princípio não escolheram". Tal contradição na produção e escolha pode acabar por prejudicar o valor estético das obras infantis, porque a superação desses fatores é fundamental para que a literatura infantil alcance sua dimensão artística.

Entendemos, assim, que a literatura infantil guarda similaridades com a literatura adulta, em especial no que se refere às dimensões artísticas e de linguagem tratadas anteriormente, porém o gênero possui particularidades que a definem. Essas características são explicitadas no estudo de Zilberman (2003), e as expomos no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização da literatura infantil

Dependência do leitor criança	Como a literatura infantil surge a partir da necessidade do leitor vive constante processo de transitoriedade. Ao atingir seu leitor, ele amadurece e busca outros enredos e modos de dizer.
Ligação com os clássicos e contos de fadas	Conteúdo onírico latente nas histórias infantis evidencia de forma natural o elemento mágico.

Incorporação de características do conto de fadas	A presença do maravilhoso e a apresentação de um "universo em miniatura".
Transformações ao longo do tempo	Textos literários gerados para as infâncias vão se renovando para acompanhar tendências da literatura. Ainda modos diversos de conceber as crianças implicam mudanças nos temas eleitos bem como na forma da escrita.
Preocupação do adulto para com a criança	Para amenizar a assimetria intrínseca ao gênero, recursos de adaptação de assunto, forma, estilo e meio.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Zilberman (2003).

A evolução da literatura infantil lado a lado com os contos de fada, presente em três das cinco características expostas no Quadro 1, e a presença de elementos mágicos e maravilhosos na constituição das histórias para crianças são elementos que observamos também quando analisamos a evolução da literatura infantil no Brasil. Outro elemento importante trazido pela autora citada ao caracterizar o gênero é a assimetria presente na comunicação entre autor e leitor.

Tal conceito aparece quando entendemos a origem dos textos infantis, que, junto à influência dos contos e das narrativas orais, foi derivado também da adaptação de textos destinados aos adultos. Essas adaptações fazem parte de uma tentativa de diminuir essa assimetria, essa distância que existe entre autor adulto e leitor criança. Zilberman (2003) destaca tipos de adaptação presentes nas obras infantis:

1. *Adaptação do assunto*: considerando as vivências e a visão de mundo da criança, o autor procura restringir-se a certos temas;

2. *Adaptação da form*a: pensando em capturar e manter o interesse do pequeno leitor, é preciso buscar um desenvolvimento relativamente linear do enredo, bem como possíveis identificações com os personagens;
3. *Adaptação do estilo*: nesse aspecto, é preciso que o vocabulário e a construção das frases não estejam além da capacidade de compreensão da criança. Ao mesmo tempo, isso não quer dizer que é necessário escrever de forma infantilizada, reproduzindo tal e qual o discurso infantil;
4. *Adaptação do meio*: para esse âmbito da adaptação, pensamos na apresentação do livro, que precisa ser atrativo em termos de ilustrações, tipos gráficos, fontes, etc.

Entender que a adaptação é parte importante da constituição do livro como obra para crianças faz parte da percepção do gênero como literatura tanto quanto as obras voltadas a adultos. Ao observarmos o conjunto de reflexões teóricas realizadas até aqui, compreendemos que as similaridades entre literatura em geral e literatura infantil são relevantes e, ao mesmo tempo, sutis. Compreender a literatura infantil em suas particularidades, respeitando sua história e as características singulares de linguagem e enredos é parte fundamental do estudo de obras literárias voltadas à infância.

Ainda, as reflexões aqui levantadas respondem à pergunta que fizemos no título deste subcapítulo: literatura infantil é, sim, literatura, de forma que merece seu espaço particular e um olhar cuidadoso para a análise, seleção e mediação das obras.

Apresentando o invisível: três obras

Levadas em consideração as características levantadas na sessão anterior do capítulo, realizou-se a seleção de três obras integrantes do PNLD Literário 2023, que atendiam aos critérios propostos e, ainda, apresentavam elementos característicos dos contos de fadas, já que consideramos que os traços delicados das princesas, os príncipes e uma série de outros personagens de histórias maravilhosas povoam o imaginário de crianças e adultos. Príncipes e princesas integram contos de fadas, e os contos são um gênero fundamental quando pensamos em literatura para crianças. As histórias clássicas são tão difundidas que chegam aos pequenos leitores não somente pelos livros, mas também por filmes, desenhos animados e, ainda, oralmente quando contados pelos adultos que convivem com eles.

Essa relevância do gênero, além da percepção de que os elementos dos contos clássicos seguem aparecendo na literatura infantil e sendo reinventados de diversas maneiras, foi fundamental na escolha das obras que aqui analisamos com maior profundidade. Ao observá-las sob uma perspectiva de escrita feminina, percebemos a sutileza com que as temáticas são tratadas, trazendo modernidade, humor e inovação às histórias. Em um estudo comparativo sobre as temáticas mais atraentes a meninos e meninas, quando interessados pela leitura e a escrita, Giese, citado por Vigotski (2018, p. 78), salienta que "O mundo dos contos de fadas é pura poesia feminina; os meninos ignoram-no." Tais reflexões de Vigotski foram publicadas originalmente em 1930, de forma que entendemos que as percepções de feminino e masculino, assim como a relação das crianças com os contos, a leitura e a escrita foram mudando ao longo de quase um século. Porém, quando colocamos em pauta

a presença de mulheres que escrevem e ilustram para crianças, julgamos ser relevante o destaque a obras que trazem elementos fantásticos em suas narrativas.

Boca de dragão, *O rapaz que casou com uma sapa* e *O reino dos mal-humorados*, além de atraírem o olhar dos leitores pelos elementos fantásticos, também atendem aos critérios dispostos por Arroyo (1968) quando pensamos em seleção de obras infantis. Além desses, destacamos nas análises realizadas nos próximos itens da pesquisa também as características presentes nos estudos de Zilberman (2003) acerca dos modos de adaptação para a literatura infantil e, ainda, entendimentos importantes sobre literatura em geral.

Dessa forma, foram as três obras supracitadas que escolhemos para representar esse recorte significativo do PNLD Literário 2023, tendo em vista as características elencadas por Zilberman (2003) e Arroyo (1968). Ainda, percebemos representações marcantes do feminino, cuidado com a linguagem, ilustrações ricamente artísticas, enredos inovadores e personagens valentes e emancipatórios completam a complexidade e a beleza das obras que analisamos e, é claro, também da literatura produzida por mulheres para crianças. Ainda, as três obras apresentam características marcantes da contemporaneidade, tendo viés intertextual e dialogando em diversos momentos com outras formas de expressão artística. As ilustrações, que analisamos em conjunto ao texto verbal, constituem a obra lida, pois possuem característica narrativa e se apresentam de forma dinâmica, correspondendo à expectativa da criança por humor e movimento.

Em síntese, com base no conjunto de títulos contemplados neste estudo, entende-se, acerca do que e como dizem as mulheres escritoras e ilustradoras no

PNLD Literário 2023, que a presença dessa produção sensível e, ao mesmo tempo, inovadora identificada no material analisado constitui as obras como objetos artísticos e estéticos, o que consideramos fundamental no trabalho com literatura na infância. Abrir espaço para produções como essas torna a escola mais propícia às possibilidades de as crianças se relacionarem com as obras literárias, elaborarem conflitos de forma indireta e, ainda, desenvolverem o contato com a arte.

Referências

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação Nº 01/2021** – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2023. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In:* LIMA, A. de *et al*. **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CANDIDO, A. Direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LUSA, D. **Tornar-se leitora**: percursos de professoras. 2024. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/bitstreams/8cb55fbe-a1c5-4389-b813-709348f3e12a/download. Acesso em: 11 set. 2024.

MEZASACA, L. B.; RAMOS, F. B.; MARANGONI, M. C. T. Tratamento da literatura em documentos normativos do PNLD literário 2023. **Signo**, [*S. l.*], v. 50, n. 97, p. 167-182, 2025. DOI: 10.17058/signo.v50i97.19934. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/19934. Acesso em: 7 set. 2025.

MUNHOZ, E. M. B. **Enlace entre imagem e palavra:** o livro ilustrado criado por mulheres. 2022. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura) – Universidade de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, 2022. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/10769. Acesso em: 11 nov. 2024.

MUNHOZ, E. M. B.; RAMOS, F. B. Um voo entre imagem e palavra no livro ilustrado As cores dos pássaros. **A Cor das Letras**, [*S. l.*], v. 24, n. 1, 2024. DOI: 10.13102/cl.v24i1.9395. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9395. Acesso em: 14 dez. 2024.

NEITZEL, A. de A.; RAMOS, F. B. A leitura do literária como experiência artística e estética. *In:* CARVALHO, M. de F.; BRACCHI, D. N.; PAIVA; A. L. dos S. (org.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_esteticas-dissidentes.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

PETIT, M. Somos quizá ante todo animales poéticos. **Conjectura:** Filosofia e Educação, [*S. l.*], v. 29, p. e024001, 2024. DOI: 10.18226/21784612.v29.e024001. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/11727. Acesso em: 7 set. 2025.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

RAMOS, A. C. **O escuro que mora dentro do escuro**. Ilustração Vanessa Prezoto. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

RAMOS, F. B. **Literatura infantil**: de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

RAMOS, F. B.; MARANGONI, M. C. T. O que e como dizem as mulheres poetas no PNBE 2010?. **Revista Desenredo**, [*S. l.*], v. 9, n. 1, 2013. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/3539. Acesso em: 14 dez. 2024.

RIOS, R. **O reino dos mal-humorados**. Ilustração Catarina Bessell. 1. ed. São Paulo: Gaivota, 2022.

SILVA, F. L. **Boca de dragão**. Ilustração Mariana Massarani. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VILLAÇA, C. **O rapaz que casou com uma sapa**. Ilustração Graça Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Biodatas

Lívia Berro Mezacasa

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). MBA em Gestão Escolar pelas Universidade de São Paulo. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e graduada em Pedagoga pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de anos iniciais e supervisora escolar, atualmente atuando na assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Bento Gonçalves. Com interesse em pesquisa nas áreas da alfabetização e literatura infantil.

E-mail: lbmezacasa@ucs.br

Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/10902678 11695874

Orcid: https://orcid.org/0009-0008-9238-1301

Flávia Brocchetto Ramos

Pesquisadora CNPq. Doutora em Letras, ênfase em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Letras e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua na UCS, nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de graduação de Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Coordenadora Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (EAD). Líder do grupo de pesquisa Observatório de leitura e de literatura (OLLI).

E-mail: ramos.fb@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1742135960263892

Orcid: http://orcid.org/0000-0002-1488-0534

Abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil: um olhar histórico-educacional para a documentação "pedagógica"[54]

Fernanda de Lemos
Terciane Ângela Luchese

Introdução

Este capítulo relata uma pesquisa que teve como objetivo investigar, dentro da perspectiva histórico-educacional, a documentação "pedagógica" na abordagem Reggio Emilia no contexto italiano. Para isso, traçou os caminhos percorridos entre acontecimentos de 1945 em Vila Cella na Itália, passando por marcas históricas no pós-guerra até o olhar para a documentação "pedagógica" na década de 1980. O estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa documental, que mobilizou análise de bibliografias em italiano, traduções, revisão bibliográfica, atas e documentos históricos. A pesquisa, ao revisitar essa trajetória, buscou também oferecer um novo olhar sobre como a abordagem pode inspirar práticas educativas no contexto brasileiro, sem que isso implique uma mera reprodução, mas sim em uma adaptação criativa e culturalmente sensível às realidades locais. Dessa forma, este capítulo contribui para pensar a história e as práticas da abordagem Reggio Emilia, especialmente no que se refere à documentação "pedagó-

[54] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil: um olhar histórico-educacional para a documentação "pedagógica"*, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

gica", e como podem oferecer novas perspectivas para a educação da primeira infância em diferentes territórios, incluindo o Brasil.

Documentação "pedagógica" de 1980, construções e experimentações

> A documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo (Gandini, 2002, p. 150).

Trazemos, nesta abertura, uma reflexão a partir das palavras de Gandini (2002), para quem a documentação não é só uma junção de atividades ou um emaranhado de folhas, mas, com olhar terno para o desenvolvimento infantil, uma ferramenta que faz parte do cotidiano das escolas.

A análise da prática da documentação "pedagógica" de 1980 revela um momento de descoberta e desenvolvimento na abordagem educativa de Reggio Emilia. Nesse tempo, a documentação realizada pelos educadores ainda não incorporava as falas das próprias crianças, o que, em retrospectiva, percebeu-se como uma perda de uma dimensão essencial. As vozes das crianças trazem um valor inestimável, pois revelam suas percepções, pensamentos e interpretações únicas sobre o mundo ao seu redor. Como evidencia Vecchi, citando Gandini (Gandini *apud* Vecchi, 2016, p. 317):

> Naqueles dias, na década de 1980, ao criar a documentação, nós ainda não usávamos citações das próprias crianças. Assim, estávamos perdendo algo importante que descobrimos depois. Mas um aspecto muito importante era que as crianças faziam observações sobre a vida da folha. (Elas entravam imagina-

> tivamente na folha como outro ser vivo). Além disso, as nossas explorações incluíram a base metafórica das percepções e concepções das crianças sobre a folha. Nós escolhíamos os materiais e definíamos a exploração, e as crianças moviam-se livremente dentro de nossas escolhas organizadas. As crianças refletiam sobre a vida em uma folha de maneiras não figurativas e abstratas: a vida de uma entidade viva. De maneira semelhante, elas criaram metáforas interpretativas para a folha. Nós, adultos, escolhíamos as ferramentas, os materiais e as técnicas que as crianças usariam, e elas exploravam com experimentos de luz e em diferentes contextos, como folhas na chuva ou no sol, molhadas ou secas.

Apesar dessa ausência, havia um profundo compromisso em observar e valorizar a forma como as crianças interagiam com o ambiente e os elementos da natureza, como com as folhas, conforme demonstrado por Vecchi (2016b), que relata essa capacidade de se envolver em um nível metafórico, de criar significados abstratos e não literais, destacando a riqueza do pensamento infantil.

Olhar para a documentação "pedagógica", como elemento essencial para coleta de dados e informações e para o desenvolvimento de habilidades, e para o que foi vivenciado é uma prática de participação e para o que foi vivenciado é uma prática de participação, de acolhimento, que reverbera na documentação. Esta fica visível, muitas vezes, não só em um caderno de registros ou em um portfólio que vai ser organizado, mas nas paredes das escolas, nos espaços educativos que permeiam a comunidade, o que é observado a partir de um olhar atento e sensível para meninos e meninas, *bambinos e bambinas*, que estão nas escolas para a primeira infância. Como Rinaldi fala, há subjetividade presente na documentação, nas informações que ficam marcadas pelas argumentações, análises, pelo olhar reflexivo sobre o

que ali está posto e relacionado não só a si, mas também ao outro.

> [...] a documentação pedagógica é um processo para tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível e sujeito à interpretação, ao diálogo, ao confronto (argumentação) e à compreensão. Incorpora o valor da subjetividade, de que não há ponto de vista objetivo que torne a observação neutra; mas, ao mesmo tempo, insiste na necessidade de subjetividade rigorosa, tornando explícitas e contestáveis perspectivas e interpretações por meio da documentação na relação com os outros, sejam eles crianças, pais, educadores ou outros cidadãos: a documentação fomenta um conflito de ideias e argumentações, não é uma busca cômoda de consenso, é uma forma de captar as subjetividades que interagem em grupo (Rinaldi, 2024, p. 46).

Trata-se de uma consideração sobre como olhar para esses documentos que, no cotidiano, são parte de um processo reflexivo para crianças, educadores e famílias, num contexto além do muro das escolas, uma ação mundial quando perpassa para eventos que ocorrem como por exemplo no Centro Internacional Loris Malaguzzi. É como Rinaldi (2024, p. 46) relata:

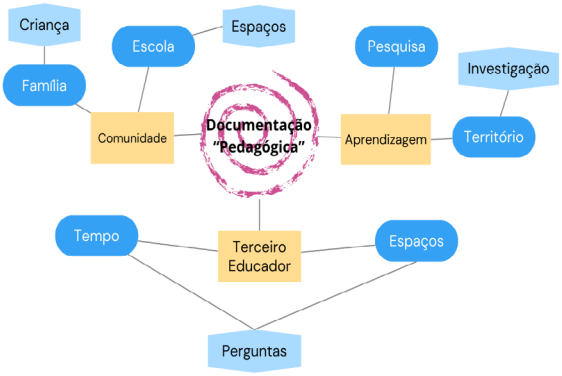
> Ela permite a conexão com o trabalho diário de teoria e prática. É um meio para o desenvolvimento profissional do professor ao qual Reggio atribui grande importância, não menos pelo fato de o professor ser compreendido e tratado tanto como pesquisador quanto como aprendiz.

A valorização da criança, do trabalho, da pesquisa, torna-se parte do processo de aprendizagem. A documentação vem como algo que conecta os espaços, tempos, aprendizagens e pessoas, como em uma Espiral que se conecta.

Para representar a ideia de documentação e o que devemos levar em consideração, segue imagem, na qual, partindo de uma Espiral, a documentação “pedagógi-

ca" conecta e torna-se um elo entre diferentes olhares, que se tornam visíveis na construção, no processo de documentar.

Figura 1 – Espiral de conexão documentação "pedagógica"



Fonte: elaboração nossa.

Após a visualização dos diversos caminhos que se conectaram na espiral sobre documentação "pedagógica", o percorrer, ocorre a análise dos processos, parte de um todo que envolve a documentação. Esses aspectos ficam mais vívidos à medida em que avançamos nessa tessitura que reverbera a valorização da primeira infância, por meio de uma comunidade que se engaja para concretizar essa conexão.

Para entender a vivência da documentação "pedagógica", olhar para o início delas é como uma tessitura de tempos que se entrelaçam. A seguir, a imagem da capa de *Quaderni Reggiani*[55], um formato de documentação

[55] As documentações usadas nas análises serão anexadas com tradução após as imagens originais, para que o leitor consiga entender o contexto de cada uma delas.

de 1982, intitulada "O objeto transicional na família e na creche". Esse texto foi editado por Pina Tromellini e Loris Malaguzzi da Equipe Pedagógico-Didática das Creches e Creches do Município de Reggio. Esses documentos são essenciais para compreender as construções em torno da documentação. Para deixar claro o conteúdo ao leitor, reproduzimos partes do *"Quaderni Reggiani"* no original e, na sequência, a versão traduzida.

Figura 2 – O objeto transicional na família e na creche

Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi – Reggio Emilia/Itália. Tradução nossa.

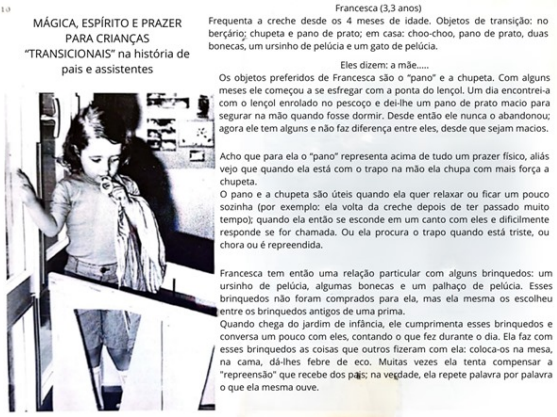
Na continuação do processo de tessitura da documentação, examinamos a documentação apresentada na página 10, que relata a vivência de Francesca de 3 anos e 3 meses. Na narrativa escrita, podemos estabelecer uma relação afetiva com o cotidiano, a vivência e a comunidade escolar. Seu relato vem intitulado como: "Magia, feitiços e prazeres para crianças 'transicionais'". As informações contidas como ela estar na creche desde os 4 meses, da construção da narrativa com a presença da família para sua tessitura, como se observa na passagem:

> Objetos de transição: no berçário: chupeta e pano de prato; em casa: choo-choo, pano de prato, duas bonecas, um ursinho de pelúcia e um palhaço de pelúcia.
> **Dizem: a mãe....**

> Os objetos preferidos de Francesca são o "trapo" e a chupeta. Com alguns meses, ela começou a se esfregar com a ponta do lençol. Um dia encontrei-a com o lençol enrolado no pescoço e dei-lhe um pano de prato macio para segurar na mão quando fosse dormir. Desde então ele nunca o abandonou; agora ele tem alguns e não faz diferença entre eles, desde que sejam macios (Tromellini; Malaguzzi, 1982, p. 10).[56]

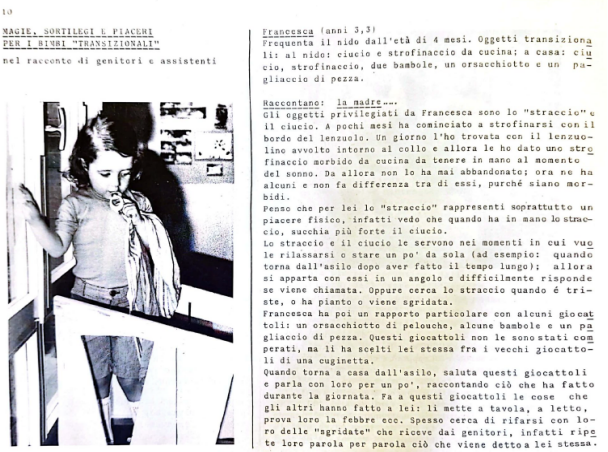
Na figura a seguir, Francesca aparece com seus objetos no ambiente escolar, reforçando o que está traduzido no texto: "através da observação e da escuta atenta e cuidadosa as crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las" (Gandini, 2002, p. 152). A narrativa presente ainda conta como a criança se relaciona com os objetos e como a comunidade está presente dentro do ambiente escolar, bem como a participação da família nas narrativas.

Figura 3 – Francesca



[56] Raccontano: la madre...

Gli oggetti privilegiati da Francesca sono lo "straccio" e il ciucio. A pochi mesi ha cominciato a strofinarsi con il bordo del lenzuolo. Un giorno l'ho trovata con il lenzuo-lino avvolto intorno al collo e allora le ho dato uno stro finaccio morbido da cucina da tenere in mano al momento del sonno. Da allora non lo ha mai abbandonato; ora ne ha alcuni e non fa differenza tra di essi, purché siano mor-bidi.



10

MAGIE, SORTILEGI E PIACERI
PER I BIMBI "TRANSIZIONALI"

nel racconto di genitori e assistenti

Francesca (anni 3,3)
Frequenta il nido dall'età di 4 mesi. Oggetti transiziona
li: al nido: ciucio e strofinaccio da cucina; a casa: ciu
cio, strofinaccio, due bambole, un orsacchiotto e un pa-
gliaccio di pezza.

Raccontano: la madre...
Gli oggetti privilegiati da Francesca sono lo "straccio" e
il ciucio. A pochi mesi ha cominciato a strofinarsi con il
bordo del lenzuolo. Un giorno l'ho trovata con il lenzuo-
lino avvolto intorno al collo e allora le ho dato uno stro
finaccio morbido da cucina da tenere in mano al momento
del sonno. Da allora non lo ha mai abbandonato; ora ne ha
alcuni e non fa differenza tra di essi, purché siano mor-
bidi.
Penso che per lei lo "straccio" rappresenti soprattutto un
piacere fisico, infatti vedo che quando ha in mano lo stac-
cio, succhia più forte il ciucio.
Lo straccio e il ciucio le servono nei momenti in cui vuo
le rilassarsi o stare un po' da sola (ad esempio: quando
torna dall'asilo dopo aver fatto il tempo lungo); allora
si apparta con essi in un angolo e difficilmente risponde
se viene chiamata. Oppure cerca lo straccio quando é tri-
ste, o ha pianto o viene sgridata.
Francesca ha poi un rapporto particolare con alcuni giocat
toli: un orsacchiotto di pelouche, alcune bambole e un pa
gliaccio di pezza. Questi giocattoli non le sono stati com
perati, ma li ha scelti lei stessa fra i vecchi giocatto-
li di una cuginetta.
Quando torna a casa dall'asilo, saluta questi giocattoli
e parla con loro per un po', raccontando ciò che ha fatto
durante la giornata. Fa a questi giocattoli le cose che
gli altri hanno fatto a lei: li mette a tavola, a letto,
prova loro la febbre ecc. Spesso cerca di rifarsi con lo-
ro delle "sgridate" che riceve dai genitori, infatti ripe
te loro parola per parola ciò che viene detto a lei stessa.

Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi – Reggio Emilia/Itália. Tradução nossa.

A proposta de documentar e promover os espaços que façam perguntas é algo que fica perceptível quando se faz a leitura das diversas possibilidades dentro das narrativas propostas pelas crianças e adultos, em um espaço educativo que fomenta não só o cuidado, mas a oportunidade de formação de sujeitos que sejam protagonistas em suas escolhas, como destaca Rinaldi (2024, p. 46-47) ao falar sobre documentação “pedagógica”:

> Ela promove a ideia de escola como um local de prática política democrática, por permitir a seus cidadãos, jovens ou não, se engajar e discutir questões importantes: infância, cuidado, educação, conhecimento, e aí por diante. É uma forma de abrir um espaço público ou fórum na sociedade civil, onde os discursos dominantes, e a forma como nos construímos como sujeitos – nos governamos – a partir desses discursos, podem ser visualizados e problematizados.

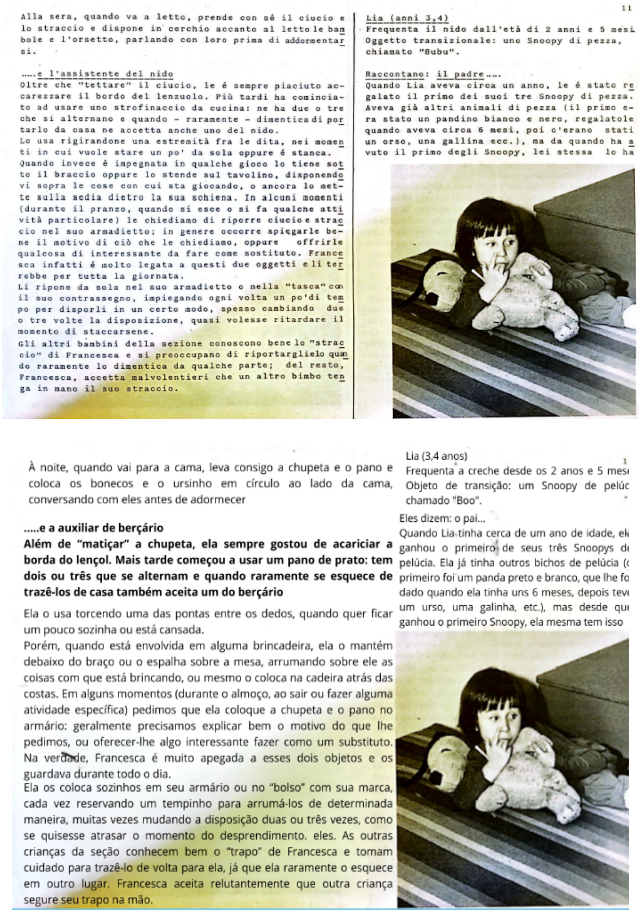
A fala de Malaguzzi (2016) sobre as paredes que documentam vem ao encontro do elucidado nas imagens e narrativas presentes nas figuras postas e explicadas nas

páginas da documentação, que segue em questão, não como análise de certo ou errado, mas como objeto documental desta pesquisa. A participação dos professores e envolvimento das famílias são vívidos nesses relatos. Na imagem anterior, na qual se conta um pouco sobre a pequena Francesca, observou-se, ao fundo, uma parede com imagens que documentam a escola. Continuamos a observar as tessituras dessas aprendizagens segue:

> Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exibições temporárias e permanentes e que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam. Os professores trabalham em pares, coensinando em cada sala de aula, e planejando com os outros colegas e com as famílias (Gandini, 2016, p. 69).

É o pensamento de uma escola como organismo vivo, onde as crianças fazem parte de todas as vivências e podem desenvolver suas potencialidades. Trata-se de um espaço de troca em que a escolarização transcende um simples olhar de cuidado e passa a ser vista como um dos locais educadores. Estes se iniciam na família e têm uma continuidade na escola e na comunidade como um todo, abraçando as necessidades das crianças. Percebe-se essa preocupação com o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas linguagens, não somente no que se compreende como cuidado e alimentação, o que se percebe nas páginas que seguem.

Figura 4 – Lia



Alla sera, quando va a letto, prende con sé il ciuccio e lo straccio e dispone in cerchio accanto al letto le bambole e l'orsetto, parlando con loro prima di addormentarsi.

.....e l'assistente del nido

Oltre che "tettare" il ciuccio, le é sempre piaciuto accarezzare il bordo del lenzuolo. Più tardi ha cominciato ad usare uno strofinaccio da cucina: ne ha due o tre che si alternano e quando - raramente - dimentica di portarlo da casa ne accetta anche uno del nido.
Lo usa rigirandone una estremità fra le dita, nei momenti in cui vuole stare un po' da sola oppure é stanca.
Quando invece é impegnata in qualche gioco lo tiene sotto il braccio oppure lo stende sul tavolino, disponendovi sopra le cose con cui sta giocando, o ancora lo mette sulla sedia dietro la sua schiena. In alcuni momenti (durante il pranzo, quando si esce o si fa qualche attività particolare) le chiediamo di riporre ciuccio e straccio nel suo armadietto; in genere occorre spiegarle bene il motivo di ciò che le chiediamo, oppure offrirle qualcosa di interessante da fare come sostituto. Francesca infatti é molto legata a questi due oggetti e li terrebbe per tutta la giornata.
Li ripone da sola nel suo armadietto o nella "tasca" con il suo contrassegno, impiegando ogni volta un po'di tempo per disporli in un certo modo, spesso cambiando due o tre volte la disposizione, quasi volesse ritardare il momento di staccarsene.
Gli altri bambini della sezione conoscono bene lo "straccio" di Francesca e si preoccupano di riportarglielo quando raramente lo dimentica da qualche parte; del resto, Francesca, accetta malvolentieri che un altro bimbo tenga in mano il suo straccio.

11

Lia (anni 3,4)

Frequenta il nido dall'età di 2 anni e 5 mesi
Oggetto transizionale: uno Snoopy di pezza, chiamato "Bubu".

Raccontano: il padre.....

Quando Lia aveva circa un anno, le é stato regalato il primo dei suoi tre Snoopy di pezza. Aveva già altri animali di pezza (il primo era stato un pandino bianco e nero, regalatole quando aveva circa 6 mesi, poi c'erano stati un orso, una gallina ecc.), ma da quando ha avuto il primo degli Snoopy, lei stessa lo ha

À noite, quando vai para a cama, leva consigo a chupeta e o pano e coloca os bonecos e o ursinho em círculo ao lado da cama, conversando com eles antes de adormecer

.....e a auxiliar de berçário

Além de "matiçar" a chupeta, ela sempre gostou de acariciar a borda do lençol. Mais tarde começou a usar um pano de prato: tem dois ou três que se alternam e quando raramente se esquece de trazê-los de casa também aceita um do berçário

Ela o usa torcendo uma das pontas entre os dedos, quando quer ficar um pouco sozinha ou está cansada.
Porém, quando está envolvida em alguma brincadeira, ela o mantém debaixo do braço ou o espalha sobre a mesa, arrumando sobre ele as coisas com que está brincando, ou mesmo o coloca na cadeira atrás das costas. Em alguns momentos (durante o almoço, ao sair ou fazer alguma atividade específica) pedimos que ela coloque a chupeta e o pano no armário: geralmente precisamos explicar bem o motivo do que lhe pedimos, ou oferecer-lhe algo interessante fazer como um substituto. Na verdade, Francesca é muito apegada a esses dois objetos e os guardava durante todo o dia.
Ela os coloca sozinhos em seu armário ou no "bolso" com sua marca, cada vez reservando um tempinho para arrumá-los de determinada maneira, muitas vezes mudando a disposição duas ou três vezes, como se quisesse atrasar o momento do desprendimento. eles. As outras crianças da seção conhecem bem o "trapo" de Francesca e tomam cuidado para trazê-lo de volta para ela, já que ela raramente o esquece em outro lugar. Francesca aceita relutantemente que outra criança segure seu trapo na mão.

Lia (3,4 anos)

Frequenta a creche desde os 2 anos e 5 mesi
Objeto de transição: um Snoopy de pelúc
chamado "Boo".

Eles dizem: o pai...

Quando Lia tinha cerca de um ano de idade, el
ganhou o primeiro de seus três Snoopys d
pelúcia. Ela já tinha outros bichos de pelúcia (
primeiro foi um panda preto e branco, que lhe fo
dado quando ela tinha uns 6 meses, depois tev
um urso, uma galinha, etc.), mas desde qu
ganhou o primeiro Snoopy, ela mesma tem isso

Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi – Reggio Emilia/Itália. Tradução nossa.

Ao observar a imagem, percebemos a pequena Lia com os dedos na boca a observar algo. Na narrativa escrita, seu ursinho Snoopy tem o nome de "Bubu", que, pelo relato dos pais, acompanha-a desde seu primeiro ano de vida. O documentar de Lia segue da presença de

relatos sobre seus objetos de transição trazidos pela família e escritos pela auxiliar do berçário, que conta:

> Lia não tem uma relação de dependência com "Bubu" (na verdade ela o "perde" várias vezes durante o dia e nem sempre o leva consigo para o berçário) mas sim de "amizade"; fala com ele, defende-o se outras crianças lhe baterem, atribui-lhe as mesmas preferências e desejos que ele, reconhece a sua capacidade de aprender a fazer coisas e crescer (Tromellini; Malaguzzi, 1982, p. 12).[57]

Nessa fala, o olhar da auxiliar para com objeto de transição de Lia é acolhedor, entendendo a sua necessidade para além de um brinquedo, destacando que: "Posteriormente, Lia passou a aceitar guardá-lo na prateleira ou no armário, e depois a querer guardá-lo ela mesma. Durante o sono, Lia sempre quer ter Bubu perto dela: ela coloca dois dedos na boca e o acaricia com a outra mão" (Tromellini; Malaguzzi, 1982, p. 12)[58]. Ou seja, tal relato mostra que a aceitação e acolhimento fizeram que, ao final do processo, "Bubu" já ficasse por menos tempo com Lia, visto que ela já consegue guardá-lo e usá-lo no momento de descanso sem sofrimento. Esses avanços no desenvolvimento das crianças estão presentes no cotidiano das escolas, onde os educadores, com seu olhar e escuta, conseguem acolher os diversos objetos de transição e estar ali pelas crianças, com atenção aos detalhes do que precisa ser estimulado, conforme passagem documentada:

---

[57] Lia non ha con "Bubu" un rapporto di dipendenza (infatti lo "perde" più volte duran te la giornata e non sempre lo porta con sé al nido) quanto piuttosto di "amicizia"; gli parla, lo difende se gli altri bambini lo picchiano, gli attribuisce le sue stes se preferenze e desideri, gli riconosce la capacità di imparare a fare delle cose e di crescere.

[58] Lia ha cominciato ad accettare di riporlo su una mensola o nell'ar nadietto, poi a volerlo riporre lei stessa. Durante il sonno Lia vuole sempre avere Bubu vicino: si tie ne due dita in bocca e con l'altra mano lo accarezza.

É necessário, portanto, que muita atenção e observação sejam dispensadas pelas funcionárias da creche às crianças e aos objetos que juntos passam pela experiência de transição.

As relações entre crianças e objetos podem sofrer oscilações imprevisíveis: podem ser de apego obsessivo, de apego caprichoso e alternado, de abandono intencional ou distraído e depois imediatamente de grande pânico se o objeto não estiver lá, ele não for encontrado imediatamente, ele acredita-se que tenha sido perdido ou passado para as mãos de alguma outra criança (Tromellini; Malaguzzi, 1982, p. 17).[59]

Figura 5 – Atenção e observação

coisas e transferir a sua pulsão, investimentos afetivos e cognitivos para áreas mais amplas, enriquecendo e variando as formas de se relacionar.

Atenção e observação

É necessário, portanto, que muita atenção e observação sejam dispensadas pelas funcionárias da creche às crianças e aos objetos que juntos passam pela experiência de transição.

As relações entre crianças e objetos podem sofrer oscilações imprevisíveis: podem ser de apego obsessivo, de apego caprichoso e alternado, de abandono intencional ou distraído e depois imediatamente de grande pânico se o objeto não estiver lá, ele não for encontrado imediatamente, ele é pensado ter sido perdido ou passado para as mãos de alguma outra criança.

Essas variáveis reativas decorrem quase sempre de perturbações, dificuldades repentinas com o ambiente, que também podem desencadear retornos violentos de lembranças e fantasmas capazes de romper o equilíbrio interno e externo da criança.

Métodos de intervenções

Em suma, não é tanto o sintoma (o ato habitual e simbiótico da criança) que deve ser privilegiado

orientado pelo *nosso* interesse, como pelas mensagens e pelos significados profundos e pessoais que toda a criança lhe atribui.

Naturalmente, os convites e solicitações para arranjar oportunidades de cooperação lúdica e manipuladora e situações de compromisso ou apelo a essa disponibilidade inesgotável para atividades físicas (o "prazer desportivo" de Gesell), de modo a facilitar a saída da criança do abraço luto com o objeto privilegiado e os significados.

[59] E' pertanto necessario che molta attenzione e molta *osservazione* siano devolute dagli opera tori del nido ai bambini e agli oggetti che insieme percorrono la esperienza di transizione. I rapporti fra bambini e og getti possono subire oscillazioni imprevedibili: possono essere di attaccamento ossessivo, di at taccamento capriccioso e alterno, di abbandono intenzionale O distratto e poi subito di grande pa nico se l'oggetto non c'é, non lo si ritrova subito, lo si pensa perduto o passato nelle mani di qualche altro bambino (Tromellini; Malaguzzi, 1982, p. 17).

ad esplorare meglio il mondo del lo spazio e delle cose e di tras ferire i suoi investimenti pul- sionali, affettivi, cognitivi su zone più ampie arricchendo e va- riando le modalità di relazione.

Attenzione e osservazione

E' pertanto necessario che molta attenzione e molta osserva zione siano devolute dagli opera tori del nido ai bambini e agli oggetti che insieme percorrono la esperienza di transizione.

I rapporti fra bambini e og getti possono subire oscillazio- ni imprevedibili: possono essere di attaccamento ossessivo, di at taccamento capriccioso e alterno, di abbandono intenzionale o di- stratto e poi subito di grande pa nico se l'oggetto non c'è,non lo si ritrova subito, lo si pensa perduto o passato nelle mani di qualch: altro bambino.

Quasi sempre queste variabili reattive conse guono a perturbazioni, a difficoltà improvvise con l'ambiente, che possono anche scatenare ritorni vio lenti di memorie e fantasmi capaci di rompere l'e quilibrio interno ed esterno del bambino.

Modalità degli interventi

Insomma non è tanto il sintono (l'atto abitu dinale, simbiotico del bambino) che va privile- giato dal nostro interesse, quanto i messaggi e i significati profondi e personali che tutto il bam bino vi imette.

Certo gli inviti e le sollecitazioni al fare il predisporre occasioni di cooperazione ludica e manipolaziova e situazioni di impegno o appellarsi a quella inesauribile disponibilità alle attività motorie (il "piacere sportivo" di Gesell, così da agevolare l'uscita del bambino dall'abbraccio vo- luttuoso con l'oggetto privilegiato e i significa

Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi – Reggio Emilia/Itália. Tradução nossa.

Nessa documentação, encontramos pistas que se relacionam ao que Loris Malaguzzi chama de terceiro educador, trazendo em foco a importância do ambiente nas construções da criança e nas relações estabelecidas por ela, sendo que o registro informa:

> Mas o elemento verdadeiro, autêntico e decisivo é sempre constituído pelos ambientes, pelas relações de confiança, serenidade e segurança que a creche deve saber "dar" à criança e às crianças: convocando as famílias a serem coautoras com os adultos que por opção profissional, atuam em instituições (Tromellini; Malaguzzi, 1982, p. 18).[60]

O ambiente é considerado um educador para a criança, frequentemente referido como o "terceiro educador" ao lado da equipe formada por dois professores. Para desempenhar esse papel de educador, o ambiente precisa ser flexível, permitindo alterações frequentes

[60] Ma il vero, autentico e decisivo elemento é sempre costituito dalle atmosfere, dai rapporti di fiducia, serenità e sicurezza che il nido deve sapere "regalare" al bambino e ai bambini: chiamando le famiglie ad esserne coautrici con gli adulti che per scelta professionale, lavorano nelle istituzioni (Tromellini; Malaguzzi, 1982, p. 18).

realizadas tanto pelas crianças quanto pelos professores, de forma a estar sempre atualizado e em sintonia com as necessidades das crianças de serem protagonistas na construção do seu próprio aprendizado. Todos os elementos presentes no ambiente escolar – incluindo objetos, materiais e estruturas – são vistos não como componentes passivos, mas como influenciadores e influenciados pelas interações das crianças e dos adultos que atuam nesse espaço educativo e permeado de aprendizagem e experiências (Gandini, 2016b).

> Nas palavras de Malaguzzi (1984): Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança das crianças. Também pensamos como foi dito que o espaço tem de ser um tipo de aquário que reflete as ideias, os valores, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem dentro dele (Malaguzzi, 1984 *apud* Gandini, 2016b, p. 341).

Apresentamos também o olhar da educadora Carla Rinaldi, que traz em suas palavras o sentido dado ao ambiente como terceiro educador, logo que inicia sua docência nas escolas de Reggio Emilia em 1970. As palavras de Rinaldi são um elo de tessitura entre o tempo, que, para as escolas, passou de forma a organizar e pensar a educação para primeira infância com qualidade e respeito a essa faixa etária do desenvolvimento. Como Rinaldi (2024, p. 159) relata:

> Já havia sido claramente intuída a relação entre a qualidade do espaço e a da aprendizagem. A definição do espaço como terceiro educador, tão importante para Loris Malaguzzi, é uma boa síntese que representa o nível de consciência alcançado. Assim como já era evidente a força das declarações de Malaguzzi sobre

> o direito da criança a um ambiente de qualidade. O direito ao ambiente e à beleza; o direito a participar da construção desse ambiente e desse conceito de beleza, dessa estética compartilhada: um direito para todos, crianças, professores e adultos em geral, que podia ser expresso somente por meio de um processo permanente de pesquisa. Uma pesquisa baseada, por um lado, em uma atenta e pontual observação do uso dos espaços e do mobiliário por parte da criança e do adulto; por outro lado, sobre quanto os estudos relativos à proxêmica, à percepção do espaço e da arquitetura em geral estavam evidenciando.

Esse relato destaca a compreensão profunda da importância do espaço na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, enfatizando a visão de Loris Malaguzzi sobre o ambiente como o "terceiro educador". Essa abordagem reconhece o ambiente físico não apenas como um cenário passivo, mas como um elemento ativo que influencia diretamente o processo educativo. A ideia de que crianças têm o direito a um ambiente de qualidade e beleza reflete uma abordagem que valoriza a estética e a participação ativa de todos – crianças, professores e adultos – na criação e manutenção desse espaço. Para entendermos o que essa dimensão significa, a seguir, exibimos a imagem de representação das partes que compõem essa aprendizagem, deixando visível a participação desse ambiente educativo que perpassa pelos professores e pelas famílias.

Figura 6 – Ambiente educador

Fonte: elaboração nossa.

Essa participação é vista como um direito fundamental, o que sublinha a importância da colaboração e da construção de ambientes de aprendizagem. A menção a uma pesquisa contínua e sistemática reforça a ideia de que a criação de espaços educativos de qualidade requer uma observação detalhada e constante do uso do ambiente por crianças e adultos. Isso também inclui a consideração dos estudos sobre a percepção do espaço, mostrando uma abordagem interdisciplinar que combina pedagogia, psicologia ambiental e arquitetura. Em suma, a passagem ressalta a necessidade de um processo dinâmico e investigativo para criar ambientes que verdadeiramente atendam às necessidades e direitos das crianças e que favoreçam o seu desenvolvimento integral. Ilustrando a importância desse ambiente na construção do cotidiano das escolas, segue um mapa mental com as diversas conexões possíveis por meio do ambiente como terceiro educador, bem como a importância dos espaços para que isso ocorra.

Figura 7 – Conexões do ambiente como terceiro educador

Fonte: elaboração nossa.

Nesse processo, observa-se que a documentação se inicia com texto trazendo estudiosos que falam sobre o brincar e sua importância, como na passagem a seguir:

> Claparede (1926) insiste na necessidade de reconhecer não apenas um caráter fisiológico no jogo, mas também um caráter biológico (concepção genético-funcional do jogo), que é um fator de desenvolvimento da personalidade em que a ficção e a observação da realidade está interligada ("ilusão consciente" do jogo Wallon, 1941). Não é simples substituição da realidade, mas é uma maneira de uma criança encarar a realidade. Nessa direção, uma das principais questões do jogo tem sido explorada com maior profundidade, a saber, o problema, também destacado por Claparede, da relação entre jogo e trabalho que envolve outros aspectos fundamentais da dimensão lúdica, portanto ficção e simbolismo, egocentrismo e socialidade[61] (Tromellini, Malaguzzi, 1982, p. 1).

[61] Infatti Claparede (1926) insiste sulla necessità di riconoscere al gioco non solo un carattere fisiologico, ma anche biologico (concezione genetico-funzionale del gioco) cicé fattore di sviluppo della personalità in cui si intrecciano finzione e osservazione del reale ("illu sione cosciente" del gioco Wallon 1941). Esso non semplice sostituzione del reale ma é un modo del bambino di affrontare la realtà. In que-

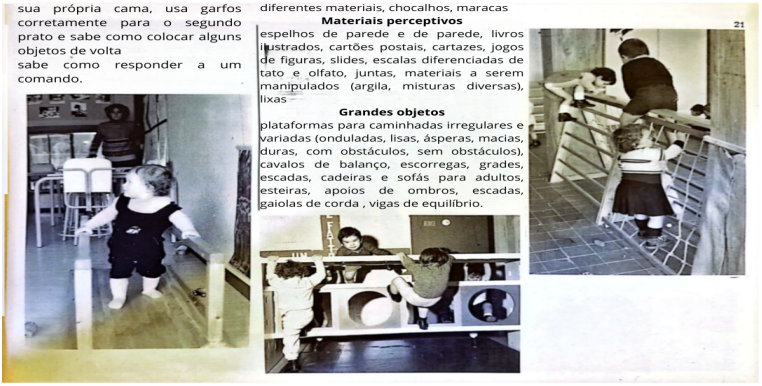
Na documentação pedagógica, o ambiente aparece nas fotografias e registros como uma parte muito importante, pois sem ele as experimentações propostas não seriam possíveis. Nas imagens a seguir, a observação dos entornos se faz necessária para essa compreensão, que evidencia um olhar para o brincar das crianças pequenas. Na documentação *Giocare al nido*, é feito um levantamento das brincadeiras propostas, do que se observar e qual a intencionalidade de cada uma delas ao ser proposta, após se fotografam as crianças nas propostas, como fica claro nas imagens a seguir:

Figura 8 – Tradução: Brincadeira de criança até 1 ano

BRINCADEIRA DE CRIANÇA ATÉ 1 ANO

HABILIDADE QUE A CRIANÇA PODE MATERIAIS PRESENTES NA SEÇÃO DURANTE O ANO ALCANCE ATÉ O FINAL DE 1 ANO	MATERIAIS PRESENTES NA SEÇÃO DURANTE O ANO	EXEMPLO DE ALGUNS JOGOS A SEREM OFERECIDOS DURANTE O ANO
Movimento dá os primeiros passos ele sobe os degraus sozinho por curtos trechos com apoio empurra uma cadeira ou um objeto enquanto caminha anda puxando um brinquedo com a corda supera pequenas diferenças de altura move bem as mãos e os braços em direção aos objetos que lhe interessam sabe como agarrar materiais de pequeno tamanho com o polegar e o indicador (preensão em pinça) capacidade de reconhecimento visual de localização próxima, distante **Coordenação mão-olho** Faz com que a bola gire pega uma bola rolada no chão ele faz uma pequena torre com cubos de madeira encontra um objeto escondido em sua presença, atrás de uma tela lançaria uma bola verticalmente	**Materiais de madeira** bobinas, caixas, palitos, bolas de coral, tiaras, argolas para guardanapos, argolas para cortinas, ovos para cerzir, cubos de diversos tamanhos e cores, copos, colheres, restos de madeira de diversos formatos, tamanhos e espessuras, brinquedos (carrinhos, carrinhos de mão, piões, bonecos articulados, objetos pendurados, animais sobre rodas), jogos de quebra-cabeça **Materiais metálicos** pilhas, campainhas, brinquedos sonoros, utensílios de cozinha (tampas, panelas, chaleiras, potes, etc.) utensílios de cozinha. **Brinquedos mecânicos** cata-ventos, brinquedos de corda, pelúches móveis **Materiais plásticos** cubos, torres de argolas, de caixas empilháveis, mordedores, bobinas, pneus de bicicletas, motos, automóveis, tubos flexíveis e rígidas, bolas coloridas de diversos tamanhos, bolas insufláveis, utensílios de cozinha (espremedor de limão, funil, chávenas, pratos, copos, passadores, talheres, etc.), folhas de papel plastificado de várias cores, contas de tamanhos diferentes	**Jogos sensório-motores** agarrar, tocar, abandonar, atirar objetos de diferentes formas, materiais, cores e pendurar objetos localizados no campo de visão bater um objeto contra outro puxe objetos em sua direção com uma corda ou um pedaço de pau utensílio de girar a cabeça, o corpo, muda. rei as posturas perseguir com visão e audição ruídos em movimento construa torres e derrube-as prever a posição final de um objeto em queda reconhecer um objeto vendo-o apenas uma parte sensibiliza os pés e o corpo para superfícies e materiais de diferentes qualidades (carpete, carpete, piso, tapetes de materiais etéreos, de tecido a lã, de pele a juta) veja a si mesmo e veja através do espelho (sozinho ou junto com outras crianças) imitar gestos e ações de adultos e colegas rastejar, escalar, caminhar Rei de 4 patas, rolar, escalar

sta direzione si é an dato approfondendo uno dei nodi principali del gioco e cicé il problema, rilevato anche da Claparede, del rapporto tra gioco e lavoro che coinvolge altri aspetti fon damentali della dimensione ludica quindi finzione e sin bolo, egocentrismo e socialità (Tromellini, 1982, p. 1).



Fonte: elaboração nossa.

Adotar a pesquisa como prática pedagógica implica transformar o ambiente escolar num espaço de constante descoberta e questionamento, onde o conhecimento é construído de maneira colaborativa, tanto entre professores quanto entre alunos.

A prática da pesquisa nas escolas, segundo essa visão, não se limita à coleta de informações ou à compilação de dados já existentes; ao contrário, envolve um processo contínuo de reflexão crítica, experimentação e coconstrução de significado. Ao se tornarem pesquisadores, os professores cultivam uma atitude de escuta e observação atenta, que permite a interpretação das experiências e teorias sobre crianças, reconhecendo-as como coautoras do processo educativo. Isso transforma a sala de aula em um laboratório vivo, onde a teoria e a prática se alimentam mutuamente, criando um ciclo virtuoso de aprendizagem e desenvolvimento. Como Rinaldi (2016b, p. 248) destaca:

> Quando os professores tornam a escuta e a documentação peças centrais de sua prática, eles se transformam em pesquisadores. Por que o conceito do “professor como pesquisador” é tão importante?

> Por que, entre as tantas possibilidades, enfatizamos a qualificação do "pesquisador"? Pesquisa é uma palavra com muitos significados que pode evocar laboratórios, fórmulas químicas e ciência. Ela geralmente representa uma metodologia clara e reconhecida e implica objetividade. A palavra pesquisa tem um tom sério e tende a ser reservada para as poucas pessoas que trabalham em relação a certos procedimentos estabelecidos e convencionais. É um conceito que habita universidades ou centros especializados de pesquisa. É uma palavra que não circula pelas ruas e praças da cidade. Pesquisa não é uma palavra de uso comum e, acima de tudo, não se trata de um conceito que normalmente pensamos em pôr em prática no nosso dia a dia. Nas escolas, a palavra pesquisa normalmente significa juntar um conjunto de informações e compilar o que já se sabe sobre um certo assunto. Emoções e experiências que caracterizam a chamada pesquisa científica, tais como curiosidade, dúvida, o desconhecido, erro, crise, teoria e confusão, não costumam fazer parte do cotidiano das escolas.

Por fim, ao se reconhecer a criança como a primeira grande pesquisadora, respeita-se e fomenta-se a sua capacidade natural de questionar, explorar e criar. As perguntas e teorias das crianças, por mais simples ou fantasiosas que possam parecer, são valiosas para o desenvolvimento de uma mentalidade investigativa e reflexiva. Encorajar essa curiosidade e a busca por respostas não só fortalece o papel da criança como um agente ativo de seu próprio aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais aberta, crítica e reflexiva. Finalizamos as análises com a perspectiva de que muito ainda precisa ser investigado, pois a pesquisa não tem um ponto final, ela move, ela é vida. Ao encontro disso, deixamos a reflexão de Rinaldi (2016b, p. 251), não como um final, mas como uma pesquisa que se reinicia:

> As crianças são capazes de nos amar e de nos apreciar mesmo quando parecemos ter dúvidas ou quando

> não sabemos como responder, porque elas apreciam o fato de estarmos ao seu lado em busca de respostas: a criança-pesquisadora e o professor-pesquisador. Somente assim as crianças retornarão, com direitos totais, aos construtores da cultura humana e da cultura da humanidade. Somente assim elas sentirão que o seu espanto e as suas descobertas são realmente apreciados, porque eles são úteis. Somente assim as crianças e a infância podem esperar adquirir sua dignidade humana, deixando de serem consideradas "objetos de cuidado" ou "objetos de crueldade e abuso", tanto física como moralmente. Vida é pesquisa.

Rinaldi (2016b) ressalta a importância de reconhecer as crianças como agentes ativos no processo de aprendizado, destacando que elas nos valorizam não pela certeza que temos, mas pelo esforço conjunto em buscar respostas. A ideia de uma parceria entre a "criança-pesquisadora" e o "professor-pesquisador" evidência que o aprendizado não é um processo unilateral, mas sim uma colaboração mútua, na qual o professor também aprende ao lado da criança. Esse modelo a respeita como protagonista na construção da cultura e do conhecimento humano.

A importância da abordagem para a valorização da infância, a documentação e o envolvimento ativo da comunidade, fundamentalmente garantem uma educação respeitosa e significativa na primeira infância. A documentação "pedagógica", quando utilizada de forma colaborativa, permite que professores e educadores observem e reflitam sobre o desenvolvimento das crianças. Esse processo não apenas enriquece a prática educativa, mas também proporciona uma compreensão mais profunda das descobertas e dos interesses das crianças, criando um ambiente de aprendizado mais autêntico.

Além disso, a participação da comunidade nessa ação é essencial. Quando pais, educadores e as próprias

crianças se envolvem na documentação "pedagógica", o aprendizado ganha um caráter mais inclusivo e coletivo. Isso reforça o respeito à criança como protagonista, reconhecendo seu papel na construção do conhecimento e da cultura. Valorizar as descobertas da primeira infância, por meio da documentação e do envolvimento comunitário, é uma maneira de garantir que as crianças sejam tratadas com dignidade e tenham suas capacidades e direitos plenamente reconhecidos.

Considerações finais

> Condições de trabalho no cotidiano, que permitam praticar aquelas atitudes de escuta, observação, pesquisa, documentação, que se tornam essenciais para o desenvolvimento da criança (e do grupo de crianças). É uma questão não só organizacional, mas eu diria ética. Isto significa um espaço "racional", mas também agradável, onde se mover, agir, trabalhar bem com as crianças; significa uma relação numérica adulto/criança que consinta instaurar com elas e entre elas relações autênticas (histórias e não episódios); significa que duas professoras trabalham juntas com o mesmo grupo de crianças por um tempo longo: longo no dia, nas semanas, nos anos. Para se poder observar sob mais pontos de vista os processos por meio dos quais as crianças constroem o seu conhecimento, para documentá-los e interpretá-los e para projetar – ações que constituem a identidade da professora, tais como a copresença compreendida como co-progettualità[62], compartilhamento e capacidade de escolha, são absolutamente necessárias (Rinaldi, 2024, p. 113-114).

A documentação "pedagógica" desempenha um papel central no cotidiano das escolas infantis. Como educadora e coordenadora pedagógica, a primeira autora deste estudo pode vivenciar a construção de diversas documentações dentro da escola, estas servindo como

[62] O termo *co-progettualità* relaciona-se ao conceito de proggetazzione, sem tradução para o português.

uma ferramenta essencial para observar, refletir e planejar o processo educativo, partindo muitas vezes das ideias das crianças e tendo a condução do educador[63]. Trata-se de uma prática que envolve a coleta e a organização sistemática de registros das atividades e interações das crianças, como fotografias, gravações de áudio e vídeo, transcrições de diálogos, produções artísticas e relatos escritos pelos educadores. O objetivo principal da documentação "pedagógica" é tornar visíveis os processos de aprendizagem, permitindo que educadores, crianças e famílias acompanhem e compreendam o desenvolvimento individual e coletivo (Malaguzzi, 2016).

A epígrafe da abertura destas considerações finais destaca a importância de se criarem condições de trabalho adequadas no cotidiano das escolas infantis, para permitir a prática de atitudes fundamentais como a escuta, a observação, a pesquisa e a documentação, que são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Não se trata apenas de uma questão organizacional, mas também ética, pois envolve um compromisso com o seu bem-estar e o seu desenvolvimento integral, em que as relações de humanização também estão presentes no diálogo, na participação e escuta, conforme Mendonça (2009, p. 121) verifica em suas pesquisas:

> A documentação pedagógica irá constituir-se em atividade somente se seu motivo estiver no processo de aperfeiçoamento da formação humanizadora das crianças. Só assim ela contribui para que as professoras avancem no sentido de ampliarem a relação entre teoria e prática, reduzindo as possibilidades de atuação não intencional, espontânea e natural, característica da vida cotidiana. Elas compreendem melhor o que estão fazendo, por que estão fazendo, como estão

[63] Na legislação da cidade de Caxias do Sul/RS, educador é a nomenclatura usada para os profissionais que atuam como regentes de sala de aula na Educação Infantil.

> fazendo, pois se orientam pelas intencionalidades conferidas às situações de aprendizagem.

A documentação "pedagógica" atua como uma ferramenta reflexiva para as professoras, permitindo uma conexão mais sólida entre teoria e prática. Ao documentar intencionalmente os processos de aprendizagem, as educadoras evitam uma atuação espontânea e casual, típica das interações cotidianas. Em vez disso, passam a refletir sobre suas ações pedagógicas, compreendendo melhor os motivos, os métodos e os objetivos por trás de cada escolha. Dessa forma, a documentação "pedagógica" potencializa o processo de ensino, tornando-o mais consciente e direcionado. A abordagem de Reggio Emilia enfatiza a criação de um ambiente de trabalho que seja racional e, ao mesmo tempo, agradável, no qual educadores possam interagir autenticamente com as crianças. Essa interação autêntica é possibilitada por uma proporção adequada entre adultos e crianças, o que permite a formação de relações profundas e significativas (histórias, e não apenas episódios pontuais).

Além disso, a copresença de duas professoras trabalhando com o mesmo grupo de crianças por um período prolongado é vista como fundamental para uma observação mais rica e para a compreensão dos processos de construção de conhecimento infantil. Isso favorece a documentação e interpretação desses processos e permite a projeção de novas ações educativas, elementos que definem a identidade do educador. A "co-progettualità", ou seja, planejamento e o compartilhamento de decisões e escolhas pedagógicas, torna-se uma prática essencial, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo que valoriza a troca de perspectivas e a reflexão contínua sobre a prática educativa. Essa abordagem reflete um compromisso ético com a qualidade da Educação

Infantil, reconhecendo a importância de proporcionar às crianças e aos educadores um contexto de aprendizagem rico, sustentável e respeitoso (Rinaldi, 2024).

Uma das características fundamentais da documentação "pedagógica" é o seu caráter reflexivo e colaborativo. Ao documentar as experiências diárias, os educadores não apenas registram o que as crianças fazem, mas também se dedicam a interpretar e compreender as motivações, interesses e modos de pensar das crianças. Esse processo de reflexão contínua contribui para a construção de um currículo vivo e emergente, que se adapta às necessidades e curiosidades das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, que está presente em vários ambientes escolares. Como Rinaldi (2024, p. 128) afirma: "Mas tais processos de documentação e interpretação se estruturam, sobretudo, em formas de comunicação visual, que dão uma identidade complexa às paredes da Escola de Educação Infantil".

Além de ser uma ferramenta para os educadores, a documentação "pedagógica" também envolve as crianças como protagonistas de seus saberes, de suas aprendizagens, de suas hipóteses acerca das diversas dúvidas que moram dentro de si mesmos e muitas vezes que acabam por se tornar tema de investigação de toda uma turma. Porém como Rinaldi (2024) faz pensar e refletir, o protagonismo não é só da criança, existe uma multiplicidade de relações presentes nesse cotidiano acerca do protagonismo que vai para além de um sistema, são relações estabelecidas em conjunto.

Rinaldi (2024, p. 170) ainda destaca: "nós erraríamos se enfatizássemos excessivamente o protagonismo e a identidade da criança, pois a centralidade é colocada na relação de crianças e adultos. Creches e escolas

da infância não apenas como sistema, mas sistema de sistemas; um sistema de relações e comunicações entre crianças, professores e pais".

Ao verem suas experiências registradas e discutidas, as crianças se sentem valorizadas e reconhecidas em suas capacidades e conhecimentos. Isso fortalece sua autoestima e encoraja uma participação mais ativa no ambiente de aprendizagem. A documentação torna-se, assim, um espelho para que as crianças reflitam sobre suas próprias ações, estimulando a metacognição e o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica. Sobre isso, Rinaldi (2024, p. 130, grifos nossos), afirma:

> Para as crianças, a documentação também é uma preciosa ocasião de recognição, reflexão e interpretação, mas, sobretudo, de **metacognição**. Apoiando a memória, oferece a oportunidade de se rever, de se comentar e de ser comentado, favorecendo, portanto, uma possibilidade de releitura dos próprios percursos, autocorreções, confirmações, não confirmações e, sobretudo, diálogo interativo com os percursos dos outros: uma grande transformação no plano epistemológico e da identidade pessoal.

Para as famílias, a documentação "pedagógica" oferece uma janela para o cotidiano escolar de seus filhos. Através dela, os pais e responsáveis podem acompanhar de perto as atividades e projetos desenvolvidos, compreendendo melhor o processo de aprendizagem e a abordagem pedagógica da escola. Isso facilita o diálogo entre educadores e famílias, promovendo uma parceria educativa baseada na confiança e no compartilhamento de expectativas e objetivos para o desenvolvimento das crianças.

A documentação "pedagógica", portanto, transcende a simples coleta de dados; ela se configura como um ato de escuta e diálogo, que conecta todos os envolvidos

no processo educativo. Ao fazer isso, ela contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem onde as experiências das crianças são respeitadas e valorizadas e onde todos os participantes _ educadores, crianças e famílias – são encorajados a refletir e a se desenvolver juntos. Essa prática reafirma a importância de uma educação que seja vista não como uma transmissão unilateral de conhecimentos, mas como uma construção compartilhada de saberes e significados.

As escolas não são apenas espaços físicos de aprendizado, mas lugares que refletem a personalidade, as experiências e as interações das crianças com o mundo ao seu redor, trazendo as aprendizagens e as novas possibilidades de produção de conhecimento, tornando tudo visível por meio da documentação.

O senso de comunidade é outro aspecto fundamental nesse contexto, com crianças, professores e pais trabalhando juntos em prol de um objetivo comum: o desenvolvimento integral das crianças. Essa colaboração fortalece o vínculo entre escola e comunidade, criando um aprendizado coletivo, em que todos participam e se beneficiam da troca de experiências. Assim, a educação transcende as paredes da escola e se integra à vida comunitária, reforçando o conceito de que a educação é uma responsabilidade compartilhada.

Esse entrelaçamento com a comunidade faz a abordagem Reggio Emilia acolhedora. A documentação "pedagógica" torna visível _ nas teses e dissertações usadas como fonte de pesquisa inicial para esta dissertação _ o papel comunitário, a escuta, a presença da infância marcante, e o papel do terceiro educador. As ideias fomentadas nas pesquisas se entrelaçam e os afetos pela primeira infância se tornam visíveis.

Ao longo deste percurso de pesquisa, a história se entrelaçou com a abordagem de Reggio Emilia, e aqui podemos dizer que uma *documentazione* se constituiu com o carinho que temos por esse tema, parte de nosso cotidiano, e também pela importância que a Educação Infantil tem na vida escolar das crianças. Que mais pesquisadores possam olhar para primeira infância, trazendo possibilidades não só para sala de aula, mas para o todo que cerca a educação, que novas ideias sejam implementadas, que estudos sejam usados como inspiração para o novo, para o justo, para o real. A documentação "pedagógica" não é o ponto final, ela é o visível de muitos começos e histórias que se entrelaçam dentro das escolas e se expandem para fora dela.

Referências

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem 158 linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 317-341. 2 v.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. Capítulo 3. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 57-97. 1 v.

MALAGUZZI, L. *Uma carta per tre diritti*. Rapporti di SIMONA BONILAURI, LAURA RUBIZZI e GIANNA FONTANESI presentati al Seminario "Lettera per tre diritti: incontro di lavoro e studio per i Consigli di Gestione di Asili Nido e Scuole dell'Infanzia". Reggio Emilia, 22 mar. 1994.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutando, pesquisando e aprendendo. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens**

da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016. 1 v.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, C.; PICCININI, S. O Centro Internacional Loris Malaguzzi. Capítulo 20. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016a. p. 355-360. 2 v.

RINALDI, C.; PICCININI, S. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. Capítulo 13. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016b. p. 248-251. 2 v.

TROMELLINI, Pina; MALAGUZZI, Loris (org.). **L'oggetto transizionale in famiglia e al nido**. Reggio Emilia: Centro Stampa Comunale di Reggio Emilia, 1982. (Quaderni Reggiani).

Biodatas

Fernanda de Lemos

Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestra em Educação (UCS). Pedagoga. Especialista em Alfabetização e Letramento; em Psicopedagogia Clínica e Institucional; e em Neurociências, pela Universidade da Serra Gaúcha (FSG). Integrante do Grupo de Pesquisa História, Imigração e Memória (Grupheim – UCS). Sócio-proprietária da Percorrere Entrelaçando Saberes. Professora da Rede Municipal de Ensino Caxias do Sul. Coordenadora pedagógica de escola particular de primeira infância. Com interesse

na Primeira Infância, Abordagem de Reggio Emilia e em achados sobre a imigração italiana no que diz respeito às crianças migrantes.

E-mail: flemos@ucs.br

Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/8191450748639784

Orcid: https://orcid.org/0009-0004-1093-9211

Terciane Ângela Luchese

Graduada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Realizou dois pós-doutorados na Itália. É professora da UCS nos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2013. Integra a rede transnacional TRANSFOPRESS (França – Brasil). Lidera o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). É presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em História da Educação e Ensino de História, atuando principalmente com os seguintes temas de pesquisa: imigração italiana, processo escolar, instituições escolares, cultura escolar, memórias da educação, etnia, história regional, escolarização entre imigrantes e ensino de História. Atualmente, é Pró-Reitora de Graduação da UCS.

E-mail: taluches@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7640634913198342

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6608-9728

MOVIMENTO III: Educação inclusiva e diversidade

Ateliê-negritude: o que dizem as crianças negras[64]

Agenor Lopes Filho
Sônia Regina da Luz Matos

Introdução

O alvorecer desta escritura acontece pela experiência de racismo vivida por uma criança negra no espaço escolar, cujo pai, também negro e professor pesquisador, assume o compromisso de registrar esse acontecimento racial no território da pesquisa em educação. Ao aceitar o desafio de escrever com e pela negritude, percebemos que pouco escutamos as crianças negras na escola e que esse espaço tem banalizado a violência sobre os corpos negros. Onde se faz a pesquisa, na cidade de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul, a temática – o que as crianças negras dizem – ganha certa relevância, visto que estamos numa região do Brasil marcada pelo sistema escravocrata.

Brevemente, demostraremos que o próprio nome da cidade, Bento Gonçalves, localizada no RS, carrega vestígios desse sistema pela presença histórica do militar Bento Gonçalves da Silva (1788-1847), descendente europeu, colonizador, denominado pela narrativa da branquitude como "herói" da Revolução Farroupilha. Proprietário de escravizados, deixou em seu inventário, como herança, a quantia de cinquenta e três (53)

[64] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Na alfabetização: o que dizem as crianças negras sobre a negritude*, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

pessoas negras escravizadas, entre mulheres, homens e crianças (Maestri, 1993), heroificando-se assim seu poder econômico e seu racismo.

Tal figura ainda perambula no imaginário coletivo social e político racista da região, com a reprodução de discursos de violência e segregação racial como ato naturalizado, em nome da defesa dos direitos das comunidades da Serra Gaúcha ou, dito de outro modo, da comunidade, que se denomina, de modo elogioso, como italiana. Essa região, com forte reconhecimento econômico e cultural dos colonizadores europeus, não reconhece que a cultura das comunidades afro-brasileiras também fez parte da constituição desse espaço.

Ao retomarmos a imigração negra dessa cidade, buscamos algumas microinformações no Museu do Imigrante de Bento Gonçalves. Nele, tem-se registros de jornais com algumas fotos de famílias negras que migraram para o município em 1919. Nesses materiais, também temos indícios de que as famílias negras vieram com vínculo de empregos para construção das ferrovias e como jogadores de futebol. Portanto, a comunidade negra participou do processo migratório e fez parte da constituição identitária de Bento Gonçalves.

Também no Museu, encontram-se registros das comunidades negras que restaram e se instalaram na região após o sistema escravocrata perder o domínio econômico sobre as pessoas negras (Maestri, 1993). Mas tal história de que as comunidades negras são parte da construção identitária dessa região não está nos discursos curriculares, nos livros didáticos e nas apostilas que circulam no cotidiano das escolas públicas. Assim, a presença negra em Bento Gonçalves, como parte da migração nessa região, é ignorada, inclusive nas próprias instituições educacionais, que reproduzem a ideia

de que a cidade foi constituída por imigrantes italianos. O senso comum divulga e normaliza as heroificações dos imigrantes italianos, num movimento de orgulho comercial, econômico e cultural, que é apropriado pela população do município. Atribui-se a esses imigrantes a unidade identitária formadora da cidade de Bento Gonçalves como desbravadores dessa parte da Serra Gaúcha.

A ação de constituir-se negro e negra nessa comunidade passa pelo predomínio hegemônico da branquitude colonizadora como a única a contribuir para os processos culturais e econômicos locais. Desse modo, as instituições, sendo a escola e os currículos partes delas, são voltadas a ignorar, retirar e adaptar os rastros da negritude desse território. (Andrade, 2023). Um modo de funcionamento instituído com o qual os negros e as negras têm se confrontado ao longo dos séculos como parte do "processo histórico do tráfico de corpos negros escravizados de países da África para o Brasil" (Carvalho *et al.*, 2025, p. 352). A ancestralidade desses corpos sobrevive como uma das heranças afrodiaspóricas de resistência ao projeto eurocentrista.

Em tempo, escolhemos continuar a resistir e a compor com a negritude (Andrade, 2023), quando demarcamos esse tema de pesquisa para escutar as crianças negras, no período da escolarização e da alfabetização, a partir da experiência de um menino de 5 anos, o Arthur. Ele conta ao pai, pesquisador negro, sobre a experiência da microviolência racial que estava passando na escola, em relação ao seu cabelo crespo. Assim, a partir da cuidadosa escuta da fala de Arthur, surge o tema e a decisão pelo método cartográfico desta pesquisa.

A investigação traz dizeres de 10 (dez) crianças negras que estão no período de alfabetização em escolas

estaduais de Bento Gonçalves. Com o método cartográfico, toma-se o espaço político de desnaturalizar a perspectiva eurocentrista da pesquisa em educação. Sendo, assim, os ditos, os escritos e os desenhos das crianças negras compuseram o que denominamos ateliês-negritude e se misturaram ao vivível do pesquisador negro e a uma cartografia que, segundo Cordeiro (2022, p. 260), é:

> [...] muito mais que um planejamento a rigor, surgem pistas, indícios de caminhos para um fim provisoriamente estabilizado. Falo das pistas que levam à construção de um mapa, mapa em que o relato rizomático reverbera em uma política de narratividade, a partir de um lugar de proximidade/coemergência com o grupo de atores sociais em pauta, construindo com eles e elas um território existencial a partir de rizomas (Cordeiro, 2022, p. 260).

Esta pesquisa[65] estabelece combates pelos registros dos ditos de crianças negras, como um ponto de resistência e esquiva em meio a tantas possíveis saídas rizomáticas no território existencial da negritude. A resistência e esquivas acontecem diante da naturalização da violência racial, não só da pele, mas também do cabelo de crianças negras na escola, no período da alfabetização, o qual, para muitas delas, é sua primeira experiência escolar.

Por isso, a temática investigativa toma o sensível território existencial das crianças que, cotidianamente, vivem esse tipo de violência racial, com o seguinte questionamento: O que dizem as crianças negras, matriculadas no segundo[66] ano da alfabetização, nas escolas

[65] Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 79769424.8.0000.5341.

[66] Destacamos o segundo ano, pois, no primeiro ano, em 2023, fizemos o levantamento de dados, no município, sobre quantas crianças haviam sido declaradas pretas pelas suas famílias.

estaduais da cidade de Bento Gonçalves – RS, sobre a negritude?

Movimenta-se, inicialmente, o impacto da violência pelo vivível do cartógrafo-pai-negro que investe no tema de pesquisa, sensibilizado pelas experiências de violência racial direcionadas ao cabelo de seu filho, Arthur, desde a educação infantil. A experiência de violência racial, atravessada pelo tipo de cabelo crespo, é narrada por Arthur. Tal relato faz parte de uma experiência negra que não é só vivida por essa criança, é uma violência racial que também capturou o pesquisador cartógrafo-negro quando criança, na sua experiência escolar, no período de alfabetização.

O que diz Arthur, ao relatar ao pai os comentários racistas que sofreu na escola em relação ao seu cabelo crespo, denuncia um racismo institucionalizado nas escolas e vai ao encontro com os dizeres de Woodson (2021), que problematiza certo tipo de educação nesse sistema que molda as subjetividades negras a partir da inferiorização da cultura, do corpo, do seu modo de existir. Segundo o autor, trata-se de "prejudicar um aluno ensinando a ele que seu rosto Negro é uma maldição e que não há esperança na luta para mudar sua condição é o pior tipo de linchamento" (Woodson, 2021, p. 14).

A experiência de ser negro vivida na escola acaba por se constituir num processo de racialização dos corpos negros, sendo marcada pela hegemonia da branquitude. Assim, institui-se sobre o corpo negro um modo de ser, uma autopercepção negativa provocada pelo menosprezo da branquitude à raça negra e suas culturas (Andrade, 2023).

Ao tomarmos a experiência de racismo vivida por Arthur na escola, faz-se essa experiência chegar na pes-

quisa como disparadora do combate, denunciando a hegemonia de uma identidade branca que molda o modo de viver nessa região da Serra Gaúcha e, ainda, produz a desvalorização social que se associa ao corpo e cabelo das pessoas negras.

Com essa denúncia, a presente investigação traz, como objetivo, cartografar o que dizem as crianças negras, matriculadas no segundo ano da alfabetização nas escolas estaduais da cidade de Bento Gonçalves – RS, sobre a negritude. A pesquisa movimenta-se por atravessamentos e encontros, por meio de ateliês, contando com a participação de dez (10) crianças matriculadas no período de alfabetização.

Queremos, assim, mostrar algumas marcas das experiências da negritude, que convivem com o processo violento de racialização de seus próprios traços corpóreos (Andrade, 2023) e de convivência com a dura e triste luta contra o racismo instituído na escola.

Este texto aborda dois momentos do processo da pesquisa. Inicialmente, apresentamos o percurso do método, e nele se efetivam os encontros com as crianças negras participantes do ateliê. O segundo momento traz algumas linhas da cartografia dos dizeres das crianças negras durante os encontros, denominados como ateliê-negritude.

Sobre o modo de fazer cartográfico

Arthur escreve sobre a experiência de violência racial que viveu na escola de Educação Infantil. A mesma violência racial que seu filho viveu, o pesquisador cartógrafo-negro já tinha vivido, quando criança. Repete-se a história de violência racial dentro da instituição escolar, ponto cartográfico experiencial do qual se parte. Diante

disso, Arthur escreve um texto depois de dizer para o pai:

> Olá, meu nome é Arthur, sou um menino negro e tenho 9 anos. Quero contar para vocês uma cena que aconteceu comigo quando eu tinha 5 anos de idade. Desde que nasci, meu pai sempre me incentivou a usar meu cabelo que é crespo, num estilo bem grandão. Nada de passar a maquininha e raspar. Quando eu tinha 5 anos, minha professora me falou que meu cabelo era feio e por isso eu deveria cortar. Eu me senti triste. Em casa, tomando banho com meu pai, eu falei que queria cortar meu cabelo porque era feio. Meu pai, sem entender, me perguntou o que havia acontecido para eu pensar assim. Então, contei o que minha professora tinha falado. Ele conversou comigo e me explicou que ser diferente é normal, e me mostrou algumas pessoas que tinham o cabelo igual ao meu, como o jogador de futebol Marcelo, que jogava na seleção brasileira. Meu pai me mostrou como aquelas pessoas eram bonitas, pois mantinham seu cabelo grandão e não se importavam em ser diferentes, assim como eu, que era o único menino cabeludo na escola. Daquele dia em diante, passei a amar meu cabelo e não me importar com o que as pessoas poderiam pensar sobre ele. Eu tenho meu cabelo grandão até hoje, corto ele, mas deixo sempre grande, amo ele muito e cuido dele com muito carinho (Lopes Filho; Matos, 2024, p. 73).

Não se trata de coincidências o que ocorreu com Arthur e com seu pai no mesmo período da escolarização. As perpetuações do racismo banalizado acontecem com frequência com as crianças. A partir desta escrita e do dizer de Arthur, criou-se o método cartográfico (Cordeiro, 2022), que acontece em um espaço de ateliê. Esse espaço foi preparado para que as crianças negras participantes desta pesquisa pudessem dizer, escrever e/ou desenhar sobre a questão de sua negritude na escola. Denominamos esse espaço-tempo de ateliê-negritude.

Para convidar as crianças das escolas da rede estadual do município de Bento Gonçalvesa participarem do ateliê-negritude, foi preciso mapear as matrículas das crianças negras do primeiro ano da alfabetização. Assim, localizamos os dados de quantas crianças negras eram declaradas pretas[67] nesse recorte de período escolar. Ainda, foi necessário acessar os dados de autodeclaração de raça informados pelos responsáveis às escolas estaduais, no município de Bento Gonçalves – RS. Nesse percurso, obtivemos os primeiros dados e contribuições desta pesquisa:

1. Localizamos 14 escolas da rede estadual de educação que ofertam (ano 2023) o primeiro ano de alfabetização nesse município;
2. Localizamos 17 turmas de alfabetização de primeiro ano do Ensino Fundamental, com um total de 371 estudantes, ano curricular 2023[68], e;
3. Localizamos, dentre os 371 estudantes matriculados no período de alfabetização da rede estadual de educação desse município, somente 20 crianças que foram autodeclaradas como pretas pelas famílias.

Durante o processo de realização da pesquisa, no ano de 2023, correspondente ao primeiro ano de alfabetização, somavam-se 20 (vinte) crianças autodeclaradas pretas. No período de 2024, elas foram matriculadas, no

[67] Autodeclaração racial, cujas categorias são equivalentes ao sistema classificatório adotado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no censo demográfico. As opções para esse campo são: não declarada, parda, branca, preta, amarela e indígena.

[68] Solicitamos que o leitor fique atento, pois os ateliês-negritude ocorreram em 2024, mas as autodeclarações foram localizadas em 2023, ano em que as crianças estavam matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essas crianças participaram da pesquisa no primeiro semestre de 2024, quando já estavam frequentando o segundo ano da alfabetização.

segundo ano da alfabetização, em 7 (sete) escolas estaduais de Bento Gonçalves.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo crianças, foi enviado Termo de Autorização Institucional à 16ª Coordenadoria Estadual de Educação – RS, solicitando a autorização para a realização da pesquisa com as crianças das escolas estaduais. Além disso, foram solicitados os consentimentos legais das escolas, dos pais ou responsáveis, e, para isso, foi redigido o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, ao qual as crianças também foram convidadas a assinar, concordando com sua participação nos ateliês.

Após as crianças retornarem para a escola com os termos assinados, seguiu-se com o agendamento, junto à equipe diretiva de cada escola, das datas e horários em que os ateliês-negritude aconteceriam. Depois desse processo de autorizações, obtivemos os seguintes dados:

1. Das 20 (vinte) crianças declaradas como pretas, mapeadas no primeiro ano da alfabetização em 2023, 5 (cinco) delas deixaram de frequentar as escolas estaduais de Bento Gonçalves – RS, por motivos de transferências para escolas de outras redes de educação e cidades. Com isso, permaneceram 15 (quinze) crianças declaradas pretas para participar do ateliê;
2. Entre as 15 (quinze) crianças, 2 (duas) não receberam autorização dos pais para participar da pesquisa e 3 (três) não devolveram para a escola os termos assinados;
3. A pesquisa teve o aceite de 10 (dez) famílias e crianças declaradas pretas, que participaram dos ateliês-negritude, correspondendo a 5 (cinco) escolas da

> rede estadual do município. Um dado interessante é que, das 17 (dezessete) escolas dessa rede, temos, em apenas 7 (sete) instituições, o registro de crianças autodeclaradas pretas por suas famílias, de modo que questionamos: nessas 10 (dez) escolas, não circulam crianças pretas nas turmas de primeiros anos?

Ao nos depararmos com os dados de autodeclaração das crianças pretas, em Bento Gonçalves, tensionamos o conceito da razão negra apontado pelo pensador africano Achille Mbembe (2022). A razão negra envolve certa consciência do que é ser negro, na sociedade bento-gonçalense, para essas pessoas negras, que estão situadas em território hegemonicamente branco. A razão negra que tensionamos aqui é o modo como historicamente os negros são percebidos pela branquitude, pessoas cuja identidade foi construída pelo colonialismo, e ainda vemos, no transcorrer das primeiras duas décadas do século XXI, as sociedades vinculando o negro a um significado degradante, como alguém que pode viver à margem dos direitos sociais e humanos. Eis, com isso, uma das violências estruturadas pelo racismo instituído pela branquitude colonizadora.

Os dados numéricos apresentados anteriormente nos apontam que apenas 5,5% das crianças matriculadas no primeiro ano de alfabetização são autodeclaradas pelas suas famílias como pretas, na rede de ensino estadual de Bento Gonçalvez. Por conseguinte, essas 20 crianças da rede estadual de ensino são efetivamente minoria, diante dos discursos e presenças culturais eurocêntricas.

Contudo, nos territórios das negritudes, não se reduz o negro aos jogos identitários produzidos pelo

colonizador. As produções de subjetividades investidas pela negritude não funcionam pelo reducionismo identitário traçado pela invenção racista do colonizador que determina destino do negro. Problematiza-se tal subjetividade pela força da negritude, dispensa-se tal categoria identitária de marca eurocêntrica, e faz-se seu combate pela liberação dos poderes culturais produzidos pelos modos de existir da negritude (Lopes Filho; Matos, 2024).

Nesse ponto, a razão negra, dada pela perspectiva da negritude, é experienciada como um espaço de resistência às referências majoritariamente impostas pelo sistema colonizador de educação, de saber, no nosso caso, da cultura da serra gaúcha. É sobre esse cenário tenso a proposta de pesquisa com as crianças negras, e deixar seus dizeres expressos no ateliê-negritude é um tipo de esquiva, feita pelas linhas escritas desta cartografia.

Ateliês-negritude como experiência e seus registros

Como parte do método cartográfico que inventamos para operacionalizar o ateliê-negritude com as crianças, partimos do mapeamento dos dados já referidos para investir em um conjunto de ações, em que a cartografia faz o encontro do pesquisador e do pesquisado (Cordeiro, 2022), por meio de ateliês compostos pelo espaço de expressão aberto para que as crianças participem. Nesse método, não cabe a imparcialidade do pesquisador.

Elaboramos a metodologia da cartografia com o ateliê-negritude. Ele é um espaço-tempo de experiência (Matos, 2024). Nele se extraem os vestígios, pistas dos micromovimentos que acontecem quando as crianças escutam o que escreveu o Arthur sobre sua experiência racista na escola. O espaço do ateliê é um tempo de expe-

riência (Matos, 2024), do que acontece sem finalidade, sem ensino. Ele é parte do espaço-tempo da experiência que acontece nele.

Como procedimento para a montagem e preparo do ateliê-negritude, inicialmente, agendaram-se horários com as 5 (cinco) escolas da rede estadual de ensino. E em cada uma delas, efetivou-se 1 (um) ateliê-negritude com duração de 30 (trinta) minutos cada.

A cada ateliê o cartógrafo-negro, explicou-se para as crianças que aquele encontro se tratava de uma pesquisa para escutar o que elas diriam (desenhariam e ou escreveriam[69]), depois de ouvirem a leitura do texto que Arthur[70] escreveu. A seguir, resumimos o modo de fazer cartográfico e de atuar no ateliê-negritude:

1. Como modo de fazer no ateliê, o pesquisador cartógrafo-negro faz a leitura do texto escrito por Arthur, para as crianças participantes escutarem.
2. Depois de ler o texto de Arthur, pergunta-se para as crianças o que elas gostariam de contar para o Arthur após escutarem o que ele disse.
3. Perguntamos para cada criança participante do ateliê-negritude, o que ela gostaria de dizer, escrever e/ou desenhar para o Arthur. Para isso, entregamos uma folha A4, um lápis preto e uma borracha.
4. O cartógrafo não faz gravação, tem um caderno de notas, que vai registrar somente após o término do ateliê.

[69] Optamos, neste capítulo, por não colocar os desenhos e as escritas dos participantes do ateliê.

[70] Para preservar as identidades das crianças, utilizamos nomes fictícios na escrita, mas, para melhor situar o leitor na cena dos ateliês, os nomes fictícios condizem com a nacionalidade das crianças, conservando assim a origem dos nomes.

5. Ao finalizar o ateliê-negritude, o pesquisador pede permissão às crianças para levar a escrita e/ou desenho. Informa que irá mostrar ao Arthur e que vai colocar na pesquisa junto com os outros desenhos, escritas e/ou relatos de outras crianças que também quiseram participar da pesquisa.

As crianças negras dizem...

Como a partitura do pandeiro que de compasso em compasso compõe um samba, essa escrita foi se compondo junto aos movimentos cartografados nos ateliês-negritude e suas coemergências existenciais (Cordeiro, 2022) da temática da pesquisa. Nesse espaço, os dizeres das crianças negras[71], são parte das linhas – não lineares – escritas pela mão do cartógrafo nesta pesquisa. Eis a inflexão desta escrita, ao eleger como combate da negritude a invisibilidade das crianças negras, "[...] que criam e recriam sua existência, mesmo em situações duras de desigualdades que a elas impõe tão cedo árduo aprendizado de luta pela sua própria sobrevivência" (Gomes; Araújo, 2023, p. 16).

Seguindo o ritmo dos acontecimentos, o cartógrafo traz um pouco dos registros do que se passou no espaço-tempo dos 5 (cinco) ateliês-negritude. Não se pode formular hipóteses do que ocorre no ateliê, ao investir no processo cartográfico, ao tecer uma cartografia a partir dos ateliês-negritude, queremos fazer uma observação apurada e deixar aparecer os registros dos acontecimentos pelo espaço-tempo do ateliê, explorar os processos sobre os modos que se expressam as crianças negras por meio de seus dizeres, escritos e desenhos. Tal

[71] Para preservar as identidades das crianças, utilizamos nomes fictícios na escrita, mas, para melhor situar o leitor na cena dos ateliês, os nomes fictícios condizem com a nacionalidade das crianças, conservando assim a origem dos nomes.

posicionamento de pesquisa requer um cuidado mais ético e menos analítico sobre as crianças, não queremos falar por elas, queremos mostrar suas expressões.

Leonardo e Bernardo

Os meninos, Leonardo e Bernardo, entram na sala reservada para o encontro e se acomodam um de frente para o outro. O pesquisador, que também é negro, lê o texto escrito por Arthur e pergunta para as crianças o que gostariam de dizer a ele. Podem fazer isso falando, escrevendo e ou desenhando. O pesquisador entrega uma folha, acompanhada de um lápis e de uma borracha para eles.

Depois de escutarem a leitura do texto, entre uma conversa e outra, os meninos consideraram importante dizer que são negros, mas que suas mães são brancas. Leonardo diz que sua mãe conversa sobre racismo com ele. As duas crianças dizem pertencer a famílias inter-raciais (Tenório, 2021), o que, pela autodeclaração de raça na ficha de inscrição dos meninos, é um indicador de que a família assume a condição de autodeclaração institucional como preta.

A partir desse dizer, trazemos Munanga (1999) para pensar sobre o que se passa no ateliê e discutirmos as relações inter-raciais como ideário de branqueamento da população brasileira dos séculos XIX e XX, situação que, por vezes, acaba por estabelecer algum grau de tensionamento nas famílias. Em seguida, o menino Leonardo diz: "Minha irmã é branca, mas ela gosta de mim" (Lopes Filho; Matos, 2024, p. 88). O modo de se expressar do menino Leonardo nos chama a atenção pelo uso da palavra "mas", que é utilizada quando se quer demarcar uma ideia de advertência e, ou, de oposição a ideia anterior, como se explicitasse certa dicotomia entre as relações

raciais construídas historicamente pelo funcionamento social de imposição da branquitude colonizadora. Ela se repete nas experiências dessa criança.

Louis, Isaque e Susanne

Este ateliê-negritude acontece na escola da periferia da cidade de Bento Gonçalves, cercada por muros, grades e cadeados, um território onde grande parte da comunidade haitiana tem buscado refúgio. Nesse ateliê, temos a presença de Louis, Isaque e Suzanne, todos de origem haitiana. Sentados nas classes, dispostos um ao lado do outro, escutam atentamente o pesquisador ler o texto escrito pelo menino Arthur.

Louis não diz nada depois da leitura. Ele perambula pela sala de aula. Isaque e Suzanne escrevem e desenham para o Arthur. Logo, Louis se senta na classe, olha atentamente para o desenho de Isaque e, tomando o lápis e a folha de papel, também passa a desenhar.

A menina Suzanne diz que enfeita seu cabelo: "Eu uso o cabelo enfeitado porque não quero que ele fique bagunçado" (Lopes Filho; Matos, 2024, p. 98). O cabelo enfeitado de Suzanne é uma resposta da negritude, que resiste aos padrões de beleza eurocêntricos estigmatizadores dos cabelos crespos. O enfeitar o cabelo, talvez, também possa ser uma ligação com sua ancestralidade (Gomes, 2017).

Entre ruídos, desenhos e escritas, o cartógrafo rompe o silêncio e conversa com o menino Isaque. O pesquisador pergunta para o Isaque sobre seu gosto pela cidade de Bento Gonçalves – RS. Isaque diz: "A único coisa ruim que tem aqui é o frio" (Lopes Filho; Matos, 2024, p. 95). Isaque continua a conversa, fala sobre o cabelo crespo dele (ele está com o corte de cabelo bem raspado). Ele diz: "Os colegas riem da minha cabeça raspada,

mas eu raspo porque meu pai não deixa eu usar o cabelo crescido" (Lopes Filho; Matos, 2024, p. 95).

O dizer do Isaque sobre o modo que usa seu cabelo e as reações dos colegas na escola diante do seu corte de cabelo vão ao encontro do que afirma Gomes (2002): "Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola" (Gomes, 2002, p. 44). O cabelo do negro, como parte das marcas do corpo da negritude, das culturas e das ancestralidades, é violentamente atacado, dentro do espaço escolar, já no período escolar da alfabetização. As marcas da negritude passam a existir como um território de luta. Um enfrentamento não somente identitário, mas um enfrentamento pelos sentidos, significações dos poderes sociais que já foram demarcados pelos sistemas da branquitude colonizadora eurocêntricos.

O cabelo passa a ter as marcas das perseguições históricas, pelo cabelo se intensificam as experiências do que é ser negro nesse sistema institucional.

Marie, Pierre e Jean

O relógio marca pouco mais de duas horas da tarde, estamos dentro da biblioteca da escola, situada em uma região de classe média, da cidade de Bento Gonçalves – RS. Participam do ateliê-negritude Marie, Pierre e Jean.

Antes mesmo de ler o texto escrito por Arthur, ao explicar para as crianças negras que se trata de um ateliê-negritude, rapidamente Marie disse: "Não sou negro, negro é pobre" (Lopes Filho; Matos, 2024, p. 102). Logo depois de Marie, Pierre e Jean também se manifestaram em acordo com Marie, negando serem negros.

Por entender que é preciso tensionar os achados na experimentação dos ateliês, o cartógrafo está atento aos movimentos e pistas que dão potência, destarte, problematizando os atravessamentos sobre os corpos negros. Os dizeres de Marie aconteceram como parte dos estigmas da experiência negra. Quando foi perguntado quem lhe ensinou a pensar assim, que ser negro está ligado à pobreza, ela respondeu: "O papai, a mamãe e a vovó" (Lopes Filho; Matos, 2024, p. 103).

Nessa acepção, o uso do substantivo negro remete à construção colonial, assimilada por Marie e seus familiares como parte da consciência ocidental sobre o negro, que legitimou a constituição dos africanos como mercadorias, objetos do sistema de escravatura. Os sistemas colonizadores produziram o negro para se tornar a máquina dos seus sistemas financeiros (Mbembe, 2022). Pobreza passa a ser uma designação das desigualdades dos sistemas econômicos e se torna adjetivação para definir os sistemas sociais e culturais como mais um estereótipo de violência naturalizada.

Ao transmitir a violência do racismo contida na frase de Marie, é possível perceber que "a raça atravessa e participa da formação das infâncias e, infelizmente, nem sempre como parte do fascinante processo de diversidade humana, mas como um peso, como marca de inferioridade" (Gomes; Araújo, 2023, p. 18). A palavra "negro" (Mbembe, 2022) tem espaço de marca de violência racial, marca que a própria Marie carrega em seu corpo.

Entre dizeres e risos, Pierre está na fase final de seu desenho e declara: "Se eu deixar meu cabelo crescer, vão me zoar na escola" (Lopes Filho; Matos, 2024, p. 108) – Pierre e Jean usam o cabelo raspado. Ao ser impingido de permitir que seu cabelo crescesse, Pierre

retrata, ao falar de seu cabelo, uma experiência comum de violência que se conecta a uma marca da negritude (Andrade, 2023). A fala dessa criança, dita no espaço do ateliê, remete-nos a inúmeros questionamentos descritos abaixo:

> Como, então, duvidar de que as crianças, ao viverem suas infâncias, não são afetadas pela maneira como são vistas desde que nascem e pelos estereótipos e preconceitos raciais e de gênero? Como não dizer que a sua corporeidade, ao se inserir na cultura, não se insere em um mundo adulto marcado pelo racismo, machismo, valores morais, religiosos e desigualdades que marcam a sua trajetória seu desenvolvimento humano? Se consideramos as crianças como sujeitos de direitos, como dizer que elas não notam, sentem, vivem, interpretam e criam estratégias para lidar com o mundo? E como não admitir que elas acabam por se educar ou deseducar para lidar com as suas próprias diferenças e das outras crianças? (Gomes; Araújo, 2023, p. 17).

As autoras escreveram sobre essas questões para apontar as experiências de crianças negras atacadas e afetadas pelas marcas do racismo. A naturalização deste nas instituições escolares acaba por promover uma banalização da violência que as crianças negras denunciam em seus dizeres. Parece uma relação instituída "zoar" do cabelo de uma criança negra. Ser "zoado" sobre os traços que compõe sua corporeidade está imperceptível no funcionamento escolar. Os questionamentos das autoras citadas funcionam como tensionamento ao posicionamento permissivo das instituições escolares e à manutenção da perseguição instituída como traço de violência direcionada ao cabelo, parte cultural do corpo da negritude.

Alice

O som que vem a seguir é mais silencioso, este ateliê acontece no espaço da sala de aula, com a presença da menina Alice. Ela falou sobre sua família, deixando vestígios e fragmentos para compor as linhas desta pesquisa. Ela conversou, escreveu, desenhou e sorriu. Falou de sua irmã mais velha, que também estuda na mesma escola.

Depois que foi lido o texto de Arthur para ela, disse: "Arthur, seu cabelo é lindo" (Lopes Filho; Matos, 2024, p. 113).

Esta é a proposta dos ateliês: múltiplas produções, brechas que potencializam a cartografia como processo de pesquisa enquanto o cartógrafo registra os rastros deixados pelas crianças negras, rastros de vida, rastros de dizeres, rastros singulares que procuram por outra maneira de estar na escola, que se faz entender as crianças da negritude como intensidade viva do que se passa com elas durante o seu processo de alfabetização.

Luísa

A escola localiza-se em um bairro de periferia, nos fundos de um bairro nobre, por assim dizer, pois, para chegar na escola, é preciso passar por esse caminho. A sala onde estamos é estreita, quase como um corredor. Luísa, logo pergunta quanto tempo ela ficará no local, pois está preocupada com as atividades que a professora passou no quadro e não quer perder o conteúdo.

Depois de escutar o texto do Arthur, Luísa diz: "Quando eu tinha 5 anos, na escolinha, eu queria brincar com uma colega, mas ela não queria brincar comigo por causa da minha cor" (Lopes Filho; Matos, 2024, p. 118).

Essa situação relatada pela Luísa, apontada no espaço do ateliê, mostra a violência que as crianças negras vivem ao experienciar o racismo no território escolar.

Consoante as autoras Gomes e Araújo (2023), o dizer de Luísa evidencia a necessidade de se construir interações não raciais, relações de combate ao racismo pela instituição escolar, uma vez que podem ser determinantes para seu desenvolvimento.

A vulnerabilidade do corpo negro, causada pelo racismo, aponta que essas crianças negras estão sem direitos e proteções institucionais da escola. No ateliê, Luísa contou sobre a manifestação do racismo de outra criança, que tão cedo exerceu o poder de marginalizar outra criança, expressando todos os modos de poderes dos discursos colonizadores escravocratas dentro da instituição escolar.

O dizer de Luísa é o relato de sua experiência singular com o racismo, como modo de uma certa naturalização dentro dos espaços escolares, ao passo que Arthur experienciou o racismo por meio do seu cabelo, mostrando que o corpo negro está exposto a violências. Ambas as crianças compartilham de uma experiência de preconceito relacionada a seus corpos (Andrade, 2023).

Tal brutalidade é recorrente, e, conforme Gomes (2002), muitas crianças têm que conviver com o preconceito racial direcionados a seus corpos e seus cabelos: "O racismo cria um corpo negro quando cria o fantasma da raça. Esse fantasma impõe às pessoas negras uma experiência de sofrimento independentemente de suas vontades" (Andrade, 2023, p. 93).

Encerrou-se o encontro. Fecharam-se os ateliês-negritude, para que outros possam ser iniciados. Seja ao

som do pandeiro, tambor ou atabaque, suscitem brechas e esquivas.

Considerações finais

Imbuído na escuta atenta, diante das pistas, dos vestígios singulares do que dizem as 10 (dez) crianças nos encontros nos ateliês, esta pesquisa aponta que as experiências de negritudes na escola, nos primeiros anos de alfabetização, estão fortemente ligadas aos corpos e, principalmente, aos cabelos das crianças negras.

A cartografia extrai, por meio dos ateliês-negritude, o que as crianças dizem dessa manutenção do racismo operada pela violência que se manifesta sobre o cabelo crespo e que conduz as crianças negras em direção ao modelo ideal de corporeidade da branquitude quando entram na instituição escolar, que consente essa violência colonizadora.

A materialização das práticas racistas sobre o cabelo da negritude leva ao encobrimento dos vestígios que o cabelo crespo pode mostrar sobre as ancestralidades afro-brasileiras, ou africanas, como no caso das crianças haitianas. A decisão de ter um corte de cabelo raspado só não foi feita pelos meninos Leonardo e Bernardo, que, mesmo sendo autodeclarados pretos pelas suas famílias, não possuem cabelos crespos e, por causa disso, não sofrem com estigmas por questões ligadas aos seus cabelos.

Para os meninos Louis, Isaque, Pierre e Jean, raspar o cabelo está longe de ser uma escolha, é mais próximo de uma estratégia de tentar não ser alvo direto da violência racial, explicitada dentro do espaço institucional escolar, já na infância. Seus dizeres mostram alguns movimentos reativos aos estigmas sofridos dentro da

escola por terem cabelos crespos. Raspar o cabelo acaba por ser uma resposta por não suportar as pressões dos padrões de beleza exigidos pela cultura eurocêntrica dominante, escravocrata e abusivamente imposta pelos valores da branquitude.

O dizer de Marie segue a ressoar obsessivamente ao longo deste final de escrita, numa inquietação contínua para se fazer vibrar o suficiente, para que o leitor possa ouvir o som, como o baque na levada do pandeiro num samba de roda, no jogo de capoeira, trazendo-o para esta roda e interrompendo o distanciamento. O baque do pandeiro soa como libertação, resistência. O grito de Marie soa como uma queixa, uma ausência, uma perda, uma privação de alguém, cuja palavra pobre é uma marca de inferioridade, inserida no discurso que retrata os povos negros como pessoas e culturas de menor valor político e social. Negro e pobre: duas condições sociais que agonizam pelas violências raciais e que revelam a noção desqualificada com que as crianças negras e pobres são (re)apresentadas.

Elas possuem experiências de negritude, nesse município da Serra Gaúcha, já nos primeiros anos de sua alfabetização. Seus dizeres expressam atravessamentos no processo de constituir-se negro e na composição com um território de uma comunidade que se denomina e representa a branquitude. Nesse processo, a raça é um marcador de produção de violências sociais motivada pelo tom da pele e pelo cabelo. O distanciamento da instituição escolar, da brutalidade naturalizada sobre esses corpos infantis, territorializa a recusa ao corpo negro e a torna reprodutora da violência racial que tolhe o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a escola torna-se disseminadora da violência sobre o corpo negro.

No entanto, no território em que se faz esta pesquisa, é preciso problematizar o funcionamento colonial que persiste em reduzir o negro a estereótipos e coloca a branquitude como superiores diante de outras culturas e povos. Esta escrita tensiona esses discursos. Ao trazer os dizeres das crianças negras sobre suas experiências de vida racializadas (Mbembe, 2022), mostrou-se a necessidade de abertura de espaços para que suas observações sejam registradas.

Em tempo, as manifestações das crianças negras que estão no período de alfabetização escolar são consoantes à construção crítica de Mbembe (2022) sobre a complexa condição das pessoas negras viverem num mundo racializado que marginaliza os corpos negros. As falas das crianças nesta pesquisa expressam a ideia de não serem negros e negras, os quais vão ao encontro do que viveram Arthur e seu pai, o cartógrafo. São dizeres do vivível das crianças, que se constituem nesse território de não valorização da cultura negra, implicando uma violência da colonização sobre seus corpos e cabelos dentro da instituição escolar.

Um encontro de acontecimentos múltiplos, que revelou pistas para a produção desta investigação. Esses indícios levam a outra grande parte que movimenta fragmentos de textos: o viver a negritude como uma construção de si, uma imagem capaz de desconstruir o negro pelo viés do racismo, como algo pejorativo, discriminado pelo homem eurocêntrico, tendo a consciência de sua negritude como uma condição histórica e cultural. Andrade (2023) vem compor com essa cartografia dos ateliês denunciando esse modelo de sujeito universalizado bela branquitude, que tende a sustentar essa estrutura de exclusão dos corpos negros na cidade de Bento Gonçalves – RS.

Para Andrade (2023, p. 94), "embora não possa ser concebida sem que se leve em consideração a violência perpetrada contra o seu corpo, a experiência de ser negro não se reduz à condição de vítima e de sofrimento, nem o destino da negritude está a priori dado por uma identidade colonial". Ela, a identidade colonial, apresenta-se justamente no modo singular com que os corpos das crianças negras experenciam a imposição do racismo sobre seus cabelos.

A questão, então, foi trazer nestas linhas o que ocorre no território escolar, num movimento cartográfico dos vestígios encontrados nas expressões e marcas de atravessamentos que as questões ligadas à identidade e à raça deixam no cabelo das crianças, no período da alfabetização. Falar sobre esses vestígios em um contexto marcado por atos racistas e negado pela branquitude é um ponto de fuga que faz o combate contra qualquer tipo de violência racial se espraiar dentro e fora dos espaços das instituições de Bento Gonçalves – RS.

Referências

ANDRADE, Érico. **Negritude sem identidade**: sobre as narrativas singulares das pessoas negras. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

CARVALHO, Heloisa Ivone da Silva de; AUER, Franceila; ARAÚJO, Vania Carvalho de. Contexto dos 20 anos da Lei 10.639/2003: interlocuções com brincadeiras de raízes africanas na Educação Infantil. **Retratos da Escola**, v. 19, n. 43, p. 341-357, 2025. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1965. Acesso em: 10 ago. 2025.

CORDEIRO, G. S. Metodologia cartográfica como possiblidade de pesquisa em linguística aplicada com coletivos de negros e negras: confissões de pesquisa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 257-274, 2022. DOI: 10.26512/les.v23i2.45261. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/45261. Acesso em: 24 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.

Portal Geledés, 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21, p. 40-51, 2002. Acesso em: 24 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias Negras:** vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023.

LOPES FILHO, Agenor. **Na alfabetização**: o que dizem as crianças negras sobre a negritude. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de Humanidades, Universidade de Caxias do Sul. 2024. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/14190;jsessionid=BF704DC87F76CA105DB0555C384F8D6E. Acesso em: 24 jul. 2025.

LOPES FILHO, Agenor; MATOS, Sônia Regina da Luz. A subjetividade da experiência de ser negro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. e10859, 2024. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10859. Acesso em: 10 ago. 2025.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Um ateliê como experiência**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Linguagens Contemporâneas e Ensino) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Canoas, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1955?show=full. Acesso em: 24 jul. 2025

MAESTRI, Mário. **O escravo gaúcho:** resistência e trabalho. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

WOODSON, Carter Godwin. **A des-educação do negro.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Penguin – Companhia das Letras, 2021.

Biodata

Agenor Lopes Filho

Doutorando em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Educação pela UCS. Docente na área de Educação Física, com interesse em pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais.

E-mail: alopesf@ucs.br

Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/7943195592985745

Orcid: https://orcid.org/0009-0007-3842-0085

Sônia Regina da Luz Matos

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), na linha de pesquisa História, Filosofia da Educação. Possui bolsa de pós-doutorado na Université Paris 8, com o projeto *Pedagogia crítica, clínica e diferença*, com Apoio a Projetos Internacionais de Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação – PDE/CNPq/2025.

E-mail: srlmatos@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7284092996786272

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3946-5628

Processos migratórios e ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc): algumas considerações[72]

Daniela Fátima Dal Pozzo
Tânia Maris de Azevedo

Introdução

Os processos migratórios são cada vez mais comuns no mundo, inclusive no Brasil. Conforme o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH, 2014), eles ocorrem por diversos motivos, como: busca de uma vida melhor no exterior, perseguições religiosas e/ou políticas, desastres naturais, guerras, globalização, questões demográficas, xenofobia e discriminação, desigualdades econômicas etc.

O Brasil tem sido uma das casas de migrantes e refugiados. Muitas vezes, esses indivíduos chegam ao país sem saber português, o que impacta diretamente nas suas vidas, já que a língua está diretamente relacionada aos afazerem diários, como inserção e regularização no mercado de trabalho, solicitação de auxílio, exercício da cidadania, etc. Ou seja, a língua é essencial para viver em sociedade, dado que ela é um dos meios que possibilita a interação social, a resolução de questões burocráticas

[72] Este capítulo tem origem na tese intitulada *Educação e linguagem: estudo das preposições "para" e "por" pelo viés da Semântica Argumentativa, com vistas ao ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC)*, sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

(com banco e contratos), médicas, de compras etc., proporcionando, inclusive, mais autonomia ao sujeito.

Diante disso, este estudo parte do seguinte objetivo: refletir acerca do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), relatando algumas particularidades e desafios que envolvem esse ensino. O quadro teórico é constituído por autores que trabalham com o PLAc, como Amado (2013), Bulegon e Soares (2019), Grosso (2010), Pereira (2017) e Sene (2017).

Processos migratórios no Brasil

Os processos migratórios ocorrem há anos e estão se tornando cada vez mais comuns. Conforme manchete do *site* brasileiro do Ministério da Justiça e Segurança Pública, o "Brasil registra mais de 700 mil migrantes[73] entre 2010 e 2018". Grande parte dos migrantes são provenientes do Haiti, da Colômbia e da Venezuela e, na maioria das vezes, são solicitantes de refúgio ou refugiados (Brasil, 2019).

Conforme dados do Arpen (2019, par. 5):

> O relatório revela que de 2010 a 2018 foram registrados no Brasil 774,2 mil imigrantes, considerando todos os amparos legais. Desse total, destacam-se 395,1 imigrantes de longo termo (cujo tempo de residência é superior a um ano), composto principalmente por pessoas oriundas do hemisfério sul. Ao longo da série, os haitianos figuram como a principal nacionalidade registrada no Brasil e no mercado de trabalho brasileiro.

Antes de falar sobre o ensino de PLAc, cabe diferenciar alguns conceitos. Conforme o Museu da Imigração do Estado de São Paulo (2019, n. p.), considerando a atual configuração geopolítica, "em que os territórios são

[73] Entendido como qualquer indivíduo que esteja em mobilidade (Zamberlam *et al*., 2014).

divididos por fronteiras nacionais, *imigrar* geralmente refere-se a entrada de uma pessoa a um determinado país e sua instalação. Para entrar em um país, porém, essa mesma pessoa teve de sair de outro".

Já sobre o termo *migrante*, consoante o verbete presente no *site* do Museu da Imigração do Estado de São Paulo (2019, n. p., grifos nossos), é preciso considerar que:

> Recentemente, houve uma importante mudança de paradigma, acompanhada de uma alteração na forma de uso do termo *migrante*. Nessa nova configuração, ressalta-se o reconhecimento do migrante enquanto sujeito de direitos, não o definindo a partir de se este "sai" ou "entra" de determinado território nacional (*i* ou emigração) ou mesmo se permanece nele. Trata-se, nesse sentido, de enfocar principalmente a migração enquanto fenômeno humano, que necessariamente atravessa os diferentes territórios nacionais, envolvendo diversos atores e processos transnacionais.

Já sobre o termo *refugiado,* Moreira (2010, p. 111) diz que é "um grupo específico dentro das migrações internacionais. Forçados a fugir de seus países de origem em decorrência de conflitos intra ou interestatais, por motivos étnicos, religiosos, políticos, regimes repressivos e outras situações de violência e violações de direitos humanos".

Consoante esse viés, o termo *refugiado* é definido por Amado (2013, p. 2) como

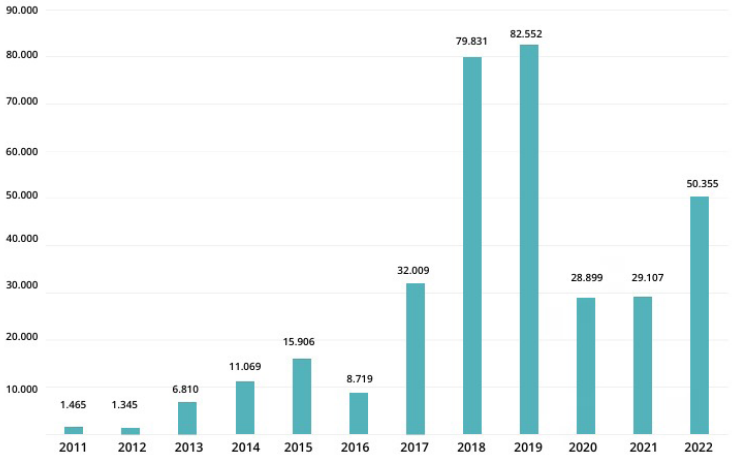
> [...] todo aquele que necessita deslocar-se para salvar sua vida ou preservar sua liberdade, não sendo protegido pelo seu governo, ou sendo seu próprio governo o autor da perseguição. Se outros países não o acolhem, poderão estar condenando-o à morte ou a uma vida de sombras, sem direitos e sem sustento.

Vale esclarecer que pessoas em situação de refúgio saem do próprio país por conta de perseguições ou

ameaças, enquanto um migrante possui proteção do seu governo e sai por outros motivos (Edwards, 2022).

Conforme pode ser observado na Figura 1, 2018 e 2019 foram os anos que mais tiveram solicitações de refúgio (Junger da Silva *et al.,* 2023, p. 11). Esse número diminuiu entre 2020 e 2021, o que pode estar relacionado à covid-1974. Porém, volta a crescer a partir de 2022, quando a situação mundial relacionada à pandemia já estava mais estável.

Figura 1 – Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado de 2011 a 2022



Fonte: Junger da Silva *et al.* (2023, p. 11).

[74] Consta em Brasil ([2024], n. p.) que: "**A covid-19** é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos". Durante a pandemia, fronteiras foram fechadas. Isso dificultou a entrada ou saída de pessoas..

Como visto, há cada vez mais migrantes e refugiados chegando ao Brasil, o que demonstra a relevância de pensar sobre o ensino de português voltado para esse público, considerando suas necessidades específicas.

Ensino de PLAc: algumas considerações

Ao chegar ao Brasil, muitos migrantes e refugiados já se deparam com dificuldades. Uma delas diz respeito à língua, pois, a título de exemplo, ao chegar na Polícia Federal para solicitar auxílio, muitas vezes eles não conseguem se comunicar. Como pedir auxílio, nesses casos? Por vezes, há tradutores/intérpretes, mas nem sempre esse profissional fala o idioma do sujeito ou há uma língua em comum.

Quanto aos desafios envolvendo a interação, eis um relato publicado no *El País* (Martín, 2014, par. 7[75], grifos nossos):

> Ela [intérprete] começa o trabalho se sentando no meio de um libanês e um nigeriano que aguardavam em silêncio diante dos funcionários que deviam entrevistá-los para formalizar a petição de asilo. "Vou ficar aqui porque vou 'traduzir' vocês ao mesmo tempo", lhes explica em inglês tentando agilizar a tarefa. Não foi possível, pois a comunicação entre o funcionário e o imigrante não se reduz a preencher um simples questionário. **A história que o nigeriano tinha para justificar sua fuga do país era tão brutal** que era difícil não ficar cravado assistindo como ele interpretava alguém portando uma balestra (arma de arco e flecha) para explicar como sua mulher e sua filha, com quem vivia em Lagos, foram assassinadas. **A entrevista se prolongou por quase uma hora, enquanto a tradutora e o nigeriano choravam juntos.**

Como bem questiona Amado (2013, p. 5): "Como traduzir para outra língua a dor do refúgio?". É preciso

[75] Para fins de localização, uma vez que o texto não é paginado, a citação se encontra no sétimo parágrafo do artigo.

considerar o que vai para além de uma questão linguística. Ainda sobre os desafios relacionados a isso, Sene (2017, p. 34) alega que:

> A questão relacionada ao trabalho, conforme minhas observações, é a mais presente entre o público-aprendente, que muitas vezes, por *inúmeras dificuldades, tais como ser migrante, não ter o domínio da língua do país, não ter redes de contato, não ter como comprovar experiências de trabalho* (alguns chegam sem certificados ou documentos que comprovem) e, em alguns casos, por não conseguirem validar os diplomas de ensino superior no Brasil (a validação de diploma no Brasil demanda tempo e dinheiro, o que se torna inacessível para muitos migrantes), se encontram em condições financeiras desfavoráveis.

Quem se é quando se está em um outro país, longe dos conhecidos, sem documentos, sem conseguir se comunicar bem? Como isso afeta o sujeito? Como isso é considerado no processo de ensino e de aprendizagem de língua? São questões essenciais para se pensar o ensino de língua para migrantes e refugiados.

Eis a importância da *língua de acolhimento*. Segundo Grosso (2010, p. 71): "Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional".

Trata-se de um ensino emergencial, voltado para o *saber-fazer* e para as necessidades práticas da vida do público-alvo, considerando que ele está imerso no país. Grosso (2010, p. 74) esclarece que esse ensino está relacionado, "muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática".

Conforme Pereira (2017, p. 120, grifos nossos):

> O Brasil passa a ser chamado de acolhimento e os "acolhidos" precisam desenvolver competências para atenderem às expectativas sociais próprias e da sociedade que os acolheu. Nesse sentido, **o processo de ensinoaprendizagem da língua deve ser pautado por conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de competências de modo a fomentar a integração desses recémchegados, nutrindo o objetivo de tornálos cidadãos desse novo país.**

Ou seja, o PLAc considera as necessidades do público-alvo, nesse caso, de migrantes e refugiados, os quais precisam aprender o idioma por uma questão emergencial, isto é, para atuar socialmente, exercer a cidadania, comunicar-se no dia a dia, etc.

Sob o ensino de português, Pereira (2017, p. 121, grifos nossos) alega que

> [...] a preocupação com o ensino de português passa a ter um complicador: um público ainda mais específico, cuja caracterização vai além dos dados pessoais (gênero, idade e formação), do grupo linguístico a que pertencem e da necessidade de ampliação de seus conhecimentos para atingir determinado nível de proficiência. Essas características englobam uma nova categoria de investigação que diz respeito às condições necessárias para o aprendizado da língua, para além da proficiência: **a sobrevivência do refugiado no país que o acolhe.**

O público de PLAc possui objetivos e necessidades distintos de um turista, por exemplo, ou de uma pessoa que aprende português por outros motivos (Bulegon; Soares, 2019). Esse ensino, sob essa perspectiva, não deve ser confundido como o ensino de língua estrangeira, que possui um outro público-alvo, com outras especificidades e necessidades (Grosso, 2010; Bulegon; Soares, 2019).

Cabe dizer que

> [...] as razões pelas quais o alunado de PLAc busca aprender português são, basicamente, **sobreviver em uma sociedade que não o considera, até o presente momento, que coexiste com outras línguas além do português, que ainda não está preparada para receber falantes de outros idiomas e a busca da inserção no mercado de trabalho, na escola, fazer parte das atividades sociais do país.** Face à relação entre o aprendizado da língua majoritária do Brasil e a migração, faz-se necessário abordar a questão das políticas linguística (Bulegon; Soares, 2019, p. 644, grifos nossos).

Os próprios migrantes e refugiados alegam que uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles é em relação ao idioma. De acordo com a pesquisa *Migrantes, Apátridas e Refugiados,* realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2015), os próprios migrantes – assim como instituições civis e a sociedade civil – relataram que a língua é uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles, conforme pode ser verificado na Figura 2 (Silva; Júnior Costa, 2020).

Figura 2 – Principais dificuldades enfrentadas pela população migrante

Tabela 1. Principais dificuldades enfrentadas pela população imigrante

	Segundo as instituições	Segundo a sociedade civil	Segundo os próprios imigrantes
Saúde	5,26%	2,70%	Não informado
Educação	1,58%	3,80%	Não informado
Moradia	10,53%	9,78%	Não informado
Trabalho	10,53%	13,04%	20,63%
Documentação	14,21%	11,96%	13,98%
Informação	9,47%	5,43%	2,15%
Idioma	*16,84%*	*16,34%*	*21,74%*
Discriminação	4,74%	8,73%	5,91%
Financeiras	3,16%	1,63%	5,91%
Subsistência	3,16%	1,09%	5,38%
Acesso a serviços	Não informado	Não informado	16,24%
Outros	20,52%	25,50%	8,06%

Fonte: Ministério da Justiça/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015). Formato adaptado.[5]

Fonte: Silva e Júnior Costa (2020, p. 135).

Além da barreira linguística, é preciso considerar outros desafios presentes na vida dos migrantes, como esclarece Euzebio (2021, p. 29, grifos nossos):

> [...] além de enfrentarem a barreira linguística pelo desconhecimento da língua portuguesa, se deparam também com problemas financeiros, de instrução, de qualificação profissional, de habitação e de saúde, aumentando ainda mais as dificuldades e a competividade para a sobrevivência. **Além disso, grande parte deles demonstra ter conhecimento limitado da leitura e da escrita na própria língua materna.**

A língua não possibilita apenas a interação e a comunicação social. Como compreender direitos e deveres? Como exercer a cidadania? Como solicitar auxílio? Como expressar a própria subjetividade? Essas são algumas questões que precisam ser consideradas ao se refletir sobre o ensino de PLAc.

A aprendizagem de português é de suma importância para os migrantes e refugiados, pois é "com o estudo da língua portuguesa que o refugiado pode se manifestar e se assegurar efetivamente. **O português, mais que uma nova língua, é um elemento de mediação do acolhimento e da construção da liberdade**" (Pereira, 2017, p. 126, grifos nossos).

Além disso, é por meio da língua que os sujeitos poderão ter conhecimento das normas culturais do país acolhedor, expressar a própria subjetividade, cultura, costumes e conhecimentos, bem como inserir-se no mercado de trabalho, na sociedade e ter conhecimento de seus direitos e deveres no novo país (Pereira, 2017).

Reflexões sobre a prática docente de PLAc

Nas práticas docentes realizadas por nós pesquisadoras, as aulas ocorrem de maneira assíncrona, atendendo aprendizes que moram em diferentes cidades e

regiões do Brasil. Um dos benefícios disso é que eles não precisam se deslocar, podendo participar das aulas de onde desejarem. Ademais, pessoas de diferentes cidades podem estar juntas. As turmas são heterogêneas, o que possibilita trocas culturais e de conhecimento extremamente ricas.

Todavia, há alguns desafios e necessidades que precisam ser observadas quanto às aulas *on-line*: muitos alunos utilizam o celular para a aula, o qual possui uma tela pequena. Por conta disso, é necessário pensar na diagramação da aula, para que eles consigam ver o material de maneira adequada por conta do tamanho da tela; ou, por exemplo, é preciso pensar na diagramação das atividades, dado que, quando há exercícios de leitura e compreensão leitora, as questões precisam estar ao lado do texto, para que eles consigam ver os dois ao mesmo tempo por conta do tamanho da tela, bem como é preciso pensar no tamanho da fonte. Um outro ponto a ser considerado é que, devido ao uso do celular, abrir *links* para fazer atividades diversas torna-se difícil, pois, ao sair da tela da aula, muitos alunos relatam dificuldades para voltar.

Por mais que se peça que eles façam a aula em um ambiente tranquilo, muitos fazem as aulas enquanto estão no trabalho; ou, então, precisam dividir a atenção entre a aula e os filhos. Todas essas particularidades precisam ser consideradas no planejamento da aula por conta das especificidades do público de PLAc. É preciso considerar as circunstâncias dos alunos.

Como já dito, as turmas são constituídas por pessoas das mais diversas nacionalidades, o que torna as trocas enriquecedoras por conta da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, pode gerar choque cultural por

conta das diferenças. Sobre isso, Di Palma Back e Cortez (2023, p. 4, grifos nossos) esclarecem como deve ser a

> [...] atitude do professor em relação ao ensino-aprendizagem com os migrantes durante a prática pedagógica: convergindo, tentando não impor a Língua Portuguesa como a única presente na sala de aula; pelo contrário, **realçar as diferenças e semelhanças entre as línguas e mostrar-lhes que a bagagem linguística que trazem consigo é de fato relevante para o processo de ensino-aprendizagem e para a comunicação num contexto multilíngue, promovendo assim a interação**.

Ou seja, a pessoa em situação de migrante ou de refugiada está no *entre-lugar*, que não é nem seu lugar de origem, nem o lugar só do outro, um lugar em que nem sempre ela se sente pertencente. É o lugar, também, da saudade da família, do que fica para trás, das lembranças, do conhecido, dos afetos; aquele que, normalmente, constitui-nos desde a tenra infância. O migrante sai do seu país sendo uma pessoa[76], volta sendo outra. Este que sai, o "ausente", é esperado: "Todos vivem cotidianamente os sonhos do reencontro. Vivem todos os dias à espera do ausente" (Silva *et al.,* 2005, p. 56).

A partir desse viés,

> [...] o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas

[76] Sobre os processos migratórios, Silva *et al.* (2005, p. 53-54) alegam que: "A crise dos modelos econômicos e o esgotamento do modelo de integração social na sociedade moderna através da precarização do trabalho resultam, atualmente, em uma nova experiência vivenciada pelas famílias que vêem filhos e/ou pais na empreitada de deixarem seus lares em busca de melhores condições de vida, em lugares distantes. O problema não está só na fratura da família, que se divide temporariamente, marcada tanto na área de saída quanto na área de chegada pela figura do ausente. A presença humana que se constitui em referência desses migrantes é quase sempre o ausente, o que se foi ou o que ainda não chegou. E, ainda, quem parte é um, quem volta é outro".

> nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade (São Bernardo, 2016, p. 65).

Melhor dizendo, a sala de aula se torna um lugar para além da língua ou um lugar em que a língua permeia não apenas a aprendizagem da língua-alvo. É um lugar de acolhida, de desenvolvimento da confiança para falar um outro idioma, de reconstruir a própria subjetividade a partir das trocas que vão para além do linguístico, desenvolvendo autonomia e exercendo a cidadania.

Para finalizar, cabe mencionar que é preciso estar atento para não haver um apagamento da cultura do estrangeiro, uma vez que ensinar um outro idioma é possibilitar novos conhecimentos, novas experiências, mas **sempre respeitando as diferentes identidades**. Quanto a isso, Oliveira (2000, p. 53) fala que:

> Ao adotar uma pedagogia que distingue o uso local e o global da língua estrangeira, o educador deverá conscientizar seus alunos para as diferenças culturais entre a língua nativa e a língua meta. Uma vez conhecendo estas diferenças, os aprendizes poderão escolher entre seguir ou não as convenções da língua meta, desde que suas escolhas não impliquem em problemas quanto à eficácia de sua comunicação ao nível global e local.

Essas diferenças nos revelam outras visões de mundo e maneiras de *ser* e *estar*.

Considerações finais

Os processos migratórios estão cada vez mais comuns. Diante disso, é imprescindível refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem de língua em contextos multiculturais, como o PLAc, a fim de considerar as necessidades desse público e desenvolver aulas

mais alinhadas com as demandas dessa modalidade de ensino.

Ao refletir sobre o papel do professor de PLAc, ele consegue melhor planejar as aulas, de modo a pensar nos objetivos, necessidades e interesses do público-alvo, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa por se atentar às necessidades dos estudantes. Conforme Pozo (2015, p. 256), uma

> [...] forma de criar motivação e de conferir significado para a prática de aprendizagem é organizá-la socialmente, de forma que favoreça a cooperação e o intercâmbio, já que aprender não é apenas uma prática cultural, mas também uma forma de viver em sociedade.

Pensar em ensino de língua de acolhimento é pensar para além de normas gramaticais ou do ensino de segunda língua. Trata-se de uma questão emergencial, de sobrevivência, pois os aprendizes estão imersos em um outro país, com outra língua e outra cultura e precisam estar aptos às urgências do cotidiano – trabalho, transporte, saúde, consumo, relações interpessoais.

Ademais, é preciso considerar que a diversidade presente em aula pode gerar choque cultural, mas, também, uma grande riqueza no compartilhamento de visões de mundo.

Referências

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de Português como Língua de Acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, ano 4, n. 2, out. 2013.

ARPEN-SP. Ministério da Justiça: Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018. Registro Civil do Brasil. Brasília, ago. 2019. Disponível em: https://www.arpensp.org.br/index.php/noticia/86327. Acesso em: 23 abr. 2022.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento

e inserção. *In:* SIMÕES, D. M. P; FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 269-278.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; RUANO, Bruna Pupatto. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados na Universidade de Brasília e Universidade Federal do Paraná. *In:* GEDIEL, José Antonio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de (org.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016. p. 321-336.

BRASIL. Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/collective–nitf–content–1566502830.29. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. **Ministério da Justiça e Segurança Pública.** Brasil registra 194,3 mil novos migrantes em 2024. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/brasil-registra-194-3-mil-novos-migrantes-em-2024. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Covid-19. Ministério da Saúde. Brasília, [2024]. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19. Acesso em: 23 abr. 2024.

BULEGON, Mariana; SOARES, Laura Fontana. Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil: o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). **Revista online de Política e Gestão Educacional,** *[S. l.],* v. 23, n. 3, 2019, p. 638-655.

DI PALMA BACK, A. C.; CORTEZ, D. Português como Língua de Acolhimento: notas sobre as práticas pedagógicas de um grupo multicultural e multilíngue. **Letras de Hoje**, *[S. l.]*, v. 58, n. 1, p. e44503, 2023. DOI: 10.15448/1984-7726.2023.1.44503. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/44503. Acesso em: 3 ago. 2024.

EDWARDS, Adrian. Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto. ACNUR. Genebra, 2022. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/. Acesso em: 24 abr. 2024.

EUZEBIO, U. Formação docente em português, língua de acolhimento indígena: aspectos e particularidades do ensino para os povos originários do Brasil. **Revista Inter-Ação,** Goiânia, v. 46,

n. 2, p. 793–809, 2021. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65167. Acesso em: 24 abr. 2024.

GROSSO, Maria José dos. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizonte de Linguística Aplicada**, Brasília. v. 9, n. 2, p. 61–77, 2010. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886. Acesso em: 8 out. 2020.

HALLAK NETO, João; SIMÕES, André. A inserção do imigrante no mercado de trabalho formal brasileiro entre 2011 e 2021. *In:* CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022.** 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, 2022. p. 92-114. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatórios-a. Acesso em: 6 fev. 2023.

INSTITUTO DAS MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS (IDMH). [2022]. **Glossário.** Disponível em: https://www.migrante.org.br/. Acesso em: 13 fev. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. **Migrantes, apátridas e refugiados:** subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Brasília. Série Pensando o Direito, n. 57, 2015.

JUNGER DA SILVA, Gustavo *et al*. **Refúgio em números 2023.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros/Refugio_em_Numeros_-_final.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

JUNGER DA SILVA, Gustavo *et al.* **Refúgio em números 2024.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

MARTÍN, Maria. Sem fluência em idiomas, a PF depende de voluntários para atender refugiados. **El País**, São Paulo, 2014. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/13/politica/1400012407_244755.html. Acesso em: 26 dez. 2023.

MOREIRA, Julia Bertino. Redemocratização e direitos humanos: a política para refugiados no Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 53, n. 1, p. 111-129, 2010. Disponível

em: http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v53n1/a06v53n1.pdf. Acesso em: 8 out. 2020.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Migrante, Imigrante, Emigrante, Refugiado, Estrangeiro: qual palavra devo usar?. 2019. Disponível em:** https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar. Acesso em: 12 fev. 2023.

OLIVEIRA, Lúcia Pacheco de. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. **Linguagem & Ensino,** *[S. l.],* v. 3, n. 2, p. 49-59, 2000.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). Key Migration Terms. Genebra, Suíça: OIM, 2018. Disponível em: https://www.iom.int/key–migration–terms. Acesso em: 8 out. 2020.

PEREIRA, Giselda Fernanda. O Português como Língua de Acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, 2017. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/10248/6507. Acesso em: 24 jun. 2023.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed 2015.

SÃO BERNARDO, Mirelle A. **Português como Língua de Acolhimento:** um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SENE, Lígia Soares. **Objetivos e materialidades do ensino de Português como Língua de Acolhimento**: um estudo de caso. 2017. 207 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/23980#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20estudo,desenvolvidos%20na%20turma%20de%20iniciantes%20. Acesso em: 2 jan. 2023.

SILVA *et al.* Emigração e desenvolvimento: duas faces da questão social. **Sociedade em Debate,** Pelotas, v. 11, n. 1-2, p. 51-80, dez. 2005.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o

Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada,** v. 19, n. 1, 125–143, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117. Acesso em: 8 out. 2020.

SILVA, Gustavo Junger da. refúgio no Brasil: 25 anos da Lei 9747/1997. *In:* CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022.** 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, 2022. p. 36-68. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

SISTEMA NACIONAL DE REGISTRO MIGRATÓRIO. Departamento da Polícia Federal. Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil (OBMigra). Tabulação observatório das Migrações em São Paulo. NEPO/UNICAMP, 2024. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/. Acesso em: 3 ago. 2024.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg; RÜCKERT, Aldomar Arnaldo. Perfil imigratório do Estado do Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XXI. **Revista Signos**, Lajeado, v. 37, n. 2, p. 124-156, 23 dez. 2017.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR Refugees (UNHCR). **Refugiados**. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). c2024. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/#:~:text=S%C3%A3o%20pessoas%20que%20est%C3%A3o%20fora,direitos%20humanos%20e%20conflitos%20armados. Acesso em: 23 abr. 2024.

ZAMBERLAM, Jurandir *et al*. **Os novos rostos da imigração no Brasil:** haitianos no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Solidus, 2014. 81 p.

Biodatas

Daniela Fátima Dal Pozzo

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, com doutorado sanduíche em Roma Tre. Mestra

em Letras e Cultura (UCS). Graduada em Letras – Português (UCS). Atua como professora de português para estrangeiros e como revisora de textos. Tem interesse em pesquisas relacionadas ao ensino de língua, PLAc, PLE, educação, culturas, escrita de textos acadêmicos.

E-mail: danieladalpo@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8979008713771177

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2344-5697

Tânia Maris de Azevedo

Possui graduação em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (1988), mestrado em Letras - Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Letras - Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003). Desenvolveu estágio de pós-doutoramento em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por meio de uma pesquisa interdisciplinar intitulada Por uma aprendizagem significativa da língua materna: o ensino fundamentado em Ausubel e Saussure.

E-mail: tmazeved@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7258174220599942

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0499-356X

Educação das relações étnico--raciais: escrevivências de estudantes negras(os) em um município marcado pela colonialidade ítalo-brasileira[77]

Joelma Couto Rosa
Geraldo Antônio da Rosa

Introdução

O movimento vaivém nas águas-lembranças dos meus
marejados olhos transborda-me a vida,
Salgando-me o rosto e o gosto. Sou eternamente
náufraga,
Mas os fundos oceanos não me amedrontam
E nem me imobilizam.
(Trechos do poema "Recordar é preciso", de Conceição Evaristo)

Falo do lugar de uma *mulhernegra*[78] e professora, num movimento de construção, desconstrução e re-construção contínuo. *Mulhernegra*, gaúcha, natural do município de Rio Pardo, que, até os quatorze anos, morou em uma grande fazenda no interior do município de Pantano Grande – RS. Meu pai era o capataz, minha mãe era a empregada, e eu, desde muito pequena, ajudava-a

[77] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Educação das relações étnico-raciais: escrevivências de estudantes negras(os) em um município marcado pela colonialidade ítalo-brasileira*, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

[78] Betty Ruth Lozano Lerma (2019) estuda a impossibilidade de compartimentação da experiência de vida quando se é uma mulher negra. A estudiosa do feminismo negro decolonial amplia seu entendimento para a escrita, não realizando a separação entre os termos mulher e negra. Por compartilhar do mesmo entendimento dessa *mulhernegra*, adoto aqui a mesma escrita.

nos serviços da casa dos patrões, ou seja, era uma "casa-grande" contemporânea.

Ao fazer uso desse termo, refiro-me às grandes residências dos fazendeiros e proprietários de terras durante o período da escravização no Brasil, construções imponentes e símbolos de riqueza. Geralmente, ficavam no ponto mais alto da propriedade, simbolizando o poder do fazendeiro ou do senhor de engenho sobre o território e as pessoas. A casa-grande contrastava com a "senzala", local onde os escravizados sobreviviam. A "casa-grande" a qual me refiro também era grandiosa e bem-acabada, o que contrastava com as moradias simples que eram destinadas às(aos) empregadas(os). Esse conceito reflete as profundas desigualdades sociais e raciais da época, além de representar a estrutura da sociedade colonial, na qual a opressão e a exploração eram comuns, cenário que, infelizmente, ainda permanece na sociedade brasileira, apesar de ter passado por algumas reconfigurações.

Hoje, compreendo perfeitamente a dinâmica daquele contexto em que vivia e posso imaginar quais eram as expectativas em relação à minha existência. Em vista disso, afirmo que, meu percurso até aqui foi árduo e repleto de tentativas de paralisação de meu corpo feminino, negro e retinto. Ele, já na infância, debatia-se para romper com a lógica da opressão e da exploração evidenciada por Gonzalez (2020):

> Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão. Enquanto seu homem é objeto da perseguição, repressão e violências policiais (para o *cidadão* negro brasileiro, desemprego é sinô-

> nimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da "inferioridade" que lhe seriam peculiares. Tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar (Gonzalez, 2020, p. 58).

A saída encontrada para realizar a ruptura dessa lógica opressora foi a educação. Em 1992, iniciei meu processo de escolarização ao ingressar, com sete anos de idade, na 1ª série do antigo 1º Grau. Para ir à escola, era necessário percorrer alguns quilômetros até chegar na parada onde o transporte escolar passava. Lembro-me de que, desde os meus primeiros dias na escola, já vivenciava situações de racismo. Por causa da cor da minha pele e da textura do meu cabelo, recebi inúmeros apelidos depreciativos, e muitos foram os momentos em que me senti excluída dentro do ambiente escolar, tanto por colegas como também por professores.

Mesmo diante de um cenário extremamente hostil, não paralisei. Segui meu caminho e, há quinze anos, encontro-me como professora, imersa no cotidiano escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Atualmente, atuo na assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, mais especificamente em um núcleo que tem como objetivo principal promover a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas. No entanto, embora tenha transitado por diversos espaços da rede de ensino desse município, ainda sou vista como uma intrusa, inclusive, como alguém que não deveria estar em determinados espaços da sociedade caxiense.

Entre o silêncio e a potência: desafios da negritude em escolas dominadas pela branquitude docente

Inspirada em Conceição Evaristo, reitero que, apesar de ser considerada um corpo-território deslocado, os fundos oceanos não me amedrontam nem me imobilizam. Permaneço movimentando-me, repleta de inquietações, indignações e de um desejo enorme de denunciar – desde as manifestações mais sutis até as mais explícitas – a violência que cotidianamente tenta paralisar corpos negros e emerge na escola: o racismo em contexto de supremacia branca.

É importante destacar aqui que "supremacia branca" descreve o sistema de preconceitos de raça[79] no qual vivemos, que permanece sendo a base subjacente do pensamento e da prática (hooks, 2022). Apresento esse termo em meu estudo, porque falar sobre supremacia branca não deve ser considerado um tabu. É fundamental a compreensão de que ela opera diretamente e de diversas maneiras em nossa sociedade, utilizando-se de diferentes mecanismos para imprimir, no imaginário coletivo da população, que pessoas brancas são boas e as pretas são ruins. Um exemplo desse funcionamento é exposto por Stroher (2022):

[79] O conceito de raça, do ponto de vista sociológico, não está relacionado a diferenças biológicas ou genéticas significativas entre os seres humanos, mas sim a uma construção social que classifica as pessoas com base em características físicas como cor da pele, textura do cabelo, traços faciais e outras características percebidas. Essas classificações são historicamente utilizadas para justificar desigualdades sociais, econômicas e políticas. O termo negritude, apresentado como uma afirmação, um modo de reconhecimento positivo do fato de ser negro, foi formulado pelo poeta, dramaturgo, ensaísta e político, defensor das raízes africanas e militante anticolonialista antilhano, de Martinica, Aimé Césaire.

> Dessa forma, a ideia de uma supremacia branca foi sendo construída não somente pelas elites – pertencentes aos considerados fundadores da nação: brancos, de origem anglo-saxã e religião puritana –, mas também pelos brancos empobrecidos dos Estados Unidos. Este grupo, a despeito da situação de exploração social compartilhada, buscou diferenciar-se dos negros em condições econômicas equivalentes através da busca de status social, ao nomear-se como "não escravos" e "não negros". Tal diferenciação objetivava também aproximar-se de adjetivos mais positivadores vinculados aos brancos, e, consequentemente, afastar-se daqueles com viés mais negativo, atribuído aos negros (Stroher, 2022, p. 28).

Nesse contexto, crianças e adolescentes negras(os) vêm sendo violentadas(os) cotidianamente e, muitas vezes, são paralisadas(os), impedidas(os) de usufruir do direito à educação, que, cabe pontuar, vai além do direito de acessar à escola. Para além da denúncia, há uma desmedida disposição para contribuir com a construção de uma escola mais acolhedora, afetuosa e criativa e que realmente olhe, considere e valorize a pluralidade étnica e racial desses sujeitos. Como já bem anunciado por Freire (2014, p. 127), a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não se pode temer o debate, a análise da realidade. Não se pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Dessa forma, sem um olhar atento, responsável e humano para os processos educativos, não é possível a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

É urgente o cumprimento da legislação e das políticas públicas educacionais vigentes, para que todas e todos possam, de fato, ter esse direito garantido. Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), compreendida como projeto de Estado, desde o ano de 2003, tem como objetivo principal combater o racismo e a intolerância às diversidades étnicas e raciais nos

estabelecimentos de ensino, no currículo prescrito e praticado. Como projeto, atinge toda a sociedade e não se resume às políticas públicas curriculares, pois pressupõe mudanças nas práticas socioculturais cotidianas. Partindo da concepção de que o(a) professor(a) não apenas ministra conhecimentos e saberes específicos, mas também pratica e administra relacionamentos sociais do ponto de vista étnico e racial, de gênero, socioeconômico, geracional, de pertencimento religioso, entende-se que a ERER contribui substancialmente para a promoção da equidade em nosso país e, consequentemente, para uma educação antirracista, ou seja, uma educação que busque superar as diferentes formas de opressão, interseccionadas pelo capitalismo, patriarcado e supremacia branca.

Estudos sobre as relações raciais não são recentes em pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais em diferentes áreas, o que não se reflete no contexto do município de Caxias do Sul em que os estudos ainda são pouco expressivos e a negritude comumente aparece como o elemento central. Na contemporaneidade, percebe-se que muitos pesquisadores e pesquisadoras já ampliaram o foco em relação ao tema e passaram a abordar o grupo de pessoas brancas que constituem a branquitude. Assim, tematizo a possibilidade de estudar a racialização das pessoas brancas em contextos de colonialidade ítalo-brasileira. Esse termo é inspirado nas pesquisas de Benício Backes (2019), que problematiza a colonialidade germânica, situando-a dentro da lógica da expansão do colonialismo europeu sobre o restante do mundo, o que fortalece a ideia errônea e equivocada de superioridade do europeu em relação aos demais povos explorados.

Ao abordar a branquitude como referencial analítico, torna-se possível racializar o branco e sair da ideia de que relações étnico-raciais se aplicam apenas a negros ou indígenas. Para tanto, considerando que a compreensão do conceito de branquitude é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, diversos autores, como Maria Aparecida Bento (2022), Lourenço Cardoso (2010), Lia Vainer Schucman (2012), explicam que o termo significa racializar sujeitos brancos, pois, desde o século XVI, os sujeitos racializados, ou seja, vistos como sujeitos de "raça diferente", eram os não brancos. Ambos abordam a branquitude como um lugar de privilégio do sujeito branco, tratado como modelo estético dentro das sociedades colonizadas por ele, referência de padrão de beleza, inteligência, poder, sucesso, força e positividade na estrutura capitalista/neoliberal que vende sua figura como ser humano, sem a necessidade de defini-lo como pessoa racializada. Nesse sentido, Bento (2022) expõe que:

> Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p. 23).

Portanto, a sociedade foi organizada para os sujeitos brancos, para que estes se sentissem representados, como se fossem o padrão de humanidade. Toda essa organização ainda é possível ser observada, inclusive, no currículo escolar como um todo, que silencia, invisibiliza ou visibiliza de maneira negativa a história, a cultura e a vida dos não brancos.

Considerando que o conceito de branquitude está diretamente ligado a um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos, que colaboram para a construção social e reprodução do racismo, a presente pesquisa visa contribuir com o processo de promoção de uma educação mais equânime e antirracista, na tentativa de apreender como os conceitos de supremacia branca e branquitude se escondem no currículo escolar, pela perspectiva de estudantes negras(os). Nesse sentido, não intenciona restringir seu foco apenas aos sujeitos negros, pois o racismo foi criado pelos sujeitos brancos, no entanto, é também um problema desse grupo.

Para além da dimensão curricular, é preciso mudar atitudes, posturas e, consequentemente, as relações, o que pode se tornar possível a partir do diálogo intercultural e de um exercício de abertura dos espaços de educação formal para os saberes da comunidade. É imprescindível desestabilizar verdades impostas pela supremacia branca, que silenciam e visibilizam de maneira negativa e perversa a história, a cultura e os saberes de sujeitos não brancos.

Assim, decido por problematizar como a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais é experienciada e escrita por jovens negras(os), em uma escola situada próximo a uma comunidade com expressiva presença negra em Caxias do Sul, município fortemente marcado pela colonialidade ítalo-brasileira, no qual o corpo docente da rede de ensino é composto por uma maioria branca. Para responder a essa indagação, escolho enfocar o meu olhar na ação – escrita – das(os) jovens negras(os), que ocupam esteticamente e eticamente essa comunidade, acerca dos aspectos teóricos e metodológicos referentes ao trato pedagógico das questões voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para tanto, fez-se necessário mapear a composição étnica e racial de Caxias do Sul e comparar com a composição da comunidade escolar em estudo, analisando, a partir de categorias como negritude, branquitude e supremacia branca, as formas de visibilização e valorização dos diferentes sujeitos no contexto desse município de colonialidade ítalo-brasileira. Também, realizei uma investigação da cultura escolar nesse contexto, historicizando a presença negra na municipalidade e sua representação no imaginário compartilhado, a partir da análise de sites oficiais da administração local.

O estudo objetivou ainda identificar a implementação das políticas públicas municipais, coadunadas com as nacionais, acerca da obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir da compreensão das(os) estudantes negras(os) e contextualizar os referenciais normativos e curriculares da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Ainda, teve como finalidade verificar as possíveis práxis de processos educativos, tanto na dimensão curricular quanto na relacional voltadas às relações étnico-raciais que são estabelecidas na escola em que foi realizada a pesquisa, por meio da produção escrita das(os) estudantes, a partir de situações de suas vidas ou construídas na forma de fabulação.

Optei por analisar suas escritas, em instrumento de pesquisa construído a partir de questões capazes de fazer brotar palavras dessas(es) estudantes negras(os), ou seja, suas escrevivências. Nesse sentido, a obra de Conceição Evaristo, mulher negra brasileira, escritora nascida em uma favela de Minas Gerais, inspirou-me a pensar, para essa pesquisa, numa outra estratégia teórico-metodológica, pois sua escrita é marcada pela sua vivência e por questões históricas que acometem sujeitos e grupos socialmente invisibilizados ou visibilizados

de maneira perversa; grupos dos quais também faz parte. Para Evaristo (2017), "a experiência do sujeito, do corpo, da vivência é o que fundamenta o que hoje chamamos de *Escrevivência*". Analisando a realidade do território da pesquisa em questão, refiro-me a adolescentes negras(os) cujas existências dão-se no contexto de uma sociedade estruturalmente racista. Assim, o ponto de partida da vida escolar dessas(es) sujeitas(os) são, inevitavelmente, vivências extremamente marcadas pela raça. Em consideração a isso, Evaristo (2021) ainda coloca que "a Escrevivência permite partir da prática para a teoria. Primeiro você vive, depois elabora sobre o que viveu".

A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa, pois se utilizou das palavras e frases escritas pelas(os) estudantes e dos diferentes tipos de textos produzidos por elas(es) como fontes de dados, construídos com base na troca de cartas. Assim, optar pelas produções escritas – cartas com escrevivências – para o desenvolvimento desse projeto, objetivou oportunizar às(aos) estudantes um espaço seguro de escrita sobre como percebem e/ou experienciam as relações raciais no interior da escola, tornando-as(os) coautoras e coautores de todo o processo. É importante salientar que, na premissa freireana, o diálogo é entendido como

> [...] uma relação horizontal A com B. Nasce da matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois pólos [sic] do diálogo se ligam assim, [...] se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 2014, p. 141).

Nesse contexto, a metodologia de análise de dados realizada foi a descritiva, uma vez que a intencionalidade foi reunir informações minuciosas e específicas

acerca das experiências em ERER das(os) estudantes negras(os), bem como o trato da ERER pela *branquitude docente.*

Ao utilizar o termo *branquitude docente,* não me direciono apenas às pessoas brancas que são a maioria ainda a ocupar o lugar da docência. Refiro-me a toda a estrutura pedagógica do sistema educacional brasileiro, que atua em detrimento da ascensão escolar e acadêmica de crianças, jovens e adultos negras(os). Uma estrutura que atua com indiferença à presença negra nos bancos escolares, o que se revela por meio da não abordagem ou trato inadequado da história, cultura e saberes africanos e afro-brasileiros. Tudo isso segue acompanhado ainda de um discurso de que todos somos iguais e humanos, nutrindo uma visão errônea de que vivemos em uma democracia racial.

Essa *branquitude docente* não escuta o choro aparentemente sem motivo da criança negra na Educação Infantil, não percebe o isolamento de crianças e adolescentes negras(os) no espaço escolar, silencia diante de conflitos entre crianças e adolescentes negras(os) e brancas(os) e age de forma a impedir que muitas(os) estudantes negras(os) cheguem à conclusão do Ensino Fundamental. Desse modo, contribui consideravelmente com a exclusão dessas(es) jovens do Ensino Médio e, por extensão, do Ensino Superior. Esse ciclo perpetua o reinado da supremacia branca nos espaços de saber e poder, o que está naturalizado neste país. Como bem elucida Bento (2022, p. 63) ao expor que o privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas.

Nesse sentido, pode-se dizer que a branquitude docente também tem dominado a rede de ensino de Caxias do Sul, visto que todas as escolas possuem um fator revelador dessa dominação: a maioria de professoras(es) brancas(os). Algumas e alguns antirracistas, que fazem parte da branquitude crítica, mas é muito provável que haja uma presença bastante expressiva da branquitude acrítica. O pesquisador Lourenço Cardoso (2010) explica sobre essa diversidade e complexidade ao analisar esses dois tipos de branquitudes:

> Concentrar-me-ei em analisar dois tipos de branquitudes distintas e divergentes: a branquitude crítica que desaprova o racismo "publicamente", e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos. Quando me refiro à aprovação e desaprovação pública, pretendo chamar a atenção para seguinte ocorrência: nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado. Por vezes, é desmentido, ironizado, minimizado, principalmente, quando se trata de questões referentes ao conflito racial brasileiro. Já bem dizia, o ilustre sociólogo Florestan Fernandes "o brasileiro possui preconceito de ter preconceito" (Guimarães, 2005c, p. 77). Portanto, ciente da tarefa complexa que é desvelar a dissimulação do preconceito racial e do racismo por parte dos brancos em nossa sociedade, somente considerei branquitude crítica aquela que desaprova o racismo publicamente (Cardoso, 2010, p. 178-180).

Diante do exposto, é possível afirmar que essa branquitude docente pode se manifestar de diversas formas. Em alguns casos, suas ações são públicas e explícitas, especialmente quando derivam de uma postura acrítica. No entanto, suas ações também podem ser sutis e discretas, operadas tanto pela branquitude acrítica quanto

pela crítica. De qualquer maneira, em ambos os casos, as ações geram prejuízos para uns e privilégios para outros.

Escrevivências como instrumento de denúncia, empoderamento e autotransformação

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, de porte médio, da rede municipal de ensino de Caxias do Sul (RME), município localizado na Serra Gaúcha[80]. Como já mencionado anteriormente, está localizada nas proximidades do "Burgo", comunidade com forte presença negra, e, consequentemente, recebe uma parcela significativa de crianças e adolescentes negras(os) oriundas(os) dessa comunidade, o que não está posto nos documentos oficiais do educandário. Em sua Proposta Pedagógica, consta que não há dados estatísticos reais sobre a cor da pele das crianças/estudantes, visto que muitas famílias, no ato da matrícula, não foram questionadas pelo profissional da escola ou por decidirem não se autodeclarar. Diante do que está registrado na Proposta Pedagógica, documento que define a identidade da escola e indica os caminhos pedagógicos necessários para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, é possível perceber que não houve uma mobilização por parte da gestão escolar para que ocorresse o preenchimento do campo cor/raça.

Ressalto aqui que o registro desse campo é uma prática extremamente necessária e está alinhada com legis-

[80] A Serra Gaúcha está localizada no estado do Rio Grande do Sul, e a influência europeia, especialmente a italiana e a alemã, que estão presentes na arquitetura, cultura e culinária local, são imensamente destacadas e visibilizadas positivamente, enquanto a presença negra e indígena e suas influências nessa região são invisibilizadas ou visibilizadas negativamente.

lações, como a Lei nº 12.711/2012[81], a Lei de Cotas, que exige a consideração da raça para promover equidade no acesso à educação e atende também às recomendações do IBGE e ao Plano Nacional de Educação (PNE), que enfatizam a importância da inclusão racial na educação. A omissão de informações raciais na educação reflete a negligência com as questões étnico-raciais e perpetua a ideia de que o racismo não é um problema relevante. Ignorar a cor/raça é também ignorar as barreiras enfrentadas cotidianamente por estudantes negras(os) dentro do espaço escolar. Esse princípio da ausência, no qual algo que existe é tornado ausente, é uma das bases fundamentais do racismo institucional que se mantém, ao longo do tempo, sem ser questionado – devido à naturalização de normas e padrões que beneficiam um grupo em detrimento de outros. Por meio dessa dinâmica violenta, o existente passa a ausente e, assim, deixa de existir. Em consideração a isso, Fanon (2020) chama a atenção que talvez se encontre aí a origem dos esforços dos negros contemporâneos: custe o que custar, provar ao mundo branco a existência de uma civilização negra.

Diante da ausência de dados na escola sobre o pertencimento étnico-racial das(os) estudantes, precisei refletir sobre como realizar o primeiro contato com as turmas para identificar as(os) adolescentes negras(os) e convidá-las(os) a participar da pesquisa junto comigo. Optei, então, por organizar uma roda de conversa nas turmas de 7º, 8º e 9º anos, público-alvo da pesquisa, no

[81] A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, estabelece a reserva de vagas em instituições federais de Ensino Superior e técnico para estudantes de escolas públicas, como uma política de ação afirmativa no Brasil. A distribuição de vagas deve respeitar a proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população do estado onde está localizada a instituição, com base no último censo do IBGE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

intuito de me apresentar, estabelecer um diálogo aberto sobre diversidade étnico-racial e realizar a autodeclaração das(os) estudantes. O resultado obtido a partir da autodeclaração étnico-racial realizada pelos 117 estudantes após as rodas de conversa foi o seguinte: 13 pretos, 49 brancos, 49 pardos, 1 indígena e 5 amarelos. Nesse sentido, considerando a organização do IBGE, do total de estudantes que participaram das rodas de conversa, foi possível constatar que 52,9% se autodeclararam negros (pretos e pardos), 41,8% brancos, 0,85% indígenas e 4,27% amarelos. A partir desse primeiro movimento investigativo, já foi possível identificar uma importante presença negra dentro desse ambiente escolar, a qual, até então, não era vista ou era negada pela branquitude docente, presente na gestão escolar.

Não ver, não saber e não falar sobre a cor das pessoas são formas de invisibilizar a presença negra. Estas são mecanismos que contribuem para a manutenção da falsa ideia de que no Brasil pessoas negras e brancas convivem harmoniosamente e possuem os mesmos direitos e acessos. Esse entendimento, sem dúvida alguma, nega a existência do racismo estrutural e marginaliza a população negra. Sodré corrobora o exposto ao afirmar que:

> Formalmente, as instituições e os discursos intelectualistas podem negar o racismo, mas este é inerente ao pacto ancestral e incide sobre as comunidades imigratórias posteriores (italianos, gregos, latinos, asiáticos etc.) com intensidades discriminatórias variáveis. O racismo antinegro é o mais antigo e o único cujo sentido se relaciona ao regime escravagista do passado (Sodré, 2023, p. 159).

A naturalização da desumanização e da inferiorização de pessoas negras, herança desse regime, infelizmente ainda se reproduz nos ambientes educativos, fazendo com que muitas(os) estudantes não consigam

desenvolver plenamente suas aprendizagens e até desistam da sua trajetória acadêmica. Esse ciclo de exclusão da população negra dos bancos escolares resulta também na persistência da maioria dessas pessoas, ainda hoje, em posições subalternas na sociedade brasileira.

Na tentativa de motivar as(os) estudantes negras(os) a participarem da pesquisa produzindo suas cartas escrevivências, decidi escrever-lhes cartas, a fim de me conectar com elas(es) a partir de minhas escrevivências, ocasião em que me apresentei de maneira mais ampla e detalhada, trazendo aspectos específicos sobre a minha infância, adolescência e como ocorreu o meu processo de escolarização, numa escola em que todo o grupo docente também era composto por pessoas brancas. A utilização da carta teve o seguinte propósito: possibilitar um entrecruzamento de relações afetivas e culturais entre a pesquisadora negra e as(os) estudantes negras(os). Em relação a isso, Demo (1985) aponta que a tarefa de pesquisar exige do(a) pesquisador(a), criatividade, pois pesquisa envolve a técnica, mas igualmente é arte.

Nesse sentido, a partir da arte da escrita, a vivência das pessoas negras, suas dores e resistências precisam ser visibilizadas, valorizadas e transformadas em ferramentas pedagógicas. A educação deve ser um espaço de encontro, onde histórias de vidas negras sejam escritas, lidas, narradas e celebradas, permitindo uma conexão com as raízes ancestrais e fortalecendo as lutas do presente, na busca pela construção de uma sociedade mais equitativa. Vincular-se com essas vidas significa fortalecer laços com a comunidade, resgatar saberes ancestrais e construir redes de apoio que possibilitem o enfrentamento das desigualdades. Para tanto, é preciso estar em movimento constante, no sentido de fazer

do espaço educativo um lugar de transformação social, onde se discuta racismo, proponham-se reparações e se reconheça o valor da história e das vidas negras para o Brasil.

Das(os) 62 estudantes negras(os) que participaram das rodas de conversa, 32 aceitaram o convite de trocar cartas com a pesquisadora. As meninas demonstraram maior empolgação em participar, mas do total de partícipes, 16 eram meninas e 16 meninos. Foram realizadas três trocas das cartas escrevivências, que ocorreram semanalmente na escola e não houve nenhuma desistência durante o percurso. As trocas ocorreram entre os dias 07 de outubro e 08 de novembro do ano de 2024. A pesquisadora disponibilizou às(aos) estudantes, papéis e caneta, para que pudessem produzir a escrita de suas cartas escrevivências. Esses materiais eram distribuídos a cada troca de cartas realizada, dentro de um envelope, juntamente com a carta escrevivência da pesquisadora. Ao todo, foram entregues à pesquisadora 96 cartas.

Ao ler cada carta das(os) estudantes contendo suas escrevivências, pude perceber que a maioria delas ainda trouxe muitas denúncias sobre a ocorrência do racismo no espaço da escola. Porém, algumas revelaram atitudes de empoderamento das(os) estudantes, e tiveram aquelas que apresentaram importantes movimentos autotransformativos em relação à identidade racial dessas(es) adolescentes. Diante dessa percepção, organizei as escrevivências que chegaram pelas cartas nessas três categorias: denúncias, empoderamento e autotransformação, como uma estratégia de análise, conforme o quadro abaixo:

Figura 1 – Categorização das escrevivências

Categorização das escrevivências	
Denúncia	41
Empoderamento	15
Autotransformação	11

Fonte: Rosa (2025, p. 42).

O resultado da pesquisa também foi apresentado em formato de cartas, de acordo com essa categorização, em que as escrevivências das(os) estudantes negras(os) se (con)fundem com as escrevivências da pesquisadora – uma mulher negra adulta – que escreve para a sua criança interior. Nessas cartas, as escrevivências das(os) estudantes são trançadas, formando um mosaico. Optei por reunir trechos das escrevivências de diferentes estudantes que apresentaram a mesma categoria e, ao mesmo tempo, vivências muito próximas dentro de cada uma delas. A aposta foi de pensar o verbo trançar como um entrelaçar, juntar uma coisa à outra, compor algo como uma trança de fios produzidos pelo próprio corpo e pelas próprias experiências. Com esse viés metodológico, foi realizada uma pesquisa auto(trans)formativa *com* e não *para* os estudantes, por meio de um diálogo problematizador, que resultou na provocação de uma reflexão crítica sobre como são experimentadas e experienciadas as relações raciais na escola.

Esta pesquisa buscou, a partir das escrevivências de estudantes negras(os), investigar aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao trato pedagógico das questões voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, utilizados por professoras(es) brancas(os) no exercício da docência, em escolas de Ensino Fundamental da RME de Caxias do Sul. Buscou ainda analisar as rela-

ções que se estabelecem dentro dessas instituições de ensino entre sujeitos negros e brancos. Os resultados obtidos indicam que, embora a discussão sobre as relações raciais esteja crescendo em nível nacional, neste município gaúcho, fortemente marcado pela colonialidade ítalo-brasileira, ainda há um longo caminho a percorrer para a efetiva qualificação dessas relações nos ambientes escolares. Apesar de alguns avanços serem observados a partir da criação do núcleo permanente QuERER na Secretaria Municipal de Educação, que trata especificamente da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, a branquitude docente predomina na rede de ensino, perpetuando inúmeras violências, como denunciado pelas(os) estudantes negras(os) em suas cartas escrevivências. Os relatos evidenciam uma série de ataques racistas que ainda ocorrem dentro da escola – tanto por parte de colegas quanto de professoras(es) – e que frequentemente passam despercebidos por gestoras(es) e demais docentes. Suas escrevivências também denunciam a abordagem inadequada ou não abordagem da história e cultura negra nas aulas dos diferentes componentes curriculares. Como consequência, essas violências geram danos profundos à saúde física e mental das(os) estudantes, impactando diretamente seu aprendizado e desenvolvimento de potencialidades. Muitas vezes, esses processos os levam a duvidar de suas próprias capacidades. Mesmo diante desse cenário hostil, foi possível constatar que estudantes negras(os) têm criado estratégias de resistência e erguido suas vozes, rompendo silêncios e ecoando em outras vozes negras que, pouco a pouco, multiplicam-se.

Considerações finais

Dentre as principais contribuições deste trabalho, destaco a constatação da necessidade de ampliar espaços de escuta para estudantes negras e negros que desejam se expressar por meio da fala e da escrevivência. Suas narrativas são fundamentais para a formulação de ações afirmativas que promovam equidade e igualdade racial na educação, integrando-se ao processo evolutivo da sociedade.

Além disso, os achados reforçam a importância de aprofundar os estudos sobre a branquitude, amplamente presente no campo da docência de Caxias do Sul, mas que precisa passar por um processo de reeducação. Isso se deve ao fato de que tem sustentado currículos homogêneos e práticas pedagógicas excludentes, contribuindo mais para a reprodução do racismo do que para seu enfrentamento.

A questão racial foi o tema central das cartas trocadas entre a pesquisadora e as(os) estudantes negras(os). Foi ela o fio condutor de todo o diálogo estabelecido, o que possibilitou a construção de um amplo espaço de troca de experiências, reflexões e vivências sobre identidade, pertencimento e enfrentamento ao racismo. A correspondência serviu como um canal para expressar sentimentos, compartilhar desafios e fortalecer a autoestima, promovendo um processo de aprendizado coletivo e ressignificação das trajetórias individuais.

A partir do diálogo com as(os) estudantes negras(os), tornou-se evidente que pensar em uma educação verdadeiramente mais humana exige a problematização da branquitude e da supremacia branca. Esses conceitos não se limitam a indivíduos brancos, mas dizem respeito a um sistema estrutural que naturaliza privilégios e

mantém desigualdades. No contexto educacional, essa lógica se manifesta tanto na ausência de referências negras nos currículos quanto na marginalização das experiências e saberes da população negra.

A estrutura colonial, ainda presente, opera para invisibilizar as contribuições e a própria presença negra na história de Caxias. Essa invisibilização não ocorre apenas por omissão, mas por meio de políticas de Estado que reforçam a centralidade do olhar branco na produção do conhecimento e na definição de valores culturais e sociais. Portanto, construir uma educação mais humana exige não apenas reconhecer essas dinâmicas, mas também enfrentá-las ativamente, promovendo práticas pedagógicas antirracistas, inserindo perspectivas negras nos currículos e desafiando a supremacia branca como estrutura que organiza a sociedade.

Assim, sigo nesta caminhada por um mundo melhor, como uma mulher negra, professora, pesquisadora e fruto das ações afirmativas do serviço público municipal. Sem medo, uno militância e academicismo, como forma de enfrentamento ao sistema opressor, e, impulsionada por muitas vidas negras, sabendo que minha trajetória é prova de que a luta coletiva transforma vidas e abre caminhos para muitas outras que virão.

Referências

BACKES, B. **Foi o espaço que encontrei:** a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019. Disponível em: https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1027995-benicio- backes.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

BENTO, M. A. S. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017a.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

EVARISTO, Conceição. **Se avançamos, foi dando murro em ponta de faca**. Entrevista concedida a Rose Spina e Wagner Santana. Teoria e Debate, São Paulo, n. 214, 12 nov. 2021. Disponível em: https://teoriaedebate.org.br. Acesso em: 23 fev. 2026.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: UBU, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Escrever além da raça:** teoria e prática. São Paulo: Elefante, 2022.

LERMA, Betty Ruth Lozano. Aportes a un feminismo negro decolonial: insurgencias epistémicas de mujeresnegras-afrocolombianas tejidas con retazos de memorias. Quito: Abya-Yala, 2019.

ROSA, J. C. **Educação das Relações Étnico-Raciais:** escrevivências de estudantes negras(os) em um município marcado pela colonialidade ítalo-brasileira. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2025.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SODRÉ, M. **O fascismo da cor:** uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

STROHER, C. E. **Privilégio e sortilégio da cor:** marcas da branquitude e do racismo nas relações étnico-raciais de jovens estudantes do vale do Rio Caí. 2022. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

Biodatas

Joelma Couto Rosa

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade da Serra Gaúcha e Licenciada em Normal Superior pela Faculdade Dom Alberto. Agente Regional da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Docente das redes municipais de ensino de Caxias do Sul e Farroupilha. Atua como docente dos anos iniciais na rede municipal de ensino de Farroupilha e como assessora pedagógica do Núcleo *Qualificar a Educação para as Relações Étnico-Raciais* (QuERER), da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul. Possui como temas de interesse: educação, processos de escolarização, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), branquitude e antirracismo.

E-mail: joelmarosa.rosa7@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8212408085946241

Geraldo Antônio da Rosa

Possui Graduação em Estudos Sociais pela Fundação Educacional de Brusque (1982), Mestrado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2000) e Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2007– conceito 7 CAPES). Concluiu Estágio Pós-Doutoral na Espanha, Universidade Carlos III – UC3M – GETAFE – Comunidade de Madri. Participa como

pesquisador do Grupo de Pesquisa Internacional, vinculado à Universidade Autónoma de Madri – PR-16 Formación del Profesorado, Innovación y Complejidad en Educación? (FORPROICE). Faz parte do Comitê Científico Internacional da Revista Eletrónica Educare da Universidade Nacional de Costa Rica. Atualmente, é professor convidado na Escola Universitária Católica de Cabo Verde, liderando o processo de implantação de mestrado acadêmico em Ciências Religiosas e auxiliando na área de pesquisa na instituição. É professor externo no Curso de Licenciatura em Ciências da Religião no projeto Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Santa Maria (UAB – UFSM). Tem interesse nos seguintes temas: formação de professores, educação popular, messianismo e movimentos sociais.

E-mail: verbumeducacional@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4290166533847099

Modulações de um novo pensamento a partir da experiência em formação de gestão inclusiva[82]

Leticia Montanari Carra Balen
Carla Beatris Valentini

Introdução

Este capítulo é derivado de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. A fundamentação teórica sobre o conceito de capacitismo, aliada às contribuições práticas das professoras e pesquisadoras Carla Valentini e Cláudia Bisol, por meio do portal Proincluir, constituíram os pilares para a elaboração deste estudo, que tem como escopo a formação de líderes para a cultura inclusiva de pessoas com deficiência. Em virtude da delimitação do tema e da apreensão do objeto de investigação, outros teóricos foram empregados no referencial, atuando como interlocutores no processo de produção desta pesquisa.

Neste estudo, propomo-nos a apresentar o caminho adotado na construção da pesquisa. A metáfora do "caminho" é empregada para ilustrar as etapas percorridas na formação de líderes industriais, visando à construção de novas narrativas sobre o processo inclusivo, bem como a compreensão aprofundada do mercado de trabalho e da vivência de pessoas com deficiência. Além

[82] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *A formação do líder inclusivo: faces da inclusão no mercado de trabalho*, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

da desconstrução de um pensamento capacitista, que se manifestou na fase inicial do processo, o presente trabalho aborda outros impactos inerentes à modulação do pensamento em ambientes organizacionais, de modo a fomentar uma inclusão genuína. A relação entre diversidade nas equipes de liderança e desempenho organizacional tem sido objeto de investigação em estudos recentes. Falsarella (2024) argumenta que a diversidade não apenas impacta positivamente os resultados financeiros das organizações, como evidenciado em análise do relatório da McKinsey, o qual aponta 39% de probabilidade maior de desempenho financeiro superior em empresas com lideranças diversificadas, mas também contribui para a criação de ambientes dinâmicos onde a multiplicidade de perspectivas funciona como catalisadora para a inovação e a criatividade. Essa compreensão multidimensional da diversidade transcende a dimensão meramente econômica, reconhecendo seu papel fundamental na transformação da cultura organizacional e na potencialização de processos criativos e inovativos.

O mercado de trabalho e a pessoa com deficiência

Fundamentado nos pressupostos teóricos de Émile Durkheim, sociólogo francês que, em sua obra clássica *Da Divisão do Trabalho Social* (1999), estabeleceu o trabalho como elemento central para a coesão social, este estudo reitera a relevância do âmbito profissional na integração dos indivíduos na sociedade contemporânea. Considerado como uma necessidade fundamental para a constituição do ser humano, ele transita como forma de conquistar a autonomia e a independência do sujeito. Tais condições não apenas garantem o sustento, mas

também promovem o engajamento ativo na vida social e econômica, reforçando o papel dos trabalhadores como cidadãos plenos.

A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho representa, portanto, uma questão estrutural que transcende a dimensão meramente econômica. Conforme argumentam Diniz e Guedes de Mello (2016, p. 3.274), "a deficiência não é uma característica individual, mas uma relação entre a pessoa e o ambiente, e sua inclusão no trabalho requer transformações nas estruturas organizacionais que historicamente a excluem". Nesse sentido, o trabalho não funciona apenas como instrumento de sustento material, mas como ferramenta de reconhecimento social, dignidade e participação cidadã para pessoas com deficiência. Reconhecer essa dimensão implica compreender que a inclusão laboral demanda mudanças profundas nas práticas organizacionais, incluindo investimentos em tecnologias assistivas, adaptação de ambientes físicos e, fundamentalmente, transformação na cultura organizacional que valorize a diversidade como ativo estratégico. Assim, a inclusão efetiva constitui um compromisso coletivo e contínuo que vai além do cumprimento formal de legislações, exigindo empatia genuína, respeito às diferenças e reconhecimento das potencialidades de todos os indivíduos.

Ao considerar o seu poder transformador, torna-se evidente a necessidade e a relevância da inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes organizacionais. Assim, o entendimento e o comportamento dos gestores e líderes são fatores críticos para a eficácia das iniciativas inclusivas. Contudo, observa-se que muitas pessoas com deficiência são frequentemente relegadas a postos de trabalho subvalorizados, com oportunidades limitadas de progressão na carreira e participação ativa nas de-

cisões organizacionais. Um estudo intitulado "Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: uma revisão sistemática de literatura" (2025) destacou a necessidade de mudanças profundas nas práticas organizacionais, com investimentos em tecnologias assistivas, adaptação física dos ambientes e capacitação de gestores e equipes. A inclusão efetiva deve ser entendida como um compromisso coletivo e contínuo, que vai além do cumprimento formal da lei, exigindo empatia, respeito às diferenças e valorização das potencialidades dos indivíduos (Rodrigues *et al*., 2025, p. 216).

Nesse sentido, compreender as dinâmicas de inclusão e exclusão no mercado de trabalho torna-se essencial para promover um ambiente de equidade, onde o pertencimento e a valorização das diferenças sejam pilares fundamentais.

Sabemos que, assim como a educação, o mercado de trabalho está em constante transformação. Ora impulsionado por avanços tecnológicos, ora mudanças econômicas e sociais, a demanda por diversidade e inclusão tem ocupado cada vez mais as pautas de reuniões de líderes. Estes, desafiados pelo novo, percebem que não só a digitalização e a automação estão remodelando a forma como devem operar, mas como devem se posicionar e se adaptar nessa era inclusiva.

Algumas das principais necessidades do mercado de trabalho hoje incluem comportamentos e pensamentos disruptivos. Teixeira *et al.* (2021) argumentam que estes podem ser catalisadores importantes para mudanças organizacionais, especialmente quando desafiam práticas tradicionais e promovem a inovação e a transformação cultural dentro das empresas. A capacidade de inovar e de se adaptar a novos paradigmas é um diferencial competitivo no cenário atual.

Com base nessa discussão, é sabido que as organizações estão reconhecendo a importância da diversidade e inclusão para criar ambientes de trabalho mais inovadores e produtivos. Isso inclui não apenas a contratação de pessoas de diferentes origens, gêneros e etnias, mas também a inclusão de pessoas com deficiência e a promoção de um ambiente onde todos possam se sentir pertencentes e valorizados. Algumas ações nesses últimos anos têm acompanhado esses movimentos de mudança. Podemos citar a flexibilidade e o trabalho remoto como um facilitador das adequações ergonômicas, por exemplo. A pandemia de covid-19 acelerou a adoção desse modelo, possibilitando às empresas a oferta de modalidades flexíveis de trabalho, com horários adaptáveis e políticas de *home office*. Isto, além de atrair e reter talentos de maneira mais eficaz, desafiou as lideranças de equipes remotas a manter produtividade e engajamento.

Outro ponto importante quando falamos de mercado de trabalho contemporâneo é o conceito de *lifelong learning* (aprendizado contínuo), amplamente reconhecido na literatura como tendência global diante da aceleração das transformações sociais, tecnológicas e produtivas. “O conceito de lifelong learning é simples e significa aprendizagem contínua. Isso quer dizer que o ato de aprender vai muito além da formação convencional que conhecemos, aquela que acontece entre o ensino básico e a pós-graduação” (PM3, 2023, n. p.).

Figura 1 – Modelo de um ciclo de aprendizagem contínua

Fonte: PM3 (2023).

Nesse contexto que aponta o trabalho como um ecossistema vivo, trazemos uma breve análise sobre a forma como podemos enxergar a vida profissional. Trata-se de pensar como um organismo vivo, influenciado por mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Para seguir competitivo e funcional, o profissional precisa estar sempre buscando conhecimento. Logo, a necessidade de um aprendizado contínuo torna-se condição fundamental para uma construção de carreira. A partir desse princípio, destaca-se a importância de investir na formação dos profissionais e no desenvolvimento de programas de capacitação contínuos junto às equipes, de modo a colocá-los na condição de agentes perenes da mudança e da ressignificação do seu papel diário. A capacidade de aprender novas habilidades e de se adaptar a diferentes funções se tornou um diferencial com-

petitivo importante para líderes contemporâneos que precisam entregar resultados, engajar e incluir pessoas. Nesse sentido, lembra-se: pessoas mudam o tempo todo e, com elas, suas necessidades e anseios.

Essa leitura de cenário passa também pela cobrança (cada vez mais presente) por ressignificar as práticas sustentáveis e por um posicionamento responsável em relação a questões sociais e ambientais. O mercado de trabalho aponta para uma necessidade de combinar habilidades técnicas e comportamentais, flexibilidade e um compromisso significativo com a inclusão e a sustentabilidade. Segundo Bani *et al.* (2020), as organizações devem se adaptar a um ambiente cada vez mais complexo e dinâmico, investindo no desenvolvimento de competências que vão além das técnicas específicas de cada função, incluindo habilidades interpessoais e a capacidade de adaptação às mudanças constantes. Nesse sentido, empresas e profissionais que conseguirem integrar essas demandas estarão mais preparados para prosperar em um contexto competitivo e em constante evolução, aproveitando as oportunidades que surgem com a transformação digital e a crescente demanda por responsabilidade social corporativa.

Espaços laborais e seu papel inclusivo

Para iniciar a análise dos espaços laborais e seu papel inclusivo, torna-se relevante compreender como Nascimento (2022) aborda a questão do trabalho e sua evolução no Brasil. O significado do trabalho na realidade contemporânea não se restringe a uma limitação meramente produtiva ou econômica; ele encerra um sentido mais amplo, próprio de uma sociedade solidária – na qual a exclusão é concebida como um desvio social que exige correção pelos próprios membros e institui-

ções. Nessa compreensão de corte histórico-axiológico e humanístico, o trabalho eleva-se como uma das fórmulas de inserção social, como meio que deve ser assegurado à pessoa para desempenhar um papel na comunidade (Nascimento, 2002, p. 219). A dimensão social e inclusiva do trabalho é um ponto crucial para a construção de sociedades mais equitativas.

Ao considerar essa afirmação de Nascimento (2002), pode-se notar que, além de ocupar uma função social na vida das pessoas, o trabalho se mostra capaz de representar um meio de inserção social. O grau de participação das pessoas com deficiência está intrinsecamente relacionado à cultura organizacional, aos modelos de governança praticados, à eficácia da comunicação interna e às ferramentas de gestão empregadas. A efetividade das ações inclusivas aponta para uma possível dependência do comprometimento e da energia alocada pela organização em seus projetos de inclusão. Esse processo exige que a inclusão seja parte integrante das estratégias corporativas, promovendo um ambiente que favoreça não apenas o ingresso, mas também a permanência e o desenvolvimento desses profissionais, garantindo seu pleno engajamento e reconhecimento. "Embora o acesso de pessoas com deficiência (PcD) ao trabalho venha se intensificando ante uma tendência global de humanização, a parcela desse segmento populacional formalmente empregada ainda está longe do esperado" (Amâncio; Mendes, 2023, p. 402).

A inclusão efetiva implica fornecer condições equitativas de crescimento e progressão na carreira, por meio de um ambiente acessível, políticas consistentes e práticas de gestão que valorizem a diversidade. Além disso, requer o estabelecimento de uma cultura organizacional que garanta que todos os colaboradores,

independentemente de suas características físicas ou cognitivas, possam contribuir de forma significativa. A criação de ambientes de trabalho verdadeiramente inclusivos é um desafio complexo que exige múltiplos níveis de intervenção. A edificação de ambientes laborais verdadeiramente inclusivos configura-se como um desafio complexo, exigindo intervenções multifacetadas.

O grau de participação das pessoas com deficiência está intrinsecamente relacionado à cultura organizacional, aos modelos de governança praticados, à eficácia da comunicação interna e às ferramentas de gestão empregadas. A efetividade das ações inclusivas depende do comprometimento e da energia alocada pela organização em seus projetos de inclusão. Esse processo exige que a inclusão seja parte integrada das estratégias corporativas, promovendo um ambiente que favoreça não apenas o ingresso, mas também a permanência e o desenvolvimento desses profissionais, garantindo seu pleno engajamento e reconhecimento. Simonelli *et al.* (2020) corroboram essa perspectiva ao afirmar que a inclusão efetiva não se restringe ao esforço individual de "pessoas que se superaram"; trata-se de um conjunto de ações de diversos atores e instituições que viabilizam a participação digna no trabalho.

Conforme Proni (2011), a vulnerabilidade que acomete uma parcela considerável dos trabalhadores, englobando as diversas manifestações de precariedade ocupacional, não advém de uma presumida rigidez da legislação trabalhista. Nesse sentido, combater essa vulnerabilidade por meio da flexibilização das normas que regulam o mercado de trabalho e as relações de emprego não constituem uma solução eficaz. O autor enfatiza que, embora a reforma do sistema público de emprego e a ampliação das políticas ativas de mercado

de trabalho possam ser relevantes, tais medidas não são suficientes para reduzir significativamente o desemprego ou alterar de forma substancial o quadro atual. Essas iniciativas devem ser vistas como ações suplementares, com potencial para gerar apenas melhorias marginais, e não como estratégias centrais para a resolução de problemas estruturais relacionados ao desemprego e à precariedade no mercado de trabalho. Proni (2011) destaca que, para alcançar resultados mais eficazes, é necessário um enfoque mais abrangente que inclua a reformulação de políticas macroeconômicas e sociais, voltadas para a promoção de um desenvolvimento inclusivo e sustentável, em vez de se basear apenas na flexibilização das normas trabalhistas e na reforma do sistema público de trabalho.

A criação de um espaço laboral inclusivo é essencial para promover a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no ambiente de trabalho. De acordo com Lima *et al.* (2017), um espaço laboral inclusivo deve ser entendido como aquele que, mais do que assegurar acessibilidade física, adapta suas práticas e cultura organizacional para acolher as diferenças, proporcionando um ambiente onde todos os colaboradores, independentemente de suas condições, possam desenvolver seu potencial e contribuir plenamente para a organização. Nesse sentido, a inclusão no espaço laboral transcende o cumprimento de cotas e envolve a promoção de um ambiente acolhedor, em que políticas de respeito e valorização das diferenças estejam alinhadas com a gestão de pessoas e os objetivos estratégicos da empresa (Silva; Dias, 2019). Além disso, a construção de um espaço laboral inclusivo reflete o compromisso da organização com os princípios de responsabilidade so-

cial e sustentabilidade, contribuindo para um ambiente mais justo e equitativo (Freitas; Garcia, 2018).

Um espaço laboral inclusivo implica o desenvolvimento de políticas e ações que vão além da simples adequação de infraestrutura. Busca criar um espaço no qual todos os colaboradores, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sociais, sintam-se valorizados e possam participar ativamente do processo produtivo (Silva; Dias, 2019). A inclusão, portanto, envolve a implementação de estratégias que promovam o respeito, a equidade e a colaboração, contribuindo para a construção de um ambiente de trabalho mais justo e democrático (Freitas; Garcia, 2018). Tais iniciativas são fundamentais não apenas para o bem-estar dos colaboradores, mas também para a sustentabilidade e a competitividade das organizações em um mercado que valoriza cada vez mais a diversidade e a responsabilidade social (Oliveira; Mendes, 2020).

Apesar de três décadas decorridas desde a promulgação da Lei de Cotas, a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro permanece significativamente aquém do esperado. Amâncio e Mendes (2023) evidenciam que o quantitativo de pessoas com deficiência formalmente empregadas no país continua reduzido quando comparado à proporção desse segmento na população total, indicando a insuficiência das estratégias implementadas até o presente. Os autores argumentam que a minimização das barreiras à inclusão demanda uma abordagem multifatorial, envolvendo não apenas políticas estatais e suporte familiar, mas, fundamentalmente, práticas organizacionais que garantam condições equitativas de trabalho. Nesse contexto, as organizações assumem papel estratégico ao implementarem treinamentos que promovam ambien-

tes saudáveis e inclusivos, estimulando uma cultura organizacional que reconheça o trabalho como ferramenta de transformação social para pessoas com deficiência (Amâncio; Mendes, 2023, p. 175).

Nesse contexto, para Teixeira *et al.* (2021), essas estratégias incluem a criação de programas de treinamento e sensibilização para a diversidade, o desenvolvimento de políticas de gestão de talentos que valorizem as diferenças e a implementação de processos de recrutamento e seleção que minimizem preconceitos e discriminações. Além disso, os autores destacam a importância de líderes que atuem como agentes de mudança, promovendo uma cultura de respeito e valorização das habilidades únicas de cada colaborador.

Outro estudo, conduzido por Nascimento (2016), enfatiza que a educação inclusiva deve ser vista como um processo contínuo, em que são fundamentais a adaptação curricular e o desenvolvimento de metodologias de ensino que atendam às necessidades específicas de todos os alunos. A pesquisa aponta que a formação de professores e gestores com foco na inclusão é crucial para que o ambiente escolar e, por extensão, o ambiente de trabalho se tornem verdadeiramente inclusivos, permitindo que todos os indivíduos possam desenvolver seu potencial de forma plena.

Além dos aspectos físicos, o ambiente laboral também inclui a dinâmica das relações interpessoais e o clima organizacional, que afetam diretamente a satisfação, a produtividade e o comprometimento dos trabalhadores. Segundo Teixeira *et al.* (2025), a capacidade da gestão em estabelecer um ambiente organizacional no qual a diversidade seja efetivamente valorizada e as necessidades individuais atendidas constitui um elemento central para a promoção de espaços laborais que não

apenas acolhe, mas também potencializam as competências, favorecem a autonomia e promovem o bem-estar de todos os colaboradores, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Vale pensar também no quanto a qualidade do ambiente de trabalho influencia na motivação e na eficiência dos funcionários, sendo crucial para o sucesso das organizações. "Ao fornecer informações e conhecimentos, as empresas podem desfazer preconceitos, aumentar a empatia e o respeito entre os colaboradores de diferentes funções" (Teixeira *et al*., 2025, p. 4). Nesse sentido, práticas de gestão que promovem um ambiente de respeito, diversidade e colaboração são fundamentais para criar um local onde todos os indivíduos possam contribuir e prosperar.

É sabido que a construção de um espaço laboral mais justo e equitativo requer a implementação de políticas inclusivas que assegurem igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. De acordo com Freitas e Garcia (2018), a criação desses espaços demanda adaptações para acolher todos os colaboradores, independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais. Essa perspectiva é corroborada por Silva e Dias (2019), que enfatizam a importância de uma cultura organizacional que promova o pertencimento e a inclusão, garantindo que todos os trabalhadores se sintam valorizados e parte integrante da organização. Tais práticas possibilitam não apenas o bem-estar dos colaboradores, mas também para o aumento da produtividade e da inovação, uma vez que a diversidade de perspectivas enriquece o processo criativo e de tomada de decisão (Fleury, 2000).

Um ambiente de trabalho que reconheça a inclusão como um processo ativo e contínuo é fundamental

para garantir que todas as pessoas, a despeito de suas características ou condições, possam cooperar e sentir-se parte da organização. A inclusão ativa vai além da acessibilidade passiva da diversidade; trata-se de criar um ambiente em que todos tenham a oportunidade de participar e prosperar. Em seu artigo intitulado "Oportunidades no mercado de trabalho: análise das vagas de emprego disponíveis para pessoas com deficiência", Dutra *et al*. (2020) nos apresenta um levantamento em que o desconhecimento por parte das empresas sobre a capacidade de trabalho das pessoas com deficiência é um dos fatores responsáveis pela não contratação desses trabalhadores, devido à crença de que a pessoa com deficiência é incapacitada para as atividades laborais. O preconceito, segundo os autores, estaria associado à falta de informação em reconhecer as habilidades e reais limitações, o que vem a dificultar a contratação ou até mesmo a permanência desses profissionais.

Parece oportuno pensarmos o quanto se torna necessário desenvolver estratégias facilitadoras que permitam uma mediação eficaz entre a aprendizagem e as tarefas a serem realizadas, de modo a potencializar a contribuição e a responsabilidade das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho. Essa abordagem favorece a execução eficiente das atividades e a consecução dos objetivos organizacionais e oportuniza a realização das expectativas dos próprios colaboradores. Esperar a criação de uma cultura organizacional inclusiva exige um compromisso contínuo com a implementação de políticas e práticas para a diversidade.

Olhar para o cenário econômico e social e seus circuitos de desigualdade e fragilidade, que caracterizam o cotidiano das pessoas com deficiência, conduzem para o reforço de barreiras (como a física e a atitudinal) para a

garantia de oportunidade e a consequente inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal (Dutra *et al.*, 2020). Estudos mostram que equipes diversas são mais propensas a gerar soluções criativas e responder de maneira mais eficaz aos desafios, principalmente em razão da variedade de perspectivas, experiências e habilidades que a diversidade traz. Destacamos as pesquisas da McKinsey & Company (2015, 2020), "Diversity Matters" e "Diversity Wins: How Inclusion Matters", que demonstraram que empresas com maior diversidade de gênero e etnia em suas equipes de liderança apresentam um desempenho financeiro superior em relação a empresas menos diversas.

As organizações que investem na criação de um ambiente de trabalho inclusivo cooperam para a justiça social e colhem benefícios tangíveis em termos de inovação, competitividade e retenção de talentos. Em seu artigo, Amâncio e Mendes (2023, p. 175), enfatizam que "o ordenamento jurídico vigente se mostra insuficiente para assegurar a inclusão desse segmento no meio laboral, sendo necessário um conjunto de ações intersetoriais que considerem a realidade dessas pessoas e abarque atuações singulares – embora complementares – de suas famílias, do Estado e das organizações". Esses resultados demonstram que a inclusão exigirá ainda um esforço sistêmico e constante de longo prazo.

Refletir sobre uma sociedade em que as pessoas possam expressar suas habilidades e talentos, sendo respeitadas por essas competências, exige um desenvolvimento pautado pela educação. "Os esforços para promover um ambiente de trabalho inclusivo devem focar, tanto em estratégias de liderança para a base, quanto base para liderança, garantindo que todos na organização se sintam empoderados e responsáveis por

contribuir para um ambiente de trabalho mais inclusivo e acolhedor" (Teixeira *et al*., 2025, p. 5).

Com base nos autores apresentados, é possível observar como ocorreu e continua a ocorrer o processo de construção social em direção a uma sociedade que proporciona equidade de oportunidades e uma convivência respeitosa entre todos os seus membros. A inclusão no mercado de trabalho, especialmente para pessoas com deficiência, é uma questão fundamental para isso. No contexto industrial, a adaptação dos espaços e o desenvolvimento de práticas inclusivas são passos essenciais para a construção de um ambiente de trabalho acessível e acolhedor, que valorize a diversidade e possibilite o pleno exercício das habilidades de cada indivíduo. Nesse sentido, a adequação dos locais é um aspecto central. Barreiras físicas podem ser obstáculos insuperáveis para pessoas com deficiência. Pensar na acessibilidade, com recursos de mobilidade, sinalização adaptada e equipamentos ergonômicos, parece ser fundamental para que todos os colaboradores possam desempenhar suas funções de maneira eficiente e segura.

Além da infraestrutura física, o estabelecimento de uma cultura inclusiva exige também a sensibilização e capacitação dos gestores e colaboradores, para que todos compreendam as necessidades específicas dos colegas com deficiência e desenvolvam uma convivência respeitosa e colaborativa. Isso inclui a eliminação de preconceitos e estigmas, bem como a oferta de treinamentos que preparem as equipes para lidar de maneira adequada com a diversidade.

Ao criar condições de trabalho acessíveis e justas, a indústria cumpre seu papel de agente transformador na sociedade, propiciando a autonomia e a dignidade de todos os seus trabalhadores, independentemente de

suas condições físicas ou cognitivas. Assim, a implementação de práticas inclusivas e a adequação dos espaços de trabalho são ações essenciais para a construção de um mercado de trabalho mais inclusivo e equitativo, que valorize a diversidade como um elemento estratégico e fundamental para o crescimento econômico e social.

Embora a implementação de práticas inclusivas na indústria seja essencial e traga benefícios significativos, há ainda uma série de desafios significativos. Entre os principais obstáculos, destacam-se: infraestrutura inadequada, a resistência cultural à inclusão, a ausência de políticas de inclusão bem delineadas e a falta de formação apropriada para gestores. Sensibilizar estes e os colaboradores sobre a importância da diversidade e da inclusão no ambiente de trabalho é crucial para superar barreiras culturais e preconceitos. A criação de uma cultura organizacional inclusiva e acolhedora depende de um esforço conjunto, em que todos compreendem a importância de valorizar as diferenças, reconhecendo que a diversidade traz benefícios para todos. Parafraseando Bisol e Valentini, (2023, p. 5), trazemos o que é nosso desejo: "Que nos espaços coletivos possamos construir as possibilidades de conviver, aprender, trabalhar e usufruir da vida, juntos. Que o limite do outro não seja mais colocado de "fora para dentro", eis talvez o maior limite a ser superado".

Portanto, embora os desafios sejam reais e significativos, é possível enfrentá-los com um planejamento estratégico robusto e um compromisso genuíno com a inclusão. A adoção de práticas inclusivas não só amplia as oportunidades para pessoas com deficiência, mas também fortalece o papel da indústria como agente transformador social, promovendo um ambiente de trabalho mais justo, produtivo e inovador, no qual a diversidade

é vista como um ativo para o desenvolvimento sustentável e o sucesso organizacional.

Papel do líder inclusivo

> *Líderes inclusivos demonstram empatia, estão sempre abertos a aprender, comunicam-se de maneira clara, encorajando o diálogo e motivando que todos tenham voz, reconhecem e valorizam a diversidade, identificam os talentos promovendo um ambiente de crescimento e aprendizado contínuo além de tomar decisões inclusivas, o que pode levar a soluções inovadoras e eficazes, além de um senso de pertencimento (Teixeira et al., 2025, p. 6).*

Ao transcender à simples gestão de pessoas, o papel do líder inclusivo é impulsionado por mudanças que podem influenciar culturas organizacionais e até moldar comportamentos coletivos em um ambiente.

Pensar a concepção de Liderança Inclusiva apresentada por Nembhard e Edmondson (2006), como um conjunto de palavras e ações empregadas pelos líderes com o objetivo de encorajar e valorizar as contribuições dos membros da equipe, é relevante para um bom ambiente de trabalho. De acordo com os autores, a liderança inclusiva envolve a continuidade da escuta das vozes e perspectivas de indivíduos que, em outros contextos, poderiam ser ignorados. Eles acrescentam que essa prática é essencial para a criação de um ambiente em que os colaboradores se sintam psicologicamente seguros para se expressarem abertamente, sem julgamento ou discriminação. A liderança inclusiva incentiva a participação ativa de todos os membros da equipe, independentemente de suas posições ou origens, fomentando a confiança mútua e o engajamento coletivo.

Corroborando com o que foi apresentado, Giovanoni (2016, p. 158), em seu entendimento mais generalis-

ta sobre liderar, nos provoca a pensar com a seguinte reflexão:

> Liderar é gostar de gente! [...] é despir-se dos preconceitos em relação às outras pessoas, e compreender que a adversidade nos enriquece e, muito provavelmente é através dela que cresceremos. [...] também é estar insatisfeito com sua performance e, por causa disso, ir em busca de novas formas de interagir e engajar as pessoas para obter novos e melhores resultados. [...] é ter a humildade de reconhecer que a cada dia é preciso fazer diferente, que cada profissional é único, cada situação exige uma nova abordagem, e a interação com outras pessoas e outras práticas de gestão oportunizarão novas formas de liderar.

Com uma visão humanista e dinâmica de liderança, a autora enfatiza que liderar é, essencialmente, um ato de valorização e compreensão das pessoas. O conceito de "gostar de gente" transcende o aspecto técnico da gestão e coloca a empatia, a abertura à diversidade e a capacidade de aprender com as adversidades como características fundamentais de um líder eficaz. A reflexão sugere ainda que a adversidade não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade de crescimento, tanto para o líder quanto para sua equipe.

Outro ponto importante é a ideia de insatisfação construtiva com a própria performance. A busca por novas formas de interação e engajamento está no cerne da liderança contemporânea, refletindo a necessidade constante de adaptação e inovação. A humildade aparece como um elemento-chave, pois a consideração de que é necessário fazer diferente a cada dia é crucial para a evolução pessoal e profissional de um líder. No artigo, "Liderança Inclusiva: o que é e como desenvolver?" do Blog Empregare (2025), os autores compartilham algumas características que podem ser consideradas como essenciais às lideranças que desejam adotar um modelo

inclusivo de gerir, entre elas: humildade, ética e respeito, empatia, lealdade, colaboração e observação. Por se tratar de um levantamento, não há desdobramento do método, apenas o embasamento feito pela empresa Deloitte.

A flexibilidade na abordagem e a valorização da singularidade de cada profissional também são enfatizadas, reforçando a ideia de que não há uma fórmula única para liderar, mas sim uma multiplicidade de caminhos que se constroem na interação com os outros e na adaptação às diferentes situações. Nesse sentido, a liderança é vista como um processo contínuo de aprendizagem, onde a troca de experiências e a abertura a novas práticas de gestão são indispensáveis para a formação de um líder eficaz e consciente de seu papel no desenvolvimento de sua equipe, promovendo um ambiente colaborativo, inclusivo e inovador, onde as diferenças são respeitadas e as potencialidades de cada indivíduo são maximizadas. Assim, o líder inclusivo atua como gestor de tarefas e facilitador do crescimento pessoal e profissional de seus colaboradores, criando condições para que todos possam contribuir de forma significativa.

Ao validar essa perspectiva que a autora apresenta, sugere-se que o líder inclusivo seja um personagem moldado pelas dinâmicas de um mundo em constante transformação. "O investimento na formação sobre diversidade não é apenas uma questão de ética, mas uma estratégia favorável e inteligente à gestão que reflete a ideia de que a diversidade e inclusão não são apenas objetivos sociais" (Teixeira *et al*., 2025, p. 5). Diferentemente dos líderes do passado, que muitas vezes se apoiavam em posições rígidas e no controle absoluto, o líder atual é, acima de tudo, um facilitador. Ele navega em contextos diversos, integrando o avanço tecnológico, a globali-

zação, a sustentabilidade e as novas demandas sociais, que incluem diversidade, inclusão e bem-estar.

A ideia de um líder moderno precisa estar em evolução contínua, adaptando-se às mudanças do ambiente, da cultura e das demandas da sociedade. Giovanoni reforça uma premissa básica da liderança quando diz: "Um líder reconhecido e bem-sucedido é aquele que ouve as pessoas, que interage com seus pares, busca o aperfeiçoamento contínuo, tem humildade para reconhecer suas falhas e coragem para promover as mudanças" (Giovanoni, 2016, p. 51).

Em um mundo em que a velocidade da inovação e das transformações é exponencial, a capacidade de liderança está intimamente ligada à habilidade de gerenciamento e implementação, assim como a coragem. O mundo hoje precisa de uma liderança empática, que saiba ouvir e valorizar as múltiplas vozes de sua equipe. A capacidade de criar um ambiente de confiança, onde as pessoas se sintam seguras para colaborar e inovar, passa a ser um de seus atributos centrais. Nesse sentido, a comunicação ocupa uma posição de destaque ao entendermos que, ao líder inclusivo não cabe apenas transmitir informações; a ele cabe a proposição de uma comunicação aberta, transparente e bidirecional. Esse líder, conforme apontam Teixeira *et al.* (2025, p. 11), deve "promover uma cultura que reconhece a riqueza trazida por diferentes perspectivas e experiências, [...] estabelecem canais de comunicação abertos, encorajando os funcionários a expressar suas ideias preocupações e sugestões", além de "promover oportunidades de desenvolvimento, incentivando a aprendizagem contínua, combate ao isolamento, preconceito e fomentam um ambiente colaborativo".

Ele cria canais de diálogo que incentivam o *feedback* constante, respeitando as diferentes perspectivas e promovendo um ambiente onde todos possam ser ouvidos. Nesse sentido, a liderança passa a ser um processo colaborativo, em que as decisões são tomadas de forma mais horizontal e inclusiva, o que fortalece o engajamento. Outra característica crucial desse líder é sua habilidade de fomentar um senso de propósito. Hoje, mais do que nunca, as pessoas buscam significado em suas atividades profissionais. O líder inclusivo consegue alinhar os objetivos da organização com os valores e aspirações individuais de seus colaboradores, gerando um propósito coletivo que transcende os interesses imediatos de lucro ou metas de curto prazo. Ele compreende que um time engajado em uma missão com significado profundo é mais resiliente e motivado para enfrentar desafios complexos.

Além disso, o líder inclusivo entende o valor da diversidade como fonte de criatividade e inovação. Ele promove um ambiente inclusivo, onde a pluralidade de ideias, culturas, gêneros e experiências se torna um motor para soluções mais criativas e robustas. A liderança deixa de ser uma figura central e se torna uma força que emerge de todos os membros da equipe, com o líder participante como um facilitador dessa jornada.

Em um mundo cada vez mais digital, o líder inclusivo nunca perde de vista a importância de empatia e presença. Ele é consciente de sua responsabilidade social e vê sua posição de poder como uma oportunidade para fazer a diferença não apenas dentro de sua organização, mas também na sociedade. Questões como sustentabilidade, justiça social e igualdade de oportunidades são elementos que tendem a guiar suas decisões, uma vez que ele entende que o sucesso organizacional está pro-

fundamente ligado ao impacto positivo que pode gerar no mundo.

O líder inclusivo não apenas lidera pessoas, mas cria movimentos, impulsiona causas e contribui para a construção de um futuro mais justo e equilibrado. O líder de hoje é, portanto, um visionário prático: ele olha para o futuro com esperança e coragem. Podemos definir essa "liderança inclusiva" como um estilo de liderança que visa promover a diversidade dentro de uma organização, criando uma cultura onde todos os indivíduos se sentem valorizados, respeitados e ouvidos, independentemente de sua origem, demografia ou identidade (Randel *et al.*, 2018).

Com base nesses autores, sugere-se que a sensibilidade à diversidade assuma um traço importante ao permitir que esses líderes de hoje possam criar um ambiente inclusivo e acolhedor, propiciando mais do que a contratação de pessoas com deficiência, mas também a sua inclusão e valorização na organização. Liderar nesse contexto não se limita a adaptar-se às novas realidades, mas requer uma postura proativa, guiada pela empatia, respeito e a busca por equidade.

Considerações finais

Ao retomar os pontos de análise desta pesquisa, iniciamos com a seguinte reflexão de Teixeira *et al*. (2025, p. 14-15) em seu estudo, cujo objetivo era investigar o papel da liderança inclusiva na construção de ambientes laborais que mais do que respeito, incorporam as necessidades específicas das pessoas com deficiências como propósito de atuação:

> As pessoas com deficiências devem ter a liberdade de viver a vida que escolherem e desfrutar de uma boa qualidade de vida, além de ter os mesmos direitos e

> receber o mesmo respeito por sua dignidade e privacidade, como as pessoas sem deficiência. Ressalta-se aqui, um princípio fundamental dos direitos humanos e da inclusão social, pois a deficiência não pode ser uma barreira para viver uma vida plena e significativa, escolhida livremente por cada indivíduo.

Em outras palavras, a premissa central é o compromisso genuíno com o ser humano. Aceitar e se comprometer com o desenvolvimento, agir de forma anticapacitista e compreender que a evolução requer ressignificar o conhecimento por meio do desenvolvimento contínuo são condições importantes.

Enfatiza-se também o quanto uma abordagem inclusiva de liderança pode determinar as percepções de inclusão no ambiente de trabalho. Em que pese o habitual comportamento das empresas, a inclusão, sob esse olhar, deveria ser vista como um processo contínuo, exigindo monitoramento e adaptação constantes. A criação de comitês de diversidade e o incentivo ao *feedback* são fundamentais para garantir que as políticas e práticas inclusivas permaneçam eficazes e evoluam conforme necessário. Dessa forma, o ambiente de trabalho inclusivo torna-se uma fonte de engajamento, inovação e sucesso organizacional.

Quando propomos pensar na educação inclusiva a partir de uma formação de líderes, fazemos uso das palavras dos autores Teixeira *et al*. (2025, p. 4) quando afirmam que "o investimento na formação sobre diversidade não é apenas uma questão de ética, mas uma estratégia favorável e inteligente à gestão que reflete a ideia de que a diversidade e inclusão não são apenas objetivos sociais".

Por fim, entendo que, ao analisarmos a liderança contemporânea em sua essência, fica claro que ela exige dos líderes uma capacidade quase instintiva de adapta-

ção e evolução constante. A mudança ágil, portanto, torna-se o aspecto fundamental da liderança contemporânea.

Referências

ALMEIDA, F. de. Futuro do Trabalho: 20 tendências que vão mudar nossa realidade em 2025. **Forbes**, 20 dez. 2024. Disponível em: https://forbes.com.br/carreira/2024/12/futuro-do-trabalho-20-tendencias-que-vao-mudar-nossa-realidade-em-2025/. Acesso em: 25 ago. 2025.

AMÂNCIO, D. L. P.; MENDES, D. C. Pessoas com deficiência e ambiente de trabalho: uma revisão sistemática. **Rev. bras. educ. espec.**, Rio de Janeiro, n. 29, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/CPZzr47ZxmxtRC9yGvVKnYH. Acesso em: 25 ago. 2025.

BANI, M.; CARILLO, F.; VETTORI, G. The future of work: Meeting the challenges of a changing labour market. **Journal of Business Research**, v. 115, p. 291-301, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.03.011. Acesso em: 5 ago. 2025.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Qual o limite do outro?. **Projeto Incluir**, UCS/Fapergs, 2011. Revisado e atualizado em 2023. Disponível em: https://proincluir.org/limites/. Acesso em: 17 nov. 2024.

CONSTRUINDO um ambiente de trabalho inclusivo e diversificado. **SERTMS**, 2024. Disponível em: https://sertms.com/blog/construindo-um-ambiente-de-trabalho-inclusivo-e-diversificado/. Acesso em: 5 ago. 2025.

DINIZ, D.; GUEDES DE MELLO, A. Deficiência e diferença. *In*: RIBEIRO, L. L. G.; RIBEIRO, P. R. de S. (org.). **Educação sexual:** diferentes cenários e perspectivas de atuação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. p. 3266-3280.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUTRA, F. C. M. S. *et al*. Oportunidades no mercado de trabalho: análise das vagas de emprego disponíveis para pessoas com deficiência. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 1, p. 147-163, jan./mar. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cadbto/a/qyvTLxPcrZDB86kdMz9bbJc/?format=html&lang=pt. Acesso em: 25 ago. 2025.

FALSARELLA, Sérgio. Construindo um ambiente de trabalho inclusivo e diversificado. **SER**, Campinas, 29 jul. 2024. Disponível em: https://sertms.com/blog/construindo-um-ambiente-de-trabalho-inclusivo-e-diversificado/. Acesso em: 12 ago. 2025.

FIGUEIREDO, S. Mercado em evolução: como a aprendizagem contínua impulsiona carreiras. **Linked In**, 1º abr. 2025. Disponível em: https://pt.linkedin.com/pulse/mercado-em-evolu%C3%A7%C3%A3o-como-aprendizagem-cont%C3%ADnua-sarah-figueiredo-opbkf. Acesso em: 20 ago. 2025.

FLEURY, M. T. L. Gerenciando a diversidade cultural: Experiências de empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 3, p. 18-25, 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0034-75902000000300002. Acesso em: 20 ago. 2025.

FREITAS, M. E.; GARCIA, M. F. Inclusão no trabalho: Práticas organizacionais e gestão de diversidade. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 18, n. 3, p. 8-26, 2018. DOI: https://doi.org/10.20397/2177-6652/2018.v18i3.1286. Acesso em: 20 ago. 2025.

FUTURO do trabalho em 2025: veja as tendências e desafios? **Fia Business School**, 11 dez. 2024. Disponível em: https://fia.com.br/blog/futuro-do-trabalho-2025/. Acesso em: 10 ago. 2025.

GIL, A. *et al*. The mediating effect of job satisfaction between inclusive leadership and commitment to change: Evidence from Brazil and Spain. **European Journal of Management and Business Economics**, v. 4, p. 1-20, maio 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1108/EJMBE-09-2022-0288. Acesso em: 27 ago. 2025.

GIOVANONI, A. B. **Re-inventar a liderança:** um desafio diário. Lajeado: Pacartes, 2016.

LIFELONG learning: como continuar estudando para subir na carreira. **PM3**, 2023. Disponível em: https://pm3.com.br/blog/lifelong-learning-o-que-e/. Acesso em: 25 ago. 2025.

LIMA, R. A.; COSTA, M. F.; OLIVEIRA, S. M. Ambientes inclusivos: Desafios e oportunidades no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Gestão e Negócios**, v. 19, n. 63, p. 51-67, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.7819/rbgn.v19i63.2913. Acesso em: 20 ago. 2025.

MARINO, L. Liderança inclusiva*:* o que é e como desenvolver?. **Empregare**, 19 maio 2025. Disponível em: https://blog.

empregare.com/lideranca-inclusiva-o-que-e-como-desenvolver/. Acesso em: 25 ago. 2025.

NASCIMENTO, M. M. Os desafios da educação inclusiva no Brasil. **SciELO em Perspectiva:** Humanas, 11 fev. 2016. Disponível em: https://humanas.blog.scielo.org/blog/2016/02/11/os-desafios-da-educacao-inclusiva-no-brasil/. Acesso em: 10 out. 2025.

NASCIMENTO, M. G. **O trabalho como valor:** afirmação e crise em perspectiva tridimensional. 2002. Dissertação (Mestrado em Filosofia do Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

NEVES, D. R. *et al*. Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326257093_Sentido_e_significado_do_trabalho_uma_analise_dos_artigos_publicados_em_periodicos_associados_a_Scientific_Periodicals_Electronic_Library. Acesso em: 25 ago. 2025.

OLIVEIRA, L. M.; MENDES, R. A. Gestão da diversidade e inclusão: Estratégias para a sustentabilidade organizacional. **Revista de Ciências Sociais**, v. 29, n. 2, p. 115-132, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rcs.v29i2.2020. Acesso em: 5 ago. 2025.

PASSOS, I. S. de J. *et al.* Liderança inclusiva: o papel da gestão na qualidade de vida no trabalho de pessoas com deficiência. **Revista de gestão social e ambiental**, Miami, v. 19, n. 3, p. 1-17, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389988214. Acesso em: 25 ago. 2025.

PRONI, M. W. Trabalho decente e vulnerabilidade ocupacional no Brasil. **IE/UNICAMP**, Campinas, n. 188, 2011. Disponível em: file:///D:/Downloads/texto188.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

RANDEL, A. E.; GALVIN, B. M.; SHORE, L. M.; EHRHART, K. H.; CHUNG, B. G.; DEAN, M. A.; KEDHARNATH, U. Liderança inclusiva: alcançando resultados positivos por meio do pertencimento e sendo valorizado pela singularidade. **Revista de Gestão de Recursos Humanos**, v. 28, p. 190-203, 2018.

RODRIGUES, A. E. G. L. *et al*. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: uma revisão sistemática da literatura. **Ciências Sociais Aplicadas**, Rio de Janeiro, v. 29, maio 2025. Disponível em: https://revistaft.com.br/inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-uma-revisao-sistematica-da-literatura/. Acesso em: 27 ago. 2025.

SILVA, A. P.; DIAS, F. S. Inclusão e diversidade no trabalho: perspectivas e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 5, p. 712-728, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019180266. Acesso em: 5 ago. 2025.

SIMONELLI, A. P. *et al.* Enquadramento da temática da inclusão de pessoas com deficiência no trabalho em Jornal de grande circulação do estado do Paraná de 1991 a 2006. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, v. 28, n. 2, abr./jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cadbto/a/RWgVZWjPZKcNL6qgJHfWkfr/?lang=pt. Acesso em: 5 ago. 2025.

Biodatas

Leticia Montanari Carra Balen

Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Dinâmica de Grupos (SBDG). Especialista em Gestão Empresarial (FGV). Graduada em Psicologia e Pedagogia pela UCS. Gerente de Pessoas e Cultura na empresa Martiplast Ind. Plásticos na cidade de Caxias do Sul. Tem interesse em pesquisas sobre inclusão no mercado de trabalho e formação de liderança inclusiva.

E-mail: lmcbalen@hotmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3576279378650691

Orcid: https://orcid.org/0009-0003-3403-2326

Carla Beatris Valentini

Doutora em Informática na Educação e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialização em Alfabetização pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Graduada em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É professora titular da UCS e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da

UCS. É orientadora de mestrado e doutorado, professora dos cursos de licenciatura e coordenadora de cursos de extensão voltados à formação de professores para a inclusão, articulados às redes de educação. Cocriadora do Portal ProIncluir (http://www.proincluir.org).

E-mail: cbvalent@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5972722112132617

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0355-7712

Educação musical e autismo: percepções e práticas de professores de escola de música[83]

Raquel Pereira Soares
Cláudia Alquati Bisol
Carla Beatris Valentini

Neste capítulo, oferecemos uma breve reflexão sobre as percepções e práticas de professores de música, a partir de uma pesquisa realizada no contexto da educação não formal, em escolas de música de Caxias do Sul (RS). O estudo, vinculado à linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, sob a temática educação musical e autismo, de natureza qualitativa e exploratória, produziu dados por meio de entrevistas semiestruturadas com sete professores que tiveram a oportunidade de ensinar música para crianças e/ou adolescentes autistas. Buscou-se conhecer e explorar as experiências e percepções desses professores no acolhimento e inclusão desses estudantes, identificando as práticas pedagógicas e os recursos utilizados.

Tendo em vista o campo teórico da educação inclusiva, esta investigação tomou por base os Estudos da Deficiência e a perspectiva do movimento social da neurodiversidade. Mais adiante, apresentamos algumas reflexões "recortadas" dos resultados e análise dos dados, realizadas por meio do método de análise de conte-

[83] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Educação musical não formal e autismo: estudos das percepções e práticas de professores de escolas de música de Caxias do Sul*, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

údo de Bardin (2004). Antes, porém, queremos situar os leitores em nosso referencial teórico.

Os estudos da deficiência e o movimento social da neurodiversidade

Os Estudos da Deficiência (*Disability Studies*) surgiram a partir de um movimento estudantil acadêmico, em contexto euro-americano, por volta dos anos 1980, com o lema "nada sobre nós sem nós". O movimento questionava e se opunha ao modelo médico e ao discurso de especialistas diversos, baseando-se em referenciais sociológicos (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017; Ferguson; Nusbaum, 2012).

Por muitos anos os saberes e modelo médico de perceber a deficiência foi sinônimo de desvantagem e anormalidade, concepção que prevaleceu no campo dos estudos da deficiência até o momento em que o modelo social surge trazendo um novo paradigma, um novo conceito em oposição a essas ideias. Para os estudiosos e pesquisadores do modelo social da deficiência, a anormalidade dos corpos é uma narrativa, um valor moral e estético supervalorizado e perigoso que, durante muito tempo na história, justificou o encarceramento e a exclusão social de pessoas com lesões físicas e mentais severas.

Ademais, ao colocarem o corpo no centro do debate, as pessoas com deficiência não apenas desenvolvem um enfoque nos ajustes das estruturas arquitetônicas, como também nas estruturas sociais e nas barreiras atitudinais que dificultam ou impedem a liberdade e o direito de ir, vir e estar. Ou seja, a deficiência não deve ser vista como um problema ou tragédia individual, mas como uma forma distinta de experienciar a vida e o mundo. Esse novo conceito e modo de agir sobre a deficiência

revoga o discurso de corpo inválido e incapaz para o trabalho e socialização, validando o consenso de que as diferenças corporais não precisam ser consertadas ou curadas para que haja igualdade e inclusão.

Nesse novo conceito se inspira o movimento social da neurodiversidade, iniciado por Judy Singer, uma socióloga autista e australiana que cunhou o termo neurodiversidade no final dos anos 1990. Judy propôs que as diferenças neurológicas como autismo, não deveriam ser vistas como doenças ou deficiências, mas sim como variações naturais da mente humana. Esse novo modo de percepção reconhece e valoriza a pluralidade neurológica entre os seres humanos e potencializa a luta por direitos civis. Atualmente, outras diferenças neurológicas como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e dislexia são também reconhecidas pelo movimento (Ortega, 2009; Wuo; Brito, 2023).

Quando se trata do autismo, Ortega (2009, p. 70) afirma: "a história do movimento de neurodiversidade, e mais especificamente em relação à cultura autista, está ligada ao deslocamento das concepções psicanalíticas para uma concepção biológica e cerebral do transtorno autista". Até a década de 1960, prevaleciam explicações psicanalíticas (negativas) sobre o autismo, focadas no déficit, na impossibilidade e na deficiência. Depois desse período, iniciou-se o deslocamento do paradigma psicanalítico para explicações orgânicas e concepções biológicas. O movimento social da neurodiversidade, rejeitando essas abordagens psicológicas negativistas e culpabilizantes, passou a defender o autismo como uma identidade que deveria ser vivenciada com orgulho (Ortega, 2009).

Para Wuo e Brito (2023, p. 3), "o paradigma da neurodiversidade surge como uma contribuição para a superação

de barreiras atitudinais construídas desde a descoberta do autismo, na década de 1940". Considerando a escassez de produções científicas sobre educação de autistas na perspectiva da neurodiversidade no Brasil e na América Latina, os autores realizaram uma investigação sobre as formas como as pesquisas e estudos recentes abordam o tema na literatura científica, na esfera dos estudos críticos sobre o autismo. A pesquisa, que analisou artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais entre os anos 2006 e 2020, evidenciou que "no âmbito da educação, a abordagem crítica do autismo é ainda escassa no Brasil e na América Latina" (Wuo; Brito, 2023, p. 15). Contudo, embora sutil, observa-se um movimento de construção do conhecimento em torno do tema.

Entendemos que, mesmo em situações de maior severidade do autismo, é necessário desenvolver um olhar mais dinâmico, gentil e não capacitista sobre o ser humano, começando pela superação de rótulos estigmatizantes desnecessários, como o reconhecimento da pessoa não como deficiente, mas como alguém que está em uma condição de deficiência (Fadda; Cury, 2016). Com base nesse pensamento, questionamos: como essas questões vêm sendo abordadas no contexto da educação musical? A partir dessa inquietação, desenvolvemos um percurso metodológico capaz de responder a essa pergunta.

Percurso metodológico

Considerando as contribuições dos Estudos da Deficiência e a perspectiva do movimento social da neurodiversidade, realizamos uma pesquisa que se fundamenta numa abordagem qualitativa, delineada a partir da articulação exploratória de informações, por meio de estudo empírico (Zanette, 2017).

Apresentamos como objetivo geral: compreender as percepções dos professores de música em relação ao ensino de música para crianças e adolescentes autistas, no contexto da educação não formal, especificamente nas escolas de música de Caxias do Sul – RS. Especialmente, compreender as percepções dos professores no que se refere ao ensino de música para crianças e adolescentes autistas identificando práticas pedagógicas e recursos utilizados.

Para alcançar os objetivos propostos, foram contatadas escolas de música em pleno funcionamento no ano de 2023. Por meio de uma busca no *Google,* identificamos um total de 21 instituições. A partir disso, entramos em contato com algumas dessas escolas no intuito de iniciar uma aproximação com professores que, no momento da pesquisa, estavam ensinando música para estudantes autistas ou que, em algum momento, já haviam tido essa experiência.

No total, foram identificados 11 professores que se enquadraram no perfil dos participantes definidos pela pesquisa. Como critério de seleção, optou-se pelos sete primeiros voluntários e, buscando uma equiparação de gênero, foram entrevistadas quatro mulheres e três homens. A caracterização dos participantes está apresentada no Quadro 1. Com o objetivo de resguardar a identidade dos participantes, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios. As denominações escolhidas referem-se a pessoas autistas que, de alguma forma, possuem vínculos com o campo da música, tanto no Brasil quanto em outros países.

Quadro 1 – Caracterização dos professores entrevistados

Participantes	Idade	Anos de docência	Formação	Pós-graduação Especialização	Cursos relacionados ao autismo
Annabelle	42	25	Educação Artística com habilitação em Música	Educação musical Gestão Educacional	—
João	26	11	Licenciatura em Música em andamento	—	Oficinas de musicalização para autistas
Patrícia	42	14	Tecnólogo de Gestão da Qualidade	Especialização em Educação Musical	—
Marcos	34	15	Ensino Médio. Aulas de música. Autodidata.	—	—
Susan	24	5	Licenciatura em Música	Musicoterapia em andamento	—
Solielson	52	19	Licenciatura em Filosofia, com habilitação em História e Psicologia.	Educação Musical	Oficinas de musicalização para crianças com deficiências
Courtney	33	10	Licenciatura em Música	Psicopedagogia Especialização em Educação musical	Assistente Terapêutica Denver ABA

Fonte: elaborado pelas autoras.

Mediante o aceite de cada participante, foram agendados o dia, o horário e o local das entrevistas. A adesão e a participação ocorreram de forma espontânea e presencial, mediante a assinatura do Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

As entrevistas foram gravadas e transcritas e tiveram uma duração média de 45 minutos. Para a constituição do diálogo, utilizamos o modelo de entrevista semiestruturada, com questões norteadoras e abertura para que o entrevistador solicitasse esclarecimentos ao participante durante sua fala, sempre que necessário. No âmbito de uma investigação qualitativa, a entrevista configura-se como uma das estratégias mais apropriadas, por possibilitar a construção de dados descritivos expressos na linguagem dos próprios participantes. Essa abordagem permite ao pesquisador compreender como os sujeitos interpretam determinados aspectos da realidade que os cerca (Zanette, 2017).

A entrevista de caráter reflexivo, inserida em um contexto interpretativo, transcende a simples troca de perguntas e respostas previamente elaboradas. Trata-se de um processo dialógico, pautado pela aproximação com o sujeito, por meio de uma construção discursiva em torno de determinado tema. Essa interação constitui-se como um encontro humano permeado por percepções, expectativas, sentimentos e interpretações de ambas as partes: entrevistador e entrevistado.

Nesse processo, levantam-se informações subjetivas, reveladoras da realidade percebida pelos participantes, como crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos e ações, contribuindo, assim, para a construção de significados mais amplos e profundos (Bogdan; Biklen, 1994; Silva; Russo, 2019; Szymanski *et al*., 2021; Zanette, 2017).

Conforme observa Duarte (2004, p. 215):

> Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e con-

> tradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Sendo assim, realizamos as entrevistas seguindo as etapas propostas por Szymanski, Almeida e Prandini (2021): (1) contato inicial e condução da entrevista; (2) apresentação da questão desencadeadora; (3) expressões de compreensão do pesquisador; (4) sínteses ao longo da escuta; (5) questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento; e, por fim, (6) a devolutiva ao participante.

A análise dos dados foi realizada com base na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2004), que a define como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin, 2004, p. 33). Mais do que descrever o conteúdo, a proposta busca extrair os saberes que emergem dos dados após seu tratamento analítico, sejam eles de ordem psicológica, sociológica, histórica, econômica, entre outros.

O método proposto por Bardin (2004) estrutura-se em três fases cronológicas: (1) pré-análise, momento de organização e sistematização do material; (2) exploração do material, etapa de codificação e categorização das unidades de registro; e (3) tratamento dos resultados e interpretação, que envolve a síntese, inferência e validação dos achados com fins teóricos ou pragmáticos.

Após a transcrição das entrevistas, realizamos a sistematização das categorias analíticas com base nos dados obtidos. Ao longo de todo esse processo analítico, emergiram categorias e subcategorias que foram organizadas e reestruturadas à luz de seus aspectos simbólicos e polissêmicos. Para favorecer a interpretação e a atribuição de sentido aos resultados, essas categorias foram concebidas a partir de uma analogia do funcionamento de uma orquestra sinfônica, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 –Categorias de análise temática

	Categorias	**Subcategorias**
A orquestra	O maestro: professores de escola de música	Primeiras experiências com o autismo
		Sentimentos advindos das experiências
		Percepções sobre o autismo
	Os músicos instrumentistas: crianças e adolescentes autistas	Dificuldades dos alunos
		Interesse dos alunos

Composição musical	Harmonia: formação dos professores	Formação acadêmica
		Formação complementar
	Melodia: práticas pedagógicas	Métodos de ensino
		Planejamento de aula
		Estratégias de ensino
	Contraponto: musicalização x musicoterapia	Musicalização não é terapia
		Musicalização e inclusão
	Ritmo: a família em questão	Relação com os familiares
		Expectativas em relação às aulas

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao analisar esse quadro, percebe-se que o material oriundo das entrevistas revelou conteúdos de grande riqueza e temas fundamentais tanto para a educação especial quanto para a educação musical. Neste capítulo, contudo, apresentamos algumas reflexões centradas nas percepções docentes sobre o autismo e nas práticas pedagógicas, com ênfase nos métodos de ensino, nos planejamentos de aula e nas estratégias de ensino adotadas pelos participantes.

Percepções docentes sobre o autismo

De modo geral, as percepções humanas exercem um papel fundamental na tomada de decisões, pois é por meio delas que atribuímos significados às experiências e ao mundo que nos cerca. A percepção, contudo, não se configura como um simples reflexo da realidade visível, mas como uma construção mental, de natureza racional e/ou emocional.

Quando se trata da percepção social, refere-se à forma como interpretamos a presença do outro e suas características, a partir das quais formamos impressões e julgamentos (Bock *et al*., 2001). Tais impressões podem, caso distorcidas, conduzir a decisões injustas e interpretações equivocadas da realidade.

A partir da análise das entrevistas, foi possível compreender como os professores de música constroem suas percepções sobre o autismo. A fala da professora Annabelle expressa a dificuldade em formular uma definição:

> Ai que difícil essa pergunta! Porque quando a gente pensa assim, né, claro, é diferente. [...] Então, eu acho que eu vejo o autista como diferente, sabe? [...] porque a criança é uma criança especial, uma criança diferente.

A perspectiva de Annabelle remete à ideia do "diferente", termo que, segundo Skliar (2015, p. 26), embora muitas vezes usado como valorização da diversidade, pode ocultar uma noção de anormalidade. Para o autor, os sujeitos tidos como "diferentes" são frequentemente estigmatizados, resultado de um longo processo histórico de categorização identitária, que ele nomeia como diferencialismo, um mecanismo de distinção, separação e desvalorização de determinados grupos sociais. Essa lógica também pode ser observada na fala da professora Courtney:

> Eu acho que o autismo é um funcionamento diferente do cérebro, né? [...] Então, pra mim, é quase um bloqueio com o mundo externo, né? [...] A gente tem que ajudar a se expor mais e se comunicar mais, porque o mundo exige isso da gente, né?

O diferencialismo constitui uma armadilha cultural e educacional, presente em diversas formas de catego-

rização social como gênero, raça, idade, deficiência e promove um olhar normativo sobre o corpo e a mente (Skliar, 2015). Para o autor, é necessário deslocar o conceito de diferença "do sujeito" para o espaço "entre os sujeitos", propondo uma convivência centrada no reconhecimento mútuo. Nesse sentido, a fala do professor Marcos revela uma ruptura com a lógica classificatória ao afirmar que, antes de qualquer rótulo, há o ser humano singular:

> Ficar catalogando as pessoas [...] limita muito, né? [...] O ser humano é um universo [...] Se vem com um estereótipo já, às vezes não é aquilo que está sendo dito. [...] E a gente aprende vendo ele, sabe?

Essa postura aproxima-se do que defende Parlato-Oliveira (2022) ao afirmar que nossa relação com o sujeito autista deve ser orientada por uma ética do reconhecimento, oferecendo-lhe um lugar entre os demais, sem reduzi-lo às suas diferenças. A autora destaca ainda que a busca por padrões comportamentais normalizados inibe a expressão das singularidades e limita o reconhecimento de outras formas de ser e estar no mundo.

A fala do professor Marcos "a gente aprende vendo ele" revela um movimento de abertura à experiência da alteridade, sugerindo que o processo de ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno também são um exercício de escuta e transformação mútua.

Similarmente, a professora Patrícia apresenta um olhar mais humanizado sobre o autismo, compreendendo-o como uma forma singular de vivenciar a existência, que se aproxima do movimento social da neurodiversidade:

> Eu vejo que o autista tem uma condição específica daquela pessoa. [...] a gente precisa compreender como ela vive, como ela vivencia essa experiência aqui nesse planeta e tentar proporcionar para aquela

> pessoa a forma como ela consegue lidar melhor com o seu próprio corpo, com a sua própria mente, com as suas próprias emoções.

Em contraposição, Solielson, João e Susan demonstram influências do modelo médico tradicional na forma de perceber o autismo. Os discursos, centrados em termos como "diagnóstico", "tem autismo", "traços", "atípico", "casos" ou "normal", reiteram noções clínicas associadas a déficits:

> Solielson: Tem sinais assim, traços [...]. A gente percebe alguns traços [...]. Assim como é com a criança que não tem o autismo, seria o normal, não sei como é que se fala, é como uma criança atípica... típica… é atípica.
> João: Tu já vê de longe quando tem uma criança autista [...]. Claro que ele tem, ele tem fisionomias, assim, ele é mais lento que uma criança, né.
> Susan: Eu tive uma prima distante assim, uma pessoa da família que foi diagnosticada com autismo [...]. Pra mim ficou bem estereotipado o que é uma pessoa que tem autismo [...]. Então todos esses casos vêm pra nós, então já é um padrão.

Essas percepções dialogam diretamente com os critérios diagnósticos do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que elenca indicadores de comportamento, comunicação e sociabilidade para identificação do Transtorno do Espectro Autista – TEA (APA, 2014).

Para Parlato-Oliveira (2022), o fato de uma criança aparentemente "não ouvir" não significa ausência de escuta. O que ocorre, muitas vezes, é uma incompreensão diante das formas de linguagem próprias da pessoa autista, que se expressa por meio de estratégias multimodais, nem sempre reconhecidas como válidas. Segundo a autora, é o olhar do outro (limitado à norma) que por vezes falha em "ouvir".

Quando a professora Susan afirma: "atendemos crianças com deficiência, somos as únicas", fica evidente a associação direta do autismo à deficiência. Cabe lembrar que, de acordo com a legislação brasileira (Brasil, 2012; 2015), pessoas autistas são legalmente reconhecidas como pessoas com deficiência, o que garante direitos e proteção social. No entanto, compreendê-las apenas sob essa ótica pode restringir sua condição humana à de sujeitos "marcados" pela ausência ou inadequação frente ao que padronizamos como "pessoa normal".

Conforme propõe Ortega (2009), o modelo médico, embora necessário em certos contextos, pode ser excludente quando reduz a complexidade subjetiva dos indivíduos à lógica da patologia. Superar esse modelo implica acolher a diversidade em sua totalidade, reconhecendo as pessoas autistas como indivíduos singulares que habitam, convivem e enriquecem o mundo com outras formas de presença.

Orrú destaca (2012, p. 37): "Deve ser evidenciado pelo profissional o respeito à individualidade dessa pessoa, aceitando seus limites e propondo estratégias para a superação das barreiras apresentadas, incentivando o desenvolvimento e o crescimento de seu potencial". Entre as barreiras que comprometem a interação social, o desenvolvimento pessoal e profissional de indivíduos autistas, destaca-se o capacitismo, um obstáculo cultural que desvaloriza condições com base em padrões normativos de desempenho.

Diante disso, apresentamos a seguir trechos das falas de professores que revelam suas percepções quanto às capacidades e ao potencial de seus alunos autistas:

> Annabelle: A gente olha, aí o [nome do aluno] não para, o [aluno] não faz nada, o [aluno] não copia, o [aluno] isso, o [aluno] não, o [aluno] não, o [aluno]

> não. Não! O [aluno] sim! Quer dizer, o [aluno] teve uma percepção auditiva, ele entende tudo, ele sabe, ele ouviu tudo. Coisa que vários alunos que não tinham espectro não conseguiram fazer.
> Courtney: Eles têm uma capacidade de raciocínio incrível [...] Eles têm a capacidade de superar muitas coisas que a gente nem sonha, assim. [...] Eles não têm deficiência intelectual, eles têm uma inteligência preservada.
> João: Eu percebi que ele era muito inteligente pra música.
> Marcos: Tem muita gente que é catalogada como normal e tem muito problema – muito mais do que pessoas que são catalogadas com certas doenças, né? Só que a sociedade, pelos preconceitos, dificulta isso. [...] Ele estuda, ele entende, tu dá qualquer ritmo pra ele, ele tem super habilidades, ao ponto de tocar bateria e cantar uma coisa que eu nunca ensinei, né?

Tais falas revelam expressões que podem ser consideradas anticapacitistas, como: "ele vai conseguir", "ele tem a capacidade", "ele é inteligente", "ele estuda, ele entende". Nota-se um reconhecimento do indivíduo antes de sua classificação patológica. de suas potencialidades, e não de suas limitações. Tal postura docente alinha-se à ética do respeito às singularidades e à valorização da neurodiversidade.

Segundo Parlato-Oliveira (2022), a mudança no olhar sobre as pessoas com Síndrome de Down foi possível a partir da reconstrução dos discursos culturalmente constituídos. A autora defende que processo semelhante está em curso no que tange às pessoas autistas. Enxergar esses sujeitos como autores de suas trajetórias, capazes de enfrentar os desafios da vida e dotados de habilidades singulares rompe com a ideia de que suas possibilidades estariam determinadas por fatores genéticos ou imposições psiconeurológicas externas.

Isso não significa, de forma alguma, desconsiderar as limitações que uma pessoa autista possa apresentar,

como a hipersensibilidade sensorial, por exemplo. No entanto, acredita-se que o foco pedagógico deva ser deslocado para o "ele vai conseguir", como destacou a professora Annabelle, e para a ideia de que "eles têm a capacidade de superar muitas coisas", conforme apontado por Courtney. Dessa forma, os professores poderão desenvolver planejamentos que enfatizem os potenciais, e não os *déficits* dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades musicais.

Ainda segundo Parlato-Oliveira (2022), em consonância com a perspectiva da neurodiversidade, as condições, sejam elas limitadoras ou não, devem ser analisadas a partir da experiência do próprio sujeito. Como sociedade e, especialmente, como educadores, não devemos reproduzir atitudes capacitistas.

Gaiato (2018, p. 118) reforça essa ideia ao afirmar que "a criança com autismo tem capacidade de aprender, porém o faz de maneira diferente". Para a autora, o grande desafio do educador é compreender essas diferenças e ensinar a partir delas. Dessa forma, entendemos que as práticas pedagógicas dos professores de música estão intimamente relacionadas à maneira como percebem o autismo: se como uma deficiência a ser superada ou como uma expressão legítima da diversidade humana.

Para clarificar essa ideia, pense na metáfora da orquestra: como reagiriam os músicos diante de um maestro inexperiente, inseguro ou temeroso; que projetasse uma percepção equivocada sobre seus músicos e seus instrumentos? Certamente, a sinfonia produzida seria marcada por tensões, desafinações e instabilidades.

Práticas pedagógicas

Ao analisar o perfil acadêmico dos professores participantes da pesquisa, apresentado no Quadro 3, observa-se que cinco dos sete entrevistados possuem formação voltada para o ensino de música. Na maioria das escolas de música, entretanto, não é exigido diploma de graduação em música ou cursos na área da atuação docente, basta que o profissional domine o instrumento ou conteúdo que irá lecionar.

Quadro 3 – Perfil acadêmico dos participantes

Participantes	Formação	Pós-graduação Especialização
Annabelle	Educação Artística com habilitação em Música	Educação musical Gestão Educacional
Patrícia	Tecnólogo de Gestão da Qualidade	Especialização em Educação Musical
Susan	Licenciatura em Música	Musicoterapia em andamento
Solielson	Licenciatura em Filosofia, com habilitação em História e Psicologia	Educação Musical
Courtney	Licenciatura em Música	Psicopedagogia Especialização em Educação Musical

Fonte: elaborado pelas autoras.

Mesmo sendo graduados na área da educação, os professores Annabelle, Susan, Courtney e Solielson relataram que houve pouco acesso a conteúdos relacionados à educação especial e menos ainda voltados à educação musical para estudantes autistas.

> Annabelle: Nada, nada [...] eu lembro muito da prof. de psicologia falando da questão da síndrome de *Down* e como abordar, como trabalhar, não especificamente a música, mas pensando na criança, né? na diferença [...]. Autismo nem se falava naquela época.

> Susan: Durante a universidade eu tive acesso sempre a conteúdos que eram mais...mais geral, digamos assim, não era especificamente sobre autistas ou TEA.
> Courtney: Fiz especialização em educação musical na UERGS e na época tinha aulas de música para educação especial, mas era mais voltado a alunos cegos ou surdos, não era tanto voltado pra autista, assim.
> Solielson: Teve uma disciplina que era Música e Múltiplas Deficiências, uma coisa assim, na época [...]. Mas nada que falava sobre autismo.

Com base nesses depoimentos, é possível afirmar que o desenvolvimento de métodos e alternativas pedagógicas para a inclusão de alunos autistas nas atividades musicais permanece como um desafio recorrente e não solucionado. Também, tais depoimentos corroboram as observações de Schambeck (2016) sobre as limitações dos cursos de formação docente. De acordo com a autora, de modo geral, a responsabilidade pela inclusão ainda não foi plenamente incorporada nem estruturada pelas instituições de Ensino Superior, especialmente nos cursos voltados à formação de professores de música.

Em outras palavras, a formação acadêmica ainda não tem respondido de maneira eficaz às demandas por um ensino aprofundado, de qualidade e verdadeiramente inclusivo, capaz de preparar os professores para o acolhimento da diversidade humana. Diante disso, torna-se necessário que os docentes busquem alternativas para complementar e ampliar suas metodologias de ensino e práticas pedagógicas dirigidas à educação especial e inclusiva. Essa lacuna, ao nosso ver, pode resultar em dificuldades nas práticas pedagógicas, uma vez que o desconhecimento de abordagens adequadas pode comprometer a elaboração de atividades coerentes com a realidade dos alunos, dificultando seu processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao método de ensino de música, o recurso mais próximo voltado às especificidades do autismo é o Método *Nordoff-Robbins*, que utiliza a improvisação musical como ferramenta para promover o desenvolvimento emocional, social e cognitivo de crianças autistas, configurando-se como uma abordagem musicoterapêutica (Freire; Parizzi; Turry, 2022). Consideramos que essa metodologia pode contribuir significativamente para a construção de estratégias de ensino de música aplicáveis no contexto da educação musical inclusiva.

No entanto, como salienta Louro (2021, p. 73), "todas as metodologias musicais podem e devem ser utilizadas com pessoas autistas". A autora enfatiza que não há uma metodologia única ou exclusiva para esse público; o fundamental é adequar a forma de aplicação, considerando estratégias pedagógicas diferenciadas, o uso de materiais apropriados e uma comunicação sensível às necessidades específicas de cada aluno.

Analisando como os professores entrevistados estão conduzindo suas aulas e quais adaptações metodológicas têm utilizado no ensino musical voltado a estudantes autistas, percebemos o uso inicial de estratégias por meio da tentativa e erro como nos casos de Susan e Marcos:

> Susan: No começo era muito tentativa e erro, né? A gente não sabe muito bem como fazer, o que fazer, e vai testando o que funciona. [...] É difícil encontrar um material que diga claramente o que tentar. [...] Eu tento, na medida do possível, fazer a mesma aula que faria para uma criança sem deficiência, desde que eles consigam acompanhar.
> Marcos: Fiz a mesma abordagem como faço com todo mundo. Se percebesse que o barulho alto o incomodava, eu tocava mais baixo. Minha adaptação era essa.

Diante da ausência de materiais pedagógicos específicos, Susan buscou aplicar atividades semelhantes às utilizadas com crianças neurotípicas, ajustando-as conforme as respostas dos alunos autistas. Embora seu trabalho seja orientado pela experimentação prática, há atenção às dificuldades dos estudantes, revelando uma postura sensível à diversidade.

De maneira semelhante, o professor Marcos relatou manter sua abordagem habitual, realizando adaptações pontuais com base nas sensibilidades do aluno. Mais do que alterar instrumentos ou o ambiente, sua preocupação está na forma como interage com o estudante, respeitando suas especificidades. A adaptação, portanto, não se limita aos recursos físicos, mas reside na escuta atenta e na postura dos professores diante das diferenças.

Se, por um lado, Susan e Marcos experimentam e constroem alternativas a partir da prática; por outro, o professor Solielson adota uma postura mais distante, marcada por insegurança frente às circunstâncias. Trabalhando com musicalização em grupo, o professor reconhece a falta de ações para atender às necessidades individuais:

> Não se tem um trabalho específico com eles [...] então a dificuldade é muitas vezes quando surge uma criança muito diferente, não saber como agir [...]. A gente não procura algo mais específico.

Por sua vez, o professor João adota uma postura proativa, facilitada por sua participação em oficinas de formação complementar. Ele prepara aulas específicas para estudantes autistas, utilizando abordagens aprendidas nos cursos de musicalização direcionadas para esse público:

> Pro autista, não, tu vai ter que preparar uma aula especial [...]. Normalmente o que dá certo com um dá certo com outro também. [...] É, principalmente por causa das oficinas, assim, né? [...] vou colocando em prática e vou vendo o resultado, né?

A fala de João reforça o papel das oficinas e formações complementares como fontes de repertório didático e segurança pedagógica. São ferramentas essenciais que auxiliam os professores na construção de estratégias de ensino musical (educação especial) para contemplação da inclusão das diversidades humanas.

De forma geral, observamos que, mesmo diante da falta de formação específica, os docentes procuram ajustar métodos tradicionais de ensino musical à realidade de seus alunos autistas. Ainda que nem sempre explicitem com clareza suas práticas adaptativas, nota-se um esforço em ajustar atividades e metodologias que respeitem as condições de aprendizagem desses estudantes. Essa postura aproxima-se da perspectiva de Louro (2021), que defende a flexibilidade na aplicação de métodos pedagógicos musicais tradicionais, propondo que todas as metodologias podem, e devem, ser utilizadas com alunos autistas, desde que adequadamente ajustadas às suas necessidades.

Entendemos que a escolha por uma única metodologia de ensino musical não se mostra eficaz nem mesmo possível, diante da pluralidade de propostas, objetivos e perfis dos estudantes. Cada método é orientado por princípios específicos, voltados a determinados conteúdos, abordagens e públicos. Cabe ao professor, portanto, realizar escolhas metodológicas que respondam melhor às demandas individuais dos alunos e às metas de aprendizagem em questão. Muitas vezes é necessário combinar um ou mais métodos para a construção

do planejamento das aulas e para atender aos objetivos propostos.

A educação musical para estudantes autistas constitui uma modalidade de ensino especializada que demanda práticas pedagógicas sensíveis às especificidades de aprendizagem desse público, sem prejuízos (Oliveira; Parizzi, 2022). Para além da escolha e adaptação dos diversos métodos de ensino disponíveis, cabe ao educador elaborar planejamentos que deem conta da individualidade de cada aluno, considerando também o contexto histórico e social em que este está inserido.

De acordo com Mateiro e Souza (2014, p. 98), de um modo geral, "o educador musical deve poder adaptar seu plano de ensino, improvisando ou lançando mão de recursos não previstos, mas oportunos, para um melhor aproveitamento e aprendizagem dos alunos".

Planejamento de aula

Planejar é o ato de organizar tarefas com a utilização de métodos adequados (Melhoramentos, 2024). Tal conceito pode parecer rígido, engessado, distante das dinâmicas de uma sala de aula, sobretudo, para a educação inclusiva. No entanto, o planejamento não necessita ser assim. Conforme Lélis (2011), planejar é um ato racional de organizar tarefas e ações no intuito de antecipar resultados esperados, a fim de que metas e objetivos sejam conquistados, ainda que, para isso, alguns "desvios" ocorram. Para a autora, o planejamento não deve atar a criatividade, deve ser flexível e passível de adaptações.

Segundo Mateiro e Souza (2014, p. 98), "o educador musical deve poder adaptar seu plano de ensino, improvisando ou lançando mão de recursos não previs-

tos, mas oportunos, para um melhor aproveitamento e aprendizagem dos alunos". Na educação musical inclusiva, é essencial que o educador musical seja capaz de construir um planejamento pedagógico com adaptações que atendam à diversidade e às especificidades de cada estudante. Também, o profissional precisa identificar as potencialidades e os desafios da realidade e, a partir disso, construir estratégias para alcançar os objetivos pedagógicos.

Com relação ao planejamento pedagógico-musical para estudantes autistas, Oliveira e Parizzi (2022) elaboraram cinco etapas para auxiliar na construção do planejamento, exemplificado no Quadro 4.

Quadro 4 – Etapas para o planejamento pedagógico com estudantes autistas

Etapas	Descrição
1ª etapa - Avaliação do aluno	Reconhecimento das características individuais do estudante: potencialidades, dificuldades, interesses etc.
2ª etapa - Pré-requisitos	Verificação das condições necessárias para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma significativa.
3ª etapa - Rotinas e regras	Estabelecimento de rotinas claras e regras previsíveis para garantir segurança e estabilidade ao aluno autista.
4ª etapa - Potencialidades e dificuldades	Definição de estratégias adequadas para promover o desenvolvimento da aprendizagem musical, considerando os pontos fortes e os desafios.
5ª etapa - Adaptação	Realização de ajustes atitudinais, físicos ou curriculares que favorecem o sucesso do ensino e o progresso da aprendizagem.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao final da 5ª etapa, o professor retoma a avaliação, verificando o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, para possíveis ajustes no planejamento. Esse procedimento em etapas colabora para que o planejamento não esteja unicamente situado no campo das ideias. Antes, considere diferentes possibilidades e imprevistos que possam surgir em sala de aula, para alcançar os objetivos propostos, pois o que se idealiza pode não se concretizar exatamente como imaginado. Os professores, João e Annabelle, sentiram dificuldade com a questão do planejamento:

> João: É bem difícil tu preparar uma aula pra autista. Chega lá, tu faz diferente. Tu vai acabar, tu vai ter que acabar usando mais a tua experiência do que a preparação que tu fez[...]. Tu tem que modificar, nunca sai igual do que tu planeja [...].
> Annabelle: Eu sempre planejo as minhas aulas ainda mais de musicalização. A gente tem que planejar porque senão não dá certo, né? Mas já aconteceu de mudar completamente o planejamento porque a criança vinha… do jeito que ela chegava, é aquele jeito que a gente vai tentar abordar com ela, né? É porque eu entendo, assim, que o meu planejamento pouco importa, sabe? Ah, eu quero trabalhar ritmo. Tá, mas a criança não tá nem aí pro ritmo. Ela tá aí pro...pro... sei lá, pra melodia, né? [...]. Não importa muito, porque a gente tem que ir no que ela tá focada, né?

Esses relatos revelam que planejar e executar uma aula de música para estudantes autistas são processos distintos. Na prática, a experiência do educador determina é determinante para adaptar o planejamento, especialmente quando as atividades elaboradas não surtiram o efeito esperado.

Diante do exposto, surge a indagação: seriam as dificuldades enfrentadas por Annabelle resultado de falhas na comunicação das atividades propostas? Para Orrú (2012), com base nos pressupostos de Vygotsky, a

construção do conhecimento ocorre também na relação entre educador e educando, mediada pela linguagem, elemento central de toda experiência social, por meio da interação e do diálogo.

Falhas na comunicação podem ocasionar atitudes de isolamento. No caso relatado pela professora Annabelle, a criança pode ter se concentrado no piano por não compreender a linguagem e as intenções da professora. Ainda assim, observa-se que João e Annabelle buscam construir um planejamento e adaptá-lo conforme as necessidades surgentes em aula.

Outra questão que desejamos assinalar é o entendimento de que "o planejamento pouco importa", expressado pela professora Annabelle. Será mesmo? Conforme Mateiro e Ilari (2012, p. 14), "é indispensável articular o que e como para ensinar efetivamente". O educador deve ter a preocupação e cuidado para realizar um planejamento com articulação entre o conteúdo e o melhor método de ensino, que, de forma mais eficaz, atenda ao processo de ensino e aprendizagem, a partir da realidade concreta, permitindo atingir os objetivos propostos (Mateiro; Ilari, 2012).

Segundo Mateiro e Souza (2014, p. 98), ao educador:

> Não lhe bastaria conhecer diversos métodos de ensino de música, materiais e repertório de canções e atividades para diferentes faixas etárias, saber cantar e tocar um instrumento, saber improvisar e compor música para suas aulas e elaborar planos e ensino. Em situação de aula, em tempo real, ele deve ser capaz de dirigir as ações em interação com os alunos e com o ambiente de ensino, considerando as circunstâncias do momento, as condições e as respostas apresentadas pelos alunos de cada turma.

Considerar as circunstâncias do momento é reconhecer os interesses e realidade de cada aluno, inclu-

sive os da criança autista. Observa-se, pelos relatos de Patrícia e Courtney, a consciência disso:

> Patrícia: Então, em alguns momentos eu tinha um plano, mas eu sempre fui de sentir muito o que ele tinha para aquele dia. Então, ah, naquele momento ele tava curtindo mais determinado desenho animado, então ia mais naquela vibe dele, por ali pegava o gancho pra envolver ele numa atividade.
> Courtney: eu tenho que pesquisar muito, perguntar para a família, perguntar para os terapeutas, pensar o que vai funcionar com aquela criança, qual o interesse dele, o que ele gosta mais, o que eu posso fazer [...]. Então, tem que ver, tem que conversar muito com os pais e manejar a aula da melhor forma possível, né? Então pra cada um é assim, bem... bem planejado e bem pensado junto com os terapeutas deles.

A partir do interesse do aluno, é possível planejar atividades com materiais concretos e lúdicos, capazes de captar a atenção da criança, facilitar a comunicação, promover a interação social e favorecer o aprendizado (Louro, 2021).

Destaca-se, por meio da fala de Courtney, uma outra estratégia para desenvolver o planejamento das aulas: a busca e o acesso à família e aos terapeutas da criança autista. Estratégia utilizada também pela professora Susan:

> Susan: [...] ela me passou o contato de outros terapeutas, de outras atividades que ele faz [...]. Tem sido muito bom, assim, ter esse acesso com esses outros profissionais.

Conforme Oliveira e Parizzi (2022, p.137), "Pode ser necessário buscar a colaboração de um profissional especializado que ajude na criação de um plano educativo específico". Gaiato (2018) também compartilha o entendimento de que o diálogo e o trabalho conjunto com outros profissionais que atendem à criança autis-

ta, como terapeutas ocupacionais ou atendentes terapêuticos, podem oferecer suporte para potencializar o aprendizado.

Outra questão que surgiu nas entrevistas foi que o acesso ao diagnóstico pode facilitar o planejamento pedagógico, permitindo traçar uma rota mais adequada, que evite desconfortos para o aluno e o professor, como declarado por Annabelle e Courtney nos trechos a seguir:

> Annabelle: Quando a gente tem um diagnóstico, a gente já sabe que precisa ter um pouco mais de paciência, não dá pra forçar aquele aluno, não dá, tem que ter então, esse primeiro diagnóstico eu acho que é o mais difícil pra mim, porque é outra abordagem, tem que ter um outro olhar [...] Então, é tudo a nossa interpretação da criança e o que o pai e mãe trazem, mas às vezes eles não trazem né. Então, a gente também fica meio amarrado nesse sentido.
> Courtney: O que não veio com um diagnóstico foi o único que não me falaram nada, simplesmente me entregaram e como se não tivesse nada, e aí a primeira aula experimental foi meio ruim.

Maluf (2023) orienta que os educadores devem estar sempre atentos, pois, na rotina diária das aulas, pode haver situações perturbadoras, difíceis de lidar. Para isso, é fundamental que tenham conhecimento prévio sobre o autismo, que busquem conhecer cada aluno autista, a fim de se antecipar a essas situações e efetuar adaptações necessárias para inclusão do aluno.

O acesso ao terapeuta e ao diagnóstico pode auxiliar o professor de música e facilitar o desenvolvimento do planejamento das aulas, das estratégias de ensino e, consequentemente, do aprendizado e interação do aluno. Contudo, entendemos que, com ou sem o diagnóstico, com ou sem acesso aos terapeutas, o educador

deve elaborar um planejamento com base na realidade individual e percepção de cada aluno.

Estratégias de ensino

Estratégias de ensino são técnicas utilizadas com o objetivo de facilitar a aprendizagem e se configuram independentemente do método de ensino que se escolhe. Soares (2020) ressalta que cabe ao educador refletir constantemente sobre suas práticas pedagógicas, identificando estratégias que foram assertivas e aquelas que não obtiveram sucesso. Desse modo, o educador qualifica o processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação condizente com a realidade da sua sala de aula.

Entre as diversas estratégias no ensino de música, apresentadas pelos professores participantes da pesquisa, destaca-se o vínculo afetivo com a criança autista. Reconhecemos que tal estratégia pode não ser fácil, sendo um dos principais desafios de qualquer educador de pessoa autista. De acordo com Maluf (2023, p. 85), "precisamos estabelecer vínculos positivos com o indivíduo autista. É importante obter o maior número de informações a respeito dele [...] assim haverá possibilidades de trabalhar habilidades, dificuldades e interesses". A autora ressalta que, para entender a pessoa autista, é preciso enxergar o indivíduo e não o autismo. Percebe-se, nas falas dos professores Annabelle, João e Patrícia, afirmações que seguem essa lógica:

> Annabelle: Eu acho que o primeiro desafio dando aula é entender essa criança. entender, criar empatia com ela, né? Porque a gente sabe que o vínculo é bem importante pra ela poder se soltar.

> João: Aí eu pensei assim, cara, vai ter que ser uma etapa. Primeiro ele tem que confiar em mim. Primeiro eu tenho que ser amigo dele, senão não vai dar certo.
> Patrícia: Eu acho que é a questão da gente poder se conectar com o ser humano, independente da idade, da condição, mas falando dos autistas[...]. Eu acho que é o maior desafio, mesmo superando qualquer outra base de conhecimento técnico, de conhecimento, [...] É uma coisa que flui muito natural quando existe essa conexão entre o professor e o aluno.

Outra estratégia é a utilização de *cards* e canções na organização das rotinas escolares, favorecendo a comunicação e a previsibilidade na dinâmica da aula, conforme mencionado por Susan e Courtney:

> Susan: E aí uma coisa que eu tento fazer sempre que eu sei que é uma criança com deficiência é trazer um tipo um mapa visual das atividades. [...] Tem algumas canções que eu faço de rotina que eles já sabem quando começa, quando termina.
> Courtney: Com os que não sabem ler, eu posso fazer plaquinhas com desenhos ou desenhar na aula mesmo, ó. Número um, vamos tocar tal instrumento com a música tal. Número dois, vamos depois pegar o instrumento tal. E aí tem que fazer todo um planejamento disso, né? [...] Tem alunos também que funcionam melhor se tu pegar postites e colar nas coisas da sala com os números em ordem, pra eles pegando e organizando o pensamento, mas pra dar uma previsibilidade pra eles não chegarem e ficarem perdidos, né?

Oliveira e Parizzi (2022) afirmam que oferecer previsibilidade, como utilizar uma canção ou atividade para iniciar e encerrar as aulas, pode ajudar a minimizar a ansiedade e os comportamentos perturbadores. Maluf (2023, p. 85) argumenta que "a pessoa com autismo demonstra ter gosto por rotinas, e essa é uma forma de conseguir realizar tarefas do dia a dia e da escola". Da mesma forma, Gaiato (2018) ressalta que, quando algo foge do planejado, o autista pode ter dificuldade em aceitar, e sugere a utilização de um quadro de rotinas

com o passo a passo da aula, o qual auxilia na organização e contribui para reduzir a ansiedade.

Outrossim, Soares (2020) alerta para a importância de uma organização de trabalho flexível, que possa ser ajustada de acordo com as circunstâncias, evitando rigidez excessiva. Também, o educador deve observar o aluno e compreender como ele reage diante de mudanças na rotina e na introdução de novos elementos de ensino.

Outra estratégia mencionada pela maioria dos professores entrevistados é a adaptação do ambiente da sala de aula, com o objetivo de favorecer a concentração e o engajamento do aluno autista nas atividades escolares. Essa prática está bem exemplificada na fala da professora Courtney:

> Tem alunos que funcionam melhor em sala que não tem nada de estímulo, que são salas sem cores vibrantes, sem os instrumentos estarem expostos, [...] sem ter aquele monte de estímulo que vai desconcentrar eles e vai hiperestimular eles. [...] Pra cada um deles tem uma adaptação diferente. [...] o outro [nome do aluno], funciona bem numa sala com bastante espaço, porque ele se movimenta muito. O [nome do aluno] já funciona melhor na sala da banda, porque tem a bateria, também é outra coisa que ele gosta.

Gaiato (2018, p. 145) afirma que "um ambiente limpo de estímulos é fundamental para aumentar a atenção das crianças naquilo que estão fazendo". A autora ressalta ainda que é preciso esclarecer o objetivo central da atividade proposta, dissuadindo estímulos secundários e distratores, para o sucesso da aprendizagem.

A utilização de instrumentos alternativos visuais, sensoriais e intuitivos com o objetivo de auxiliar na comunicação e na interação entre professor e aluno é mais uma das estratégias adotadas pelos professores, como exemplificado no trecho da fala de Annabelle:

> Annabelle: Entrou na sala, pegou o macaquinho e grudou naquele macaquinho e até o fim da aula com o macaquinho. Então, o que que a gente pode fazer com o macaquinho, né? Pra interagir esse macaquinho dentro da aula de música. [...] Ah, o macaquinho vai fazer tal coisa. E a criança vai junto entrando ali, né?

Essa conduta adotada pela professora Annabelle é um bom exemplo do que a literatura tem apontado. De acordo com Maluf (2023), autistas aprendem com maior facilidade por meio da memória visual, e o uso de brinquedos e brincadeiras facilita tanto o ensino quanto a aprendizagem. Gaiato (2018) defende o uso de estratégias visuais, como imagens e figuras, para captar a atenção da criança autista, promover a interação social e para organizar a rotina da sala de aula. Para a autora, o uso desses recursos visuais e concretos, alinhados ao interesse da criança, contribui significativamente para o processo educativo.

Contudo, essa abordagem também desafia o educador a flexibilizar seu plano inicial e engajar-se naquilo que a criança se propõe a fazer. Dessa forma, aproxima-se da criança e conquista sua confiança. Uma vez estabelecido o vínculo, torna-se possível retomar a proposta pedagógica original (Gaiato, 2018).

Segundo Oliveira e Parizzi (2022), é aconselhável a realização de adaptações no ambiente de aprendizagem, considerando as condições específicas de cada estudante autista. Essas adaptações podem incluir ajustes na iluminação, no número de alunos por turma, na organização dos espaços escolares, na disposição dos assentos e na duração das aulas, entre outros aspectos.

Entendemos que o papel do professor no processo pedagógico junto a crianças e adolescentes autistas, partindo da premissa de que a educação musical é para todos, incluindo a neurodiversidade humana, é acredi-

tar e agir com base na educação inclusiva. Como vimos, determinadas adequações e estratégias podem contribuir para o desenvolvimento de uma aula mais agradável e significativa para todos. Em referência a esse acolhimento, Oliveira e Parizzi (2022, p. 147) concluem: "O professor, observando e ouvindo sempre seu aluno, ajustará sua 'música' à 'música' da criança autista".

Considerações finais

Ao analisar os resultados obtidos por esta pesquisa, compreendemos que, apesar de não dominarem as especificidades do autismo e não possuírem formação específica na área da educação especial e inclusiva, os professores de educação musical que trabalham com estudantes autistas, de modo geral, procuram acolher e adequar os métodos tradicionais e adaptar práticas pedagógicas.

Percebe-se que essa missão representa um grande desafio para os docentes de música, pois as escolas desse segmento, inseridas na categoria de educação não formal, em sua maioria, não estão estruturadas para receber esse público. Assim, cabe aos professores a predisposição para acolher e desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma especial e inclusiva.

Ademais, a maioria dos professores entrevistados percebe o autismo como uma diferença humana, associada a dificuldades de aprendizagem e de interação social que podem ser desenvolvidas por meio da musicalização. Para isso, argumentam ser necessário ter acesso ao diagnóstico do estudante, aos terapeutas envolvidos e à família. Ressaltam, ainda, a importância de cursos específicos de formação que auxiliem e promovam a qualidade do ensino.

Diante disso, reafirmamos a importância de uma abordagem plural e flexível no ensino musical inclusivo. A tarefa de acolher estudantes autistas requer dos professores não apenas sensibilidade, mas também repertório pedagógico, formação continuada e disponibilidade para experimentar, escutar e adaptar continuamente suas práticas.

Finalmente, acreditamos que este estudo contribui para o aprofundamento das discussões anteriormente mencionadas, bem como para fomentar a reflexão acerca de estratégias que possam aprimorar as condições de inclusão e o ensino de música para estudantes autistas no contexto das escolas de música. Além disso, deseja-se que sirva como inspiração para novas pesquisas na área temática.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM – 5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al*. Porto Alegre: Artmed, 2014. ISBN 978-85-8271-088-3.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004. 223 p. ISBN 9789724413204.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.357. Acesso em: 5 ago. 2025.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, jul./set. 2016.

FERGUSON, P. M.; NUSBAUM, E. Disability Studies: What Is It and What Difference Does It Make?. **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 37, n. 2, p. 70-80, 2012.

FREIRE, M. H.; PARIZZI, B.; TURRY, A. A musicalidade comunicativa e a musicoterapia Nordoff-Robbins. Educação musical e autismo. *In*: OLIVEIRA, G. do C. *et al.* (org.). **Música e autismo**: ideias em contraponto. Belo Horizonte: UFMG, 2022. p. 133-154.

GAIATO, M. **S. O. S. autismo:** guia completo para entender o transtorno do espectro autista. 5. ed. São Paulo: NVerso, 2018.

LÉLIS, J. C. **Planejamento com arte e técnica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2011. *E-book*.

LOURO, V. dos S. **Educação musical, autismo e neurociências**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

MALUF, Â. C. M. **Autista e agora?:** teoria e práticas vivenciais. Petrópolis: Vozes, 2023. ISBN: 9786557139493.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*.

MATEIRO, T.; SOUZA, J. (org.). **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. 200 p.

MELHORAMENTOS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br. Acesso em: 5 ago. 2025.

OLIVEIRA, G. do C.; PARIZZI, B. Educação musical e autismo. *In*: OLIVEIRA, G. do C. *et al.* (org.). **Música e autismo**: ideias em contraponto. Belo Horizonte: UFMG, 2022. p. 133-154.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012. ISBN 9788588081703.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009.

PARLATO-OLIVEIRA, E. Psicanálise e autismo: o que nos fala este sujeito?. *In*: OLIVEIRA, G. do C. *et al*. (org.). **Música e autismo**: ideias em contraponto. Belo Horizonte: UFMG, 2022. p. 57-75.

SCHAMBECK, R. F. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 23-35, jan./jun. 2016.

SILVA, L. F.; RUSSO, R. F. S. M. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista de Gestão e Projetos**, v. 10, n. 1, jan./abr. 2019.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio 2015.

SOARES, L. **Música, educação e inclusão:** reflexões e práticas para o fazer musical. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2020. *E-book*.

SZYMANSKI, H. *et al*. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, v. 4, 2021. *E-book*. ISBN 978-65 88717-18-9.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. *In*: SZYMANSKI, H. (org.) *et al.* **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. 4 v. *E-book*. ISBN 978-65-88717-18-9.

WUO, A. S.; BRITO, A. L. C. de B. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas Críticas**, v. 29, jan./dez. 2023.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

Biodatas

Raquel Pereira Soares

Mestra e doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Musicista e professora de música (adulto e infantil). Área de interesse: Formação Docente, Educação Especial e Inclusiva e Autismo.

E-mail: rpsoares2@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1657853861206277

Orcid: orcid.org/0009-0005-5845-0391

Carla Beatris Valentini

Doutora em Informática na Educação e mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Áreas de interesse e pesquisa: Educação Inclusiva, Educação Especial, Acessibilidade, Tecnologias para inclusão.

E-mail: cbvalent@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5972722112132617

Orcid: orcid.org/0000-0003-0355-7712

Cláudia Alquati Bisol

Psicóloga pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Áreas de interesse e pesquisa: Educação Inclusiva, Psicanálise, Educação Especial.

E-mail: cabisol@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3997987650767997

Orcid: orcid.org/0000-0001-5090-5578

MOVIMENTO IV: Formação docente e práticas pedagógicas

Formação continuada de professores de Matemática: perspectivas para a inovação na educação[84]

Graziele Dall'Acua
Andréia Morés

Introdução

Este capítulo tem por finalidade apresentar e discutir os principais achados da pesquisa que faz parte de tese de doutorado, os quais emergiram da inquietação e da experiência da primeira autora do presente texto, que é pesquisadora, professora e gestora educacional na Educação Básica, a fim de buscar práticas pedagógicas que promovam a melhoria do ensino de Matemática na rede municipal de ensino de Flores da Cunha – RS. A motivação da pesquisa tem raízes na trajetória profissional da pesquisadora, que, desde o mestrado, demonstra preocupação com a qualidade do ensino, especialmente nas áreas de Geometria, e que, ao assumir funções de liderança na rede municipal, passou a ter uma visão mais ampla das necessidades formativas dos professores.

O projeto se desenvolve a partir da constatação de que os estudantes, embora apresentem resultados acima da média estadual nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação Externa do Rio Grande do Sul – SAERS, ainda enfrentam defasagens em habilidades matemáticas essenciais. Além disso, os dados indicam

[84] Este capítulo tem origem na tese intitulada *Formação continuada de professores de Matemática de uma rede municipal de ensino: perspectivas para inovação na educação*, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

que uma parcela deles conclui o Ensino Fundamental com níveis de proficiência classificados como básicos ou abaixo do básico, o que representa uma deficiência em relação à aprendizagem. Isso revela que muitos desses discentes apresentam defasagem escolar de um, dois ou mais anos, ou seja, estão em etapas de escolarização que não correspondem às habilidades e conhecimentos esperados para sua série ou faixa etária. Essa realidade impulsionou a pesquisadora a investigar como a formação continuada pode contribuir para reverter esse quadro, apoiando os professores na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras.

Nesse contexto, delineou-se o problema de pesquisa: *como uma formação continuada para professores de Matemática que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Flores da Cunha – RS contribui para a construção de práticas pedagógicas que possibilitem a inovação na educação?* A pesquisa fundamentou-se na concepção de que a formação continuada, quando centrada na escuta atenta e no protagonismo do professor, é capaz de promover reflexões sobre a prática pedagógica, favorecer a transformação da ação e, por consequência, pode contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Para responder à questão central, estabeleceu-se o objetivo geral: analisar contribuições de uma formação continuada para professores de Matemática que atuam com estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Flores da Cunha – RS, de modo a constituir práticas pedagógicas que possibilitem a inovação. A partir dele, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (a) identificar, no Regimento Escolar e no Referencial Curricular do município, ações relacionadas à formação continuada de professores de Matemática;

(b) diagnosticar os desafios vivenciados pelos professores de Matemática nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes; (c) localizar, em depoimentos de professores, as contribuições da formação continuada para o processo de ensino e de aprendizagem; (d) mapear ações desenvolvidas na formação continuada que possibilitaram a inovação.

A revisão de literatura que embasa a pesquisa envolveu o mapeamento de estudos recentes nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Os descritores principais utilizados foram "formação continuada de professores" e "inovação pedagógica".

No levantamento realizado, foram identificados estudos que destacam a importância de práticas colaborativas, comunidades de prática e metodologias ativas como elementos fundamentais para a qualificação dos professores. Destacam-se as contribuições de autores como Silva (2020), Souza (2019) e Bemme (2020), que evidenciam o papel das ações formativas colaborativas na superação do isolamento profissional, na construção de saberes pedagógicos e na ressignificação das práticas pedagógicas.

Também foram analisadas pesquisas que apontam a tecnologia educacional, como a gamificação, o uso de *softwares* e a educação STEAM, como estratégias inovadoras para o ensino da Matemática. Essas iniciativas demonstram que, quando ancoradas em uma formação sensível ao contexto e às demandas dos professores, tais práticas podem fomentar um ensino mais engajador para os estudantes.

A revisão apontou que, apesar do crescente número de estudos sobre inovação no Ensino Superior, ainda são escassas as pesquisas voltadas especificamente para o ensino da Matemática na Educação Básica, especialmente no que tange à formação continuada de professores. Esse cenário reforça a relevância e a originalidade da pesquisa, que busca não apenas compreender, mas também propor ações concretas para transformar a realidade educacional a partir do fortalecimento da identidade e do protagonismo do professor.

Formação continuada de professores: trajetória, desafios e caminhos para o futuro

A formação continuada de professores no Brasil tem sido um tema de crescente relevância nas últimas décadas, impulsionado por transformações sociais, avanços tecnológicos e a constante necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas. Historicamente, as políticas educacionais brasileiras têm reconhecido a importância da formação continuada como um pilar para a qualificação profissional e a melhoria da qualidade da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, já estabelecia, em seu Art. 67, que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, entre outros aspectos, a formação continuada.

No entanto, a trajetória da formação continuada no país não é linear e apresenta desafios. Inicialmente, muitas propostas se configuravam como cursos de capacitação pontuais, desvinculados da realidade da sala de aula e, por vezes, com caráter prescritivo. Com o tempo, e sob a influência de novas perspectivas teóri-

cas e pedagógicas, a concepção de formação continuada evoluiu para um processo mais dinâmico, reflexivo e contextualizado. Nóvoa (2009) defende que a formação deve ser um processo de desenvolvimento profissional que envolve a reflexão sobre a prática, a construção da identidade do professor e a capacidade de aprender com a experiência.

Embora avanços tenham sido alcançados nas últimas décadas, ainda persiste uma lacuna entre as políticas de formação e as necessidades reais dos professores, especialmente daqueles que atuam na educação básica. Nesse cenário, os referenciais teóricos como Freire (1996) são essenciais para pensar a formação como um movimento ético, político e reflexivo, que considera o professor como sujeito histórico e transformador. Para Freire (1996), ensinar exige a capacidade de aprender constantemente, de refletir sobre a própria prática e de se comprometer com a construção de uma escola democrática e inclusiva. O professor, portanto, precisa ser entendido como alguém em constante formação, cuja atuação se baseia no diálogo, na escuta, na curiosidade e no compromisso com a transformação social.

António Nóvoa, outro pilar teórico deste estudo, contribui com uma visão contemporânea da formação continuada de professores, afirmando que é preciso romper com modelos tradicionais e criar dispositivos formativos centrados na escola, nos professores e na constituição coletiva de saberes. Em suas obras mais recentes, Nóvoa (2019, 2021, 2023) defende cinco princípios estruturantes para programas de formação: a inserção no contexto escolar, a valorização da experiência, o trabalho colaborativo, a articulação entre teoria e prática e a promoção da cultura profissional. A formação, para o teórico, deve estar integrada ao cotidiano do

professor e ocorrer em rede, promovendo a colaboração entre pares e o fortalecimento das comunidades de prática.

Já Francisco Imbernón (2009) reforça essa ideia ao defender que a formação continuada não pode ser imposta de cima para baixo, mas deve emergir das necessidades reais dos professores e das escolas. Para o teórico, os processos formativos mais eficazes são aqueles que possibilitam o desenvolvimento de competências profissionais contextualizadas, respeitando a singularidade de cada espaço educativo. Imbernón (2009) também chama a atenção para a dimensão coletiva da formação, que deve envolver o diálogo entre os professores, a construção de projetos pedagógicos comuns e a valorização do conhecimento advindo da experiência dos docentes.

Sob a ótica de Becker (2012), a formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo permanente de reflexão e reconstrução da prática pedagógica, sustentado por fundamentos teóricos consistentes e articulado à realidade vivida nas escolas. Becker (2012) defende que o professor de Matemática é um intelectual que age com intencionalidade, e, por isso, sua formação não pode restringir-se a ações pontuais, descontextualizadas ou tecnicistas. Ao contrário, deve promover a autonomia, a criticidade e a capacidade de ressignificar a própria ação pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada precisa ser um espaço de produção de sentidos, em que os professores possam confrontar suas experiências com teorias educacionais, dialogar com os pares e construir saberes que sustentem decisões conscientes e transformadoras no cotidiano escolar. Essa perspectiva valoriza o professor como sujeito ativo da sua formação, capaz de refletir sobre os desafios da prática, elaborar novas estratégias

de ensino e contribuir com a construção de uma escola pública democrática e de qualidade.

A tese ainda apresenta contribuições de estudiosas brasileiras, como Maria Isabel da Cunha (2008), Denise Leite (2012) e Andreia Morés (2023), que ampliam a discussão sobre a identidade profissional, a inovação no contexto educacional e a necessidade de políticas formativas que respeitem o tempo, o espaço e os saberes dos professores. Essas autoras compreendem a formação como um processo identitário e político, que se constrói no fazer pedagógico, nas relações estabelecidas no ambiente escolar e na capacidade de refletir criticamente sobre as práticas docentes.

A formação continuada, nesse sentido, deve considerar a complexidade do ser professor, incluindo suas dimensões emocionais, cognitivas, culturais e éticas. A tese assume, portanto, que formar professores é formar sujeitos críticos, criativos e colaborativos, capazes de interpretar o contexto em que atuam e de promover práticas inovadoras, não apenas no sentido tecnológico, mas na ressignificação da prática cotidiana, por meio do planejamento, da autoria e do protagonismo do professor. Também reflete sobre o impacto da pandemia da Covid-19 no campo educacional, evidenciando o quanto a formação continuada se tornou ainda mais necessária para enfrentar as desigualdades e acolher os professores em seus desafios emocionais e profissionais. Nesse novo cenário, torna-se urgente investir em processos formativos flexíveis, afetivos, colaborativos e contextualizados, capazes de promover a reconstrução do fazer pedagógico e de apoiar o professor em sua missão educativa.

Nesse sentido, a formação continuada torna-se uma ferramenta estratégica para a inovação na educação, es-

pecialmente quando ancorada em princípios de escuta, diálogo, experimentação e apoio mútuo entre professores. Ela deve ser entendida como política pública, como compromisso institucional e como prática cotidiana, que reconhece o professor como sujeito ativo na construção de saberes e de novas possibilidades pedagógicas.

Os itinerários investigativos na formação continuada de professores de Matemática: construindo percursos para a educação

A pesquisa que fundamenta este capítulo apresenta a metodologia concebida a partir de um olhar sensível e comprometido com a realidade educacional vivida pelos professores de Matemática da rede municipal de ensino de Flores da Cunha – RS. A investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, sustentada na estratégia da pesquisa-ação, orientada por uma perspectiva dialógica e ancorada na escuta e na construção coletiva do conhecimento.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela intenção de compreender os significados, sentidos e experiências vividas pelos professores protagonistas do processo formativo. A pesquisa não se pauta por generalizações, mas busca interpretar os fenômenos educativos no contexto específico da prática pedagógica, reconhecendo sua complexidade, subjetividade e potencial transformador.

O caráter exploratório da pesquisa permitiu levantar dados, identificar demandas, reconhecer desafios e mapear possibilidades de inovação a partir da realidade concreta vivida nas escolas da rede municipal. O estudo partiu da experiência da pesquisadora, primeira autora deste estudo, como gestora e professora, aliada ao contato direto com os sujeitos da pesquisa e com os dados

provenientes das avaliações externas (SAERS e SAEB), que revelaram defasagens no ensino de Matemática.

A pesquisa-ação, como estratégia metodológica, foi fundamental para o desenvolvimento do estudo. Trata-se de uma modalidade de investigação que combina ação e reflexão, teoria e prática, tendo como princípio a transformação da realidade a partir da participação ativa dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a pesquisa não se limitou à observação, mas propôs a construção conjunta de uma proposta de formação continuada, a ser vivida, avaliada e ressignificada junto aos professores protagonistas da pesquisa.

A metodologia adotada é também dialógica, uma vez que o diálogo foi a base para a escuta ativa, o acolhimento das experiências dos professores, a construção dos momentos formativos e a análise dos sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas pedagógicas.

A investigação se desenvolveu em três etapas principais:

- Caracterização da rede e do contexto escolar: estudo do território educacional de Flores da Cunha, com análise dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e dos indicadores educacionais da rede.
- Definição dos sujeitos da pesquisa: os participantes foram os professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, escolhidos a partir de critérios de intencionalidade e disponibilidade. A relação estabelecida com esses professores foi de parceria, coautoria e protagonismo, respeitando princípios éticos e firmando compromisso coletivo com o processo.

- Desenvolvimento e análise dos momentos formativos: a proposta de formação continuada foi estruturada em dois momentos pedagógicos articulados:

> *1º Momento Pedagógico*: o *podcast* com a participação dos professores protagonistas da pesquisa. O podcast foi utilizado como uma dinâmica inovadora dentro da formação, oferecendo um formato flexível e acessível para a discussão de temas relevantes para a prática pedagógica. Os episódios de *podcasts* permitiram que os professores tivessem acesso a momentos de diálogo e reflexões, estimulando a autonomia e a autoformação. Além disso, o *podcast* se configurou como um meio para a partilha de experiências e a construção de um repertório coletivo de saberes.
> *2º Momento Pedagógico*: a constituição de um grupo de estudos, promovendo encontros presenciais com foco na troca de experiências, planejamento pedagógico e construção coletiva de propostas didáticas. O **grupo de estudos** estabeleceu-se como o *lócus* principal da interação e da construção colaborativa do conhecimento. Nesse espaço, os professores puderam discutir suas práticas, compartilhar desafios, propor soluções e refletir criticamente sobre os temas abordados. A dinâmica do grupo de estudos favoreceu o diálogo, a troca de experiências e a construção de um ambiente de confiança e apoio mútuo, elementos essenciais para o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica.

A construção dos dados se deu por meio de registros em diário de campo, documentos da rede municipal, materiais produzidos pelos professores e depoimentos reflexivos durante os encontros formativos. Para a análise, utilizou-se uma abordagem inspirada nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2007). Esse processo envolve a desconstrução dos textos, a unitarização (separação em unidades de sentido), a categorização (agrupamento de unidades por similaridade temática) e a comunicação de novas teses (reconstrução do conhecimento a par-

tir das categorias emergidas). Com o auxílio de ferramentas como *Transkriptor* e o *software* de Inteligência Artificial *Voyant Tools*[85], foi possível realizar uma análise aprofundada dos diários de campo e dos registros dos momentos de formação, permitindo a identificação de padrões, tendências e significados que subsidiaram a compreensão dos fenômenos investigados. Essa metodologia possibilitou desvelar sentidos, construir categorias emergentes e interpretar os discursos a partir de três grandes eixos: **planejamento**, **professor de Matemática** e **inovação**.

Apresentação e análise dos dados construídos

A partir de uma abordagem dialógica e colaborativa, buscou-se compreender como os professores de Matemática da rede municipal de ensino de Flores da Cunha – RS ressignificaram suas práticas pedagógicas, sua identidade profissional e sua concepção de formação. Os dados, organizados em categorias emergentes do próprio campo empírico, foram analisados à luz de referenciais teóricos que dialogam com a formação crítica, a construção da identidade profissional e a inovação na educação pública. Esse subcapítulo traz uma dimensão específica da formação vivenciada, revelando que o planejamento, o "ser professor" e os espaços formativos coletivos, como o grupo de estudos e o *podcast*, constituíram-se como eixos articuladores da transformação pedagógica, emocional e profissional dos protagonistas da pesquisa.

[85] O *software* de Inteligência Artificial "Voyant Tools" é uma ferramenta gratuita. Disponível em: https://voyant-tools.org/.

Planejamento como ferramenta de formação e transformação pedagógica

O planejamento pedagógico, no contexto da formação continuada, emergiu como uma categoria de análise, revelando-se como uma ferramenta potente para a formação e a transformação da prática pedagógica. A forma como o planejamento foi tematizado pelos professores demonstrou uma compreensão aprofundada de sua complexidade e de seu potencial.

Os protagonistas da pesquisa ressaltaram a importância do planejamento como um guia para a ação pedagógica, mas também como um espaço de reflexão contínua. As falas dos professores e os momentos registrados no grupo de estudos evidenciaram que o planejamento, quando concebido de forma flexível e adaptável, permite ao professor antecipar desafios, organizar o trabalho e, ao mesmo tempo, estar aberto às demandas emergentes da sala de aula. O professor Euler, por exemplo, destacou a necessidade de adaptação no planejamento, afirmando: *"Tu tens que estar planejado, preparado, mas tu tens que estar apto a se adaptar para aquele momento ali, né? Ao que vai acontecer nos próximos períodos ou períodos, né?"*. Essa fala destaca a importância de um planejamento que não seja rígido, mas que permita a maleabilidade necessária para lidar com a imprevisibilidade do cotidiano escolar.

Essa perspectiva dialoga com os pressupostos de Freire (1996), que defende uma prática pedagógica pautada na curiosidade, na indagação e na reflexão crítica. Para Freire (1996), o planejamento é um processo dialógico que envolve a escuta dos estudantes, a compreensão de suas realidades e a construção conjunta do conhecimento. Nesse sentido, o planejamento ganha

um caráter político, pois se torna um ato de intervenção na realidade, buscando a transformação social. Becker (2012) complementa essa visão ao enfatizar que a formação do professor de Matemática deve ir além do domínio técnico do conteúdo, abrangendo também a capacidade de planejar e de mediar a aprendizagem de forma significativa. O planejamento, portanto, não se restringe à seleção de conteúdos e estratégias, mas envolve a reflexão sobre o *"como"* e o *"porquê"* de cada ação pedagógica.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) reforça a ideia de que a formação continuada deve ser organizada a partir de situações concretas da prática, focando na construção de conhecimentos pertinentes e na transformação interna e deliberativa do professor. O planejamento, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado para essa construção, pois permite que os professores analisem suas próprias práticas, identifiquem pontos de melhoria e elaborem estratégias para a inovação.

A análise dos dados revelou que o planejamento, no âmbito da formação continuada, ganhou um caráter político e coletivo. Ao compartilhar suas experiências e desafios no grupo de estudos, os professores compreenderam que o planejamento não é um ato isolado, mas uma construção coletiva que se beneficia da troca de saberes e da colaboração. Essa dimensão coletiva do planejamento fortaleceu a autonomia dos professores. A interação no grupo de estudos permitiu que as inseguranças individuais fossem mitigadas pela construção de soluções conjuntas, transformando o planejamento em um ato de coautoria e responsabilidade compartilhada.

Os encontros formativos configuraram-se como espaços de escuta, de troca e de reconstrução de saberes pedagógicos. Nesse ambiente, os professores passaram

a atuar como autores de suas práticas, dialogando com seus pares, com o currículo e com as necessidades reais de seus estudantes. O planejamento pedagógico, quando sustentado em uma lógica de colaboração, intencionalidade e sensibilidade, transforma-se em uma ferramenta de formação contínua.

Ao planejar em grupo, os professores vivenciaram um processo formativo em que puderam refletir sobre os objetivos da Educação Matemática, selecionar Metodologias Ativas, reorganizar os tempos e espaços da aprendizagem e incorporar práticas mais contextualizadas e humanizadoras. Essa dimensão coletiva do planejamento rompe com o isolamento tradicional do professor e fortalece a construção de uma identidade profissional mais consciente, crítica e integrada à realidade escolar.

Além disso, dentro do planejamento abordou-se a avaliação como parte inseparável, como uma prática formativa, diagnóstica e emancipadora. Destaca-se o processo de elaboração e análise de um simulado diagnóstico construído de maneira coletiva pelos professores protagonistas da pesquisa, no grupo de estudos. Esse instrumento, para além de mensurar acertos e erros, permitiu mapear as habilidades não desenvolvidas, compreender os desafios enfrentados pelos estudantes e responder com ações pedagógicas mais assertivas e intencionais.

A construção do simulado demonstrou que a avaliação, quando vinculada ao planejamento, torna-se uma ferramenta estratégica de reflexão sobre a aprendizagem. Nesse processo, os professores passaram a olhar para os dados de forma crítica, utilizando-os como base para replanejar suas ações, identificar lacunas e traçar

caminhos que favorecessem o avanço dos estudantes em suas trajetórias matemáticas.

De acordo com os dados, a pesquisa sustenta que planejar é também exercer a docência com intencionalidade, com compromisso e com esperança. É, sobretudo, um gesto político de quem acredita na potência da educação para transformar realidades e na força dos professores para reconfigurar o cotidiano escolar com criatividade, criticidade e sensibilidade.

Dessa forma, a tese evidencia que o planejamento, ao ser vivido como prática reflexiva, coletiva e ética, assume papel central na inovação pedagógica. No contexto da formação continuada proposta pela pesquisa, o planejamento foi um meio para fortalecer a identidade profissional, ressignificar práticas e qualificar o ensino da Matemática na rede pública. A experiência relatada mostra que, quando o professor é escutado, respeitado e inserido em um processo formativo colaborativo, ele se reconhece como sujeito do próprio desenvolvimento profissional e, consequentemente, como agente de transformação da escola pública.

"Ser professor de Matemática": identidade e formação em construção

Com a tese, buscou-se compreender, a partir da escuta e da análise dos depoimentos dos participantes da pesquisa, as múltiplas dimensões que compõem o "ser professor" e o "ser professor de Matemática" no contexto da formação continuada vivenciada. Longe de se limitar à atuação técnica ou disciplinar, esta categoria evidencia que "ser professor" envolve aspectos emocionais, identitários, relacionais, éticos e epistemológicos, que se entrelaçam na construção da prática pedagógica e na constituição do professor.

Por meio da metodologia dialógica e da estratégia da pesquisa-ação, o estudo revelou que o processo de formação continuada possibilitou aos professores um espaço potente de escuta, de fala e de reflexão sobre si mesmos, suas práticas, seus saberes e suas angústias. O grupo de estudos funcionou como um espelho coletivo, no qual os professores puderam enxergar-se como sujeitos que sentem, questionam, criam, erram, recomeçam e se (re)constroem a partir do encontro com o outro.

A análise das falas dos professores permitiu a emergência de cinco eixos centrais que constituem esse "ser professor de Matemática":

- **O olhar atento e sensível:** os professores demonstraram que, para "ser professor", é necessário sensibilidade para observar as necessidades dos estudantes, compreender seus contextos e acolher suas dificuldades com empatia. A capacidade de identificar e lidar com as emoções (tanto as suas quanto as dos estudantes) foi apontada como fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e eficaz. O professor Euler (2024) ressaltou que *"a identidade do professor é construída no olhar para o estudante, no conversar, no atender à necessidade, seja cognitiva, seja emocional"*. Essa perspectiva vai ao encontro da visão de Nóvoa (2021), que defende uma formação que contemple a dimensão humana e relacional da profissão. O afeto e a escuta surgiram como elementos fundamentais na relação pedagógica.
- **O desenvolvimento emocional**: muitos relatos indicaram que os professores enfrentam desafios emocionais cotidianos, como inseguranças, pressões, cobranças e sentimentos de solidão. A formação

continuada, ao criar um espaço de pertencimento e acolhimento, ajudou a fortalecer a autoestima profissional e a saúde emocional dos professores. Uma vez que o professor é responsável por desenvolver as competências emocionais dos estudantes, acolhendo suas angústias, promovendo a empatia e incentivando o autoconhecimento, é fundamental que ele também olhe para si, reconheça suas próprias emoções e seja cuidado em seu processo de ensino e de aprendizagem. O desenvolvimento emocional do professor, portanto, não é apenas um suporte pessoal, mas uma condição pedagógica essencial para que ele possa estabelecer relações com os estudantes e criar ambientes de aprendizagem mais humanos, afetivos e integradores.

- **O conhecimento matemático**: o domínio dos conceitos, métodos e raciocínios próprios da Matemática foi apontado como elemento indispensável para a atuação pedagógica. Os professores discutiram a importância de saber transpor o conhecimento matemático para a realidade dos estudantes, tornando-o significativo e acessível. A formação continuada proporcionou um espaço para a reflexão sobre as melhores estratégias didáticas para o ensino de Matemática, desafiando a reprodução de modelos e incentivando a criatividade na abordagem dos conteúdos. No entanto, a pesquisa também revelou que muitos professores ainda enfrentam inseguranças quanto ao próprio saber matemático, o que impacta diretamente suas práticas pedagógicas.
- **A construção da identidade profissional**: ser professor é um processo em constante transformação. Os protagonistas da pesquisa expressaram que a identidade do professor de Matemática não

é estática, mas se molda e se transforma ao longo da carreira, influenciada pelas experiências, pelos desafios e pelas interações com os pares e com os estudantes. Os professores reconheceram que, ao longo da formação, passaram a se enxergar como autores de suas práticas e protagonistas de seus percursos formativos. Nóvoa (2021) defende que a construção da identidade profissional se dá na intersecção entre a experiência individual e a dimensão coletiva da profissão, a partir da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Imbernón (2009), por sua vez, destaca a importância da formação como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que capacita o professor a atuar de forma autônoma e crítica.

- **A busca por "ser um bom professor"**: muitos professores expressaram o desejo constante de melhorar, de fazer a diferença na vida dos estudantes e de tornar suas aulas mais atrativas e significativas. Essa busca, marcada por dedicação e compromisso, é atravessada por dúvidas e limitações, mas também por esperanças e conquistas diárias. A formação continuada propostas neste estudo, revelou-se um espaço de incentivo e encorajamento para essa busca contínua.

A partir da escuta dessas dimensões, evidencia-se que a formação continuada não deve se restringir à instrumentalização técnica. Ela precisa tocar o professor em sua inteireza: na emoção, na razão, na experiência e na humanidade. A formação continuada que se propõe transformadora é aquela que reconhece os professores como sujeitos complexos, que mobilizam saberes diversos, enfrentam dilemas, constroem sua prática a partir da vivência cotidiana e estão no centro do processo.

O grupo de estudos foi reconhecido pelos professores como um espaço de diálogo horizontal, partilha e crescimento. Ali, o "ser professor" deixou de ser uma função isolada para se tornar uma identidade construída na coletividade, na colaboração e no apoio mútuo. A dimensão afetiva da formação, muitas vezes negligenciada em programas tradicionais, mostrou-se essencial para sustentar os professores em sua caminhada profissional.

O reconhecimento do professor como sujeito de direitos, saberes e sentimentos tornou-se condição indispensável para a construção de práticas formativas mais humanizadas e eficazes. O "ser professor de Matemática" que emerge da pesquisa é um ser comprometido, sensível, reflexivo e em constante (re)construção. A formação continuada, quando planejada a partir das necessidades reais e vivida em rede, tem o poder de fortalecer esse "ser" e de transformar a escola em um espaço mais humanizado, inclusivo e significativo para todos.

Formação continuada como lócus de inovação na educação pública

A formação continuada, tal como concebida e implementada na rede municipal de ensino de Flores da Cunha, revelou-se um *lócus* privilegiado para a promoção da inovação na educação pública. A tese examina as concepções de inovação pedagógica expressas pelos professores protagonistas da pesquisa e analisa de que modo a proposta de formação continuada desenvolvida se constituiu como uma experiência inovadora no contexto da rede municipal de ensino de Flores da Cunha – RS. Os dados construídos partem do ponto que a inovação na educação não se limita ao uso de tecnologias ou à adoção de metodologias diferenciadas, mas envolve a capacidade de ressignificar práticas, promover o pro-

tagonismo do professor e reconfigurar processos formativos e pedagógicos com intencionalidade e criatividade.

Com base na escuta ativa dos professores e na análise das suas falas durante os momentos formativos, a pesquisadora identificou que inovar, para os professores, está diretamente relacionado ao ato de refletir sobre a própria prática, romper com a repetição e buscar caminhos que tornem o ensino mais significativo para os estudantes. Em suas concepções, a inovação surge como um movimento que exige coragem, sensibilidade e abertura para o novo, mas que também deve ser realista e possível dentro das condições concretas da escola pública.

Nesse sentido, a tese evidencia que, para os professores, a inovação pedagógica envolve:

- rever intencionalmente o planejamento e os objetivos das aulas;
- fazer uso consciente de tecnologias e Metodologias Ativas;
- adaptar-se às necessidades dos estudantes, considerando seu contexto;
- estabelecer relações mais afetivas e dialógicas com a turma;
- compartilhar práticas com colegas, rompendo com o isolamento do professor.

A proposta de formação continuada estruturada pela pesquisa mostrou-se potente nesse processo, ao proporcionar espaços de diálogo, reflexão, escuta e autonomia do professor. Nesse sentido, os professores reconheceram que a experiência vivida foi diferente de formações tradicionais, por estar ancorada em suas vivências reais, por valorizar o conhecimento da prática e

por promover um processo horizontal de construção do saber.

O podcast, como uma dinâmica promovida dentro da formação continuada, representou um movimento inovador ao oferecer um formato flexível e contemporâneo para a reflexão sobre a prática pedagógica. A possibilidade de promover discussões, de forma autônoma, estimulou a curiosidade e a busca por novas perspectivas. Dessa forma, promoveram-se reflexões profundas sobre os desafios do ensino de Matemática e as possibilidades de inovação na prática pedagógica. Os professores destacaram que o formato do *podcast* contribuiu para ampliar o repertório didático, estimular a curiosidade e provocar novas perguntas sobre a prática pedagógica. Por isso, considera-se que o *podcast* promoveu a reflexão, a problematização e a conexão entre a teoria e a prática, contribuindo para a construção de um repertório de saberes mais dinâmico e acessível. Essa dinâmica se alinha com a necessidade de diversificar os formatos de formação, tornando-os mais atrativos e eficazes. Avaliado com base nos indicadores de Leite (2012) e Wagner e Cunha (2019), a dinâmica do *podcast* demonstrou atender aos critérios de inovação pedagógica, como interatividade, intencionalidade formativa e articulação com a realidade escolar.

O **grupo de estudos**, por sua vez, configurou-se como um espaço potente para o trabalho colaborativo e a inovação pedagógica. Nesse ambiente, os professores puderam compartilhar suas experiências, discutir desafios, construir soluções conjuntas e refletir criticamente sobre suas práticas. A dinâmica do grupo de estudos favoreceu a emergência de novas ideias, a experimentação de metodologias e a validação de estratégias inovadoras. O trabalho colaborativo, nesse contexto, transformou-se

em um processo de coautoria, no qual os saberes individuais foram potencializados pela construção coletiva.

Os benefícios do trabalho colaborativo foram evidenciados pela partilha de experiências, a construção de saberes e a qualificação contínua do ensino de Matemática na rede municipal. A aprendizagem colaborativa e o protagonismo do professor no grupo de estudos foram cruciais para a transformação da prática. Professores que antes se sentiam isolados em suas salas de aula encontraram no grupo um espaço de pertencimento e de apoio, o que os encorajou a experimentar novas abordagens e a superar resistências.

Sendo assim, o grupo de estudos foi reconhecido pelos professores como o espaço mais potente da formação. Nele, foi possível planejar em coletivo, construir atividades didáticas contextualizadas, partilhar angústias, buscar soluções conjuntas e fortalecer vínculos profissionais e humanos. Essa ação deu origem a práticas pedagógicas que consideraram o contexto dos estudantes, os dados de avaliações internas e externas e as dificuldades reais enfrentadas em sala de aula. Nesse processo, a inovação emergiu da própria escuta mútua, do planejamento conjunto e da valorização das experiências.

Os dados evidenciam que quando articulada às necessidades reais dos professores, ancorada no contexto escolar e sustentada por metodologias participativas, a formação continuada se estabelece como um *lócus* privilegiado de inovação pedagógica. Ao colocar o professor como sujeito ativo no processo formativo e ao promover um movimento de autorreflexão e ressignificação da prática, a proposta investigada transcendeu os modelos tradicionais e burocráticos de formação.

A inovação, tal como vivenciada pelos professores na pesquisa, ganhou um sentido humano, ético e coletivo, rompendo com a lógica da individualização e da formação prescritiva. Nesse cenário, a tese defende que o verdadeiro potencial inovador da educação reside na possibilidade de escutar o professor, reconhecer sua história, valorizar sua experiência e criar condições reais para que ele pense, repense e transforme sua prática com liberdade, apoio e intencionalidade.

Essa perspectiva de inovação na educação pública é fundamentada por autores como Leite (2019), Cunha e Wagner (2019), e Nóvoa (2019). Leite (2019) destaca que a inovação pedagógica envolve a capacidade de transformar as relações de ensino e de aprendizagem, promovendo a autonomia dos estudantes e a criatividade dos professores. Cunha e Wagner (2020) ressaltam a importância do trabalho colaborativo como um motor para a inovação, pois permite a construção de soluções conjuntas e a superação de desafios. Nóvoa (2019) defende que a formação continuada deve ser um processo de desenvolvimento profissional que capacite os professores a serem agentes de mudança, fomentando a reflexão crítica e a capacidade de inovar.

A pesquisa defende que a formação continuada, ao colocar o professor como centro do processo formativo e ao possibilitou a escuta atenta e o diálogo colaborativo, configura-se como uma ação inovadora com potencial para se tornar uma política pública. A experiência em Flores da Cunha demonstra que investir em formações continuadas que valorizam o protagonismo do professor e o trabalho em rede pode gerar impactos na qualidade da educação, impulsionando a criatividade, a autonomia e a capacidade de inovação dos professores de Matemática.

Assim, o *podcast* e o grupo de estudos não apenas possibilitaram a formação, mas foram, em si, movimentos inovadores, com potencial de se tornarem políticas públicas replicáveis em outras redes de ensino. Essa proposta de formação continuada representa um convite à (re)construção dos processos formativos e reafirma que inovar na educação é, antes de tudo, acreditar nas pessoas que fazem a escola acontecer todos os dias.

Considerações finais

A tese de doutorado, intitulada *Formação continuada de professores de Matemática de uma rede municipal de ensino: perspectivas para inovação na educação*, revelou um conjunto de achados que não apenas respondem à pergunta de pesquisa central "*Como a formação continuada contribuiu para a inovação na prática pedagógica dos professores de Matemática da rede municipal de ensino de Flores da Cunha?*", mas também oferecem uma síntese interpretativa e crítica das categorias analíticas emergidas: planejamento, "ser professor" e inovação.

A formação continuada demonstrou ser uma ferramenta para a inovação na prática pedagógica dos professores de Matemática de Flores da Cunha. Os resultados indicam que a proposta de formação, ao ser pautada na escuta ativa, na reflexão sobre a prática e na promoção do trabalho colaborativo, gerou transformações no modo como os professores concebem e executam o planejamento, constroem sua identidade profissional e incorporam a inovação em seu cotidiano.

No que tange ao planejamento, a formação possibilitou que este fosse ressignificado, passando de um ato burocrático para uma ferramenta de reflexão e transformação pedagógica. As discussões no grupo de estudos e as falas dos professores protagonistas da pesquisa

evidenciaram que o planejamento ganhou um caráter mais político e coletivo, alinhando-se à visão de Freire (1996), que defende a práxis como um ato de reflexão e ação transformadora. A capacidade de adaptar o planejamento às realidades dos estudantes, como mencionado pelos professores, demonstra uma convergência com as ideias de Becker (2012) e Nóvoa (2019) sobre a necessidade de uma formação que transforme o professor em um agente de mudança, e não um mero executor de currículos.

A categoria *"ser professor"* revelou a complexidade da construção da identidade do professor. As subcategorias que se constituem em um olhar atento e sensível, desenvolvimento emocional, domínio dos conceitos matemáticos e a busca por ser um *"bom professor"* indicam que a formação continuada contribuiu para que os professores refletissem sobre suas concepções e práticas, reconhecendo a dimensão humana e relacional da profissão. Essa construção identitária, permeada pela reflexão sobre a memória educativa (Morés, 2023), converge para as perspectivas de Nóvoa (2021) e Imbernón (2009), que preconizam uma formação que promove o desenvolvimento pessoal e profissional, capacitando o professor a atuar de forma autônoma e crítica.

A inovação emergiu como um resultado direto da formação continuada. O *podcast* e o grupo de estudos, como propostas inovadoras no contexto da rede municipal de ensino de Flores da Cunha, ofereceram novos formatos de aprendizagem e também impulsionaram o trabalho colaborativo e a experimentação de novos métodos e estratégias. As contribuições do trabalho em rede, que permitiram a partilha de experiências e a construção de saberes coletivos, demonstram a potência da formação como um *lócus* de transformação. Essa

perspectiva está em consonância com as ideias de Leite (2019), Cunha e Wagner (2019), e Nóvoa (2019), que defendem a inovação pedagógica como um processo contínuo de ressignificação das práticas e de promoção da autonomia do professor.

Sendo assim, a formação continuada, ao ser construída de forma dialógica e participativa, contribuiu para a inovação pedagógica no contexto do ensino de Matemática na rede municipal de ensino de Flores da Cunha ao: ressignificar o planejamento como uma ferramenta política e coletiva; fortalecer a identidade profissional dos professores, integrando aspectos emocionais e sensíveis à prática; e promover o trabalho colaborativo e a experimentação de novos métodos e estratégias, impulsionando a criatividade e a autonomia. A tese, portanto, evidencia as convergências entre a teoria e a prática e a potência da formação continuada como um vetor de transformação educacional.

A formação, tal como desenvolvida na tese, configurou-se como um processo de empoderamento dos professores, que se sentiram mais seguros, autônomos e capazes de inovar. A potência dessa abordagem reside na sua capacidade de ser replicável, ou seja, de servir como modelo para a implementação de políticas públicas de formação continuada em outros contextos educacionais. Ao focar nas necessidades reais dos professores e em suas práticas cotidianas, a formação continuada se torna mais efetiva e sustentável.

A experiência vivenciada nesta pesquisa sugere um caminho promissor para o desenvolvimento de novos estudos que aprofundem a compreensão sobre os impactos de formações pautadas no protagonismo do professor. É fundamental investigar como esses modelos podem ser adaptados e implementados em diferentes

realidades, garantindo que a inovação pedagógica se torne uma constante na educação pública.

A tese, portanto, aponta para a necessidade de um investimento contínuo em programas de formação que valorizem a autonomia dos professores e os instrumentalizem para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, garantindo uma educação pública de qualidade e adaptada às demandas do século XXI. A formação continuada, nesse sentido, é um meio para a construção de uma escola mais dinâmica, inclusiva e transformadora, capaz de preparar os estudantes para os desafios de um mundo em constante mudança.

Referências

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BEMME, L. S. B. **Características da aprendizagem docente de professores que ensinam matemática:** articulações em uma comunidade de prática. 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17789-rcp002-15&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

CUNHA, M. I. da. **Docência no ensino superior:** identidade, saberes e práticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CUNHA, M. I. da; WAGNER, F. Inovação pedagógica no ensino superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 1-216, 2019.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores:** um desafio para a escola e para a sociedade. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEITE, C. Inovação pedagógica e formação de professores: desafios e oportunidades. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e188998, 2019.

LEITE, D. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAAEBA:** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORÉS, A. **Ensinar e aprender na universidade:** inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas. Caxias do Sul: Educs, 2023.

NÓVOA, António. **A formação de professores e a profissão docente**. Porto: Porto, 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores: entre a prática e a teoria. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 34, n. 1, p. 7-20, 2021.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação: um olhar sobre o futuro. **Educação e Sociedade**, v. 40, e220261, 2019.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 19-35, jan./abr. 2009.

SILVA, F. da. **Processo formativo em geometria e a elaboração de tarefas em um grupo colaborativo**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática) – Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2020.

SOUZA, S. A. de. **Contribuições do grupo reflexivo como formação continuada em matemática de professores dos anos iniciais**. 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2019.

Biodatas

Graziele Dall'Acua

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2025), Mestra em Ensino de Ciências e Matemática (2018), pós-graduada em Tecnologias da Educação (2010), Licenciatura Plena em Matemática (2008) e Secretária Adjunta de Educação em Flores da Cunha, RS. Sua pesquisa foca em formação continuada de professores e inovação pedagógica.

E-mail: gdallacu@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3148561831205090

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2969-2958

Andréia Morés

Graduada em Pedagogia (UFSM). Mestra em Educação (UFSM) e Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Área do Conhecimento de Humanidades (UCS), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu UCS), e professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase em Inovação, Formação de Professores e Pedagogia Universitária.

E-mail: anmores@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9013852289503690

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6982-0803

Percurso formativo do estudante na verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no IFRS – *Campus* Farroupilha – RS[86]

Lucinda Arsego
Cristiane Backes Welter

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, e tem como finalidades a formação integral do aluno e a sua preparação para o mundo do trabalho e a vida em sociedade. Essa modalidade de ensino é oferecida no Ensino Médio, no Ensino Superior e na Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, podendo constituir um itinerário formativo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que a oferta da EPT busca promover uma formação profissional de qualidade.

Nos Institutos Federais (IFs), as diretrizes determinam os princípios; os critérios; as formas de organização, de planejamento, de avaliação, de validação de competência e de certificação que devem ser considerados por todas as redes e instituições de ensino na oferta dessa modalidade. Essas diretrizes trouxeram uma inovação: agruparam em um único documento as orientações

[86] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Percurso Formativo do Estudante na Verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no IFRS – Campus Farroupilha – RS*, sob a orientação da Profa. Dra. Cristiane Backes Welter, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

para qualificações profissionais, cursos de níveis médio, superior e pós-graduação. Com a Lei nº 13.415/17, a EPT de nível médio passou a compor a Educação Básica no Brasil, e a flexibilização curricular do Ensino Médio prevê cinco itinerários formativos, sendo um deles o de formação técnica e profissional.

A EPT integra-se aos processos formativos dos trabalhadores. Ela começou a ser compreendida como uma política pública e estratégica com processos direcionados à inclusão social e também de expansão tecnológica e científica em diversos países, tanto em economias desenvolvidas como nos países emergentes. Além dos profissionais em particular, diferentes sujeitos/grupos começam a ter interesses específicos na capacitação, tais como: os sindicatos, os empresários, a iniciativa educacional privada, o segmento comunitário representado por organizações não governamentais, associações religiosas, beneficentes e associação de moradores e outros tantos sujeitos sociais.

Delineamento da pesquisa

Nesta investigação, foi realizada uma pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso, no qual foram analisados documentos e outras pesquisas sobre a educação profissional até a criação dos IFs. Em seguida, pesquisou-se a legislação, visando aprofundar a investigação sobre a instituição dos IFs e o que está determinado nesses documentos sobre o princípio da verticalização do ensino. Foram analisadas algumas normativas internas do IFRS e do *Campus* Farroupilha, com o intuito de verificar de que forma a verticalização do ensino estava delimitada nesses textos.

Na sequência, examinou-se documentos que norteiam os processos educacionais e que são mobiliza-

dos para que o IFRS e o *Campus* Farroupilha validem o cumprimento do princípio da verticalização do ensino nos percursos formativos dos estudantes da instituição. Ainda, para verificar como estava ocorrendo a verticalização do ensino no IFRS – *Campus* Farroupilha, efetuou-se a coleta de dados nos sistemas acadêmicos. Por fim, efetuaram-se entrevistas com estudantes e/ou egressos que vivenciaram a verticalização do ensino na unidade investigada.

A criação dos Institutos Federais, do IFRS e do *Campus* Farroupilha

Em 29 de dezembro de 2008, foi aprovada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), evidenciando uma proposição de trabalho coletiva e integrada entre instituições. A composição inicial da RFEPCT foi de 24 escolas técnicas, dois CEFETs, o Colégio Pedro II, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e 38 Institutos Federais. Conforme Quevedo (2016), o estado do Rio Grande do Sul conta com três Institutos Federais em seu território: o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), tendo sua sede no município de Santa Maria; o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), sediado em Pelotas; e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), cuja Reitoria localiza-se em Bento Gonçalves.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) faz parte da RFEPCT, tem sua reitoria sediada na cidade de Bento Gonçalves - RS e foi criado em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, com outros 37 Institutos Federais. Conforme essa normativa, o IFRS é uma autarquia federal, vinculada ao MEC, com prerrogativas de autonomia

administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, sendo atualmente composto por 17 unidades, distribuídas pelo território sul-rio-grandense. O *Campus* Farroupilha integra o IFRS desde 2010 e foi criado por meio da federalização da Escola Técnica de Farroupilha (ETFAR), que era uma instituição comunitária, associada à Fundação da Universidade de Caxias do Sul (FUCS), e tinha como propósito disponibilizar cursos de nível médio, técnico e superior.

Em 2011, foram ofertados os cursos: Técnico em Informática, integrado ao Ensino Médio; Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais; e Formação de Professores para a Educação Profissional, voltado ao aperfeiçoamento da formação docente dos professores dedicados à educação profissional. Ao iniciar sua trajetória, a maioria dos *campi* que compõem os IFs começou ofertando cursos técnicos, evoluindo para a oferta de cursos de nível superior e pós-graduação. A lei de criação dos institutos determina que eles devem atuar nos diversos níveis de ensino, estabelecendo um itinerário formativo ao estudante, possibilitado pela característica da verticalização do ensino.

O princípio da verticalização do ensino nos Institutos Federais e no IFRS

Ao realizar análise sobre a história da EPT, observou-se que, em 2004, o MEC encaminhou um documento para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) intitulado "Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica". Nele, havia proposições, orientações e debates acerca das políticas públicas para esse formato de ensino. Para a organização da rede de EPT, propôs-se firmemente a permanência de princípios básicos, dentre eles: "articulação verticalizada entre os

vários níveis de ensino em áreas tecnológicas, promovendo oportunidades para uma educação continuada e otimizando o uso comum da infraestrutura existente" (Brasil, 2004, p. 46). Conforme essa diretriz, Pacheco afirma que:

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como, programas de pós-graduação (lato e stricto sensu), sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores (Pacheco, 2010, p. 20).

Quevedo (2016) realizou uma pesquisa bem aprofundada sobre a temática e, baseado na voz de sujeitos que entrevistou, constatou que, dependendo de como ela é compreendida, existem inúmeras concepções sobre a verticalização do ensino. Uma delas afirma que, por parte da instituição, verticalizar consiste em disponibilizar cursos na mesma área de conhecimento, em diferenciados níveis de escolarização; na perspectiva do discente, consiste em ingressar em curso de nível médio na instituição e nela completar o itinerário formativo até a pós-graduação em uma mesma área.

A partir de delineamentos teóricos sobre a concepção de verticalização do ensino, entende-se que, para ocorrer o ensino verticalizado numa instituição, esta deverá oferecer cursos em diferentes níveis de ensino, proporcionando ao estudante a oportunidade de constituir sua trajetória formativa desde a Educação Básica até a Educação Superior na mesma instituição, indepen-

dentemente da correlação com o eixo tecnológico e área de conhecimento.

Na Figura 1, apresenta-se uma imagem representativa de um estudante passando pelos diversos níveis de ensino nos IFs, construindo seu percurso formativo. Ele inicia seus estudos no Ensino Médio Técnico Integrado e, após a sua conclusão, ingressa em um curso de graduação. Posteriormente, faz uma pós-graduação, em cursos de especialização ou mestrado, acontecendo, assim, a verticalização do ensino.

Figura 1 – Verticalização do ensino

Fonte: elaboração nossa.

Conforme a figura acima, no IFRS, a verticalização do ensino ocorre quando um estudante ingressa em um curso de Ensino Médio integrado. Depois de conclui-lo, esse estudante faz processo seletivo na mesma institui-

ção e, após a aprovação, ingressa em um curso de nível superior até a sua integralização. Na sequência, esse ele poderá ingressar em um dos cursos de pós-graduação ofertados pela mesma unidade, finalizando, assim, o ciclo de sua formação dentro da instituição e consequentemente, praticando a verticalização do ensino.

Para realizar esse percurso formativo pensando conceitualmente na verticalização, é necessário vivenciar vários processos educacionais para a efetivação do percurso formativo do estudante, tais como: inscrição, exame de seleção, matrícula, aprovação nas disciplinas do currículo, auxílio estudantil, apoio pedagógico, dentre outros.

Processos educacionais existentes no IFRS e no *Campus* Farroupilha

Para fins deste estudo, entende-se que "processos educacionais" é um termo que abrange aspectos teóricos e práticos das entidades de ensino, como a aprendizagem, a metodologia de ensino e a sistemática de avaliação. Dessa forma, tem-se a verticalização como a estrutura organizacional dos Institutos Federais, de tal maneira que os múltiplos currículos transitem, objetivando traçar um itinerário formativo para o corpo discente, que consegue prosseguir e verticalizar a sua formação nos diversos níveis e modalidades oferecidos em cada um dos *campi*. Essa flexibilidade curricular possibilita aos discentes que unam a teoria à prática em qualquer um dos níveis de ensino, permitindo que obtenham uma visão ampla da educação e de suas relações com o mundo do trabalho e a sociedade.

No que se refere ao discente, desde o ingresso até a conclusão do curso, ele deverá passar por diversos processos educacionais, iniciando pelo formato de ingres-

so aos cursos regulares do IFRS, que ocorre mediante processo de seleção pública. Para cada nível de ensino (técnico integrado ao Ensino Médio, técnico subsequente ou concomitante e Superior), é publicado um edital diferente, com orientações específicas de cada nível. No que concerne ao processo seletivo referente aos cursos de pós-graduação, também é emitido um edital, mas em datas específicas, no sítio eletrônico do próprio curso ou de cada *campus* onde o curso é ofertado.

Ao ser aprovado no processo, é publicada a lista de candidatos aprovados, os quais passam para outra etapa, a efetivação da matrícula. Para tal, conforme período pré-determinado no cronograma do edital, o candidato encaminha a documentação necessária ao Setor de Registros Acadêmicos (RA). Conforme o IFRS, a matrícula é a ação formal pela qual ocorre a vinculação estudantil do indivíduo à instituição.

No momento em que estiver vinculado ao curso e matriculado nas disciplinas, o estudante começa a cursar os componentes curriculares. A Organização Didática determina que:

> Os componentes curriculares que compõem a matriz deverão estar articulados em uma perspectiva interdisciplinar e orientados pelos perfis profissionais de conclusão, ensejando ao estudante a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a aplicação de saberes teórico-práticos específicos de uma área profissional, contribuindo para uma qualificada formação técnico-científica e cidadã (IFRS, 2024, p. 12).

Se encontrar dificuldades acerca do conteúdo apresentado nas disciplinas, sempre que necessário, o estudante pode agendar um horário com o docente responsável pela disciplina para receber atendimento individualizado e esclarecimento de dúvidas. Em cada *campus*, exis-

tem projetos de apoio pedagógico, visando contribuir para que discentes obtenham êxito em seus estudos, mediante oficinas, aulas de reforço e sessões especiais de monitoria por área/disciplina, entre outros. No *Campus* Farroupilha, os alunos que possuem dificuldade de aprendizagem são acompanhados pelo Plano Educacional Individualizado (PEI), que é um mecanismo pedagógico com dedicação individualizada para o discente, tendo como propósito otimizar a metodologia de ensino e aprendizagem dos sujeitos com deficiência ou outras especificidades.

Para que o educando consiga perpassar por todas essas etapas e permaneça no curso até a sua integralização, o IFRS possui políticas de assistência estudantil. É disponibilizado o Auxílio Estudantil Permanência e Moradia, que tem a pretensão de custear despesas relativas às demandas escolares, de forma a incentivar a permanência e o êxito do estudante nas atividades acadêmicas, com ênfase à moradia, alimentação, transporte, entre outras. Destina-se a atender aos estudantes de cada *campi* do IFRS que estejam matriculados nos cursos regulares nos níveis técnico integrados, técnico concomitantes, técnico subsequente e superiores, que sejam identificados como público prioritário.

Depois de conhecer o conteúdo, para integralizar as disciplinas, o discente precisa passar por avaliações cujo propósito é promover um olhar ponderado sobre essa etapa dos processos educacionais, acarretando mudanças sempre que necessário. Ciente de que a avaliação retrata os propósitos educacionais de uma instituição educacional, o IFRS procura elaborar referenciais que balizam os processos avaliativos. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) determina que a avaliação relativa ao ensino e à aprendizagem seja desenvolvida no formato

de processo continuado e progressivo, considerando o percurso dos estudantes, valorizando seu empenho e participação, buscando estratégias de superação de dificuldades e contribuindo para sua formação emancipatória. Para cada disciplina, a avaliação é realizada durante o período letivo, podendo ocorrer mediante exercícios, trabalhos, projetos, provas ou outras modalidades de aferição do conhecimento adquirido.

Obtendo aprovação nos componentes curriculares, o aluno tem integralizado o curso e deve encaminhar documentos para o departamento de RA, formalizando a solicitação para a emissão do certificado ou diploma e/ou colação de grau (para os discentes que concluíram os cursos superiores). Para tanto, no *site* de cada *campus*, estão disponíveis instruções normativas destinadas aos concluintes dos cursos de nível superior e de cursos técnicos.

A seguir, é possível visualizar uma imagem contendo os diversos processos educacionais mencionados nessa etapa deste estudo e que contribuem para que o estudante continue seus estudos no IFRS e siga a proposta de verticalização.

Figura 2 – Processos educacionais

Fonte: elaboração nossa.

Com essa imagem, é possível visualizar os diversos processos educacionais a serem percorridos pelo estudante em cada nível para concretizar o princípio da verticalização do ensino. Para ingressar no curso, é preciso fazer a inscrição por intermédio do processo seletivo. Após aprovado, o estudante faz sua matrícula, efetivando seu vínculo junto ao curso desejado. O próximo processo do qual o educando deve participar é cursar os componentes curriculares, recebendo auxílio e acompanhamento sempre que for necessário. Ao conhecer todo o conteúdo de cada componente curricular, o estudante faz avaliações que possibilitam a aferição do conhecimento adquirido. Por fim, ao integralizar todos os componentes curriculares que integram a matriz curricular do curso, o estudante recebe o certificado ou diploma de conclusão.

O caminho percorrido na pesquisa

Este estudo tem o propósito de encontrar respostas ao questionamento da pesquisa, a fim de conhecer quais são os processos educacionais mobilizados para o cumprimento do princípio de verticalização do ensino para a educação profissional e tecnológica no IFRS – *Campus* Farroupilha que impactam nos percursos formativos dos estudantes da instituição.

Para a construção e produção desta pesquisa, seguiu-se o conceito de Yin (2016), que, em relação à pesquisa qualitativa, afirma que ela permite realizar estudos aprofundados sobre uma variedade de tópicos, de forma simples e cotidiana; além disso, proporciona maior liberdade na escolha de temas de interesse. Por conseguinte**,** foi realizada uma pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso, com análise de documentos, estudos e pesquisas sobre a educação profissional até a criação dos IFs. Em seguida, pesquisou-se a legislação, visando aprofundar a investigação sobre a criação dos IFs e o que está determinado nesses documentos sobre o princípio da verticalização do ensino. Foram analisadas algumas normativas internas do IFRS e do *Campus* Farroupilha, com a finalidade de verificar de que forma a verticalização do ensino estava delimitada.

Na sequência, foram examinados os documentos que norteiam os processos educacionais e que estão mobilizados para que o IFRS e o *Campus* Farroupilha validem o cumprimento do princípio da verticalização do ensino nos percursos formativos dos estudantes da instituição. Ainda, para verificar como estava ocorrendo a verticalização do ensino no IFRS – *Campus* Farroupilha, efetuou-se a coleta de dados nos sistemas acadêmicos. Por sugestão da banca de qualificação do projeto de dis-

sertação, efetuaram-se entrevistas com estudantes e/ou egressos que vivenciaram a verticalização do ensino na unidade investigada.

Por meio de verificação em relatórios dos sistemas acadêmicos, realizou-se a coleta e análise de dados dos estudantes para confirmar a existência de educandos que vivenciaram ou vivenciam o princípio da verticalização do ensino, conforme previsto na lei de criação dos IFs. Para tanto, identificaram-se os discentes que estudaram no curso técnico em Administração, no curso técnico de Eletromecânica e no curso técnico de Informática integrado ao Ensino Médio. Constatou-se um total de 282 estudantes que concluíram os cursos de Ensino Médio, e, a partir disso, houve o acompanhamento da sua trajetória acadêmica.A intenção foi de apurar se algum estudante do *Campus* Farroupilha concluiu o Ensino Médio, depois ingressou em um curso de nível superior e, posteriormente, estudou ou está estudando em algum curso de pós-graduação, confirmando, assim, a ocorrência ou não da prática do princípio da verticalização do ensino entre os discentes do *campus* investigado.

Para conhecer o caminho percorrido pelos estudantes que vivenciaram a verticalização do ensino, a coleta de dados e de informações para esse fim ocorreu a partir da análise de relatórios gerados pelos Sistemas de Registros Acadêmicos do *Campus* Farroupilha. Iniciou-se identificando os alunos que concluíram o curso técnico integrado ao Ensino Médio, depois disso foram analisados os alunos ligados aos cursos superiores, a fim de aferir quais egressos do Ensino Médio estariam vinculados nesse nível. O próximo passo foi conferir quais alunos já tinham percorrido os níveis anteriores e também passaram pela pós-graduação.

Por meio dessa coleta de dados, foram identificados e entrevistados três estudantes que vivenciaram a verticalização do ensino. Os entrevistados têm entre 23 e 28 anos, iniciaram seus estudos no curso técnico integrado ao Ensino Médio entre 2011 e 2016 e residem na cidade de Farroupilha – RS, cidade onde está localizada a unidade do IFRS que está sendo investigada. Outro destaque em relação aos participantes é que apenas um concluiu os cursos nos três níveis; outro está com o curso em andamento e o terceiro iniciou os estudos no curso de pós-graduação no segundo semestre do ano de 2024.

Análises sobre a pesquisa da verticalização do ensino no IFRS – *Campus* Farroupilha

Nesta seção, é apresentado um estudo analítico construído a partir dos dados coletados nos documentos indicados nos capítulos anteriores, dos dados coletados para conhecer o caminho percorrido pelos estudantes ao realizar o seu percurso formativo e daqueles obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas respondidas pelos participantes da pesquisa.

Com base em Bardin (2011), foram elaboradas as categorias de análise. Para a interpretação, foram delimitadas as seguintes categorias, *a priori*: (1) princípio da verticalização do ensino, (2) percurso formativo. Por meio das entrevistas, foram construídos os dados que permitiram elaborar outras quatro categorias emergentes, que surgiram por meio da identificação dos assuntos semelhantes, sendo elas: (3) acesso dos estudantes aos cursos do IFRS, (4) mola propulsora da verticalização, (5) adversidades na verticalização, (6) incentivos à permanência dos estudantes na verticalização. As análises e resultados que surgiram a partir dessas categorias

serviram de base para responder ao objetivo geral do estudo.

Na primeira categoria, entendeu-se que era necessário investigar como a educação profissional e tecnológica, juntamente com o princípio da verticalização do ensino, eram mencionados nos diferentes instrumentos normativos do IFRS e da unidade a ser investigada. A segunda categoria surgiu por meio do propósito de analisar como estava ocorrendo o percurso formativo dos estudantes e se o princípio da verticalização em foco era contemplado. No que se refere à terceira categoria, esta emergiu das conversas que foram realizadas com os participantes das entrevistas ao ressaltarem a importância que representava para cada um deles ingressar em cada nível de ensino. A quarta categoria manifestou-se a partir das citações dos participantes sobre os momentos em que mais foram incentivados a prosseguir com sua formação acadêmica e profissional. A quinta categoria demonstra quais as diferentes adversidades foram identificadas pelos participantes durante seu percurso formativo. Por fim, na sexta categoria, são citados diversos fatores que contribuíram para a permanência dos estudantes na mesma instituição ao longo de sua formação acadêmica.

Resultados para o percurso dos estudantes em relação à verticalização do ensino

A análise das categorias – princípio da verticalização do ensino, percurso formativo, acesso dos estudantes aos cursos do IFRS, mola propulsora da verticalização, adversidades na verticalização e incentivos à permanência dos estudantes na verticalização – permite identificar resultados do estudo para o percurso formativo dos estudantes em relação à verticalização do

ensino profissional e tecnológico. Apresentam-se três variáveis que colaboram e aproximam-se dos objetivos desta investigação, sendo elas: as contribuições da história da educação profissional e tecnológica, o princípio da verticalização do ensino e, por último, a realização do percurso formativo dos estudantes.

Diversos estudos foram efetuados ao longo dos anos, e a retomada neste estudo conseguiu confirmar que as políticas públicas continham propostas que contemplavam essa categoria direcionada ao desenvolvimento socioeconômico brasileiro. O incremento da educação técnica e profissional destacou-se pelas respostas às demandas cada vez mais exigentes por profissionais com habilidades especializadas.

A segunda variável identificada refere-se ao princípio da verticalização do ensino. Dentre os principais resultados encontrados, constatou-se que, para a organização da rede de EPT, foi proposta a permanência de alguns princípios básicos, dentre eles: "Articulação verticalizada entre os vários níveis de ensino em áreas tecnológicas, promovendo oportunidades para uma educação continuada otimizando o uso comum da infraestrutura existente" (Brasil, 2004, p. 46). Considerou-se, então, que, desde aquele momento, já estavam sendo lançados os princípios da verticalização e da otimização dos IFs. Constata-se ainda, que a verticalização do ensino está interligada com a educação profissional em diversas normativas. Concluiu-se que no IFRS a verticalização é estruturada de tal maneira que os educandos podem transitar entre os diferentes cursos, objetivando traçar um itinerário formativo no qual consigam prosseguir e verticalizar a sua formação nos diversos níveis e modalidades ofertados em cada *campi*.

A terceira variável identificada diz respeito ao percurso formativo dos estudantes. Após a identificação dos egressos que efetivaram a verticalização, foram realizadas entrevistas nas quais os participantes narraram como ocorreu a realização do seu percurso formativo. Ao analisar as entrevistas desses participantes, por meio dos dados coletados, foram elaboradas quatro categorias e, para cada uma delas, foram encontrados diversos resultados. Fazendo uma relação entre os processos educacionais e as categorias, percebeu-se o quanto é importante para eles ter alguém que escute suas dificuldades, que os auxilie a pensar em soluções, receber apoio para que continuem seus estudos.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de olhar para essas três variáveis aqui apresentadas, sendo elas, as contribuições da história da educação profissional e tecnológica, o princípio da verticalização do ensino e o percurso formativo dos estudantes, pois percebe-se o quanto todas estão relacionadas entre si e o quanto uma contribui com a outra para se expandirem.

Considerações finais

Para a realização desta pesquisa, o objeto de estudo – a educação profissional e tecnológica – teve como ponto de partida as diversas reflexões sobre meu próprio percurso formativo no Ensino Médio técnico. O trabalho intitulado *Percurso formativo do estudante na verticalização da educação profissional e tecnológica no IFRS – Campus Farroupilha – RS* iniciou pela definição do problema, que serviu como base para o desenvolvimento da pesquisa: "quais são os processos educacionais que estão mobilizados para o cumprimento do princípio de verticalização do ensino para a educação profissional e tecnológica, no IFRS – *Campus* Farroupilha, e

impactam nos percursos formativos dos estudantes da instituição?". A resposta encontrada demonstrou a existência de alunos que realizaram seu percurso formativo no IFRS – *Campus* Farroupilha a partir de processos educacionais, tais como: processo seletivo, matrícula, avaliação, permanência, conclusão do curso. Todavia, o quantitativo de estudantes que efetivaram o princípio da verticalização ainda é bastante modesto.

Para a realização deste estudo, efetuou-se uma pesquisa qualitativa, mediante análise documental e estudo de caso. Em relação à coleta de dados, foram utilizadas fontes de informações extraídas dos sistemas acadêmicos, de documentos institucionais do IFRS e legislações governamentais. Além disso, foram realizadas entrevistas com egressos que vivenciaram o princípio da verticalização do ensino na unidade investigada. No que se refere à análise dos dados encontrados, esta foi construída a partir da técnica de análise de conteúdo, realizada com a construção de categorias de análise propostas por Bardin (2011).

O objetivo geral examinou quais eram os processos educacionais mobilizados pelo IFRS – *Campus* Farroupilha para validar o cumprimento do princípio da verticalização da educação profissional e tecnológica nos percursos formativos dos estudantes da instituição. Em relação ao objetivo específico, que visava descrever as políticas públicas quando foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, foi possível perceber que a EPT integra-se aos processos formativos dos trabalhadores. Em resposta ao primeiro objetivo específico, constatou-se que, aos poucos, ela começou a ser compreendida como uma política pública e estratégica com processos direcionados à inclusão social e também de expansão tecnológica e científica em diversos países,

tanto em economias desenvolvidas como em países emergentes.

Na sequência, investigou-se o princípio norteador dos IFs, que é a verticalização do ensino profissional e tecnológico, a fim de buscar respostas para o objetivo que pretendeu comparar a concepção do princípio da verticalização. Para tanto, foram analisadas algumas determinações da legislação educacional e diferentes concepções de estudiosos sobre esse tema. Analisou-se a LDBEN nº 9394/96, a lei de criação dos IFs e o Plano de Desenvolvimento Institucional (2024 – 2028), constatando-se que a verticalização do ensino está interligada à educação profissional nas normativas mencionadas.

Ainda sobre a verticalização, foi abordada a perspectiva do IFRS sobre sua atuação para o cumprimento deste princípio. Para tanto, foram verificadas concepções de diversos estudiosos, nas quais se constatou que a verticalização do ensino exige a oferta de cursos em diferentes níveis de ensino. Isso possibilita ao estudante a oportunidade de constituir sua trajetória formativa na mesma instituição, desde a Educação Básica até a Educação Superior, independentemente da correlação com eixo tecnológico ou área de conhecimento.

Para responder ao terceiro objetivo específico, cuja finalidade era analisar os processos educacionais para identificar qual a sua contribuição na efetivação da verticalização do ensino. Foram mencionadas diversas ações que possibilitam ao estudante continuar seus estudos no IFRS, efetivando, assim, o princípio da verticalização do ensino. Para tanto, analisaram-se as ações educacionais relacionadas ao processo seletivo, à matrícula, à permanência dos estudantes, às avaliações e à conclusão do curso. Ao efetuar a verificação de cada processo, percebeu-se que estão vinculados a documen-

tos ou normativas que os norteiam e que todos têm a proposição de atender ao princípio da verticalização do ensino a partir da integração dos processos, desde que não ocorra interrupção do curso e que os discentes tenham clareza do percurso que precisam realizar.

Outra etapa da pesquisa objetivou analisar os documentos da instituição que abordam a verticalização do ensino, pois entendeu-se que era necessário investigar como a educação profissional e tecnológica, juntamente com o princípio da verticalização do ensino, era mencionada nos diferentes instrumentos normativos do IFRS e da unidade que foi investigada. Os documentos normativos analisados foram o Estatuto Institucional, o Regimento Geral, o Projeto Pedagógico Institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional, a Organização Didática e ainda o Regimento Complementar do *Campus* Farroupilha. Por meio deles, foi possível constatar que o princípio da verticalização do ensino não passa despercebido, pois é citado nos diversos instrumentos normativos. Dessa forma, concluiu-se que a instituição está comprometida com a efetivação desse princípio.

Na sequência, analisou-se o percurso formativo dos estudantes. Por meio de relatórios fornecidos pelos sistemas acadêmicos do IFRS – *Campus* Farroupilha, foi efetuada a coleta e a análise de dados que contribuíram para encontrar respostas ao quarto objetivo específico, que buscou investigar o percurso formativo vivenciado pelos estudantes e a efetivação da verticalização do ensino profissional na unidade investigada. Ao concluir a análise dos dados e gráficos, percebeu-se que em cada nível os participantes selecionaram cursos que contemplavam suas expectativas, sejam elas acadêmicas ou profissionais. Identificaram-se três egressos que iniciaram seus estudos pelo curso de técnico em Informática

integrado ao Ensino Médio, na sequência, dois deles estudaram no curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e um terceiro no curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais. No nível de pós-graduação, todos eles cursaram ou estão cursando a Especialização em Gestão e Inovação.

Em resposta a esse objetivo específico, partindo dos cursos iniciais, ao analisar esses percursos, constatou-se que nenhum desses participantes seguiu para cursos pré-determinados pelo eixo tecnológico. Todavia, ao considerarmos as leis e os instrumentos normativos pesquisados, verificou-se que, na oferta de cursos pré-definidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, não há a existência de normativa determinando ao estudante o ingresso sempre em cursos do mesmo eixo. Em cada nível, os estudantes selecionaram cursos que contemplavam suas expectativas, sejam elas acadêmicas ou profissionais. Dessa forma, em relação aos discentes, mesmo que parcialmente, entendeu-se que ocorreu a vivência do princípio da verticalização do ensino na unidade do *Campus* Farroupilha. Por meio das narrativas dos egressos, categorias emergiram dos dados encontrados, que contribuíram para a finalização da pesquisa.

Ao finalizar, conclui-se que a verticalização do ensino, de fato, efetiva-se no IFRS – *Campus* Farroupilha; porém, percebeu-se que ela ocorre de forma mais lenta do que propõem as normativas, as diretrizes e o próprio direcionamento da instituição. Essa lentidão pode ocorrer por diversos fatores, dentre eles podemos citar:

- o tempo relativamente grande que o estudante despende para conclusão dos cursos, nos diferentes níveis. Caso houvesse disponibilidade de estrutura física e pessoal adequados, acredita-se que uma al-

ternativa para contribuir com a redução desse período seria a possibilidade de ofertar mais disciplinas em todos os semestres;

- ao analisar as ofertas dos cursos, percebeu-se que nem todos foram implantados ao mesmo tempo e em todos os níveis. Essa oferta foi acontecendo gradativamente, e, talvez, isso tenha contribuído para que a verticalização demorasse mais tempo para se concretizar. Esse fator também dá a impressão de que, ao concluir o curso em um determinado nível, o estudante busque atender à sua necessidade em outras instituições por não ter a opção disponível no *Campus* Farroupilha;
- observou-se, ainda, carência para a oferta de cursos em alguns níveis. Esse fator pode ter contribuído para que a verticalização não se efetivasse seguindo o eixo tecnológico, conforme sugerido pelo MEC e determinado no CNCT;
- ao analisar os processos educacionais envolvidos, tais como o processo seletivo, matrícula, permanência, avaliação até a conclusão do curso, percebeu-se que, para cursos como os da pós-graduação, há períodos diferentes de seleção; eles não ocorrem no mesmo momento que os cursos dos demais níveis. Talvez por isso muitos alunos que concluíram o curso não tiveram a possibilidade de continuar buscando outras alternativas de aperfeiçoamento;
- dificuldades de acesso e permanência, que podem ocorrer por diversas razões individuais de cada estudante; e
- escolha pessoal de cada acadêmico em relação à profissão que gostaria de seguir.

Em relação aos fatores mencionados acima, ressalta-se que eles ficaram evidentes durante a realização deste estudo. É importante citar que a gestão do *campus* está constantemente desenvolvendo estratégias para melhorias nos cursos e nos processos educacionais, visando ao cumprimento do princípio da verticalização. Numa dimensão, com o olhar voltado aos estudantes e o que se escutou deles, constatou-se a existência de vários apontamentos, comprovando que, no *Campus* Farroupilha, há a preocupação quanto à valorização dos estudantes. Isso ocorre não somente no seu acesso aos cursos, mas durante todo o percurso formativo vivenciado por eles em todos os níveis, desde o Ensino Básico até a pós-graduação, e em todos os processos educacionais investigados. Ainda assim, o percurso formativo verticalizado ocorre de maneira bastante prolongada, frente ao quantitativo de pessoas que ingressam e concluem os cursos.

Cabe dizer que esta pesquisa atingiu o objetivo proposto; porém, a conclusão deste estudo não significa um ponto final, mas sim o encerramento de uma etapa. Permanece em aberto a possibilidade para que outros pesquisadores deem continuidade, acompanhando a evolução da efetivação desse princípio e as discussões, apresentando outros pontos de vista. Encerra-se com a perspectiva de que o estudo e o aprendizado são os maiores bens que podemos conquistar e que permanecerão conosco para sempre.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011. Disponível em: https://tuxdoc.com/download/analise-de-conteudo-laurence-bardinpdf_pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência

da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta em discussão:** políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 13 ago. 2019.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Organização Didática IFRS 2024**. Bento Gonçalves: IFRS, jan. 2024. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/ANEXO_RES_1-2024_OD_VERSAO_FINAL_JAN.2024.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028**. Bento Gonçalves: IFRS, 2023. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1MZMGCxCXSNK-30gbbpYkrtWVegJe_TWNyjIoNNqN0wk/edit. Acesso em: 5 ago. 2024.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Institucional 2011.** Bento Gonçalves: IFRS, [2010]. Disponível em: https://ifrs.edu.br/riogrande/wp-content/uploads/sites/16/2019/04/2-PPI.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Regimento Geral 2018**. Bento Gonçalves: IFRS, mar. 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Regimento_Geral_dezembro_2018.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1 jul. 2023.

QUEVEDO, M. de. Um olhar para o IFRS: concepções sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In*: ANPED SUL, 11.; REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL

DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_MARGARETE-DE-QUEVEDO.pdf. Acesso em: 6 maio 2024.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: file:///F:/Users/lomba/Downloads/Pesquisa%20Qualitativa%20do%20In%C3%ADcio%20ao%20Fim%20-%20ROBERT%20YIN%20(2).pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

Biodatas

Lucinda Arsego

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul - UCS. Pós-graduada em Gestão Educacional pela Faculdade Futura. Graduada em Administração pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Atualmente, atua como técnica administrativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Farroupilha. O interesse de pesquisa segue na linha de Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

E-mail: larsego@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5761103926769279

Orcid: https://orcid.org/0009-0006-0536-2643

Cristiane Backes Welter

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos). Possui Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia pela mesma instituição. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). É coordenadora do Curso de Especialização em

Pedagogias das Infâncias. Tem interesse de pesquisa em gestão educacional e avaliação em larga escala.

E-mail: cbwelter@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9141169517444536

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8476-2939

A busca pela profissionalização docente na UCS por meio da política institucional de formação de professores (1992-2004), com ênfase no curso de Direito[87]

Michele Amaral Dill
Eliana Rela

Considerações iniciais

Neste capítulo, analisa-se a construção histórica do programa institucional para a formação de professores da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com enfoque em suas concepções norteadoras e objetivos. Além disso, discute-se, especificamente, a experiência da formação didático pedagógica dos professores do curso de Direito da instituição.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo a História Cultural como perspectiva teórica. Como principais teóricos, constam Tardif (2014) e Nóvoa (1995). A pesquisa foi construída com base em fontes históricas orais, por meio da realização de entrevistas estruturadas; e documentais, por meio da coleta de informações, sobretudo, no acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural (IMHC) da UCS e em outros setores da instituição. Para a organização e interpretação das informações obtidas nas entrevistas, optou-se pela Análise Textual

[87] Este capítulo tem origem na tese intitulada *Práticas Pedagógicas no Curso de Direito da Universidade de Caxias do Sul (UCS), de 1992 a 2004*, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Rela, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2007). As fontes documentais são utilizadas para a complementação e enriquecimento das verbalizações.

Com isso, quer-se compreender a efetiva contribuição do programa à formação docente dos professores, especialmente do curso de Direito, uma vez que a existência de um plano de capacitação, por si só, não é suficiente para responder com qualidade à superação das deficiências dos conhecimentos didático pedagógicos na universidade.

A construção histórica do programa institucional específico para a formação continuada de professores

A docência no Ensino Superior, por vezes, era exercida para complementação de renda, coloquialmente chamada de "bico", ou até mesmo para obter algum prestígio junto à sociedade, ainda que com respeito à instituição de ensino e aos alunos, mas sem expressivo rigor pedagógico.

A experiência dos práticos, sabidamente, foi importante para a atuação docente, porém, aos poucos, comprovou-se insuficiente para responder à qualidade necessária ao ensino formal de qualquer nível, inclusive no Ensino Superior.

Ciente das exigências didático-pedagógicas, preocupado com a qualidade da educação e convencido da importância da formação docente para o Ensino Superior de excelência, em 1983, o Conselho Federal de Educação editou a Resolução nº 12, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da formação pedagógica nos cursos de especialização. Com base nela, a UCS introduziu, nos diferentes cursos de especialização, a disciplina de

Metodologia do Ensino Superior, com carga horária de 60 horas-aula, nos termos da Resolução nº 004/92 do Conselho Universitário (Consuni).

A inclusão dessa disciplina não foi, entretanto, suficiente para melhorar significativamente a qualidade de ensino oferecido, o que pode ser justificado pelo grande número de docentes cuja formação, à época, limitava-se à graduação, não tendo outras formações complementares, principalmente as didático-pedagógicas. A título de exemplo, em 1990, 42,95% dos professores possuíam apenas graduação (Rela; Panozzo; Andriollo, 2015, p. 3019).

A formação didático-pedagógica de professores na UCS, na década de 1980, não era institucionalizada, partindo da iniciativa pessoal de cada docente. Vale destacar o trabalho de semeadura desenvolvido pela pedagoga Ivonne Assunta Corteletti, a qual, na época, buscou imprimir um cunho pedagógico no Centro de Ciências Sociais Aplicadas, onde exercia o cargo de diretora, centro ao qual o curso de Direito pertencia.

Já na década de 1990, entrou em vigor a exigência de uma pós-graduação aos professores do Ensino Superior. A partir da avaliação das práticas pedagógicas, conclui-se que, mesmo recentemente,

> [...] não há evidências da apropriação dos princípios pedagógicos necessários ao exercício docente. Nessas condições, ao iniciar a nova função, o professor facilmente recorre aos modelos a que foi exposto como aluno e simplesmente os aplica em sala de aula. Consequentemente, esse docente é bem-informado, possui grande conhecimento relativo ao seu campo de atuação, mas não necessariamente é detentor de uma sólida base que oriente a sua ação pedagógica. Aqui reside a diferença entre um saber-fazer intuitivo, ou amadorístico, e profissionalidade no campo da educa-

> ção, especificamente na ação docente em sala de aula (Panozzo; Stedile; Mattana, 2010, p. 2).

Em 1992, a visão do então reitor da UCS, Ruy Pauletti, sobre a importância do desenvolvimento profissional docente com ênfase na dimensão didático-pedagógica foi determinante para a criação do Programa de Qualificação Pedagógica dos docentes (UCS, Resolução nº 004/92), antecipando o que seria estabelecido em 1996 pela LDB[88] e atendendo ao apelo nacional de qualificação do Ensino Superior e à reclamação de alguns discentes da própria Instituição sobre a falta de didática dos seus professores.

Antes de avançar, ressalta-se que, além do reitor Pauletti (1990 – 2002), foram protagonistas, no processo de implantação e desenvolvimento do Programa de Formação Didático-Pedagógica dos Docentes da UCS, os professores Luiz Antônio Rizzon, Liane Beatriz Moretto Ribeiro, Gelça Lusa Prestes, Ivonne Assunta Corteletti, Márcia Maria Capellano dos Santos e Olga Araújo Perazzzolo.

Voltando à Resolução nº 004/92 do Consuni, a UCS investiu em dois grandes eixos para a profissionalização docente: 1) titulação dos professores, incentivando-os a realizarem cursos de mestrado e doutorado em instituições nacionais e internacionais, bem como de-

[88] A LDB, como a lei é conhecida, tem como principal objetivo orientar a Educação, em todos os níveis, nas instituições públicas e privadas, em todo o território nacional, de acordo com os princípios da Constituição Federal. "Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [...] III – **programas de educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis" (Brasil, [2024a], art. 63, grifo nosso).

"Art. 66. A preparação para o **exercício do magistério superior** far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de **mestrado e doutorado**. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico" (Brasil, [2024a], art. 66, grifos nossos).

senvolvendo parcerias com outras instituições para a formação interinstitucional; 2) qualificação pedagógica dos professores, por meio de ações como a introdução da disciplina de Metodologia do Ensino Superior em todos os cursos de especialização, o oferecimento de cursos de especialização em ciência e em ensino, fórum de discussão nos cursos de licenciatura, e outras ações específicas de formação pedagógica.

No tocante à titulação, a Resolução nº 004/92 foi bastante rigorosa, estabelecendo prazo para a realização de cursos de qualificação para quem já era professor da UCS e critérios para o ingresso como docente na instituição, nos regimes de tempo integral e parcial, e inclusão no plano de carreira institucional.

Como demonstração do seu comprometimento com a viabilização da titulação dos professores para o exercício da docência, a UCS foi responsável pelo 1º mestrado e doutorado interinstitucional (Minter/Dinter[89]) em Educação no Brasil, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada no estado de São Paulo, em 1993. Nesses programas, a UCS foi instituição receptora[90] e a UFSCar instituição promotora,

[89] "O Minter/Dinter consiste em um programa de apoio à realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* interinstitucionais para a rede federal de educação profissional e tecnológica, cujo objetivo é viabilizar a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, de docentes e técnicos administrativos estáveis das Instituições de Ensino Superior pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT). Para tanto, a CAPES, em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, disponibiliza recursos de custeio e bolsas. Os projetos Minter/Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação já consolidado, em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de parte das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição" (Brasil, 2017, n. p.).

[90] Somente a partir de 2019, a Universidade de Caxias do Sul passou a firmar Minter e Dinter como instituição promotora.

segundo registros obtidos junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação *Stricto Sensu* institucional.

A UCS continuou investindo em pesquisa científica, com isso, o seu primeiro mestrado foi implementado em 1993, em decorrência das pesquisas realizadas no Instituto de Biotecnologia, a partir da Resolução nº 29/92 – CEPE (UCS, 1992). Ou seja, o primeiro curso *stricto sensu* lançado foi em Biotecnologia. Em 2004, o processo de amadurecimento das ações realizadas na área de ensino e de pesquisa no Mestrado em Biotecnologia possibilitou a implantação do curso de doutorado (Resolução nº 08/2003 – Consuni). O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Biotecnologia (PPGBio) é recomendado pela Capes e atualmente tem nota 5.

A instituição prosseguiu investindo e acreditando na importância da pesquisa científica para qualificação profissional, e hoje tem, no seu *portfólio* de Pós-Graduação, 19 mestrados e 10 doutorados, além de especializações e MBAs.

No que se refere à formação didático-pedagógica, a Resolução nº 004/92 do Consuni estabeleceu, no art. 6º, que:

> Todos os docentes, ao ingressar na Universidade, qualquer que seja a sua titulação, deverão[91] no prazo de 120 (cento e vinte) dias, participar de um seminário de atualização didático-pedagógico, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UCS, 1992, n. p.).

Essa exigência culminou com a institucionalização do Programa de Formação de Professores, cuja instrução é:

[91] Essa obrigatoriedade foi retirada pelo ex-reitor Isidoro Zorzi (2006 – 2010; 2010 – 2014).

> Deverá ter um caráter permanente e deverá contar com um grupo de no mínimo três professores com formação na área da Educação e experiência universitária, professores convidados para programas ou atividades específicas. É recomendável que pelo menos um dos membros do grupo seja um docente do Departamento de Educação (Ribeiro, 2002, p. 60).

Fica evidenciado que, no centro deste programa pioneiro, estava o professor, "reconhecido como um dos atores fundamentais à construção de um ambiente favorecedor ao desenvolvimento das aprendizagens complexas" do Ensino Superior (Buogo; Stedile, 2018, p. 35).

O ponto de referência para as reflexões propostas pela formação de professores da UCS sempre foi a sala de aula e a prática pedagógica docente, na concepção de indissociabilidade entre "a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão do ensinar e do aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e a universidade que se pretende)" (Corteletti; Ribeiro; Stedile, 2002, p. 18).

Operacionalmente, os encontros eram realizados quinzenalmente, em pequenos grupos de discussão, "formados intencionalmente por docentes oriundos de diferentes áreas do conhecimento" (Panozzo; Stedile; Mattana, 2010, p. 4), tendo por mote os saberes e fazeres pedagógicos, na perspectiva de formação continuada do professor.

Para atender à dinamicidade das necessidades sentidas pelos professores e às exigências do mercado, da sociedade e da própria Instituição de Ensino Superior (IES), o programa da UCS foi construído e reconstruído, passando por nove períodos desde sua criação até o momento atual, conforme será apresentado no próximo subcapítulo.

Todas as ações institucionais foram desenvolvidas com vistas ao modelo de formação e de professor necessário para atender às demandas de qualificação dos processos de ensinar e de aprender, em nível superior de ensino, e só foi possível concretizá-las pela contribuição dos gestores e docentes, ao Núcleo de Pedagogia Universitária (NPU) e ao Núcleo de Formação de Professores (NuPro).

No que concerne à formação, segundo Veiga (2012), é pequeno o número de IES brasileiras que tem um programa de formação didático-pedagógica institucionalizado, embora, paradoxalmente, haja, no meio acadêmico, significativa preocupação com a profissionalização docente, por ser a área mais sensível às mudanças na educação (Nóvoa, 1995a).

Ressalta-se, por fim, que o Programa de Formação Docente da UCS foi objeto de estudo, junto ao de outras quatro universidades brasileiras, da pesquisa coordenada por Ilma Passos Alencastro Veiga (2012), vinculada aos grupos de pesquisa sobre Formação de Professores da Universidade de Brasília (UnB) e Profissão Docente e Práxis Educativa do Centro de Ensino Unificado de Brasília (UniCEUB). Os resultados da pesquisa foram publicados na forma de livro, em 2012, com ênfase nas propostas de desenvolvimento profissional docente. Isso demonstra que a institucionalização do programa de formação de professores e seu frequente aperfeiçoamento, guiado pela concepção de que a formação docente é um processo em construção contínua e permanente, além de capacitar e qualificar o seu corpo docente, é um diferencial e coloca a UCS como uma universidade-referência nesse processo.

Concepções norteadoras e objetivos da formação docente da UCS

Nos processos desencadeados pelo Programa de Formação Docente, NPU, Programa de Formação Pedagógica e depois pelo NuPro, a formação pedagógica dos professores se constrói por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica aprofundada sobre as práticas, sem esquecer da dimensão humana da formação, pois considera-se que não existe docência sem humanização.

Consoante esse viés, de acordo com Nóvoa (1995b, p. 25, grifo nosso):

> **O professor é a pessoa**. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re) encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Assim, a formação docente

> deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional (Nóvoa, 1995b, p. 25).

Coadunado com essa concepção, o objetivo geral do programa de formação docente da UCS, de cunho reflexivo e instrumental, sempre foi sanar a falta ou a insuficiência de capacitação por parte dos profissionais, considerando que a relação dos professores com os saberes não pode ser reduzida a uma função de transmissão dos conhecimentos constituídos, posicionando os

alunos, consequentemente, como meros receptores de informações.

Entre os objetivos específicos do programa de formação didático-pedagógica, destacam-se: a) "planejar, coordenar e realizar ações voltadas para a qualificação pedagógica dos professores da UCS"; e "b) "articular diretrizes e ações de qualificação pedagógica com os demais programas institucionais, particularmente com o Programa de Avaliação" (Veiga, 2012, p. 177).

O ponto de referência da formação didático-pedagógica sempre foi as questões referentes à sala de aula, especificamente no que diz respeito ao ato de ensinar. Entretanto, como anunciado anteriormente, dada à dinamicidade das relações que impactam os saberes e fazeres docentes, nos mais de 30 anos de trajetória do programa de formação de professores institucional, foi necessário e importante realizar algumas mudanças epistemológicas, metodológicas e operacionais, as quais resultaram em nove períodos do processo de qualificação docente, como apresentado anteriormente.

Sobre os oito primeiros períodos (de 1992 a julho de 2023), há um histórico escrito pelas professoras Ana Lúcia Buogo e Nilva Lúcia Rech Stedile (2018), no capítulo intitulado "O processo de criação do Programa de Formação de Professores na Universidade de Caxias do Sul", presente no livro *Formação de professores no Ensino Superior e os desafios da contemporaneidade*. Essa obra foi publicada em 2018, no formato *e-book*, pela Editora da Universidade de Caxias do Sul (Educs), e foi organizada por cinco professoras: Ana Lúcia Buogo, Andréia Morés, Flávia Fernanda Costa, Nilva Lúcia Rech Stedile e Valquíria Villas-Boas, as quais, à época da escrita e da publicação do livro, atuavam no Núcleo de Formação de Professores da Instituição.

Com base nos registros que constam no livro supramencionado, tem-se que, no período 1, denominado *Institucionalização do processo de formação pedagógica dos professores da UCS (1992)*, iniciou o processo de formação dos professores a partir das normas de qualificação docente definidas na Resolução nº 004/92 do Consuni, culminando com a institucionalização do Programa de Formação de Professores na UCS. Todavia, metodologicamente, essa formação pedagógica foi, no primeiro ano, desenvolvida por meio de palestras, no formato de conferências, com a transmissão vertical de informações, o que se mostrou insuficiente para uma nova prática pedagógica que buscava a ação-reflexão-ação dos saberes e fazeres docentes, dado que se reproduzia, na formação docente, a criticada lógica tradicional de ensinar e aprender. Diante disso, emergiu a necessidade de reorganização do programa de formação, sendo implantados os Seminários de Atualização Didático-Pedagógico (SADP).

No período 2 – a saber, *Implementação dos Seminários de Atualização Didático-Pedagógico (199492)* –, buscou-se promover uma reflexão crítica sobre os atos de ensinar e de aprender a partir das práticas experienciadas pelos professores em sala de aula. Esses seminários eram realizados por um pequeno grupo de professores e orientados por um professor mais experiente. Após um processo de aprofundamento teórico, os SADP foram organizados em três momentos distintos: 1) desencadeamento dos SADP – com autor de referência; 2) orienta-

[92] Em 4 de julho de 1994, foi sancionada a Lei nº º 8.906, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e da OAB. Essa lei trouxe a obrigatoriedade de realização do Exame de Ordem, a partir de 1997, para o bacharel em Direito exercer a profissão de advogado. Antes, o exame era opcional para obter a habilitação ao exercício da advocacia, podendo o bacharel escolher realizar estágio como alternativa para a não realização da prova.

ções aos pequenos grupos por professores orientadores, com duração mínima de um semestre, com encontros semanais ou quinzenais, presenciais ou mediados por tecnologias da informação; 3) encerramento dos SADP na forma de *workshop* – para a apresentação dos resultados obtidos e entrega de relatório final pelos professores. Mesmo com a evolução da operacionalização dos SADP, percebeu-se que cada professor-orientador conduzia o processo de reflexão baseado em pressupostos epistemológicos e pedagógicos diferentes, o que exigiu a definição de pressupostos comuns que orientassem a condução das atividades formativas.

Sendo assim, no período 3, intitulado *Definição dos pressupostos pedagógicos e epistemológicos que orientam a prática docente (1996*[93]*)*, as estratégias de construção da profissionalidade docente na UCS passaram a se dar em três eixos: 1) reflexão crítica *sobre, para* e *na* própria prática pedagógica; 2) reconhecimento e valorização dos saberes já construídos; 3) diálogo interdisciplinar permanente. Esses pressupostos viabilizaram o oferecimento de outras atividades pelo NPU, como *oficinas pedagógicas; cursos e minicursos;* e *Assessorias específicas.* Naquele momento, o NPU optou pelo suporte teórico dos seguintes autores: Schön (1992), Nóvoa (1992), Ballenilla (1995), Porlán e Riviero (1998) e Tardif (2000) (Buogo; Stedile, 2018, p. 26).

Um dos entrevistados desta pesquisa, professor do curso de Direito, elogiou a formação didático-pedagógica que participou quando ingressou na UCS, durante o período 3:

[93] No referido ano, foi sancionada a LDB, que trouxe várias inovações à educação, entre elas, ofereceu mais autonomia de ação às instituições, além de possibilitar mais atribuições quanto ao trabalho docente, o que impactou nas práticas pedagógicas.

> Quando nós entrávamos, na época, tínhamos que fazer uma formação que era uma formação para professores. Então tu tinhas um curso para realizar, para pensar metodologicamente, certo? Não era para te ensinar: "como que eu faço formulário *Google*?" Não. Era para pensar problemas de sala de aula. Tanto que se chamava Seminário Didático-Pedagógico. Eu tenho muito orgulho de ter aquele certificado. Eu tenho orgulho mesmo (E2, 2023).

Em 2001, no período 4, nomeado de *Incremento da pesquisa sobre pedagogia universitária (2000/2001)*, o NPU foi oficialmente instituído por meio de portaria específica. A pesquisa passou a ser considerada inerente à formação pedagógica e atividade docente, objetivando qualificar processos, avaliar as atividades desenvolvidas e sistematizar conhecimentos.

Nesse mesmo período (1996-2001), considerado a 1ª etapa de operacionalização dos SADP, o objetivo era promover uma reflexão crítica sobre o ato de ensinar, associada ao desenvolvimento de experiências concretas de práticas de ensino.

Entre os períodos 3 e 4, em decorrência da formação de professores por meio do SADP e por este se caracterizar como um processo em permanente construção e dado o amadurecimento dos professores-orientadores envolvidos nessa formação, houve alteração na forma de condução dos seminários, com visível aprofundamento das reflexões sobre a prática docente e a socialização e avaliação do processo de ensinar e aprender.

No ano de 2002, foi realizada uma ampla avaliação do SADP, e isso resultou no período 5[94] do processo de formação dos professores da UCS, intitulado *Revisão do objetivo geral dos SADP e ampliação do programa de formação dos professores (2002)*. O objetivo geral dos SADP

[94] Esse período antecedeu a preparação para a modalidade semipresencial de ensino e o uso das novas tecnologias.

se expandiu e passou a ser promover uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica para o desenvolvimento dos saberes do professor no Ensino Superior, da forma de orientação e de monitoramento dos resultados. Foram redefinidos alguns conceitos básicos, como o de *docência,* na perspectiva de atuação mediadora do professor, e foi alterada a concepção de realização do SADP, que passou a priorizar o diálogo, as características do grupo de professores de cada área do conhecimento, as necessidades demandadas em cada contexto de sala de aula etc.

Além dos SADP, o NPU também desenvolvia outros projetos para a formação didático-pedagógica, como o *Quintas pedagógicas*, lançado em 11 de março de 2004, após identificação de que o trabalho docente era um trabalho solitário e suas experiências pedagógicas pouco compartilhadas com os demais professores. Sendo assim, as *Quintas pedagógicas* destinavam-se a todos os docentes da UCS, tendo como objetivo proporcionar um espaço institucionalizado para a formação continuada dos professores. Os encontros semanais aconteciam sempre às quintas-feiras, das 10h30min às 12h, no auditório do Bloco 46 do Campus-sede. Nesses encontros, os professores apresentavam suas experiências pedagógicas, reflexões e pesquisas voltadas para a sala de aula no Ensino Superior. A cada três semanas, o encontro acontecia nos *campi* (UCS, 2004).

A saber, em 2004[95] e 2005, as competências docentes foram trabalhadas nos seminários de atualização, a

[95] A Resolução CNE/CES n. 09, de 29 de setembro de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito (bacharelado) e definiu os eixos de formação geral, fundamental e prática do bacharel, a serem observados pelas IES em sua organização curricular para o desenvolvimento de habilidades e competências pelo graduando, o que impactou não só no plano de execução curricu-

partir dos seguintes referenciais teóricos: Anastasiou (2003); Masetto (2003); Vasconcelos (2002); Morais (1997) e UCS ([20--]).

Em 2006, devido à expansão da educação a distância (EaD), houve a necessidade de *Integração do SADP e da formação para a Educação a Distância, bem como planejamento coletivo das disciplinas de formação comum da UCS (2009/2010)*, inaugurando o período 6. Para atender à necessária formação pedagógica para a EaD, o NPU organizou os seguintes seminários de formação para docência no Ensino Superior: a) Seminários de Formação para Docência no Ensino Superior (SEDES) 1: para estudar os princípios epistemológicos e pedagógicos da ação docente (condição para participar dos SEDES 2 e 3); b) SEDES 2: para formar os interessados na organização e oferta de disciplinas semipresenciais; c) SEDES 3: para preparar o docente para atuação na EaD.

Nessa mesma época, o NPU também ficou responsável pelos seminários de organização das unidades de aprendizagem do núcleo comum de formação, como as disciplinas Universidade e Sociedade e Leitura e Escrita na Formação Universitária, face à recém-implantada política curricular para os cursos de graduação da UCS.

Já no período 7, o NPU foi transformado no *Programa de Formação de Professores (NuPro) (2010-2014)*, o qual subsiste até hoje como responsável pela formação continuada dos professores da UCS. Essa mudança foi considerada um retrocesso por diminuir a estrutura do programa de formação.

Por fim, há o último período sistematizado, intitulado *Ênfase nos processos de Inovação e Institucionalização*

lar do curso, mas também nos referenciais metodológicos e epistemológicos do processo de ensinar.

do Núcleo de Formação de Professores (NuPro) (2014), que demarcou o período 8. Iniciaram-se, na UCS, as discussões e reflexões sobre os desafios do Ensino Superior na contemporaneidade, com destaque para a inovação na educação. Entre os objetivos específicos desse período, permeado pelo objetivo geral de promover constantes reflexões críticas sobre os saberes e fazeres docentes no Ensino Superior, frisa-se a implementação de modelos curriculares inovadores, práticas diferenciadas e o uso de tecnologias.

Para tanto, nessa mesma época, a UCS investiu na formação de professores e gestores mediante ações internacionais com a Universidade de Ciências Aplicadas de Turku (2005-2017), instituição finlandesa que é destaque mundial em qualidade de ensino e criadora da Pedagogia da Inovação (INNOPEDA), e se afiliou ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), que, por meio da Rede de Formação de Professores do Ensino Superior, tem o objetivo de promover a articulação das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) para a formação de professores, mediante palestras, oficinas, cursos em parceria etc.

Avaliando os oito primeiros períodos que marcaram a construção histórica do processo de formação de professores da UCS, Buogo e Stedile (2018) apresentam algumas considerações: as ações específicas de formação pedagógica dos professores da UCS buscam fazer com que o professor seja capaz de realizar um movimento de ação-reflexão-ação, a partir do qual, pela própria análise e interpretação da sua atividade, tenha condições de aperfeiçoá-la; a formação do professor deve ser contínua, baseada na valorização da prática; a intervenção do NPU foi decisiva para a formação dos professores da UCS

e, sobretudo, para mobilizar a ruptura dos paradigmas tradicionais de ensino e fomentar a docência coletiva.

Sobre o período 9, não há sistematização dessa fase do programa de formação de professores, pois é muito recente (de julho de 2023 até o presente momento, em 2025), mas se observa, nas formações propostas aos docentes da instituição nessa ocasião, a concepção de docência como profissão de interações humanas, alinhada ao pensamento de Tardif e Lessard (2014) e Nóvoa (1995b).

Atualmente, alterou-se a dinâmica das formações, a partir, por exemplo, da realização de oficinas e não mais de palestras, primando pela escuta do professor, numa dimensão humana de formação docente. A dimensão tecnológica, por sua vez, passou a ser trabalhada junto à humana, tendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como um espaço de interações entre os sujeitos, de relações sociais e não apenas uma interface de operacionalização do trabalho do professor. Desse modo, as competências docentes passaram a ser trabalhadas de maneira transversal em todas as dimensões da formação docente.

Para tanto, os objetivos definidos pelo NuPro, para a qualificação dos professores da UCS, em três linhas de formação continuada (para docentes, gestores e tutores), são:

> Oferecer atividades de formação e capacitação para os professores da Universidade de Caxias do Sul.
> Identificar necessidades de formação docente advindas de diferentes instrumentos de acompanhamento, a fim de planejar e ofertar atividades em diferentes campos de conhecimento.
> Sistematizar conhecimentos ligados à formação de professores e gestores, a fim de socializá-lo em diferentes propostas de divulgação científica.

> Acompanhar os professores ingressantes, a fim de proporcionar qualificação e inserção no escopo pedagógico institucional.
> Ofertar formação continuada para professores da UCS, a fim de desenvolver habilidades e competências pedagógicas alinhadas com as diretrizes institucionais.
> Disseminar e produzir conhecimento científico das Ciências da Educação e da Formação Docente para qualificar o Ensino Superior (UCS, Núcleo de Formação de Professores, 2024).

No atual momento da formação de professores, o NuPro quer ser efetivamente um espaço destinado à acolhida, à escuta, ao diálogo, ao apoio e à formação continuada, fomentando a formação de um professor que seja qualificado, inovador, pesquisador e reflexivo sobre sua prática.

Todos os movimentos do programa de formação docente institucional, nos seus mais de 30 anos de história, foram fundamentais para dialogar, pensar e repensar as práticas pedagógicas à qualificação do Ensino Superior e como condição para o exercício da profissão de professor comprometido com as transformações sociais; além de serem indicativas que compreendem a formação docente como um processo indispensável e em construção permanente e contínua, que ocorre ao longo das trajetórias pessoal e profissional do professor.

A experiência da formação didático-pedagógica dos professores de Direito da UCS

O processo de qualificação docente da UCS, como já referenciado no subcapítulo 2, a partir de 1992, deu-se pelo investimento institucional em dois grandes eixos: titulação acadêmica e formação didático-pedagógica.

Sobre a realidade do corpo docente do curso de Direito, o professor Roberto Sbravati, chefe do Departamento de Ciências Jurídicas, em 1993 (hoje desembargador no

Tribunal de Justiça do estado do Rio Grande do Sul – TJ/RS), declarou que,

> [...] de fato, historicamente a Faculdade de Direito de Caxias do Sul foi formada por homens dedicados, bem-sucedidos em suas profissões, que **ofereciam algumas horas de seu lazer**, em prol de um bom Curso. Este processo, que **começa a ser modificado**, consagrou a figura do "professor horista", do "bloco", que foi a degeneração dos objetivos iniciais (UCS, 1993a, p. 17, grifos nossos).

No que se refere à busca por titulação, percebe-se que os professores do curso de Direito não manifestaram resistência e, já na primeira metade da década de 1990, mobilizaram-se nesse sentido:

> Os nossos professores, dentro da atual política institucional, estão assumindo o compromisso pessoal de se qualificarem. Os efeitos de tal processo já podem ser vislumbrados dentro do Curso, através das discussões que os docentes vem promovendo na área jurídica. Um exemplo disso, é a disposição para a pesquisa, revelada pelos alunos da Especialização em Direito Processual Civil, ora em fase de orientação monográfica. Do mesmo modo, também, pelos doutorandos em direito pela Universidade de Buenos Aires, que sacrificam parte de seus períodos de férias, para obterem os créditos pertinentes (Sbravati *apud* UCS, 1993a, p. 17).

Outros exemplos da busca por titulação e do investimento institucional são o Minter (duas turmas) e o Dinter (uma turma) em Direito, realizados entre 1997 e 2000, em que a UCS era instituição receptora, enquanto a Universidade Federal do Paraná (UFPR) era instituição promotora. À época, vários professores do Direito cursaram mestrado e doutorado. Alguns deles ainda compõe o corpo docente dos cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu* em Direito da Instituição, entre eles: Adir Ubaldo Rech, Wilson Antônio Steinmetz,

Giséle Mendes Pereira, Alexandre Cortez Fernandes, André Roberto Ruver, Patrícia Schoerpf, Fernanda Maria Francischini Schmitz.

Em 1998, a UCS, também como instituição receptora, firmou Dinter em Direito com a Universidade de León, na Espanha, sendo ofertadas 46 vagas. Os professores chegaram a ter aulas na universidade espanhola, mas encontraram entraves para a finalização do curso e sua validação no Brasil. Os professores Fernanda Maria Francischini Schmitz, Juarez Ribeiro (aposentado da UCS), Maurício Salomoni Gravina (ex-professor e atual procurador jurídico da Instituição), Clóvis Moacyr Mattana Ramos (ex-professor e atual desembargador do TJ/RS), entre outros, participaram desse Dinter.

Tudo isso foi extremamente relevante para repensar as práticas pedagógicas adotadas no curso de bacharelado em Direito. Além disso, a titulação do corpo docente, entre outros critérios, viabilizou a criação do curso de Mestrado em Direito Ambiental, em 2001 e de doutorado, em 2017, na UCS.

O segundo eixo de qualificação docente em que a UCS investiu foi a formação didático-pedagógica. No entanto, merece destaque que, na década de 1980, quando o Programa de Formação de Professores ainda não estava institucionalizado, a professora Ivonne Assunta Corteletti já realizava a escuta dos alunos e dos professores do Direito, com o desafio de promover um caráter pedagógico ao curso, a pedido do então reitor Abrelino Vicente Vasata. Essa solicitação do reitor também se justificava pela sua preocupação com o tradicional descumprimento do horário de início e término das aulas pelos professores da área jurídica, de acordo com relato de um entrevistado (E) (E6, 2023).

Quanto aos professores, primeiramente, a professora Ivonne apropriava-se do que eles faziam e como faziam aquele ato de ensinar e, só depois, a partir do que eles descreviam, sugeria alguns caminhos para um plano de trabalho, inclusive, para a elaboração das provas, que, na época, eram compostas por numerosas questões exclusivamente discursivas, conforme modelo encontrado nos documentos do curso no acervo do IMHC institucional (E6, 2023).

Durante o exercício de escuta dos docentes, a professora Ivonne identificou dois instrumentos fundamentais para ser um advogado: a palavra falada e a palavra escrita. Partindo do pressuposto de que a palavra – falada ou escrita – precisa ser exercitada, a pedagoga organizou um curso de metodologia específico para o curso de Direito, com um professor da Universidade Federal de Fortaleza, Álvaro de Melo. O curso foi ministrado numa semana de carnaval, todos os dias, das 17h às 21h, e inclusive o renomado professor Renan Falcão de Azevedo participou como aluno. Nesse curso, foram dadas algumas estratégias de ensino jurídico para evitar a manutenção de aulas somente expositivas, como utilizar filmes, elaborar situações-problema/casos, realizar júris simulados, ensinar leitura crítica aos alunos, entre outras. Já para os alunos, foi ofertado um curso de dicção com um professor de coral e foi realizada a compra de um oratório, um púlpito, para que exercitassem a oratória.

Paralelamente ao trabalho pedagógico com professores e alunos, a professora Ivonne, junto a uma equipe capitaneada por ela, começou a pensar e organizar os cinco níveis de estágio para o curso de Direito, o que serviu de base para uma mudança no plano de execução curricular do curso e para a implantação do laborató-

rio de prática jurídica, o Serviço de Assistência Jurídica (Saju), em 1993.

Posteriormente, já institucionalizado o Programa de Qualificação Docente, no que diz respeito à experiência da formação didático-pedagógica dos professores do curso de Direito, o pequeno número de relatórios de participação desse grupo, nos primeiros anos dos SADP – com base no que foi encontrado no acervo físico do Programa de Formação de Professores do IMHC –, permite afirmar que houve resistência dos docentes em participar dos seminários logo que estes foram implementados pelo NPU, diferentemente da rápida adesão que demonstraram quanto à busca por titulação.

Entre as possíveis justificativas para a resistência manifestada, está o fato de a Resolução nº 004/92 do Consuni (UCS) prever o dever de participar de um Seminário de Atualização Didático-Pedagógico no prazo de 120 dias apenas para os ingressantes na carreira docente da UCS.

Além disso, nas verbalizações de alguns dos entrevistados da pesquisa, o orgulho e a autossuficiência dos professores do Direito, o entendimento de que eles já tinham domínio dos conteúdos da área para lecionar (então, por que a formação?), o caráter de obrigatoriedade da formação, o aumento do trabalho para preparação das aulas, a docência como "bico", tudo isso aparece como possíveis respostas à resistência docente em participar dos SADP, como se infere das narrativas:

> **Houve resistência**. E não só do Direito, mas da Medicina, da Engenharia por conta de entendimento de que **por que eles precisavam fazer aquilo?** E o caráter de **obrigatoriedade**, na época, era um componente que gerava resistência também (E3, 2023, grifos nossos).

> **Orgulho**, orgulho. Assim, eu sou advogado de uma grande banca, reconhecido na sociedade, então, não preciso desse curso para estar ensinando (E7, 2023, grifo nosso).
> Sim, o pessoal do Direito sempre foi bastante **autossuficiente**. É tão interessante que o aluno, na época que comecei a lecionar aqui, ele fazia vestibular, virava bicho e, depois, quando passava esse período, ele colocava terno e gravata. Então, a maioria dos alunos vinham para aula de terno e gravata. Eles já eram doutores. E os professores sempre muito autossuficientes, o Direito sempre se considerou autossuficiente. Grandes oradores, então eles achavam que a oratória era a grande virtude do professor (E1, 2023, grifo nosso).
> [...] Mas tudo isso com grandes dificuldades dos professores do Direito, da grande maioria, porque era **mais trabalho** para eles. Eles diziam: isso aqui não é meu ganha-pão, é um **passatempo** (E6, 2023, grifos nossos).

Gradualmente, porém, os professores do Direito perceberam que se capacitar era importante e começaram a participar das formações sobre práticas pedagógicas, sendo que os primeiros foram os dos *campi* de Vacaria e de Bento Gonçalves, seguidos pelos professores dos demais *campi* da UCS.

Nos relatórios apresentados ao programa no final da formação, os professores destacaram a contribuição das leituras que guiaram os encontros para as discussões sobre o ato de ensinar e avaliaram os SADP como altamente positivos para o enfrentamento dos problemas encontrados na prática docente, como consta no Quadro 1:

Quadro 1 – Aprendizagens nos SADP (1992 – 2004) descritas pelos professores do curso de Direito

Descrição das aprendizagens

1. "Aprimorar conhecimentos e reciclar os métodos e técnicas de ensino e avaliação aplicados em sala de aula para possibilitar, cada vez mais, a construção do conhecimento pelos alunos e a formação de profissionais mais preparados para enfrentar o mercado de trabalho";

2. "Aumentar a confiança na prática docente";

3. "Refletir de maneira contínua sobre a prática docente";

4 "Compreender o papel do docente universitário no contexto da sociedade contemporânea";

5. "Trocar experiências com os colegas";

6. "Despertar para o potencial de outras formas de linguagem";

7. "Aceitar que a prática docente exige constante aprendizagem e atualização";

8."Reconhecer que as dificuldades atribuídas aos alunos podem ser minimizadas pela atuação do professor em sala de aula, ainda que não se possa atribuir ao docente toda a responsabilidade pela aprendizagem" etc.

Fonte: elaboração nossa com base no acervo do IMHC (UCS, [20--]).

Os professores entrevistados confirmaram a avaliação altamente positiva dos SADP manifestada nos relatórios supramencionados e compartilharam a efetiva contribuição que o programa institucional de formação didático-pedagógica trouxe para a prática docente. As verbalizações demonstram que a formação didático-pedagógica proporcionou aos docentes da UCS reflexão sobre a ação no que se refere às suas práticas em sala de aula. A maioria dos entrevistados exercia/exerce a docência como atividade principal, mas, mesmo aqueles que a exerciam de forma subsidiária ou paralelamente a outra atividade, reconheceram a importância dos SADP, e, para além disso, definiram-nos como sendo essenciais à qualificação das práticas docentes.

Além disso, observa-se que as leituras indicadas nas formações despertaram reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, possibilitaram a identificação

de outras linguagens e metodologias para ministrar as aulas, bem como demonstraram a relevância do planejamento das aulas e de atualizações constantes.

O aumento da confiança do professor para o processo de ensinar, a identificação de seu papel no Ensino Superior e a troca de experiências com os seus pares também foram destacadas como contribuições positivas dos SADP à qualificação docente.

Considerações finais

Percebe-se, tanto pelas descrições nos relatórios dos professores de Direito como pelas verbalizações nas entrevistas dos docentes, que, mesmo havendo o predomínio de aulas expositivas, estas foram redefinidas, possibilitando maior diálogo com os alunos, e estes, inclusive, começam a ser reconhecidos como sujeitos da construção do conhecimento, o que, consequentemente, diminuiu a centralidade das práticas pedagógicas no professor e sinalizou uma mudança na epistemologia docente. Isso demonstra, também, uma concepção humanista do processo de ensinar, à medida que se abre espaço para o aluno se expressar e ser protagonista do seu processo de aprendizagem.

Pode-se afirmar que, no período de 1992 a 2004, os professores do curso de Direito da UCS consideraram efetiva a contribuição do programa institucional de formação didático-pedagógica à profissionalização docente, promovendo a superação de algumas deficiências e a melhoria das suas práticas em sala de aula. Portanto, essa iniciativa pioneira foi significativa para a instituição, uma vez que provocou os professores a reverem as suas práticas pedagógicas, com vistas à profissionalização docente e à qualificação do ensino universitário.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação.** Minter e Dinter – Capes/Setec. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/programasencerradosnopais/minter-e-dinter-capes-setec. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, Bacharelado, e dá outras providências. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ces-009-2004-09-29.pdf. Acesso em: 9 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994.** Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil. Presidência da República: Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm. Acesso em: 6 out. 2021.

BUOGO, A. L.; STEDILE, N. L. R. O processo de criação do Programa de Formação de Professores na Universidade de Caxias do Sul*. In:* BUOGO, A. L. *et al.* (org.). **Formação de professores no Ensino Superior e os desafios da contemporaneidade.** Caxias do Sul: Educs, 2018a. p. 17-33.

BUOGO, A. L.; STEDILE, N. L. R. A história da formação de docentes da UCS pela voz de seus protagonistas*. In:* BUOGO, A. L. *et al.* (org.). **Formação de professores no Ensino Superior e os desafios da contemporaneidade.** Caxias do Sul: Educs, 2018b. p. 35-43.

CORTELETTI, I. A.; RIBEIRO, L. B. M.; STEDILE, N. L. R. **Reflexões sobre a ação:** uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino. Caxias do Sul: Educs, 2002.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto: LDA, 1995a.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Codex, 1995b.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: LDA, 1995c.

NÚCLEO de Formação de Professores – NuPro. **Universidade de Caxias do Sul**, Caxias do Sul, c2026. Disponível em: https://www.ucs.br/site/nucleo-de-formacao-de-professores/. Acesso em: 30 jul. 2024.

PANOZZO, N. S. P.; STEDILE, N. R.; MATTANA, S. M. D. Saberes da experiência na formação do professor universitário. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais [...].** Caxias do Sul: UCS, 2010, p. 1-11. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Saberes%20da%20Experiencia%20na%20Formacao%20do%20Professor%20Universitario.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

RELA, E.; PANOZZO, N. S. P.; ANDRIOLLO, C. Identidade e memória da formação de professores da Universidade de Caxias do Sul. *In*: SANJURJO, L. O. (org.). **Libro de Actas.** Rosario: UNR, 2014. Disponível em: https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2020/01/LIBRO-DE-ACTAS-Rosario.pdf, pp. 3016 – 3023. Acesso em: 4 ago. 2022.

RIBEIRO, B. M. Refletindo sobre a prática: uma experiência para a construção do saber pedagógico do professor de ensino superior. *In:* CORTELETTI, I. *et. al.* **Reflexões sobre a ação:** uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino. Caxias do Sul: Educs, 2002.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Resolução nº 004/92 – CONSUNI.** Estabelece normas para a qualificação do corpo docente da universidade de Caxias do Sul, disponibilizado pela Coordenaria de Regulação Acadêmica (CRAC) da UCS. Caxias do Sul: UCS, 1992a.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Resolução nº 29/92 – CEPE.** Autoriza o funcionamento do Curso de Mestrado em Biotecnologia na Universidade de Caxias do Sul, disponibilizado pela Coordenaria de Regulação Acadêmica (CRAC) da UCS. Caxias do Sul: UCS, 1992b.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Indicação nº 81/93 – CEPE.** Que encaminha proposta curricular do curso de Direito para ingressantes a partir de 1994, disponibilizado pela Coordenaria de Regulação Acadêmica (CRAC) da UCS. Caxias do Sul: UCS, 1993.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). Núcleo Pedagogia Universitária. **Seminário de Atualização Didático-Pedagógico.** Categoria: Pedagógico. Tipo Doc. Relatórios. Modos de Currículos. Textos usados no Seminário e Oficinas 2004-2005. Arquivo físico Instituto Memória Histórica Cultural (IMHC) da UCS). Caxias do Sul: UCS, 2004a.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). Núcleo Pedagogia Universitária. **Seminário de Atualização Didático-Pedagógico.** Categoria: Pedagógico. 139 Relatórios; Textos usados nos cursos; Slides das oficinas. 2004. Caxias do Sul: UCS, 2004b.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). Núcleo Pedagogia Universitária. **Seminário de Atualização Didático-Pedagógico.** Categoria: Pedagógico. Tipo de doc. Relatórios. Modos de Currículos. Textos usados no Seminário e Oficinas 2004-2005. Caxias do Sul: UCS, [20--].

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente:** propostas em debate. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

Biodatas

Eliana Rela

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em História pela Universidade de Caxias do Sul. No ano de 2025, está como Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS). É docente e pesquisadora na UCS nos Programas de Pós-Graduação Profissional em História e Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua como supervisora de pós-doutorado. Coordena projetos de pesquisa nas áreas de Ensino de História; História da

Educação; Mulheres; Patrimônio; Paisagens Sonoras. Tem experiência na Formação de Professores. Possui interesse em pesquisa na história da educação e das instituições.

E-mail: erela@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3274042846549354

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9670-1634

Michele Amaral Dill

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestra em Desenvolvimento pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Bacharel em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Docente na Área do Conhecimento de Ciências Jurídicas da UCS. Coordenadora dos Trabalhos de Conclusão de Curso da graduação em Direito do *Campus*-sede da UCS. Possui interesse em pesquisa na formação docente e ensino jurídico.

E-mail: madill1@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6765370470263055

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0679-2462

A rede municipal de ensino de Caxias do Sul na pandemia da Covid-19: fases de enfrentamento ao vírus[96]

Isadora Alves Roncarelli
Nilda Stecanela

Introdução

O presente capítulo é um recorte da tese intitulada *O cotidiano da escola na pandemia da covid-19: uma docência em movimento pela voz dos professores*" realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Este texto tem como objetivo analisar as fases de enfrentamento à pandemia da covid-19 na rede municipal de ensino (RME) de Caxias do Sul, a fim de identificar ações realizadas pela mantenedora e pelas escolas, para garantia do direito à educação na RME no período de 2020 a 2021.

Para tanto, foi realizada uma análise documental de normativas e outros materiais emitidos pelo Conselho Municipal da Educação (CME) e pela Secretaria Municipal da Educação (SMED) nos anos de 2020 e 2021. Esse processo foi importante para compreender os documentos do Estado como fontes de pesquisa, que contribuem para a construção do objeto da pesquisa, e que não são fontes imparciais ou neutras, pois carregam as concepções políticas e educacionais dos legisladores. Esses

[96] Este capítulo tem origem na tese intitulada *O cotidiano da escola na pandemia da covid-19: uma docência em movimento pela voz dos professores*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS. A pesquisa que a origina foi desenvolvida de março de 2020 a julho de 2024.

documentos, nesse contexto, foram fontes importantes para a descrição do cenário de pesquisa, bem como para a compreensão das decisões políticas e educacionais tomadas pelo município durante a pandemia. No que se refere à relevância da pesquisa documental, apoiamo-nos em Bacellar (2010, p. 63):

> conhecer a fundo, ou pelo menos da melhor maneira possível, a história daquela peça documental que se tem em mãos. Sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem? [...] Contextualizar o documento que se coleta é fundamental para o ofício do historiador.

Por isso, cabe destacar que os documentos analisados foram influenciados por concepções políticas e sociais do período e, por isso, foram entrelaçados aos relatos dos professores para compor o *corpus* da pesquisa. Para a construção das narrativas docentes, foram adotados Grupos de Discussão. De acordo com Weller (2006, p. 247, grifo da autora), "os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo". Com isso, foi possível atribuir sentido não somente às narrativas e experiências dos(as) professores(as) participantes, como também proporcionar uma análise acerca das vivências coletivas de professores(as) atuantes na RME de Caxias do Sul, durante a pandemia da covid-19. Analisamos os documentos e as narrativas com base em Freire (1983, 2000, 2017), Santos (2021), Cunha (2018) e outros autores que abordam a temática. Para o presente texto, selecionamos as narrativas de seis docentes.

É importante destacar que Caxias do Sul é uma cidade localizada no nordeste do estado do Rio Grande

do Sul. É a segunda cidade mais populosa do estado, atrás somente da capital, Porto Alegre. Conforme dados do IBGE[97], a população da cidade em 2022 era de 463.501 habitantes. Segundo o Portal da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, a rede conta com 83 escolas de Ensino Fundamental, mais de 3000 professores(as) e cerca de 40.000 estudantes, matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O município iniciou o ano letivo de forma regular no dia 17 de fevereiro de 2020, dia em que todas as escolas pertencentes a RME abriram suas portas para receber os estudantes. No dia 19 de março de 2020, após um mês de aulas, foi preciso suspendê-las com base em um decreto estadual para a prevenção do contágio do coronavírus, que começava a se espalhar pelo país.

Após a interrupção das aulas, mais onze fases ocorreram na rede municipal de educação, iniciando pelo adiantamento das férias de inverno, de forma a aumentar o período de fechamento das escolas, para que a secretaria pudesse se organizar com a possibilidade de adoção do ensino remoto. De maio de 2020 a abril de 2021, as aulas permaneceram no formato de estudos monitorados não presenciais, perpassando diversas fases de "vai e vem" em que docentes atuaram de casa e da escola, a depender das orientações sanitárias do período.

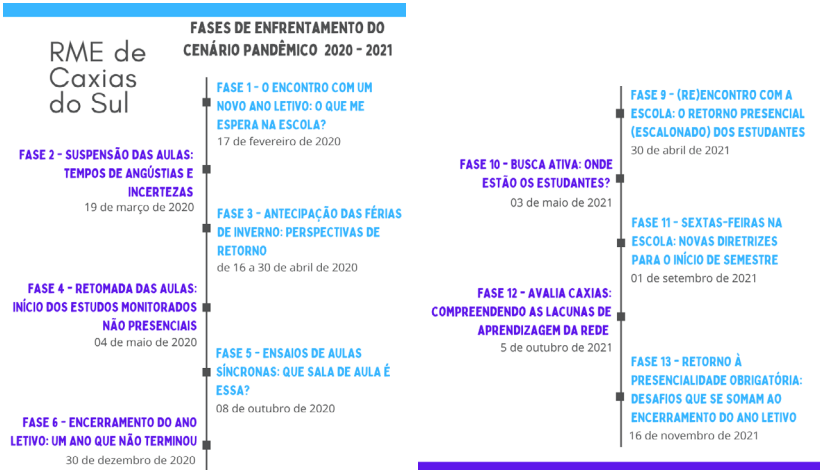
A partir de abril de 2021, os estudantes retornaram para a escola de maneira escalonada, o que fez com que muitas adaptações fossem necessárias. Somente em novembro de 2021, um mês antes do encerramento do ano letivo, que todos os estudantes compareceram presen-

[97] Os dados podem ser acessados no *site* do IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama. Acesso em: 30 jul. 2025.

cial e concomitante, ainda precisando respeitar regras de distanciamento social, uso de máscaras e higienização constante das mãos.

Essas fases foram conduzidas por documentos emitidos pelo CME e pela SMED, bem como por orientações dadas às direções das escolas, que as repassavam à comunidade escolar. Foi um período de muitos ajustes e de, muitas vezes, apreensão e dificuldade de cumprir com o que era determinado, uma vez que as escolas tinham particularidades a serem levadas em consideração pela gestão escolar. Diante disso, apresentamos na sequência uma linha do tempo (Figura 1) que foi construída para orientar a leitura.

Figura 1 – Linha do tempo: fases de enfrentamento da pandemia na RME de Caxias do Sul em 2020 e 2021



Fonte: elaboração nossa.

As próximas duas seções relacionam as narrativas docentes, respectivamente, sobre as fases um a oito, que

tratam da distância física da escola; e, de nove a treze, que se referem ao retorno ao espaço da escola.

Ensino remoto: as oito fases de distância física da escola

Nesta seção, abordamos as primeiras oito fases de enfrentamento ao vírus pela RME de Caxias do Sul, que marcam o distanciamento físico entre estudantes, docentes e escola. A *Fase 1 – O encontro com um novo ano letivo: o que me espera na escola?* iniciou no dia 17 de fevereiro de 2020, quando o ano letivo teve início de forma presencial em todas as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Caxias do Sul, por meio de uma reunião de professores(as) que se estendeu para o dia 18, com propostas de formação e organização do início do ano letivo. No dia 19 de fevereiro de 2020, os(as) estudantes adentraram as escolas carregando em suas mochilas materiais escolares, e, em suas "bagagens internas", desejos e expectativas em relação ao novo ano que iniciava.

O restante dos dias do mês de fevereiro, bem como os primeiros dias do mês de março, seguiu como de costume: adaptação dos(as) estudantes à escola e à nova rotina, realização de avaliações diagnósticas, realização de atividades e propostas individuais e coletivas de aprendizagem. Nas salas dos(as) professores(as), ocorriam conversas sobre as novas turmas, sobre propostas para o ano letivo e, em alguns momentos, sobre as notícias que começavam a fazer parte do cotidiano: um vírus que se alastrava pela China e começava a afetar a Europa, especialmente a Itália, causando inúmeras internações e mortes.

A *Fase 2 – Suspensão das aulas: tempos de angústias e incertezas* teve início no dia 16 de março, quando

houve o anúncio, pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, da suspensão das aulas a partir do dia 19 de março, em todas as escolas da rede estadual de ensino, já com orientação para que as redes municipais e particulares adotassem a mesma medida. A rede municipal oficializou a orientação por meio do Decreto Municipal nº 20.820, de 16 de março de 2020, e difundiu as orientações para as escolas no dia 18 de março, por meio do Ofício Circular nº 11/2020 publicado pela SMED:

> Em virtude da pandemia de COVID-19 (CORONAVÍRUS), a Secretaria Municipal da Educação informa à comunidade que as aulas nas escolas da Rede Municipal de Ensino serão suspensas a partir de quinta-feira, dia 19 de março até dia 02 de abril, com possibilidade de prorrogação. Salientamos a responsabilidade de cada um, a fim de evitarmos a propagação do coronavírus. Agradecemos a compreensão e contamos com o apoio de todas as famílias (Caxias do Sul, 2020a, p. 1).

Nesse momento, os sentimentos entre os docentes eram diversos, alguns acreditavam que a cessão duraria apenas os quinze dias previstos inicialmente, outros preocupavam-se com a possibilidade de extensão desse prazo, visto que acompanhavam com mais intensidade as notícias de outros países, especialmente da Itália, que vivia uma forte onda do vírus. A narrativa da professora Luciana exemplifica essa situação conflitante:

> *Bom, primeiro foi um susto, porque a gente começou a acompanhar as notícias e aí eu rapidamente comecei a organizar a minha turma e conversar com eles sobre a situação que estava acontecendo no mundo e que provavelmente... a gente começou a acompanhar no mundo como estava a situação e discutia isso em sala de aula. Eu tinha um 5º ano e foi bem interessante conversar com eles sobre essa situação e poder dizer pra eles que eu não saberia como ia acontecer no Brasil, mas que chegaria mais cedo ou mais tarde, que eram as previsões que se tinham naquele momento. Em nenhum momento a gente imaginou que nós íamos ficar*

> *dois anos fora. Nós passamos pelo período de H1N1, não sei se vocês lembram que fechou as escolas, e a gente ficou 15 dias. Então nós estávamos imaginando que seria isso de 15 dias, um mês no máximo, que as pessoas poderiam se tranquilizar e, na realidade, demorou tudo isso, até porque não tínhamos vacina, não tínhamos nada (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação*[98]*).*

Durante o período estipulado de suspensão das aulas, de 19 de março a 02 de abril de 2020, não houve organização para realização de atividades remotas, pois havia a expectativa de retorno breve e, por conta disso, os dias letivos seriam recuperados nos sábados ou durante o período de férias.

Em seguida, a *Fase 3 – Antecipação das férias de inverno: perspectivas de retorno* teve início, como alternativa adotada pela SMED na tentativa de aguardar a possibilidade de retornar as aulas presenciais e, ao mesmo tempo, pensar em estratégias de adoção do ensino remoto, como algumas redes já haviam feito, caso a suspensão se estendesse.

No Ofício Circular nº **14/2020, a SMED estabeleceu algumas diretrizes**, a fim de orientar professores(as), coordenadores(as) e equipes diretivas sobre a recuperação das horas letivas, a serem realizadas no retorno do período de férias. Para os(as) docentes, indicava-se:

> a) organizar os registros pedagógicos (planos de trabalho da escola, objetivos dos cadernos pedagógicos e outros que se fizerem necessários) e encaminhá-los, respectivamente, para o coordenador e vice-diretor. Devem ser consideradas 4 horas de efetivo trabalho do professor, dentro das 36 horas.

[98] As narrativas apresentam a identificação com o nome fictício do(a) participante da pesquisa, a carga horária semanal de atuação docente e o tempo de atuação na docência, conforme enquadramento feito pelos próprios participantes nas seguintes opções: até 5 anos, entre 6 e 15 anos, entre 16 e 20 anos e mais de 20 anos de atuação.

> b) planejar atividades pedagógicas aos estudantes, conforme suas necessidades e aprendizagens, contemplando proposições voltadas ao desenvolvimento de diferentes habilidades e finalidades educativas, realizando, posteriormente, as correções das atividades. Para tanto, serão consideradas 10 horas de trabalho do professor, dentro das 800 horas. O propósito é que as atividades sejam oferecidas aos estudantes no retorno às aulas e realizadas por esses, como estudos monitorados de reposição (Caxias do Sul, 2020b, p. 2).

A ideia, portanto, naquele momento, ainda era de organização de atividades que seriam disponibilizadas aos estudantes como recuperação de carga horária quando eles retornassem para a escola, ou seja, a mantenedora seguia a prerrogativa de que a suspensão das aulas presenciais seria curta.

Durante o período de suspensão das aulas e adiantamento das férias de inverno, os sentimentos dos(as) docentes escutados em relação ao papel da mantenedora na retomada das atividades foram diversos. Ao mesmo tempo em que professores(as) relataram a demora por ação da SMED, outros(as) demonstraram compreender que, **à época**, ninguém sabia ao certo como proceder. Essas diferentes visões foram narradas pelas professoras Rita e Luciana:

> *Caxias do Sul nos deu férias, porque eles não tinham se organizado e aquilo foi me causando uma angústia, porque assim, a gente tem muitos conhecidos em outras redes municipais. Como eu não sou daqui, em outras cidades todos já foram meio que imediatamente se organizando e eu achei que Caxias do Sul meio que focou ali... estagnado, sem orientação nenhuma. E o movimento de nos dar férias me soou muito como um desespero assim: "vamos dar férias até a gente entender o que a gente vai fazer", eu achei isso muito ruim assim, sabe? Porque causou muitas... muitos questionamentos de famílias e meio que instalou o caos ali por um tempo, sabe? Essa foi a percepção que eu tive. Veio esse até... constrangimento, assim, eu achei, de fazer*

> *parte de uma rede tão grande, e ao mesmo tempo que ficou tão estagnada e não soube se movimentar com aquilo, enquanto redes pequenas, de municípios pequenos já foram... e a gente sem respostas, sem respostas para dar para as famílias (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*
>
> *Na verdade quando começou toda essa situação, eu acreditava naquele momento que a melhor forma era essa mesmo, como a gente lidou com a situação, porque a gente não tinha vacina, ninguém sabia como aconteceria, como seria a reação de cada um, porque estava sendo bem individualizado, porque nem todos têm os mesmos sintomas, as mesmas sequelas, uns têm, outros não... Então ninguém sabia, então naquele momento eu realmente acreditava que era uma boa posição que o município de Caxias do Sul tinha adotado (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

Ainda durante o período das férias, novas orientações foram veiculadas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, que manteve a suspensão das aulas presenciais durante o mês de maio de 2020. Nesse sentido, deu-se início a *Fase 4 – Retomada das aulas: início dos estudos monitorados não presenciais*, em que a SMED anunciou os estudos monitorados n**ão** presenciais, como forma de dar continuidade ao ano letivo, uma vez que o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP nº 05/2020, no dia 28 de abril, recomendando a utilização de ensino remoto emergencial durante o período pandêmico.

No dia 5 de maio, um "Protocolo Orientador" foi publicado pela mantenedora e uma *live* com instruções foi feita para os professores da rede. Nessa mesma semana do lançamento do documento e da publicação do Parecer do CME, os(as) professores(as) da rede voltaram às escolas para uma reunião na qual decidiram a melhor estratégia para distribuição dos estudos: impressos, por e-mail, por *WhatsApp*, via Portal do Estudante ou Google Sala de Aula, dependendo da realidade de cada comu-

nidade escolar, para um período de uma semana ou 15 dias, desde que houvesse retorno das atividades para os(as) professores(as), a fim de acompanhar o aprendizado dos(as) estudantes.

Após as primeiras semanas de estudos monitorados não presenciais, e com o entendimento por parte de alguns professores(as) de que o período de ensino remoto seria longo, as escolas começaram a buscar alternativas de manter um maior contato com as famílias e estudantes. Alguns docentes iniciaram um movimento de criação de grupos de *WhatsApp* com seus números pessoais, outros optaram por gravar videoaulas e disponibilizar no *YouTube*, e houve ainda quem iniciou um movimento de aulas síncronas, a partir de plataformas de reunião. Conforme Smiderle e Tartarotti (2021, p. 8): "Os professores tiveram dois desafios: ensinar remotamente pelas plataformas, que não estavam consolidadas nas escolas, e ao mesmo tempo tinham que aprender a utilizá-las". Isso gerou insegurança e, por vezes, fez com que os educadores optassem por manter-se na zona de conforto: postar as atividades enviadas de maneira impressa já organizadas em formato de PDF, ao invés de criar atividades a partir dos recursos presentes na própria plataforma. Apesar disso, algumas realidades não permitiam esse tipo de interação via plataformas digitais, como relata a professora Rita, docente de uma escola localizada na Zona Rural do município: *"Eu trabalhava na escola S.59 em 2020 e a realidade foi sempre papel, porque lá não tinha, não tinha internet pros estudantes, então a prática sempre foi, nunca nem se criou Classroom"* (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).

Na realidade das escolas de interior, exigir que os(as) estudantes acessassem recursos digitais para as aulas impossibilitaria a aprendizagem da maior parte

da comunidade escolar. De acordo com Souza, Pereira e Fontana (2020), os(as) estudantes do campo foram fortemente afetados(as) pela adoção do ensino remoto emergencial no país, uma vez que a maior parte dessa população não possuia acesso à Internet em suas residências ou equipamentos eletrônicos que permitissem o acompanhamento de aulas ao vivo ou o acesso a conteúdos conceituais em plataformas digitais. Esse aspecto é corroborado por Santos (2021) quando discute o quanto as populações marginalizadas, entre elas, a população do campo, foram mais prejudicadas com a pandemia ao redor do mundo.

Já narrativa das professoras Vanessa e Laura evidenciam a diferença de realidade das diferentes comunidades escolares da RME, pois nas escolas em que atuavam as atividades impressas foram exceções:

> *Impresso, a ordem era que fosse só para aqueles que não teriam acesso, as famílias têm uma boa estrutura, que frequentam ali na escola, então eu acredito que cobravam da direção, alguns alunos meus cobravam: 'Ah não vai ter online hoje?', só que os alunos do pré, os pequeninhos que acordavam cedo, muitas vezes eu via a mãe ali na cama chamando e chamando e a criança não ia...Pré (escola) gente, pré (escola) na frente do computador, eu não consigo entender... (Vanessa, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*
> *Então, 2020, quando a gente retornou para o ano letivo, ainda que de maneira a distância, a minha escola seguiu muito a sério todos os protocolos de segurança e principalmente aquela máxima de evitar a circulação de pessoas, evitar o contato entre as pessoas, até mesmo pela troca de materiais, de papéis, enfim. Então nós não tivemos nada de material impresso, eu lembro que algumas escolas imprimiam as atividades, semanal ou quinzenalmente, pra que as famílias fossem retirar na escola e depois fizessem as devolutivas, e a minha escola optou por não ter nada de material impresso, salvo raras exceções, dois ou três casos eu acredito que de toda a escola, recebiam o material impresso por*

> *realmente não ter acesso, mas a grande maioria conseguia ter acesso ao material pelos grupos de WhatsApp que foi o nosso principal canal de comunicação entre escola e família nesse período (Laura, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

As duas narrativas evidenciam que, para algumas escolas, o foco maior foi nas atividades via plataformas digitais, seja pelo Google Sala de Aula, seja pelo envio dos materiais por *WhatsApp*. Nesse contexto, com uma interação um pouco mais efetiva entre professores(as) e estudantes, era possível avançar nas habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, ainda que de forma remota.

No dia 25 de junho de 2020, a SMED realizou o lançamento do "Referencial Curricular Essencial". O documento orientava professores(as) da rede municipal a respeito das aprendizagens essenciais para o contexto de pandemia, alinhado à BNCC e ao Documento Orientador Curricular de Caxias do Sul. Docentes da rede participaram da elaboração do documento contribuindo em frentes de trabalho de acordo com sua área de atuação. O Referencial passou a ser adotado nas escolas, a fim de priorizar os conhecimentos considerados essenciais durante o ano de 2020.

O processo avaliativo também precisou ser repensado, especialmente a forma de expressão dos resultados. Após pesquisa com docentes da rede, a SMED indicou que, durante a pandemia, a expressão dos resultados ocorresse de forma semestral, podendo a escola optar pelo uso de menções ou de pareceres. Além disso, ficou definido o *Continuum 2020-2021*, que fez com que os estudantes não reprovassem entre um ano e outro, situação que é prevista na LDB em casos emergenciais.

No dia 30 de setembro, a Secretaria Municipal de Educação anunciou os Projetos de Recuperação de Aprendizagem 2021, a partir de uma *live* realizada no canal do YouTube da mantenedora e divulgados no Ofício Circular nº 39/2020. Quatro projetos foram apresentados, a saber: *Mais Alfabetização*, *Continuum 2021*, *Continuum EJA 2021*, e *Libras em Ação 2021*.

Com o adiantado do ano letivo e a incerteza sobre a retomada presencial das aulas, no dia 08 de outubro de 2020, a SMED lançou o "Projeto Sala de Aula Conectada – *G Suit for Education* do Google", inaugurando a *Fase 5 – Ensaios de aulas síncronas: que sala de aula é essa?*, em que o recurso Google Sala de Aula, bem como outros recursos educativos associados ao pacote do Google passaram a ser utilizados oficialmente pela rede, culminando em aulas síncronas com uso do *Google Meet*, porém sem frequência estabelecida – isso deveria ser organizado por cada escola.

A professora Isabela relata como utilizava o recurso com sua turma de segundo ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização:

> *Eu tentei ao máximo ficar próxima dessas crianças, a gente tinha toda semana um momento de aula online, que a gente fazia atividades mais diferentes, brincadeiras online, sempre com o objetivo da alfabetização. Eu tinha um 2º ano, e também a gente propôs para as crianças momentos de hora do conto, então eram momentos que a profe da biblioteca ficava com a gente nessa aula online e a gente lia uma história, produzia um dobradura... enfim, justamente pra remeter esse momento da biblioteca, mas foi muito complicado isso, foi bem difícil porque eu tinha uma turma de vinte e quatro alunos, mas eu tinha em torno de dez alunos nas aulas online, seis, sete que participavam e a gente sempre tinha que propor essas aulas em dois momentos, no momento a tarde e também no momento a noite,*

> *então isso eu acho que ficou bem complicado (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

As dificuldades de participação dos estudantes nas aulas síncronas relatadas por Isabela também foram percebidas por outros(as) docentes participantes da pesquisa, como a professora Flávia:

> *Na realidade, com o passar do tempo, foi cada vez se tornando um pesadelo maior e a gente ficou o ano inteiro sem a presencialidade, só tendo os estudos monitorados e que foi bem complicado diante das dificuldades que a gente tem nas escolas, principalmente na minha, no caso que é uma clientela bastante pobre, que tem muitas dificuldades em acesso aos meios de comunicação, à internet... então foi bem preocupante (Flávia, 20 horas, mais de 20 anos de atuação).*

O ensino remoto emergencial iniciou em maio de 2020, estendeu-se até abril de 2021, e após isso ainda ocorreu junto ao retorno escalonado à presencialidade até novembro de 2021. Esse tempo prolongado fez com que os(as) professores(as) fossem adaptando suas estratégias, mas também serviu para que notassem o quanto o longo de afastamento físico da escola foi tornando o trabalho mais difícil, pois, mesmo com as novas práticas adotadas, o engajamento foi diminuindo.

No dia 30 de dezembro de 2020, o ano letivo se encerrou, um ano que pareceu não terminar, por isso, a *Fase 6 – Encerramento do ano letivo: um ano que não terminou*, foi nomeada dessa forma. Para professores, gestores, estudantes e familiares o que ficou foi a esperança de que, após as férias de verão, fosse possível retomar a presencialidade, mesmo que de forma escalonada, para que a vida pudesse "voltar ao normal".

No início do mês de fevereiro de 2021, a Secretaria Municipal de Educação publicou um documento denominado "Orientações para a retomada às aulas na rede

municipal de ensino". Nele, a organização da retomada do ano letivo foi apresentada, contemplando aspectos pedagógicos e administrativos do retorno, em um primeiro momento via estudos monitorados e, posteriormente, de forma presencial.

No dia 18 de fevereiro de 2021, um novo ano letivo teve início, inaugurando a *Fase 7 – (Re)Encontro com a escola: o retorno presencial dos professores,* quando docentes retomaram as atividades presencialmente, sem escala de trabalho, com a esperança de que, em 15 de março, retornariam as aulas com os estudantes, de forma escalonada, situação que não ocorreu, por conta de uma situação de piora da pandemia no estado, que fez com que as aulas remotas tivessem que perdurar por mais alguns meses, culminando na *Fase 8 – Portas que se fecham: o retorno para o ensino remoto emergencial*. O foco da mantenedora nesse momento foi tentar fazer com que o maior número de estudantes pudesse ter acesso aos recursos do *G Suit For Education*, a fim de aprimorar os estudos monitorados não presenciais e, especialmente, realizar momentos síncronos entre estuantes e professores(as). Apesar disso, os relatos de dificuldade de uso desses recursos e, principalmente, de conseguir manter a conexão da internet de forma adequada para encontros síncronos – tanto de estudantes quanto de professores – foi recorrente nas narrativas docentes:

> *A maioria dos professores não tinha recursos adequados, tecnológicos, e assim, a mantenedora não deu nenhum recurso para isso. [...] E olha como a gente pega e a gente vai fazendo, né? E a gente não para! E isso é bem a questão do professor. Vai falando, vai fazendo, vai resolvendo... Porque se todos os professores parassem e dissessem: "nós não temos!" Afinal, nós não tínhamos a obrigação de usar os nossos recursos pessoais para fazer isso. E como acabou virando prática! Hoje*

> *todo mundo... no nosso conselho de classe eu olhando, uma mesa e cada um com o seu computador! Nós não precisaríamos fazer isso, a escola que teria que dispor, a mantenedora que teria que nos dar o recurso para trabalhar, e acabou virando uma prática. Mas, por quê? Porque a gente não tem essa prática de exigir que nos deem o recurso, o professor, ele faz o recurso, ele providencia o recurso, ele traz de casa, ele faz, e aí a gente não muda a nossa realidade (Rita, 20 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

A colocação da professora gera reflexão a respeito da importância da indignação na docência, como pontuou Freire (2000). É por meio dela que a luta pela profissão se concretiza, afinal é preciso que os(as) professores(as) percebam a realidade apresentada para que haja mobilização para mudança. Quando a docente afirma que os(as) professores(as) estão acostumados a "fazer o recurso", refere-se não somente aos equipamentos digitais, mas a todos os recursos pedagógicos que, por muitas vezes, em uma realidade de escola pública, são providenciados pelos(as) próprios(as) docentes. Parece incoerente que o(a) professor(a), profissional que deve receber um salário compatível com suas atribuições, tenha que utilizar esse mesmo salário recebido para comprar livros, jogos, canetas para o quadro, lembrancinhas, equipamentos eletrônicos e tantos outros recursos para que possa executar seu trabalho de forma adequada.

Essa postura dos órgãos gestores da educação no país reforça a ideia de que aquilo que é público deve ser abraçado pelos profissionais que ali atuam, quase como se o trabalho fosse voluntário, o que descaracteriza a profissão docente. Quanto mais os(as) professores(as) "fazem o recurso", menos o Estado cumpre seu papel de zelar pela educação pública de qualidade e fornecer subsídios para que ela se concretize.

Essas oito primeiras fases de enfrentamento à pandemia da Covid-19 na RME de Caxias do Sul foram marcadas pelas incertezas, inseguranças do novo e, mais do que isso, angústias de professores e gestores em tentar fazer seu trabalho de forma assertiva, com os recursos que dispunham no momento. As narrativas docentes e os documentos analisados revelaram o esforço da rede em tornar o ensino possível e, mais do que isso, em buscar garantir que a aprendizagem ocorresse de alguma forma, mesmo que não a considerada ideal. As inúmeras estratégias adotadas pelas escolas no período reforçam o compromisso dos(as) docentes com suas práticas pedagógicas, bem como a reflexão constante sobre elas, revelando uma *docência em movimento* marcada pelas dificuldades de *estar sendo* (Freire, 2017) docente na pandemia.

Retorno à presencialidade: as cinco fases de reencontro com a escola

No dia 30 de abril de 2021, os(as) professores(as) retomaram o trabalho presencial nas escolas com uma reunião pedagógica de alinhamento dos últimos detalhes para o retorno escalonado dos(as) estudantes, previsto para a segunda-feira, 3 de maio de 2021. O retorno foi anunciado pela SMED no Ofício Circular nº 017/2021, no dia 28 de abril, e só foi possível devido ao Decreto Estadual nº 55.856, que classificou todo estado do Rio Grande do Sul em bandeira vermelha, autorizando o retorno presencial de todos os níveis de ensino. Era o início da *Fase 9 – (Re)Encontro com a escola: o retorno presencial (escalonado) dos estudantes.*

Para retornar presencialmente, as turmas foram divididas em três grupos de estudantes, sendo: Grupo 1/semana 1 – estudantes que comparecem presencial-

mente na escola, conforme escala, na primeira semana de aula; Grupo 2/semana 2 – estudantes que comparecem presencialmente na escola, conforme escala, na segunda semana de aula; e Grupo 3 – estudantes que optaram pelo não retorno presencial e seguem realizando estudos monitorados não presencias. Em algumas escolas, o Grupo 3 acompanhava as aulas presenciais por meio de transmissão ao vivo via Google Meet, em outras escolas esse grupo tinha aulas ao vivo apenas na sexta-feira e nos demais dias da semana permaneciam com estudos monitorados não presenciais, e houve ainda escolas em que o Grupo 3 não teve aulas síncronas. Essa organização ficou a critério de cada escola, de acordo com a realidade da comunidade escolar e as condições de estrutura física e humana das instituições. Cabe destacar que tanto Grupo 1 quanto Grupo 2, quando não estiveram presencialmente na escola, seguiram atendidos por meio de estudos monitorados não presenciais ou acompanhamento de aulas síncronas.

O retorno, ainda que parcial, à presencialidade representou, por um lado, um momento importante para docentes, estudantes e gestores, afinal era possível voltar a ver os corredores da escola com crianças, retomar o contato próximo e humanizado que tanto fazia falta. Por outro lado, as preocupações com os protocolos sanitários eram intensas:

> *Quando eles retornaram, a gente teve que fazer toda aquela história com eles: "Pessoal, não dá pra dar abraço, beijo...", foi bem difícil, porque eles têm esse hábito, a gente também tinha. A afetividade, né? Que é extremamente importante, e aí eu dizia pra eles assim: "a gente tá assim distante porque nós nos amamos, porque se nós não nos amássemos nós estaríamos bem abraçados", e eu explicava pra eles, fazia o inverso, pra tentar convencê-los de que naquele momento era o que a gente precisava fazer, e entre eles também, que não*

> *dava pra... e isso foi algo que a gente fez muito durante as nossas aulas de explicar que não pode emprestar material, que não é porque o colega é ruim, mas porque tá sujeito a passar covid ou pegar e a gente tem que cuidar de quem nós amamos. Eu dizia que estava tudo em volta de amar o outro, se nós amassemos o outro, nós íamos cuidar dos outros e de nós mesmos, então acho que pra mim essa foi uma questão bem forte pra mim, no retorno. E eu usei máscara, usei álcool, eu era do grupo de risco inclusive, aí quando eu voltei eu acho que eu já tinha feito a primeira dose da vacina (Luciana, 40 horas, mais de 20 anos de atuação).*

Ao narrar sua experiência no retorno presencial à escola, Luciana comenta o quanto precisava constantemente explicar aos estudantes os motivos de todos estarem afastados. A professora reconhece que a afetividade é fundamental na educação e está bastante ligada ao toque, ao contato físico, à aproximação, porém, durante o período pandêmico, foi preciso ensinar às crianças e aos adolescentes outra forma de afeto: o cuidado. Cuidar de si e do outro foi fundamental para que o menor número possível de estudantes, professores(as) e funcionários se contaminassem com o vírus. Ao tratar do cuidado como prática que coexiste com o educar, Freire (1983) destaca a amorosidade como mediadora do processo de aprender *com* o outro a estar no mundo. O processo vivido no retorno às aulas presenciais, necessitando seguir rígidos protocolos de distanciamento físico, foi um exercício do olhar cuidadoso e amoroso ao outro, pois exigiu de docentes e estudantes aprender a respeitar os limites do toque físico e compreender que o afeto, nesse contexto, expressava-se pelo cuidado consigo e com os demais.

Outro ponto importante de divergência entre as realidades das escolas da RME nessa fase diz respeito ao formato das aulas. Muitas escolas optaram por aten-

der aos estudantes que estavam presencialmente com a atenção total dos(as) docentes, então as crianças que estavam em casa realizavam atividades impressas que seriam retomadas posteriormente, na sua semana de presencialidade, dessa forma as crianças que estavam na escola podiam ter total atenção dos(as) professores(as). Porém, algumas escolas escolheram transmitir ao vivo das aulas, ou seja, ao mesmo tempo em que o(a) professor(a) atendia à turma presencialmente, precisava atender aos(às) estudantes que acompanhavam a aula de casa, via plataforma de reunião. Com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a logística de dividir a atenção entre os dois grupos foi bastante complicada:

> *A minha escola manteve a aula online. Então a equipe diretiva fez a aquisição de câmeras para todas as salas, e eu dava aula pros 10 alunos que vinham presencialmente ao mesmo tempo em que os outros 10 estavam em casa acompanhando a aula online. Eu atingia os dois públicos ao mesmo tempo e também fazia a gravação porque com esse movimento de retorno ficou mais difícil para as famílias acompanharem porque também os pais e os familiares foram aos poucos retomando suas rotinas de trabalho (Laura, 40 horas, 6 a 15 anos de atuação).*

Com uma turma de alfabetização, Laura tinha o desafio de lecionar tanto para quem estava presencialmente em sua sala de aula, quanto para quem estava na sala virtual. Por mais que a intenção de transmitir as aulas fosse uma tentativa de permitir as mesmas oportunidades de aprendizagem aos estudantes e facilitar as demandas dos(as) docentes (que não precisavam se preocupar com 2 ou 3 planejamentos diferentes), as crianças de 6 e 7 anos, público da professora Laura, possuem uma dependência bastante grande da intervenção docente constante, pois estão iniciando seu processo de

alfabetização, costumam demonstrar muita insegurança nesse período e precisam do acompanhamento direto para que possam avançar em suas hipóteses de escrita. Atender, ao mesmo tempo, a estudantes presenciais e estudantes virtuais foi um desafio imenso, afinal as tarefas precisavam ser pensadas para que os dois públicos pudessem realizar em condições distintas: em casa e na escola, além de dividir-se para responder aos chamados constantes das vozes que vinham do computador e que não podiam ser ignoradas frente às vozes que ecoavam na sala presencial.

Ao tratar sobre o conceito de *ser* professor(a) para Paulo Freire, Cunha (2018, p. 385) disserta que "o exercício profissional é que constitui o sujeito professor na medida em que essa constituição exige a reciprocidade de seus alunos e do contexto em que atua", ou seja, quando é demandada por uma nova organização da sala de aula, tendo que atender tanto às crianças presentes na escola fisicamente quanto às crianças que acompanhavam a aula virtualmente, a professora Laura se refez em sua docência, pois necessitava se adaptar ao meio e, principalmente, às demandas vindas dos(as) estudantes. Nesse sentido, dividir-se como docente em "uma turma que é duas ou duas turmas que é uma" demonstra que, na ocasião, a professora precisava, também, de apoio humano em sala de aula: não bastavam os recursos tecnológicos se a realidade era de uma turma com vinte crianças em processo de alfabetização, uma parte em casa e uma parte na escola, contando com o apoio de somente uma professora.

Estar docente no retorno escalonado à presencialidade, portanto, foi um desafio também físico para a professora Laura, afinal era impossível dividir-se de modo que pudesse acolher as duas realidades concomitantes.

A imagem que pode representar as narrativas de Laura é a de uma "professora polvo", tendo que satisfazer inúmeras demandas ao mesmo tempo, como se, quanto mais braços (ou tentáculos) ela tivesse, melhor conseguiria suprir as necessidades das crianças.

Nesse cenário, a busca ativa pelos estudantes, que já era realizada desde o início da adoção dos estudos monitorados não presenciais em 2020, intensificou-se. A *Fase10 – Busca ativa: onde estão os estudantes?* foi marcada pelas inúmeras tentativas das equipes diretivas das escolas em contatar famílias de crianças e adolescentes que não participavam das atividades escolares em nenhum dos grupos organizados pela escola, conforme relatou a professora Isabela:

> *Foi um momento muito complicado pra mim porque eu tinha uma turma de primeiro ano e a minha turma só podia se não me engano doze alunos na sala com o distanciamento e eu não tinha nem seis alunos numa sala de aula, então ali a gente já passou a ver que, quem fazia as atividades em casa quis retornar a presencialidade, mas os demais não (Isabela, 40 horas, até 5 anos de atuação).*

A narrativa de Isabela remete ao momento de busca ativa pelos estudantes frente ao desafio da evasão escolar. Muitas famílias não compreendiam a importância das crianças e dos adolescentes manterem o vínculo com a escola durante a pandemia, de modo que eles deixaram de realizar as tarefas do ensino remoto emergencial, bem como de frequentar as aulas no período de escalonamento, especialmente por conta da necessidade de seguir fazendo atividades em casa na semana em que não estavam na escala para ir até a escola.

Com isso, no retorno após as férias de inverno, as escolas municipais passaram a reorganizar os grupos de presencialidade, a fim de atender a todos(as) estudan-

tes de segunda a sexta-feira, visto que, até o momento, as sextas-feiras eram somente de aulas remotas ou atividades assíncronas, pois era o dia em que a higienização mais detalhada da escola ocorria. Ampliar o atendimento presencial foi mais uma tentativa da mantenedora de reaproximar os estudantes da escola. Desse modo, inaugurou-se a *Fase 11 – Sextas-feiras na escola: novas diretrizes para o início de semestre.* A partir do mês de setembro já não havia mais a necessidade de grupos de escalonamento, desde que respeitada a distância entre os estudantes prevista no decreto. Para muitas escolas, foi possível começar a recepcionar todos os estudantes presencialmente; para outras, com salas menores, ainda foi necessário organizar grupos escalonados.

Com a intenção de realizar uma avaliação acerca das aprendizagens dos estudantes da rede no contexto de pandemia, a *Fase 12 – Avalia Caxias: compreendendo as lacunas de aprendizagem da rede* teve início. De acordo com a Secretaria, por meio dessa avaliação, criaram-se instrumentos que permitiram o estudo por parte dos professores, equipes diretivas e gestores da educação acerca da realidade de cada grupo de estudantes, podendo assim desenvolver políticas, projetos e planos de trabalho mais eficazes no que diz respeito à recuperação das aprendizagens.

Os resultados do Avalia Caxias foram divulgados em dezembro do mesmo ano e pautaram o desenvolvimento do Projeto "Ver Verão" proposto pela SMED, como uma espécie de programação contínua nas férias de verão, dedicada para os estudantes que não tiveram a presencialidade esperada em 2021 ou que, mesmo presencialmente, não atingiram os objetivos propostos para o ano.

Já no apagar das luzes do ano letivo de 2021, praticamente um mês antes do encerramento das aulas, o Decreto Estadual nº 56.171/2021 estabeleceu a retomada do Ensino Presencial obrigatório para Educação Básica, sendo assim a SMED orientou famílias, professores e estudantes que, a partir de 16 de novembro de 2021, o retorno à escola de forma presencial seria para todos. Apenas poderiam permanecer em casa aqueles estudantes que tivesse justificativa médica para tal.

Apesar das novas orientações, alguns estudantes ainda não retornaram no ano de 2021, e, no geral, essa situação apenas se regularizou no ano seguinte. Ao longo de 2020 e 2021, a Rede Municipal de Ensino vivenciou diversas fases relacionadas às adequações das escolas ao novo cenário vivido durante a pandemia. Foram inúmeras as tentativas de adaptação, as orientações emitidas e, inclusive, as vezes que a SMED precisou rever suas instruções.

Esse cenário vivido pela rede municipal de ensino de Caxias do Sul, relatado nos documentos oficiais e nas narrativas docentes, revela a inconstância do período, tanto no cenário educativo quanto no viés social e sanitário. As fases enfrentadas pelo município, apesar de bem delimitadas neste estudo, nem sempre foram lineares, houve momentos de intersecção, como no caso da Busca Ativa, que se intensificou na *Fase 10*, mas que esteve presente ao longo de todo período pandêmico.

Os relatos docentes, marcados pela angústia de tentar efetivar as diretrizes da mantenedora mesmo em cenários adversos, indicaram uma docência em movimento, atravessada por questões de ordem política, sanitária e, algumas vezes, pessoal, visto que muitos docentes da rede enfrentavam situações difíceis de saúde pessoal ou dos seus familiares, lidaram com perdas de

entes queridos e viviam com o medo de arriscar-se cotidianamente na profissão, podendo levar o vírus para dentro de suas casas.

Estar docente na pandemia requereu dos(as) professores(as) a evocação de muitos saberes docentes (Freire, 2017) para consolidar a resiliência no cotidiano da profissão. Ao mesmo passo em que reinventavam suas práticas, refletiam sobre seu fazer e buscavam alternativas para situações nunca antes vivenciadas, os(as) professores(as) da RME de Caxias do Sul faziam com que a educação pública municipal fosse oferecida à população da melhor forma possível, garantindo o direito à educação de milhares de crianças e adolescentes matriculados na rede.

Ao todo, cerca de três mil docentes atuantes na RME de Caxias do Sul mantiveram-se unidos, preocupados com seu fazer pedagógico e, acima de tudo, exercendo com compromisso ético a profissão docente em um dos períodos mais desafiadores já enfrentados na educação da cidade. O serviço público municipal foi linha de frente no atendimento à população durante a pandemia, e os(as) docentes tiveram um papel fundamental nesse contexto: acolhendo, orientando e ensinando crianças, adolescentes e famílias a lidar com as intempéries do vírus e da necessidade de afastamento social.

Considerações finais

O presente estudo buscou analisar as fases de enfrentamento à pandemia da Covid-19 na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, a fim de identificar ações realizadas pela mantenedora e pelas escolas, para garantia do direito à educação na RME no período de 2020 a 2021. Para tanto, os documentos produzidos pela rede, bem como as narrativas docentes acerca do vivido, con-

tribuíram para elucidar a importância do papel docente na efetivação das orientações da mantenedora para o período e, mais do que isso, na identificação dos desafios de cada realidade e nas possibilidades de enfrentamento adotadas por cada sujeito.

Os resultados da pesquisa apontaram treze *fases* de enfrentamento da pandemia na RME de Caxias do Sul, que iniciaram com o começo do ano letivo em fevereiro de 2020, perpassaram o ensino remoto e o retorno escalonado à presencialidade, finalizando com o retorno obrigatório à presencialidade em novembro de 2021. Em cada *fase*, desafios e possibilidades foram destacados a partir dos documentos analisados e das narrativas docentes, que convergiram para a necessidade de investimento em formação de professores, estrutura física, humana e psicológica das escolas, bem como valorização da docência no âmbito da sociedade, uma vez que os(as) professores(as) tiveram papel fundamental na efetivação do direito à educação na RME de Caxias do Sul durante a pandemia, mesmo com todos os desafios que se fizeram presentes no período.

O estudo também evidencia a presença da *docência em movimento* como propulsora das possibilidades de reinvenção pedagógica que, mobilizada pelos desafios de educar na pandemia, oportunizou que docentes refletissem sobre seu fazer e buscassem soluções, sejam elas individuais ou coletivas, para atender às necessidades dos estudantes. Em meio à sobrecarga de trabalho, às mudanças constantes de orientação em relação ao fazer pedagógico, o medo da contaminação, o desafio de descobrir as novas tecnologias digitais e a necessidade de continuar exercendo plenamente sua função docente em uma escola completamente diferente, as treze fases de enfrentamento ao vírus da RME de Caxias do Sul fo-

ram vividas e superadas por aqueles(as) que, cotidianamente, fazem a educação municipal da cidade acontecer.

A pesquisa realizada sistematiza um movimento protagonizado por múltiplos atores sociais, políticos e pedagógicos. Articula documentos que comunicam as concepções que orientaram a situação emergencial com especial atenção aos ecos da experiência vivida por meio das narrativas dos docentes colaboradores do estudo que este texto procurou focar.

Referências

BACELLAR, C. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In:* PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 23-79.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2025.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 11/2020, de 18 de março de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020a. Disponível em: https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/03/786855cd-d656-45e6-a21c-40f8aec14816.pdf. Acesso em: 25 julho 2025.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 14/2020, de 08 de abril de 2020.** Caxias do Sul: SMED, 2020b. Disponível em: https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/04/b599e3d7-36b8-4f20-ae06-f6b8c606dbf2.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Protocolo Orientador, de 05 de maio de 2020.** Caxias do Sul: SMED, 2020c. Disponível em: https://educacao.caxias.rs.gov.br/oficio-circular/oficios-2020-2. Acesso em: 25 jul. 2025.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 39/2020, de 30 de setembro de 2020**. Caxias do Sul: SMED, 2020d. Disponível em: https://gcpstorage.caxias.

rs.gov.br/documents/2020/09/67412ea4-b038-413b-8d63-5b8e5bb65277.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Ofício Circular nº 17/2021, de 28 de abril de 2021.** Caxias do Sul: SEMD, 2021. Disponível em: https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/04/d81ab52a-be67-47de-a755-e4e1847223d8.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

CUNHA, M. I. Professor (ser). *In:* STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 385-386.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual nº 56.171, de 29 de outubro de 2021. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações. **Diário Oficial Nº 216 - 2ª edição**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-56-171-29out21.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora:** da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SMIDERLE, L.; TARTAROTTI, E. Estratégias didáticas no ensino remoto e vivência com o Google Sala de Aula na pandemia. **Edutec**, [*S. l.*], v. 1, n. 1, p. 1-30, 2021.

SOUZA, M. A.; PEREIRA, M. F. R.; FONTANA, M. I. Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1614-1631, 2020.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Biodatas

Isadora Alves Roncarelli

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Docente no curso de Pedagogia do Centro Universitário Uniftec. Assessora Pedagógica na mesma instituição. Professora da RME de Caxias do Sul. Com interesse de pesquisa na docência.

E-mail: isadoraroncarelli@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4027103673256615

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6285-3979

Nilda Stecanela

Desenvolveu estudos de Pós-Doutorado em Educação, como bolsista CAPES, no Institute of Education/University of London, é doutora e mestre em Educação pela UFRGS, especialista em Gestão do Ensino na Educação Básica pela UCS, licenciada em Biologia pela Unisinos e em Ciências Exatas pela UCS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa.

E-mail: nildastecanela@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7861875052634037

Orcid: http://orcid.org/0000-0001-9946-0848

MOVIMENTO V: Tecnologia, inovação e educação

Letramento computacional e aprendizagem criativa na formação continuada de professores[99]

Leonardo Poloni
Eliana Maria do Sacramento Soares

O capítulo apresentado é parte integrante de um estudo que teve como objetivo propor processualidades para a formação continuada de professores na abordagem da Aprendizagem Criativa, tendo as tecnologias como constituintes do processo de significação, a partir do conceito de Letramento Computacional. Para tanto, foi considerada a seguinte pergunta norteadora: de que forma a concepção de Letramento Computacional pode contribuir para a movimentação de saberes na formação continuada de professores da Educação Básica no contexto da Aprendizagem Criativa? Na busca por responder à questão, foi desenvolvido um ateliê para professores da Educação Básica, inspirado na Aprendizagem Criativa e no conceito de letramento Computacional. Foi construído um *corpus* com base nas narrativas reflexivas de cada participante, nos projetos e atividades desenvolvidos no decorrer do ateliê, além das anotações e observações do pesquisador implicado.

[99] Este capítulo tem origem na tese intitulada: "Letramento computacional e aprendizagem criativa: saberes docentes em movimento para a atuação na educação básica", sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Considerações iniciais

A sociedade contemporânea vivencia transformações profundas decorrentes do avanço das tecnologias digitais e de sua inserção em diferentes dimensões da vida social, econômica e cultural. A velocidade com que as inovações tecnológicas se difundem e reconfiguram práticas cotidianas têm impactado setores como comunicação, trabalho, lazer e produção de conhecimento. Contudo, esse movimento não é integrado de forma imediata no campo educacional. A escola, muitas vezes, apresenta-se como uma instituição mais lenta na incorporação de mudanças, mantendo estruturas e metodologias tradicionais que já não dialogam plenamente com as demandas atuais dos estudantes e da sociedade.

Nesse cenário, a formação de professores torna-se um ponto central: como preparar o docente para atuar em um ambiente permeado por tecnologias, incertezas e exigências de criatividade, sem reduzir sua prática a uma aplicação mecânica de ferramentas digitais? Essa indagação emerge das inquietações que acompanharam minha trajetória acadêmica e profissional, especialmente a partir do Mestrado, quando percebi que os desafios da sala de aula e as dificuldades dos pares estavam diretamente ligados à ausência de práticas mais integradas entre pedagogia, tecnologia e criatividade.

A pandemia de covid-19 intensificou essa percepção. O período de isolamento social expôs fragilidades históricas da educação, entre elas a carência de infraestrutura tecnológica em muitas escolas, a dificuldade de professores em lidar com plataformas digitais e a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que mantivessem o engajamento e o vínculo com os estudantes em um contexto remoto. Mais do que nunca,

tornou-se evidente a necessidade de mudanças estruturais na formação docente.

Diante desse quadro, a pesquisa aqui apresentada parte de um desejo pessoal e coletivo de mudança: como criar condições para que professores possam desenvolver novas formas de pensar, ensinar e aprender em diálogo com os recursos tecnológicos e com os princípios da criatividade? Essa questão não se restringe a introduzir ferramentas digitais na sala de aula, mas sim a construir práticas educativas que potencializem o protagonismo dos estudantes, a colaboração entre pares e a capacidade de resolver problemas de maneira inovadora.

Nesse percurso, tomamos o conceito de Letramento Computacional como elemento central. Diferentemente de uma visão restrita ao campo da Computação, o Letramento Computacional é entendido nesta pesquisa como uma forma de pensar e de atuar que possibilita ao sujeito compreender, analisar e intervir em situações complexas de forma crítica e criativa, abrindo sua visão para a complexidade do fenômeno que está sendo analisado. Associado ao Pensamento Computacional e à Aprendizagem Criativa, o Letramento Computacional ganha uma dimensão transdisciplinar, capaz de ampliar a prática docente e de contribuir para a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

Por isso, defendemos que todos tenham oportunidade de conhecer e de se apropriar do Letramento Computacional. Para isso, é necessário que o professor crie práticas e experiências de aprendizagem no contexto desse letramento e que o insira de forma transversal no currículo da Educação Básica. Essa inserção pode ser implementada por qualquer área do conhecimento, não

devendo ficar restrita apenas à matemática e à área das exatas, como vem sendo aplicada.

Assim, a presente investigação se insere no campo da formação continuada de professores da Educação Básica, buscando compreender de que maneira a concepção de Letramento Computacional pode promover a movimentação de saberes docentes em contextos de Aprendizagem Criativa.

A partir das inquietações apresentadas, delineamos o seguinte problema de pesquisa: de que forma a concepção de Letramento Computacional pode contribuir para a movimentação de saberes na formação continuada de professores da Educação Básica no contexto da Aprendizagem Criativa?

Essa questão reflete a preocupação em compreender não apenas o saber técnico de recursos digitais, mas, sobretudo, a maneira como professores podem se apropriar de novas formas de pensar e de atuar pedagógica e socialmente, ampliando sua capacidade de criar experiências significativas de aprendizagem para os estudantes.

Sendo assim, a pesquisa buscou oferecer não apenas uma reflexão teórica, mas também contribuições práticas para a formação de professores, delineando caminhos que articulassem tecnologia, criatividade e criticidade em um cenário educacional marcado por rápidas transformações.

Quadro teórico

O quadro teórico que sustenta esta investigação está fundamentado em um conjunto de perspectivas que se articulam em torno da formação docente, do uso das tecnologias digitais e das possibilidades de aprendi-

zagem criativa. Em vez de pensar em conceitos isolados, buscamos compor uma rede teórica que evidenciasse as inter-relações entre construcionismo, Pensamento Computacional, Letramento Computacional, Aprendizagem Criativa e Teoria Vigotskiana. Esses referenciais ofereceram suporte para compreender os processos vivenciados pelos professores que fizeram parte desta pesquisa e para delinear contribuições que pudessem ser transpostas para a prática pedagógica.

Construcionismo

Seymour Papert (1986, 2008), matemático e educador, é reconhecido como o criador da perspectiva construcionista. Inspirado nas ideias de Jean Piaget, Papert defendeu que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando os sujeitos estão envolvidos na construção de algo tangível, que faça sentido em suas vidas. O construcionismo, portanto, valoriza o fazer, a experimentação e a criação, reconhecendo que a aprendizagem não é um processo de mera recepção de conteúdos, mas uma construção ativa do sujeito em interação com o mundo.

No contexto educacional, Papert defendia o uso do computador como uma máquina de calcular e como uma ferramenta de expressão, uma espécie de pincel digital que possibilita criar, simular e experimentar. Essa perspectiva foi materializada, por exemplo, na linguagem de programação Logo, desenvolvida com o intuito de permitir que crianças pudessem programar e, ao programar, pudessem também aprender a pensar de forma lógica, criativa e autoral.

O construcionismo é, portanto, um dos alicerces para pensar o Letramento Computacional: ele nos convida a enxergar as tecnologias como instrumentos de

autoria e criação, e não apenas como ferramentas de reprodução de informações.

Pensamento Computacional

O conceito de Pensamento Computacional foi popularizado por Jeannette Wing (2006), que o definiu como uma habilidade fundamental para todos e não só para cientistas da computação. Segundo a autora, trata-se de um modo de pensar que envolve a formulação de problemas de forma que possam ser solucionados por meio de processos computacionais, utilizando-se de estratégias como abstração, decomposição, reconhecimento de padrões e algoritmos.

A Sociedade Brasileira de Computação (SBC), em documentos orientadores, ampliou esse conceito e o vinculou a três eixos centrais: Pensamento Computacional, Cultura Digital e Mundo Digital, o quais foram incorporados nas Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Essa perspectiva busca garantir que a Educação Básica brasileira transcenda o trabalho com tecnologias como uso de ferramentas e prepare os estudantes para compreender, criar e refletir de forma crítica sobre a sociedade digital na qual estão inseridos.

Mitchel Resnick (2006) por sua vez, defende que o Pensamento Computacional deve ser entendido de maneira mais ampla, associado à criatividade, à resolução de problemas e ao protagonismo dos estudantes. O autor, criador do *Scratch*, exemplifica essa visão ao propor que a programação pode ser uma linguagem de expressão criativa, comparável à escrita ou à música, permitindo que crianças e jovens criem histórias interativas, jogos e animações enquanto desenvolvem o raciocínio lógico e o pensamento sistêmico.

Assim, o Pensamento Computacional supera o ensino da programação e se articula como uma forma de raciocínio e de intervenção no mundo, que pode ser apropriada por qualquer área do conhecimento.

Letramento Computacional

O conceito de Letramento Computacional surge como uma ampliação da noção de Pensamento Computacional. Andrea DiSessa (2001) introduziu a ideia de "*literacy in the digital age*", defendendo que o conhecimento computacional deveria ser compreendido como um novo tipo de letramento, tal qual o letramento linguístico e o matemático, fundamentais para a atuação na sociedade.

Annette Vee (2013), por sua vez, reforça que o Letramento Computacional é uma competência social e cultural que envolve a habilidade técnica de programar e a capacidade de entender como a lógica computacional molda práticas sociais, culturais e políticas. Segundo a autora, não basta saber usar tecnologias, é preciso compreender os efeitos que elas produzem e as possibilidades que abrem para a criação e transformação da realidade.

Na perspectiva desta pesquisa, o Letramento Computacional é entendido como uma competência transversal, que deve ser desenvolvida por todos os estudantes e professores, independentemente de sua área de formação. Trata-se de um modo de pensar, agir e criar, que transcende a operacionalidade e se transforma em um recurso para a autonomia, a criticidade e a inovação pedagógica.

Aprendizagem Criativa

A proposta de Aprendizagem Criativa, defendida por Mitchel Resnick (2006, 2020), está baseada no

princípio de que crianças, jovens e adultos aprendem melhor quando estão engajados em atividades significativas, nas quais possam imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir. Inspirado no que denomina "espírito de jardim de infância para a vida toda", Resnick argumenta que a educação deve proporcionar ambientes onde os estudantes possam experimentar e inventar, indo além de apenas consumir conteúdos prontos.

O modelo proposto por Resnick enfatiza quatro pilares, conhecidos como os "4 Ps" da Aprendizagem Criativa: *Projects, Peers, Passion, Play* (Projetos, Pares, Paixão e Pensar Brincando). Esses elementos orientam a criação de contextos educativos que incentivam a motivação, a colaboração e a expressão criativa.

No âmbito desta pesquisa, a Aprendizagem Criativa é compreendida como um espaço metodológico privilegiado para o desenvolvimento do Letramento Computacional, pois coloca os participantes em movimento, desafiando-os a criar projetos, compartilhar ideias e experimentar soluções, em um processo de autoria e de colaboração.

Formação de professores

A formação de professores constitui-se como um campo vasto de debate e reflexão. António Nóvoa (1992, 2009, 2017) destaca que ela não deve se restringir a cursos prescritivos e desconectados da prática escolar, mas precisa ser construída dentro da profissão, no diálogo constante com a realidade da escola e com os saberes já constituídos pelos professores.

Nóvoa propõe que a formação se dê a partir da prática reflexiva, na qual o professor assume-se como sujeito do processo formativo, participando ativamente da construção de sua identidade profissional. Essa con-

cepção vai ao encontro da proposta desta pesquisa, que busca promover espaços de autorreflexão, colaboração e experimentação docente.

Outros autores, como Gatti (2017) e Moran (2007, 2019), também apontam para a urgência de repensar os processos formativos, enfatizando a necessidade de integrar as tecnologias digitais, de romper com práticas instrucionistas e de incentivar a autonomia docente.

Perspectiva vigotskiana

A teoria histórico-cultural de Lev Vigotski oferece um aporte essencial para compreender a aprendizagem como um processo social, histórico e mediado. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento humano não se dá de forma isolada, mas emerge das interações entre sujeitos em contextos culturais específicos. A linguagem e os instrumentos simbólicos, nesse sentido, ocupam papel central, pois funcionam como mediadores do pensamento, da ação e da constituição do próprio sujeito.

Ao aproximar essa perspectiva da pesquisa, torna-se possível compreender que o Letramento Computacional não deve ser visto apenas como uma habilidade individual e técnica, mas como uma construção coletiva, que se dá no encontro entre professores, estudantes e recursos culturais. O uso de tecnologias e o Pensamento Computacional, portanto, não se reduzem a operações lógicas ou instrumentais, mas adquirem significado no diálogo e nas práticas sociais, em que os sujeitos aprendem ao partilhar sentidos, reconstruir saberes e experimentar novas formas de agir e pensar. Assim, o desenvolvimento de competências digitais e computacionais deve ser entendido como resultado de processos de mediação pedagógica, em que o professor desempe-

nha papel de orientador, provocador e facilitador da aprendizagem.

Delineamento metodológico: perspectiva cartográfica

O delineamento metodológico da pesquisa se inspira na abordagem dos movimentos cartográficos, inspirada em Kastrup, Passos e Escóssia (2009), que concebem a pesquisa como um processo aberto, situado e implicado. Nesse referencial, o pesquisador não se coloca em uma posição neutra ou distanciada; ele se reconhece como sujeito atravessado pelas experiências, capaz de mapear os processos e, ao mesmo tempo, ser afetado por eles.

No contexto da formação docente, essa perspectiva permite compreender o percurso investigativo não como um roteiro fixo ou linear, mas como um território em constante transformação, repleto de fluxos, desvios, resistências e criações. O método cartográfico privilegia a escuta do que emerge no coletivo, reconhecendo que os sujeitos produzem saberes no movimento, a partir das situações vividas e das relações estabelecidas.

Essa abordagem foi fundamental para acompanhar o ateliê formativo, pois possibilitou registrar tanto os avanços quanto as tensões do processo, reconhecendo que a formação não ocorre pelo domínio de conteúdo e pelo encontro entre experiências singulares e coletivas. Dessa forma, o olhar cartográfico contribuiu para mapear as emergências, identificar as intensidades e valorizar a potência formativa que se manifesta no percurso, sem reduzir a investigação a categorias rígidas ou pré-definidas.

Com essa abordagem, a pesquisa buscou compreender processos formativos em sua complexidade, valori-

zando dimensões subjetivas, sociais e culturais que não podem ser capturadas apenas por instrumentos quantitativos. Para além de medir resultados, interessava-nos acompanhar percursos, movimentos e transformações vividas pelos professores ao longo do processo.

Essa escolha metodológica foi fundamental para que a pesquisa não se limitasse a avaliar a eficácia de um curso ou de uma oficina, mas pudesse acompanhar os deslocamentos, as dúvidas, as criações e os saberes em movimento que emergiram no contato dos professores com o ateliê. O estudo foi realizado com um grupo de professores da Educação Básica, participantes de um espaço formativo especialmente concebido para esta pesquisa, denominado **ateliê**. Os docentes provinham de diferentes áreas do conhecimento, o que enriqueceu as interações e possibilitou a interdisciplinaridade. Para acompanhar os processos dos professores, tomamos a observação participante, os registros em diário de campo e as produções realizadas por eles, durante o ateliê e momentos de diálogo e reflexão coletiva.

O ateliê

O **ateliê** foi concebido como um espaço formativo com carga horária de **30 horas**, no qual os 17 professores participantes puderam experienciar práticas relacionadas ao Letramento Computacional e à Aprendizagem Criativa. O ateliê buscou favorecer a coparticipação, a autoria e a experiência prática, empregando para isso atividades dinâmicas e sem roteiro fixo, em que os participantes foram desafiados a olharem para si, num movimento de autorreflexão.

A proposta foi organizada em encontros nos quais se alternaram momentos de **experiências plugadas** e **experiências desplugadas.** As **experiências plu-**

gadas envolveram o uso de computadores, *softwares*, linguagens de programação em blocos e outros recursos digitais, explorando a criação de jogos, animações e simulações. Já as **experiências desplugadas** mobilizaram dinâmicas de resolução de problemas, atividades manuais e práticas colaborativas que não dependiam de equipamentos eletrônicos, porém, permitiam exercitar conceitos relacionados ao Pensamento e ao Letramento Computacional.

Essa alternância possibilitou aos professores perceberem que o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da colaboração não está condicionado exclusivamente à presença da tecnologia. Ele pode ser explorado de diferentes formas, abrindo caminho para a criação de atividades e projetos interdisciplinares. Além disso, possibilita que essas ações sejam realizadas nos mais diversos cenários, incluindo aqueles onde não há a presença de recursos tecnológicos ou onde esses recursos são precários ou insuficientes.

O ateliê não foi pensado como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente de **mediação**, no qual o professor pesquisador atuou como facilitador, incentivando os participantes a criarem, testarem, errarem e compartilharem. A lógica da coparticipação esteve presente em todas as etapas: os professores eram convidados a aprender uns com os outros, a construir coletivamente soluções e a refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Durante o ateliê, emergiram diferentes movimentos: a curiosidade diante de ferramentas pouco conhecidas; a insegurança inicial frente ao desafio da programação; o entusiasmo ao perceber possibilidades de autoria criativa; a reflexão sobre como transpor essas experiências para a sala de aula. Esses movimentos foram sendo

registrados e analisados à luz da cartografia, compondo uma tecitura das aprendizagens e das tensões vividas pelos participantes.

O ateliê se configurou, assim, como um espaço de **experienciar e de criação coletiva**, no qual o Letramento Computacional foi compreendido não apenas como habilidade técnica, mas como prática cultural, criativa e pedagógica.

Resultados e análises

A análise dos processos produzidos no ateliê revelou uma série de movimentos que permitem compreender como o Letramento Computacional, aliado à Aprendizagem Criativa, pode contribuir para a formação continuada de professores. Esses movimentos não ocorreram de forma linear; tratou-se de um processo espiralado, marcado por avanços, retornos, inseguranças e descobertas.

No percurso do ateliê, foram identificadas quatro emergências principais que serviram como marcadores para compreender as dinâmicas vivenciadas: os sujeitos implicados em coparticipação, a relação com as tecnologias, o Pensamento Computacional e as produções dos participantes.

O primeiro marcador, sujeitos implicados em coparticipação, evidenciou o quanto os participantes sentiram necessidade de expor suas angústias, dilemas e demandas, especialmente relacionadas às pressões da vida profissional e da pós-graduação. Ficou perceptível a dificuldade em realizar movimentos de autorreflexão e em olhar para o processo em andamento, o que revelou certo distanciamento dessas práticas. Nesse cenário, tornou-se fundamental a abertura e a flexibilidade para

acolher as manifestações, buscando equilíbrio nas decisões e no andamento do trabalho coletivo.

O segundo marcador, relação com as tecnologias, mostrou um quadro marcado pela preferência por atividades desplugadas, resultado tanto da insegurança em lidar com recursos digitais quanto da falta de infraestrutura tecnológica nas escolas. Os participantes demonstraram baixa iniciativa e autonomia na exploração desses recursos, preferindo seguir exemplos e roteiros prontos. Além disso, as tecnologias foram frequentemente compreendidas apenas como ferramentas operacionais, sem a percepção de seu potencial como espaços de construção de sentido e aprendizagem. Embora reconheçam sua importância, as condições precárias de muitas instituições de ensino limitam a efetiva incorporação desses recursos às práticas pedagógicas.

O terceiro marcador, Pensamento Computacional, revelou um desconhecimento generalizado sobre o conceito. Mesmo aqueles que já tinham contato prévio restringiam sua compreensão à matemática. Apesar da introdução teórica e da vivência prática com seus pilares, houve dificuldades tanto na identificação desses elementos quanto na criação de propostas pedagógicas que os incorporassem. Também se destacou a limitação em desenvolver pensamento abstrato, especialmente em atividades que demandavam a criação de modelos mentais ou a simulação de estratégias para resolução de problemas.

Por fim, o quarto marcador refere-se às produções dos participantes, com destaque para os projetos finais. Apesar dos desafios conceituais, os trabalhos revelaram caráter interdisciplinar e foram desenvolvidos de forma colaborativa. O processo de cocriar e compartilhar ideias permitiu que a turma superasse parte das dificul-

dades iniciais, produzindo projetos que não apenas integraram aspectos do Pensamento Computacional, mas também dialogaram com a cultura digital e com questões contemporâneas relevantes. A interação coletiva favoreceu a qualificação das produções e ampliou suas possibilidades de aplicação no contexto educacional.

A análise do percurso do ateliê também evidenciou três marcadores centrais relacionados aos saberes em movimento, fundamentais para potencializar o ensino do Pensamento Computacional a partir do Letramento Computacional: Aprendizagem Criativa, Mediação e Letramento Computacional.

O primeiro marcador, Aprendizagem Criativa, destacou a importância de atividades que ultrapassam o uso instrumental de tecnologias, incentivando a imaginação, a colaboração e a criação de soluções originais. Inspirado na perspectiva de Resnick, o ambiente do ateliê buscou favorecer a autoria, promovendo desafios nos quais os participantes aplicaram conceitos de Pensamento Computacional em produções como murais interativos e jogos. Essas práticas estimularam o pensamento crítico, a resolução criativa de problemas e o fortalecimento da aprendizagem coletiva por meio do trabalho em equipe.

O segundo marcador, Mediação, revelou-se essencial na condução das práticas. Mais do que apresentar ferramentas, a mediação assumiu caráter de acompanhamento próximo e sensível, considerando tanto as demandas acadêmicas quanto as necessidades emocionais dos participantes. A escuta atenta e o acolhimento criaram um ambiente propício ao diálogo, permitindo a adaptação das propostas às especificidades da turma. Assim, a mediação contribuiu para estimular pos-

turas ativas e reflexivas no processo de construção do conhecimento.

O terceiro marcador, Letramento Computacional, foi compreendido como competência indispensável para que os participantes pudessem utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e significativa. As atividades planejadas buscaram desenvolver pilares como algoritmos, abstração e decomposição de problemas, tanto em experiências plugadas quanto desplugadas. A resolução de problemas cotidianos foi incorporada como estratégia para aproximar o Pensamento Computacional da prática pedagógica, mostrando que seu alcance vai além do domínio técnico, constituindo-se como ferramenta para pensar e agir em diferentes contextos educativos. Além disso, a superação da insegurança inicial e o incentivo à exploração independente reforçaram a autonomia dos participantes, fortalecendo sua capacidade de integrar recursos digitais de maneira criativa e eficaz em sala de aula.

Outro resultado importante foi a constatação de que o **Pensamento Computacional** não se restringe à programação. Atividades desplugadas mostraram que conceitos como abstração, reconhecimento de padrões e algoritmos podem ser explorados em jogos colaborativos, dinâmicas de resolução de problemas e desafios criativos.

Quando essas experiências foram transpostas para atividades plugadas – como a criação de animações ou jogos no *Scratch* –, os professores tiveram a oportunidade de reconhecer a ampliação de possibilidades de expressão e autoria. Nesse processo, o **Letramento Computacional** se configurou como um movimento mais amplo: compreender a lógica computacional, experi-

mentá-la, mas também refletir criticamente sobre sua presença na sociedade e em suas práticas pedagógicas.

As produções realizadas no ateliê variaram desde pequenas programações em blocos até a elaboração de projetos híbridos, que integravam materiais físicos e digitais. Mais do que os produtos finais, o que chamou atenção foi a diversidade de abordagens: alguns professores buscavam representar conteúdos de suas disciplinas; outros criavam narrativas autorais; outros ainda exploravam jogos de lógica.

Essas produções revelaram não apenas a apropriação de ferramentas, mas principalmente a emergência de diferentes modos de pensar e de ensinar. Em cada criação, era possível perceber marcas da autoria docente, assim como indícios de como poderiam ser adaptadas para contextos reais de sala de aula.

O percurso também revelou **tensões**. Muitos professores expressaram inicialmente insegurança diante do uso de recursos digitais, medo de errar e de não dominar plenamente a tecnologia. Entretanto, ao longo do processo, essas tensões foram ressignificadas: o erro passou a ser visto como parte da aprendizagem, e a colaboração entre pares funcionou como suporte para superar dificuldades.

As **descobertas** se deram justamente neste movimento: perceber que não era necessário dominar todas as ferramentas para iniciar um trabalho criativo com os estudantes; reconhecer que a colaboração e a troca de saberes são tão importantes quanto o domínio técnico; e compreender que o processo formativo é, por natureza, inacabado e está em constante construção.

Processualidades para a formação docente

A experiência do ateliê, aliada à análise cartográfica, permitiu identificarmos alguns princípios orientadores – ou **processualidades** – fundamentados nos conceitos de Aprendizagem Criativa, Pensamento Computacional e Letramento Computacional, em diálogo com as práticas docentes mediadas pelas tecnologias. Essas processualidades estão profundamente relacionadas a práticas baseadas em experiências, conforme a perspectiva de Jorge Larossa Bondia (2002) e não são modelos fechados, mas movimentos que podem ser adaptados em diferentes contextos educacionais. Assim, destacamos as seguintes processualidades:

- criar ambientes com abertura e flexibilidade;
- proporcionar espaço para a escuta, o diálogo e o acolhimento;
- conhecer a turma, suas características, formação e relação com as tecnologias digitais;
- incentivar a Aprendizagem Criativa a partir de experiências;
- instigar a exploração e a experienciação como caminho para o aprendizado;
- propor práticas dinâmicas envolvendo recursos plugados e desplugados;
- exercitar e incentivar a mediação por meio do exemplo;
- incentivar experiências colaborativas e em coparticipação;
- promover a reflexão e a autonomia docente; e
- focar no desenvolvimento integral do professor e do estudante.

A partir dessas processualidades, evidenciamos que a formação docente precisa ser compreendida como experiência viva, que toca, mobiliza e transforma. Diferente de cursos pautados em transmissão de conteúdos, a experiência formativa necessita favorecer a vivência prática, a autoria e o envolvimento dos professores em projetos significativos.

Além disso, o uso das tecnologias digitais não pode ser acessório ou decorativo. Ele precisa estar integrado de forma consciente e intencional às práticas pedagógicas, possibilitando novas linguagens de expressão e de criação. Nesse sentido, o Letramento Computacional se torna um elemento central, pois permite compreender e utilizar a lógica computacional de maneira crítica e criativa.

Outro ponto de destaque é a figura do professor, o qual assume um papel de mediador. A coparticipação necessita ser valorizada, ocasião em que professores aprendem uns com os outros, compartilham saberes e constroem coletivamente. Essa dinâmica horizontalizada reforça a autonomia docente e a autoria das práticas pedagógicas.

Outro princípio fundamental é compreender o erro não como fracasso, mas como parte da aprendizagem. No ateliê, quando os professores se permitiram experimentar sem medo de errar, abriram-se também para descobrir novas soluções e estratégias pedagógicas.

Por fim, a formação docente precisa favorecer a produção de sentidos coletivos, em que cada professor reconhece a si mesmo como autor e, ao mesmo tempo, como parte de uma comunidade que compartilha desafios e conquistas. Esse aspecto fortalece o sentimento de

pertencimento e contribui para a consolidação de identidades profissionais em movimento.

Considerações finais

O percurso desenvolvido ao longo desta pesquisa evidenciou que o **Letramento Computacional**, associado à **Aprendizagem Criativa**, pode ser um potente eixo de mobilização de saberes na formação de professores. Mais do que desenvolver competências técnicas, o ateliê proporcionou aos docentes a vivência de processos de autoria, colaboração e reflexão crítica, aspectos essenciais para uma prática pedagógica alinhada aos desafios do século XXI.

As análises mostraram que os professores participantes, ao longo do ateliê, deslocaram-se de uma postura inicial de insegurança para uma postura de maior protagonismo, reconhecendo-se como autores e mediadores criativos. Esse movimento não se deu de maneira linear, mas em espiral, com avanços e tensões que, ao final, se configuraram como experiências de aprendizagem transformadora.

Destacamos como essencial que o desenvolvimento do Letramento Computacional seja iniciado desde os anos iniciais da Educação Básica, de forma gradual e progressiva, para que se torne uma competência consolidada nos estudantes. Iniciar esse aprendizado apenas na formação continuada dos professores, como ocorreu no caso do ateliê, com 30 horas, pode ser insuficiente para aqueles indivíduos que não tiveram contato prévio com os fundamentos do Pensamento Computacional. Atingir o Letramento Computacional exige tempo e prática consistente para que os conceitos sejam plenamente compreendidos, internalizados e aplicados em diferentes contextos.

Entre as principais contribuições da pesquisa, destacam-se: a proposição de processualidades que podem orientar práticas formativas inovadoras; a valorização da formação docente como experiência e não apenas como transmissão de conteúdos; a defesa de que o Letramento Computacional deve ser assumido como competência cultural, crítica e criativa; a constatação de que espaços como o ateliê favorecem a produção de saberes em movimento, capazes de impactar a prática pedagógica na Educação Básica.

Concluímos, portanto, que repensar a formação de professores à luz do Letramento Computacional e da Aprendizagem Criativa significa apostar em práticas mais humanas, autorais e colaborativas. Em tempos de intensas transformações tecnológicas e sociais, esse movimento se torna não apenas desejável, mas urgente, se queremos uma escola que dialogue com a vida contemporânea e que prepare os sujeitos para atuarem de forma crítica e criativa no mundo.

Referências

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [*S. l.*], n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC. Acesso em: 26 out. 2022.

DISESSA, A. **Changing minds:** Computers, learning, and literacy. Cambridge, MA: MIT Press, 2001.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, [*S. l.*], v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.053.AO01. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429. Acesso em: 18 jul. 2024.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MORAN, J. Educação do futuro. [Entrevista concedida a] Cláudia Brandão. **Revista Cidade Verde**, Teresina, PI, ano 9, p. 6-9, 1º set. 2019.

MORAN, J. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 27, p. 139-148, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAPERT, S. **Logo:** computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RESNICK, M. **Jardim de Infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução de Mariana Casetto Cruz. Porto Alegre: Penso, 2020. 192 p.

RESNICK, M. O computador como pincel. **Veja**: limpeza de alto risco. Especial: um guia do mundo digital. São Paulo: Abril Cultural, n. 41, out. 2006.

VEE, A. Understanding computer programming as a literacy. **Literacy in Composition Studies**, v. 1, n. 2, p. 42-64, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WING, J. M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

Biodatas

Leonardo Poloni

Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Educação pela UCS. Especialista em Redes de Computadores pela Universidade Federal

do Paraná (UFPR). Bacharel em Ciência da Computação pela UCS. Atualmente é professor e pesquisador efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Caxias do Sul, integrante do grupo de pesquisa Tecnologias Aplicadas à Inovação (GPTAI). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Programação Web e Testes de Software. Áreas de interesse: Pensamento Computacional, Educação e Tecnologia, Robótica, Formação de Professores.

E-mail: lpoloni@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2354520925987702

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5628-4052

Eliana Maria do Sacramento Soares

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bacharel, Licenciada e Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora da área do conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, atuando na linha de pesquisa Processos educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Desenvolve pesquisas e orienta dissertações e teses relacionadas às seguintes temáticas: formação docente e práticas educativas no contexto da cultura digital; tecnologia digital e cognição; pensamento computacional e ambientes digitais de aprendizagem, letramento e cidadania digital, formação humana e educação.

E-mail: emsoares@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5769696618237368

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4832-5966

Formas de interação no ensino e aprendizado de Língua Inglesa: mudanças e continuidades em ambientes virtuais[100]

Maria Isabel Casagranda Catafesta
Paulo Antônio Pasqual Júnior
Eliana Rela

As tecnologias, em suas múltiplas formas, sempre fizeram parte do cotidiano educacional e foram gradativamente incorporadas aos processos de ensino. Se em outros tempos o quadro de giz constituía o principal suporte para a prática pedagógica, hoje essa função pode ser desempenhada pelas lousas digitais; da mesma forma, os livros impressos, antes predominantes, coexistem com novas possibilidades, como os *e-books* e os materiais digitais interativos.

Segundo Kenski (2020), as tecnologias educacionais constituem-se como parte integrante da cultura e moldam novas formas de pensar e agir no espaço escolar. Assim, a introdução de recursos digitais não elimina os anteriores, mas amplia o repertório de mediações possíveis.

Paiva (2019) observa que a resistência docente ao uso de tecnologias digitais, muitas vezes, decorre da falta de familiaridade com as ferramentas ou da limitação da infraestrutura escolar. Apesar desses entraves,

[100] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Navegando entre mudanças e continuidades nas formas de interação em sites para o aprendizado de Língua Inglesa*, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Rela e coorientação do Prof. Dr. Paulo Antônio Pasqual Júnior, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) potencializaram novas formas de aprendizagem, favorecendo o uso de vídeos, áudios, *podcasts*, simuladores e jogos digitais que introduzem elementos de ludicidade e interatividade. Esses recursos ampliam a autonomia do aprendiz e recriam situações de imersão linguística, ainda que em contextos virtuais.

Isso indica que as práticas de ensino e aprendizagem de línguas também podem ter sido ressignificadas à medida que passaram a ser incorporadas aos ambientes virtuais, sem, contudo, perder de vista a relevância dos suportes impressos. Nessa direção, emergiu a questão central desta pesquisa: quais foram as principais mudanças e continuidades nas formas de interação que se manifestam nas mediações em *sites* voltados ao aprendizado de Língua Inglesa entre 2004 e 2025?

Para respondê-la, buscou-se mapear e analisar as formas de interação presentes em três *sites*, cuja seleção se justifica por suas origens distintas. O *Breaking News English* foi criado por um professor de Língua Inglesa; o *ISLCollective* constitui-se como uma comunidade colaborativa de professores; e o *LearnEnglish Kids* é mantido pela instituição internacional *British Council*, reconhecida por promover iniciativas voltadas ao ensino e à difusão da língua inglesa em âmbito global. Ainda que a internet tenha se difundido em larga escala no Brasil a partir de 1994, o recorte temporal desta pesquisa inicia-se em 2004, uma vez que, entre os três *sites* analisados, o mais antigo remonta a esse período.

Essa escolha permitiu também observar diferentes modelos de autoria e circulação do conhecimento: individual, colaborativo e institucional. Como afirma Chartier (2002), as práticas de produção e difusão cultural são determinadas pelos suportes e pelos agentes

envolvidos em sua criação. Assim, cada *site* revela não apenas um formato pedagógico, mas também uma visão distinta sobre o ensino de línguas e seu papel social.

A partir desse marco, estabeleceu-se uma linha do tempo dos *sites*, buscando evidenciar suas mudanças e permanências nas formas de interação. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem se constitui como um processo social mediado por instrumentos e signos. Nesse sentido, os *sites* analisados são mais que ferramentas técnicas, configuram-se como artefatos culturais que organizam modos de apropriação do conhecimento.

Ao oferecer tarefas estruturadas, enunciados e interfaces, eles funcionam como instrumentos de mediação simbólica e instrumental que possibilitam a atuação do sujeito em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Além disso, analisou-se, ao longo dos anos, de que maneira eles passaram a proporcionar o aprendizado de Língua Inglesa, e identificaram-se as habilidades mobilizadas em cada um deles, considerando suas especificidades.

Com o objetivo de localizar estudos que apresentassem aproximações com o objeto desta pesquisa, realizou-se uma revisão sistemática de literatura na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para tanto, empregaram-se descritores combinados pelo operador booleano AND, tais como: *"Ambientes Virtuais"*, *"Estudo de Inglês"*, *"História"*, *"Língua Inglesa"*, *"Sites Educativos"* e *"Estudo de Língua Inglesa"*.

Assim, para garantir a pertinência e a qualidade dos estudos analisados, definiram-se critérios de exclusão que delimitaram o *corpus* da revisão, assegurando maior consistência aos resultados: a) trabalhos no formato de artigos e monografias; b) pesquisas que não apresenta-

vam relação direta com a proposta desta investigação; e c) revisões sistemáticas de literatura. Dentre os estudos encontrados, identificaram-se 48 pesquisas, das quais apenas seis foram selecionadas por apresentarem maior aproximação com o objeto desta investigação.

Essa escassez de trabalhos demonstra que a análise da historicidade de *sites* educacionais ainda é um campo pouco explorado. Embora Broch (2008) já tenha assinalado que os ambientes virtuais podem ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos, poucos estudos têm buscado compreender tais ambientes como fontes históricas. Assim, esta pesquisa se insere na lacuna de investigações que consideram o digital como objeto legítimo da História da Educação.

Ao analisar os resumos, as introduções e as considerações finais, constatou-se que alguns estudos examinavam os *sites* como mediadores da aprendizagem; contudo, nenhum deles contemplava a dimensão da historicidade em suas análises. Tal constatação evidencia um desafio ao historiador, pois aquilo que se encontra em formato digital também pode e deve ser compreendido como fonte histórica, exigindo cuidados metodológicos específicos para sua análise e preservação.

Desse modo, no aporte teórico, articulam-se contribuições de diferentes campos do conhecimento para compreender as transformações nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais. A escolha se ancorou, sobretudo, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), que discorre que a aprendizagem é um processo social mediado por instrumentos e signos. Esse aporte permite analisar os *sites* como recursos técnicos e como artefatos culturais que atuam na constituição das práticas pedagógicas e na formação do sujeito.

A noção de mediação, central em Vygotsky (2007), orientou a análise das formas pelas quais os *sites* organizam atividades, conteúdos e interações. A mediação pode ocorrer tanto por instrumentos materiais (ferramentas digitais, interface, exercícios) quanto por signos simbólicos (linguagem, imagens, textos), configurando diferentes modos de aproximação do aprendiz ao conhecimento. Além disso, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) fornece subsídios para compreender como eles oferecem apoios que possibilitam ao estudante realizar tarefas que, isoladamente, não conseguiria desempenhar.

Fichtner (2010) lembra que, ao atuar em sua ZDP, o aprendiz internaliza gradativamente processos inicialmente externos, tornando-os parte de seu repertório cognitivo. Leóntièv (1996) complementa que a atividade é sempre social em sua origem, o que significa que, mesmo quando o estudante interage sozinho com um *site*, ele o faz a partir de ferramentas e signos produzidos socialmente. Essa compreensão reforça o papel dessa ferramenta como mediadora cultural, mais do que mero instrumento técnico.

Em diálogo com essa perspectiva, mobilizaram-se as contribuições de Harmer (2007), que enfatiza o papel de atividades que promovem o engajamento no processo de aprendizagem de línguas. Por meio dela, foi possível compreender como esses três objetos para o aprendizado de Língua Inglesa, por meio de jogos, exercícios interativos ou atividades multimídia, podem incentivar a atenção, a motivação e a persistência do usuário diante da tarefa proposta.

Outro aporte utilizado em relação ao aprendizado de inglês foi a teoria de Scrivener (2005), que destaca a importância da integração entre *input*, aprendizagem

e uso da língua, bem como a articulação das quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar. Por intermédio de sua teoria, foi possível investigar se os *sites* analisados favorecem práticas isoladas ou integradas de habilidades.

A metodologia usada baseou-se na História Cultural, conforme Chartier (2002), as representações são formas criadas pela cultura que moldam a maneira como os indivíduos entendem o saber. Desse modo, buscou-se olhar para o corpus como expressão de práticas sociais historicamente situadas. Isso significa que as mudanças e permanências observadas não são neutras, mas vinculam-se a contextos mais amplos de transformação tecnológica, cultural e educacional. Assim, o referencial teórico sustenta uma leitura que articula mediação, interação, habilidades e engajamento, compreendendo os *sites* como espaços de construção histórica do ensinar e aprender em tempos digitais.

Para observar as mudanças e permanências, recorreu-se à plataforma *Wayback Machine*, que possibilitou o acesso a versões arquivadas das páginas da web. A análise baseou-se em Bardin (2020). Na primeira etapa, que consiste na pré-análise, foi realizada a leitura flutuante acerca de quais documentos seriam analisados.

Assim, definiu-se que, em cada *site*, seriam analisadas as páginas iniciais e duas atividades, considerando os enunciados, as seções das páginas e os exercícios disponibilizados. Para tanto, foram estabelecidos três recortes temporais: início, meio e fim do período investigado, resultando nas seguintes amostras: *Breaking News English* (2004, 2014 e 2025), *ISLCollective* (2011, 2019 e 2025) e *LearnEnglish Kids* (2010, 2019 e 2025).

Foram selecionadas, em cada site, duas atividades representativas de suas propostas pedagógicas, considerando tanto a diversidade de formatos quanto o potencial de mobilização das habilidades linguísticas. No *Breaking News English*, analisaram-se os exercícios de preenchimento de lacunas e de discussão, disponíveis em versões impressas e digitais, por refletirem práticas recorrentes e amplamente utilizadas ao longo dos anos.

No *ISLCollective*, optou-se pela análise de atividades de cartões de perguntas e de jogo de tabuleiro, por evidenciarem a ênfase do *site* na colaboração e na oralidade. Ressalta-se, contudo, que não se trata exatamente das mesmas atividades em todos os recortes temporais, mas de versões distintas dentro dessas categorias, selecionadas para representar a proposta pedagógica do *site*. Essa escolha também se justifica porque, por meio da *Wayback Machine*, não foi possível acessar materiais multimídia, já que grande parte dos recursos disponíveis se restringia a versões para impressão.

Já no *LearnEnglish Kids*, foram examinadas as mesmas atividades de trava-línguas, intitulada Big Black Bug (grande besouro preto), e de escrita guiada sobre *birthdays* (aniversários). Ambas foram escolhidos por combinarem ludicidade e prática comunicativa, aspectos centrais da proposta pedagógica voltada ao público infantil.

Em seguida, procedeu-se à exploração do material, que foi decomposto em unidades de registro. Para facilitar a organização e a visualização, os dados foram sistematizados em uma tabela no Google Planilhas, recurso escolhido por possibilitar a estruturação comparativa das informações, sua preservação em ambiente digital e a ampliação do acesso por meio de compartilhamento online.

Na primeira coluna, registrou-se a imagem da interface do material; em seguida, foram apresentados os códigos atribuídos, o nome do *site*, a correspondência de cada código, o objetivo da pesquisa ao qual o material se relaciona, um extrato da unidade de registro e, por fim, as considerações da pesquisadora. A correspondência de cada código foi estabelecida com base no referencial teórico, resultando nas seguintes categorias: mediação simbólica (MEDSIM), mediação instrumental (MEDINS), interação social (INT), habilidades linguísticas (HAB) e engajamento (ENG).

A disponibilização do material em formato digital não apenas facilita a visualização e transparência da pesquisa, mas também dialoga com os princípios da História Pública Digital, que busca ampliar o acesso às fontes, interpretações e resultados acadêmicos para além dos limites institucionais. Estar online significa possibilitar que outros pesquisadores, professores e interessados tenham contato direto com as evidências analisadas, garantindo reprodutibilidade científica, além de promover a circulação social do conhecimento.

Nesse sentido, o acesso virtual ao corpus investigado reforça a importância de compreender os ambientes digitais como espaços de preservação, memória e difusão histórica. A seguir, apresenta-se a base de dados que pode ser acessada através do QR Code expresso na Figura 1.

Figura 1 – QR Code para acesso à planilha google com a base de dados

Fonte: elaboração nossa.

Com base no referencial teórico, os elementos semelhantes foram agrupados, e verificou-se, em cada unidade de registro, se havia presença (✔), ausência (X) ou potencial de ocorrência (?) das categorias de mediação, interação, habilidades linguísticas e engajamento. A partir dessa sistematização, procedeu-se ao tratamento dos resultados, interpretando as mudanças e permanências ao longo do tempo em diálogo com o referencial teórico.

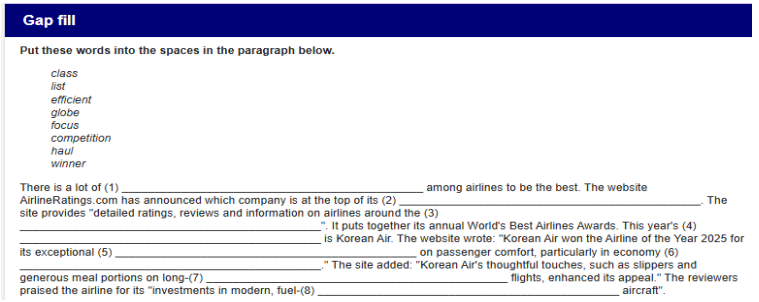
O *site Breaking News English*, criado por Sean Banville, surgiu com a proposta de constituir um ambiente virtual de aprendizagem que disponibiliza notícias reais para o estudo da Língua Inglesa. Em sua primeira versão, entretanto, os materiais não podiam ser realizados diretamente no *site*: era necessário copiá-los, colá-los em outro documento e somente então imprimi-los para uso.

De 2004 a 2025, verificou-se que o *Breaking News English* manteve praticamente inalterados o *layout* e a estrutura geral de seus conteúdos, evidenciando permanência em sua organização visual e pedagógica. A página inicial do *site* manteve-se sem oferecer possibilidades de interação social ou promoção de engajamento. Contudo,

observou-se uma transformação: em 2004, não havia indicação explícita das habilidades linguísticas a serem desenvolvidas, tampouco a possibilidade de ajustar o nível de dificuldade, já que os materiais eram disponibilizados de forma pré-definida. A partir de 2014, entretanto, o usuário passou a encontrar na página inicial informações claras sobre quais habilidades poderiam ser trabalhadas, além da opção de personalizar o conteúdo conforme o nível de proficiência.

Nas atividades de preenchimento de lacunas, na versão impressa, as palavras a serem utilizadas aparecem no topo da página e são inseridas nas linhas numeradas. Para realizar a tarefa, o indivíduo lê e interpreta o enunciado, ajustando cada termo ao contexto adequado. Como pode-se ver na Figura 2.

Figura 2 – Atividade de preenchimento de lacunas versão impressa (2025)



Gap fill

Put these words into the spaces in the paragraph below.

class
list
efficient
globe
focus
competition
haul
winner

There is a lot of (1) _____ among airlines to be the best. The website AirlineRatings.com has announced which company is at the top of its (2) _____. The site provides "detailed ratings, reviews and information on airlines around the (3) _____". It puts together its annual World's Best Airlines Awards. This year's (4) _____ is Korean Air. The website wrote: "Korean Air won the Airline of the Year 2025 for its exceptional (5) _____ on passenger comfort, particularly in economy (6) _____." The site added: "Korean Air's thoughtful touches, such as slippers and generous meal portions on long-(7) _____ flights, enhanced its appeal." The reviewers praised the airline for its "investments in modern, fuel-(8) _____ aircraft".

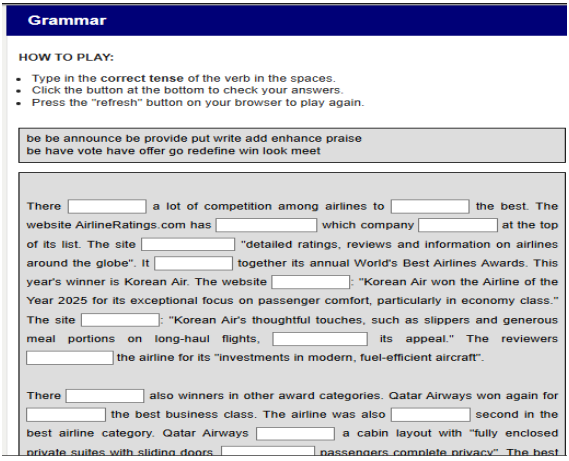
Fonte: captura de tela realizada pelos autores por meio plataforma Wayback Machine (2025).

Essa versão evidencia como a atividade mobilizava inferência e interpretação de forma tradicional, ancorada no suporte impresso. A mesma atividade, quando transposta para o formato digital, mantém-se praticamente inalterada em sua estrutura, acrescentando ape-

nas instruções explícitas sobre como realizá-la, como se observa no trecho *"how to play"* (como jogar).

A principal mudança, portanto, não está no formato da tarefa, mas no suporte: às atividades, antes mediadas pelo papel, com cópia, recorte e impressão, passaram a ser executadas diretamente no ambiente virtual. Essa transição do impresso para o digital demonstra como a permanência da estrutura se combina com a transformação do modo de realização, tornando a tarefa mais ágil e acessível. Veja a Figura 3.

Figura 3 – Atividade de preenchimento de lacunas no formato digital (2025)

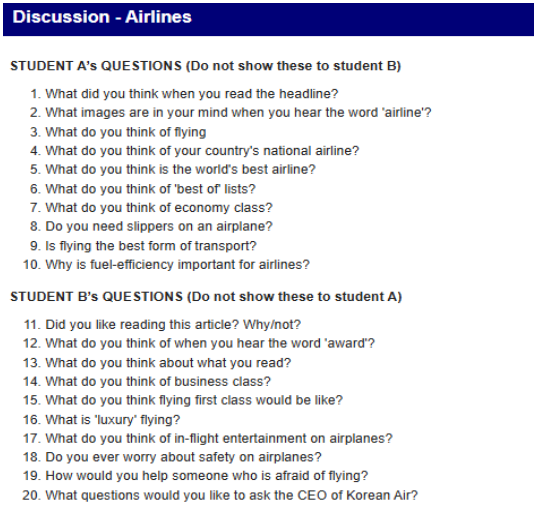


Fonte: captura de tela realizada pelos autores por meio plataforma Wayback Machine (2025).

Enquanto o preenchimento de lacunas estimula principalmente a leitura e a escrita em nível controlado, as atividades de discussão procuram complementar esse processo, favorecendo a oralidade e a construção coletiva de significados. Essa combinação reflete a tentativa do *site* de integrar diferentes habilidades linguísticas A

mesma situação se observa nas atividades de discussão em formato impresso, que já em 2004 apresentavam um conjunto de perguntas a serem trabalhadas. A partir de 2014, houve uma organização mais detalhada, com a separação em usuários A e B, cada um recebendo perguntas distintas, o que favorecia a interação entre os participantes. A seguir, na Figura 4, apresenta-se um exemplo dessa proposta.

Figura 4 – Atividade de discussão no formato impresso (2025)



Discussion - Airlines

STUDENT A's QUESTIONS (Do not show these to student B)

1. What did you think when you read the headline?
2. What images are in your mind when you hear the word 'airline'?
3. What do you think of flying
4. What do you think of your country's national airline?
5. What do you think is the world's best airline?
6. What do you think of 'best of' lists?
7. What do you think of economy class?
8. Do you need slippers on an airplane?
9. Is flying the best form of transport?
10. Why is fuel-efficiency important for airlines?

STUDENT B's QUESTIONS (Do not show these to student A)

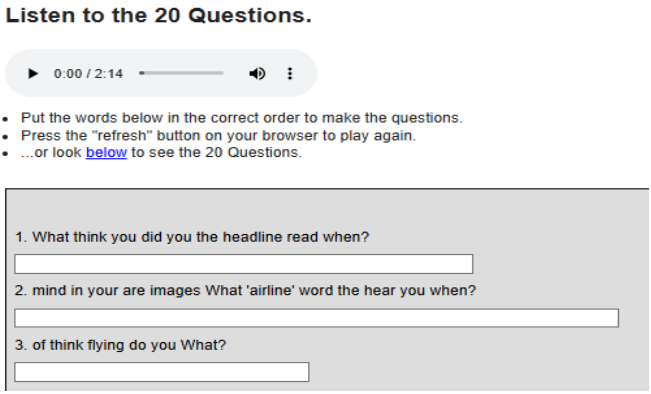
11. Did you like reading this article? Why/not?
12. What do you think of when you hear the word 'award'?
13. What do you think about what you read?
14. What do you think of business class?
15. What do you think flying first class would be like?
16. What is 'luxury' flying?
17. What do you think of in-flight entertainment on airplanes?
18. Do you ever worry about safety on airplanes?
19. How would you help someone who is afraid of flying?
20. What questions would you like to ask the CEO of Korean Air?

Fonte: captura de tela realizada pelos autores por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025).

Como se observa na Figura 4, as atividades impressas apresentam questionamentos pré-estabelecidos que orientam a discussão entre os participantes. Entretanto, ao serem transpostas para o meio digital, essas atividades perderam a função de promover a interação social, pois o usuário passou a ser apenas convidado a reorganizar estruturas frasais embaralhadas, reduzindo a ex-

periência a um exercício individual, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5 – Atividade de discussão no formato digital (2025)



Fonte: captura de tela realizada pelos autores por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025).

Esse contraste revela como a permanência da estrutura das perguntas não garante o mesmo tipo de interação: no impresso, havia diálogo entre pares; no digital, a experiência tornou-se individual e mecânica. Desde 2004, as atividades de preenchimento de lacunas, tanto impressas quanto digitais, mantêm forte incidência de mediação simbólica e instrumental, articuladas à ZDP e às habilidades linguísticas e proporcionam engajamento. O que se mantém é a estrutura básica da tarefa, na qual o estudante precisa relacionar as palavras dadas com os espaços em branco, mobilizando inferência e interpretação.

Já as atividades de discussão, quando transpostas para o formato digital, não promovem o mesmo nível de engajamento observado na versão impressa, conforme descrito por Harmer (2007). O que se mantém é a

presença de perguntas como ponto de partida para a interação; entretanto, o suporte digital restringiu a experiência ao nível individual. Isso porque, no suporte em papel, havia a possibilidade de interação direta entre os participantes, favorecendo trocas dialógicas e a construção coletiva do conhecimento.

No formato digital, todavia, a proposta se restringe à reorganização de frases embaralhadas, o que reduz a experiência a um exercício individual e enfraquece o potencial de interação social e de engajamento colaborativo. Conclui-se, portanto, que no *Breaking News English* a permanência estrutural convive com mudanças que impactam diretamente a interação social, revelando tensões entre tradição e inovação. A seguir, apresentam-se, na Figura 6, essas mudanças e permanências.

Figura 6 – Análise do *site Breaking News English*

A	B	C	D	E	F	G
BREAKING NEWS ENGLISH						
	2004	**2014**	**2025**			
Página inicial do site	ZDP ✗	ZDP ✓	ZDP ✓			
	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓			
	MEDINS ✓	MEDINS ✓	MEDINS ✓			
	INTSOC ✗	INTSOC ✗	INTSOC ✗			
	HAB ✗	HAB ✓	HAB ✓			
	ENG ✗	ENG ✗	ENG ✗			
	2004	**2014**	**2025**		**2014**	**2025**
Preenchimento de lacunas impressa	ZDP ✓	ZDP ✓	ZDP ✓	**Preenchimento de lacunas digital**	ZDP ✓	ZDP ✓
	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓		MEDSIM ✓	MEDSIM ✓
	MEDINS ✓	MEDINS ✓	MEDINS ✓		MEDINS ✓	MEDINS ✓
	INTSOC ?	INTSOC ?	INTSOC ?		INTSOC ?	INTSOC ?
	HAB ✓	HAB ✓	HAB ✓		HAB ✓	HAB ✓
	ENG ✓	ENG ✓	ENG ✓		ENG ✓	ENG ✓
	2004	**2014**	**2025**		**2014**	**2025**
Discussão impressa	ZDP ✓	ZDP ✓	ZDP ✓	**Discussão digital**	ZDP ✓	ZDP ✓
	MED ✓	MED ✓	MED ✓		MEDSIM ✓	MEDSIM ✓
	MEDINS ✓	MEDINS ✓	MEDINS ✓		MEDINS ✓	MEDINS ✓
	INTSOC ✓	INTSOC ✓	INTSOC ✓		INTSOC ✗	INTSOC ✗
	HAB ✓	HAB ✓	HAB ✓		HAB ✓	HAB ✓
	ENG ✓	ENG ✓	ENG ✓		ENG ✗	ENG ✗

Fonte: elaboração nossa.

Diferente do *Breaking News English*, cuja lógica pedagógica permaneceu mais próxima de atividades

individuais, o *ISLCollective* inspirou-se em um modelo de rede marcado pela produção colaborativa. Por isso, consolidou-se como uma comunidade em que professores, ao invés de apenas consumir conteúdos, passaram a produzir e trocar recursos pedagógicos. Esses conteúdos incluem desde arquivos em Word e apresentações em PowerPoint até atividades em vídeo, entre outros formatos.

A partir de 2011, a página inicial do *site* deixou de apresentar recursos de interação social que estavam disponíveis em sua versão anterior, reduzindo as possibilidades de troca entre os usuários. Além disso, também se perdeu a presença de elementos que poderiam favorecer a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal, como os filtros de direcionamento do conteúdo.

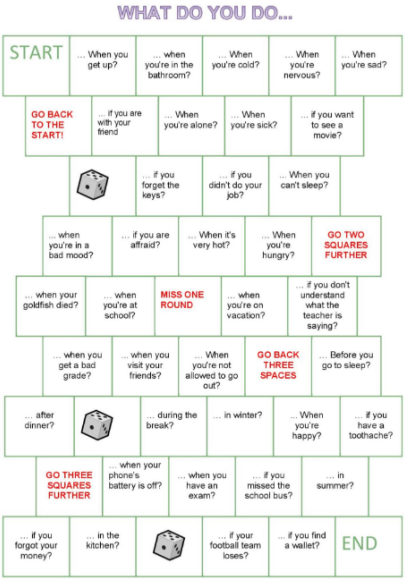
No que diz respeito às atividades de jogo de tabuleiro, observa-se que não houve alterações em sua forma de apresentação ao longo do tempo. Na atividade analisada, por exemplo, algumas casas do jogo contêm imagens que auxiliam na compreensão do participante. Embora não haja indicação explícita da necessidade de um dado, tal recurso pode ser inferido a partir da própria estrutura da atividade, como pode ser visto na Figura 7.

Figura 7 – Jogo de tabuleiro (2011)

Fonte: captura de tela realizada pelos autores por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025).

No jogo de tabuleiro analisado na versão de 2025, percebe-se que o modo de apresentação dos questionamentos pouco difere daquele observado na primeira versão. A principal alteração está na inserção explícita da imagem de um dado e no destaque visual conferido a alguns comandos, como *"go back to the start"* (volte ao início), que aparecem em maior evidência em relação às demais perguntas, como pode ser visto na Figura 8.

Figura 8 – Jogo de tabuleiro (2025)



Fonte: captura de tela realizada pelos autores por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025).

Além dos jogos de tabuleiro, que enfatizam o aspecto lúdico e colaborativo, o *ISLCollective* também disponibiliza atividades de cartões de conversação, voltadas diretamente ao desenvolvimento da oralidade. Essa variedade de formatos evidencia a intenção do *site* de combinar diversão e prática comunicativa.

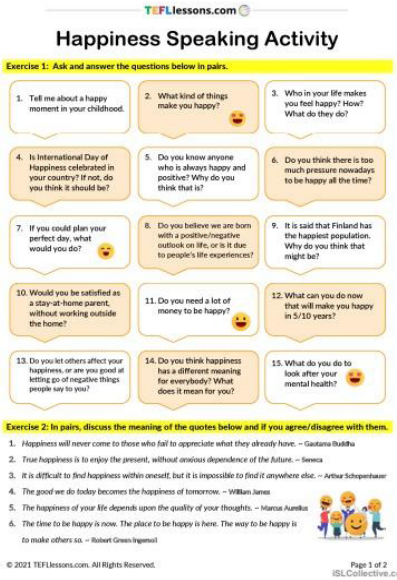
Na atividade de cartões de conversação, de 2011, é apresentado um formato simples, em que os estudantes respondem a perguntas do tipo *"Do you like...?"* (Você gosta...?). As respostas são registradas em uma tabela com opções como *Yes* (sim), *No* (não) e *Sometimes* (às vezes), além de um espaço para completar frases sobre o colega, conforme a Figura 9.

Figura 9 – Atividade de cartões de conversação (2011)

Fonte: captura de tela realizada pelos autores por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025).

Na versão de 2025, a proposta passa a explorar discussões abertas, em que os cartões apresentam perguntas mais elaboradas, vinculadas a experiências pessoais, reflexões sobre felicidade e até citações para debate em duplas. Esse formato amplia o potencial de interação social e de engajamento, na medida em que estimula a formulação de argumentos e a troca de perspectivas entre os aprendizes. Conforme Scrivener (2005), atividades desse tipo integram as etapas de *input* (leitura da pergunta), aprendizado (processamento cognitivo) e uso (produção da resposta), compondo o ciclo completo da aprendizagem. Tal dinâmica evidencia como o exercício vai além da memorização de conteúdos, ao favorecer a mobilização prática da língua em situações comunicativas. Esse movimento pode ser observado na Figura 10.

Figura 10 – Atividade de cartões de conversação (2025)



Fonte: captura de tela realizada pelos autores por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025).

De modo geral, no *ISLCollective*, as atividades de jogos de tabuleiro e cartões de conversação mantiveram sua estrutura original, mas passaram a apresentar maior detalhamento nas versões mais recentes. A partir dessas observações, foi elaborado um quadro comparativo que sintetiza as mudanças e permanências identificadas, conforme ilustrado na Figura 11.

Figura 11 – Análise do *site ISLCollective*

ISLCollective			
	2010	**2019**	**2025**
Página inicial	ZDP ✔	ZDP ✔	ZDP ✘
	MEDSIM ✔	MEDSIM ✔	MEDSIM ✔
	MEDINS ✔	MEDINS ✔	MEDINS ✔
	INTSOC ✔	INTSOC ✘	INTSOC ✘
	HAB ✔	HAB ✔	HAB ✘
	ENG ✔	ENG ✔	ENG ✔
Atividade: jogo de tabuleiro	ZDP ✔	ZDP ✔	ZDP ✔
	MEDSIM ✔	MEDSM ✔	MEDSIM ✔
	MEDINS ✔	MEDINS ✔	MEDINS ✔
	INTSOC ✔	INTSOC ✔	INTSOC ✔
	HAB ✔	HAB ✔	HAB ✔
	ENG ✔	ENG ✔	ENG ✔
Atividade: cartões com conversas	ZDP ✔	ZDP ✔	ZDP ✔
	MED ✔	MED ✔	MED ✔
	MEDINS ✔	MEDINS ✔	MEDINS ✔
	INTSOC ✔	INTSOC ✔	INTSOC ✔
	HAB ✔	HAB ✔	HAB ✔
	ENG ✔	ENG ✔	ENG ✔

Fonte: elaboração nossa.

Já o *LearnEnglish Kids*, diferentemente do caráter colaborativo do *ISLCollective*, tem foco em crianças em fase inicial de aprendizagem. Por isso, privilegia atividades com ludicidade e apelo visual. A maior parte dos conteúdos pode ser realizada diretamente no próprio *site*, embora alguns materiais também ofereçam a opção de impressão. No caso das atividades analisadas nesta pesquisa, todas são executadas exclusivamente no ambiente digital.

A atividade de trava-línguas, na versão de 2010, apresentava um *design* simples, com poucos recursos visuais, limitando-se ao texto do trava-línguas acompanhado de um áudio de apoio. Além disso, havia espaço

para comentários dos usuários, o que possibilitava certo nível de interação social, como na Figura 12.

Figura 12 – Atividade de trava-línguas (2010)

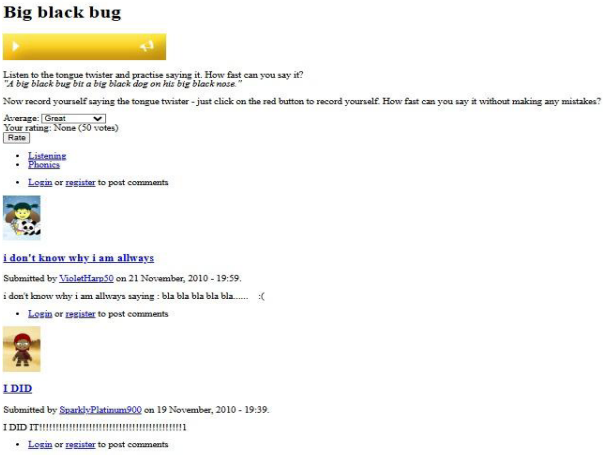
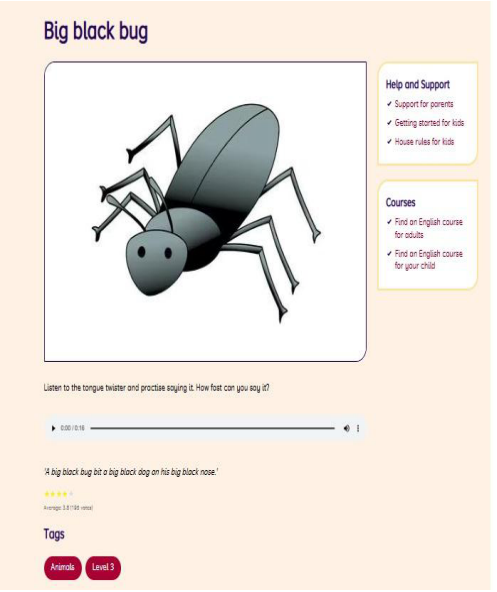

Big black bug
Listen to the tongue twister and practise saying it. How fast can you say it?
"A big black bug bit a big black dog on his big black nose."
Now record yourself saying the tongue twister - just click on the red button to record yourself. How fast can you say it without making any mistakes?
Average: Great
Your rating: None (50 votes)
Rate
Listening
Phonics
Login or register to post comments
i don't know why i am allways
Submitted by VioletHarp50 on 21 November, 2010 - 19:59.
i don't know why i am allways saying : bla bla bla bla bla..... :(
Login or register to post comments
I DID
Submitted by SparklyPlatinum900 on 19 November, 2010 - 19:39.
I DID IT!!!

Figura 13 – Atividade de trava-línguas (2025)



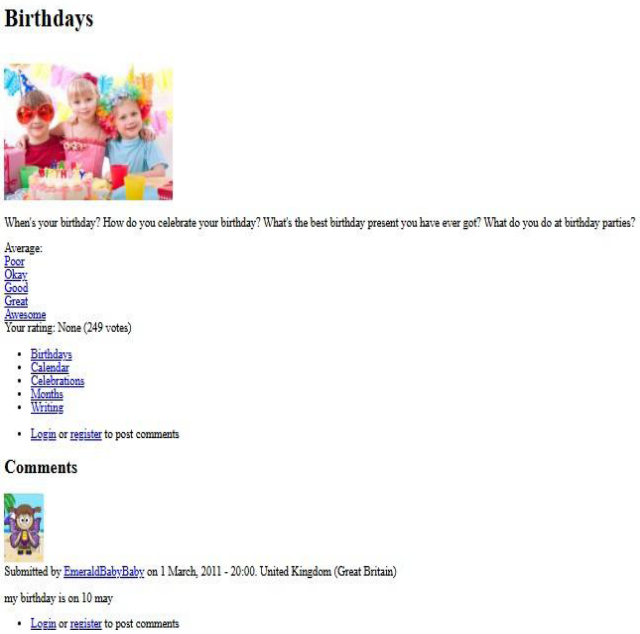
Fonte: captura de tela realizada pelos autores por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025).

Se o trava-línguas favorece a prática da oralidade por meio da ludicidade e da repetição, a atividade de escrita guiada amplia esse trabalho ao direcionar o aprendiz para a produção escrita em contextos comunicativos. Nesse caso, observa-se uma mudança de foco da fluência oral para a organização de ideias no registro escrito.

Na atividade de escrita guiada de 2010, há um *layout* simples, com uma pequena imagem ilustrativa, perguntas diretas sobre aniversários e espaço para comentários, o que permitia que os usuários compartilhassem respostas, configurando em um nível de interação social. Os enunciados-modelo podem servir, conforme Vygotsky (2007), como signos mediadores que auxiliam

o aprendiz a organizar seu pensamento e a avançar em sua ZDP. Veja a Figura 14.

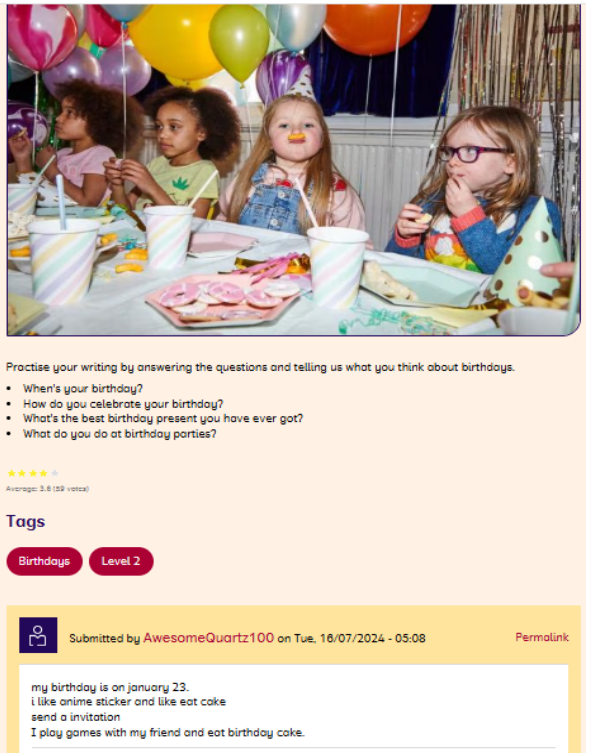
Figura 14 – Atividade de escrita guiada (2010)



Fonte: captura de tela realizada pelos autores por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025).

Em 2025, a interface se modificou ficando mais moderna e visualmente atrativa, com imagens maiores e organização mais clara. As perguntas permanecem semelhantes, e os comentários aparecem de forma mais estruturada, mas com possibilidade limitada de troca entre os participantes.

Figura 15 – Atividade de escrita guiada (2025)



Fonte: captura de tela realizada pelos autores por meio da plataforma *Wayback Machine* (2025).

Com base na análise realizada, elaborou-se um quadro comparativo que sintetiza as mudanças e permanências observadas no *LearnEnglish Kids* entre 2010 e 2025. Nele, estão organizados os resultados referentes às categorias de análise. Considerando a página inicial do *site*, bem como as atividades selecionadas (trava-línguas e "sua vez"), a Figura 16 permite visualizar de forma sistemática as transformações e permanências.

Figura 16 – Análise do *site LearnEnglish Kids*

LearnEnglish Kids			
	2010	**2019**	**2025**
Página inicial	ZDP ✗	ZDP ✓	ZDP ✓
	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓
	MEDINS ✓	MEDINS ✓	MEDINS ✓
	INTSOC ✓	INTSOC ✗	INTSOC ✗
	HAB ✓	HAB ✓	HAB ✓
	ENG ✓	ENG ✓	ENG ✓
Atividade: trava-língua	ZDP ✓	ZDP ✓	ZDP ✓
	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓
	MEDINS ✓	MEDINS ✓	MEDINS ✓
	INTSOC ✓	INTSOC ✗	INTSOC ✗
	HAB ✓	HAB ✓	HAB ✓
	ENG ✓	ENG ✓	ENG ✓
Atividade: sua vez	ZDP ✓	ZDP ✓	ZDP ✓
	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓	MEDSIM ✓
	MEDINS ✓	MEDINS ✓	MEDINS ✓
	INTSOC ✓	INTSOC ✓	INTSOC ✓
	HAB ✓	HAB ✓	HAB ✓
	ENG ✓	ENG ✓	ENG ✓

Fonte: elaboração nossa.

A Figura 16 sintetiza as mudanças e permanências identificadas no *LearnEnglish Kids*, permitindo visualizar como a ludicidade e a prática comunicativa se mantiveram como eixo central da proposta, mesmo diante da modernização da interface e da redução dos espaços de interação social. Esse quadro, somado às análises do *Breaking News English* e do *ISLCollective*, evidencia que cada *site* preserva núcleos pedagógicos fundadores, mas também se configura à medida que acompanha as transformações técnicas e culturais da rede. Assim, é possível compreender que os três *sites* operam como espaços de permanência e poucas transformações, nos quais a história da educação se inscreve em camadas sucessivas de continuidade e mudança.

Apontamentos finais

A análise dos *sites Breaking News English*, *ISLCollective* e *LearnEnglish Kids* à luz de Vygotsky (2007), Harmer (2007) e Scrivener (2005) permitiu compreender que a mediação (simbólica e instrumental), o engajamento e a mobilização das habilidades linguísticas não ocorrem de modo uniforme. As ferramentas preservaram elementos centrais de suas propostas pedagógicas, mantendo estruturas recorrentes como atividades de preenchimento de lacunas, jogos e práticas de escrita ou oralidade. Embora parte dos exercícios mantenha formatos tradicionais, outros incorporam inovações que deslocam o foco do trabalho individual para experiências de colaboração, evidenciando que os ambientes digitais expressam modos historicamente situados de ensinar e aprender línguas.

É possível compreender que cada *site* permaneceu fiel à sua identidade fundadora: o *Breaking News English* ancorado em notícias adaptadas, o *ISLCollective* pautado pela colaboração docente e o *LearnEnglish Kids* marcado pela ludicidade infantil. Essa fidelidade demonstra a continuidade de núcleos pedagógicos estáveis, mesmo diante das transformações técnicas e estéticas da *web*.

Ao mesmo tempo, observaram-se mudanças significativas nas formas de interação e engajamento: em alguns casos houve redução das trocas sociais, como nas discussões digitais do *Breaking News English* e na retirada dos comentários no *LearnEnglish Kids* na atividade de trava-línguas; em outros, houve ampliação das possibilidades de reflexão e argumentação, como nos cartões de conversação do *ISLCollective*. Assim, os *sites* se revelam artefatos culturais que preservam práticas consolidadas, mas que também reconfiguram modos de

ensinar e aprender, reafirmando a necessidade de considerá-los como fontes legítimas da História da Educação em tempos digitais.

Desse modo, retoma-se a questão que orientou este estudo: quais as permanências e transformações nas formas de interação em *sites* voltados ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa entre 2004 e 2025? Os resultados mostram que a historicidade digital não se dá em rupturas absolutas, mas em camadas de continuidade e inovação que moldam o modo como a língua é mediada, aprendida e ensinada. A contribuição desta pesquisa para a área da Educação consiste em reconhecer os *sites* para o aprendizado de Língua Inglesa não apenas como ferramentas técnicas, mas como artefatos históricos e culturais, capazes de revelar práticas pedagógicas, formas de mediação e modos de engajamento próprios de seu tempo. Tal compreensão abre caminhos para novas investigações sobre a preservação, análise e uso pedagógico de ambientes digitais como fontes legítimas para a História da Educação.

Referências

BANVILLE, S. **Breaking News English**. Disponível em: https://breakingnewsenglish.com/. Acesso em: 2 mar. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2020.

BRITISH COUNCIL. **LearnEnglish Kids**. Disponível em: https://learnenglishkids.britishcouncil.org/. Acesso em: 2 mar. 2025.

BROCH, I. K. **Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem:** o foco do aluno no processo. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa, Portugal: DIFEL, 2002.

FICHTNER, B. **Introdução à abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. 2010**. Disponível em: https://paginas.fe.usp.br/eventos/evento/eventos_evento.php?acao=Visualizar_Arqui vo&tipo=arquivo&eventosevento_codigo=226&eventoseventoarquivo_numero=1. Acesso em: 15 mar. 2025.

HARMER, J. **How to teach English**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ISLCOLLECTIVE. **ISLCollective:** Free ESL Worksheets, PowerPoints and Video Lessons. Disponível em: https://en.islcollective.com/. Acesso em: 2 mar. 2025.

KENSKI, V. M. Redes, comunidades e educação. *In*: SALES, M. V. S. (org.). **Tecnologias digitais, redes e educação:** perspectivas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 17-28.

LEÓNTIÈV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 425-470.

PAIVA, V. L. M. de O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, p. 1–26, 2019. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323/2741. Acesso em: 10 jul. 2024.

SCRIVENER, J. **Learning teaching**. Oxford: Macmillan, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

Biodatas

Maria Isabel Casagranda Catafesta

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde também se licenciou em Letras – Inglês. Atua como professora de língua inglesa na rede municipal de Flores da Cunha, Rio Grande do Sul. Seus interesses de pesquisa incluem: ensino e aprendizado de Língua Inglesa e História Digital.

E-mail: miccatafesta@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1362322560112578

Orcid: https://orcid.org/0009-0004-6672-6979

Paulo Antônio Pasqual Júnior

Doutor e mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde também se licenciou em Computação e História. Realiza estágio pós-doutoral em Educação na mesma instituição. Atua também como técnico administrativo no setor de Design Curricular da UCS. Seus interesses de pesquisa incluem: Informática Educativa, Cidadania Digital e História Digital.

E-mail: ppaqualjr@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4395209456758180

Orcid: https://orcid.org/0009-0008-7641-5428

Eliana Rela

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com doutorado sanduíche na Universidade de Pádua (Itália). Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e graduada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde atua como docente e pesquisadora. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em História (2017 – 2020) e, em 2025, é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Supervisiona pós-doutorados, coordena projetos nas áreas de Ensino de História, História da Educação, Mulheres, Patrimônio e Cultura Digital, além de ter ampla experiência na formação de professores. Atua em cooperação internacional com a SUPSI (Suíça) e mantém vínculo com grupos de pesquisa

da Universidade de Pádua (Itália), integrando iniciativas como os projetos AmAs, InForma e Soundscape.

E-mail: erela@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3274042846549354

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9670-1634

A Biblioteca Central (BICE) da UCS no fortalecimento do letramento informacional na era digital[101]

Michele Marques Baptista
Flávia Brocchetto Ramos

Para além do acesso: a BICE em cenários de transformação

A era digital reconfigurou os modos de acesso e interação com o conhecimento, impulsionando avanços significativos, mas também revelando desafios persistentes. Entre eles, destacam-se a pouca familiaridade com ferramentas digitais e a preferência, em certos contextos, por materiais impressos. Nesse cenário, as bibliotecas universitárias (BUs), como a Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul (BICE – UCS), exercem papel estratégico, consolidando-se como pilares na formação de uma comunidade acadêmica preparada para as demandas contemporâneas.

A pandemia de covid-19, apesar dos obstáculos, atuou como catalisadora da transformação institucional. Entre 2020 e 2024, a adoção de modelos híbridos ampliou o alcance das ações formativas, diversificando o público e fortalecendo uma cultura informacional mais conectada, flexível e resiliente. Essa experiência eviden-

[101] Este capítulo tem origem na tese intitulada *Transformações no acesso à informação: o papel da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul para o letramento informacional durante e após a pandemia*, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

ciou a rápida adaptação das BUs a contextos adversos, promovendo inovações além do acesso tradicional.

Na BICE, os dados confirmam essa transição. Enquanto em 2019 predominavam atividades presenciais, entre 2021 e 2024, as iniciativas on-line e híbridas alcançaram um número expressivo de usuários, revelando uma reconfiguração nos serviços e produtos oferecidos. A adoção de ferramentas inovadoras qualificou o suporte prestado, evidenciando o compromisso da biblioteca com a excelência acadêmica.

Além disso, a BICE tem abordado o letramento informacional (LI) como competência transversal, relevante não apenas no âmbito técnico, mas também para o desenvolvimento acadêmico e para o exercício da cidadania. Por meio de práticas que promovem a navegação crítica no vasto universo de dados e no enfrentamento à desinformação, a biblioteca prepara os indivíduos para uma participação consciente e informada na sociedade.

Nesse contexto, fica evidente que o papel das BUs transcende a mera mediação do acesso à informação. A experiência da BICE demonstra como uma atuação estratégica, alinhada às transformações sociotecnológicas e sensível às demandas emergentes, consegue ressignificar práticas institucionais e fortalecer os vínculos com a comunidade acadêmica.

A BICE e a fundamentação do letramento informacional no cenário acadêmico contemporâneo

Apesar dos avanços tecnológicos e da crescente digitalização, observa-se que parte da comunidade acadêmica ainda desconhece a totalidade dos recursos disponíveis na BICE. Além disso, persiste uma preferência pelo

formato impresso, especialmente em atividades que requerem maior concentração e imersão. Essa realidade evidencia a complexidade das demandas informacionais no ambiente universitário e reforça o papel da biblioteca como mediadora, facilitando o acesso e promovendo a utilização eficaz da pesquisa.

Conforme Alcântara e Bernardino (2013), as BUs atendem às necessidades sociais por meio da gestão da informação e de sua função educativa. Nesse sentido, a BICE adota uma postura estratégica, investindo em ambientes inovadores e dinâmicos que estimulam novas formas de comunicação e interação. Esses espaços são fundamentais não apenas para o desenvolvimento do LI, capacitando os usuários a navegar criticamente pelo universo informacional, mas também para a formação de uma cidadania consciente e engajada.

A pandemia de covid-19 acelerou transformações, impulsionando a transição para o ensino remoto e remodelando as dinâmicas de pesquisa, ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a BICE adaptou-se rapidamente, priorizando o acesso remoto a seus acervos e serviços. Plataformas digitais, bibliotecas virtuais e repositórios institucionais tornaram-se as principais fontes, intensificando a demanda por conteúdo digital e destacando a necessidade de um acervo digital robusto e acessível para assegurar a continuidade das atividades acadêmicas.

Diante desse cenário de intensa digitalização, o LI assume papel central no desenvolvimento da capacidade de buscar, selecionar e utilizar informações de maneira eficaz, como ressalta Gasque (2010). Esse processo visa à tomada de decisão e à resolução de problemas. Trata-se de uma prática que ultrapassa o simples acesso, promovendo uma aprendizagem transformadora,

que capacita os indivíduos a converter os dados obtidos em conhecimento significativo e aplicável às realidades acadêmica, profissional e social.

Dessa forma, a promoção do LI busca ampliar a compreensão dos processos de produção, organização, avaliação e uso ético da informação. Bibliotecários e bibliotecas atuam como guias nesse processo, auxiliando os usuários na identificação de suas demandas, na seleção de fontes adequadas e no desenvolvimento de pensamento crítico. A eficácia dessa prática está intimamente ligada à compreensão do comportamento informacional dos usuários. De acordo com Wilson (1999), as necessidades individuais influenciam o uso da informação, o que justifica o investimento em sistemas e serviços mais personalizados e inovadores.

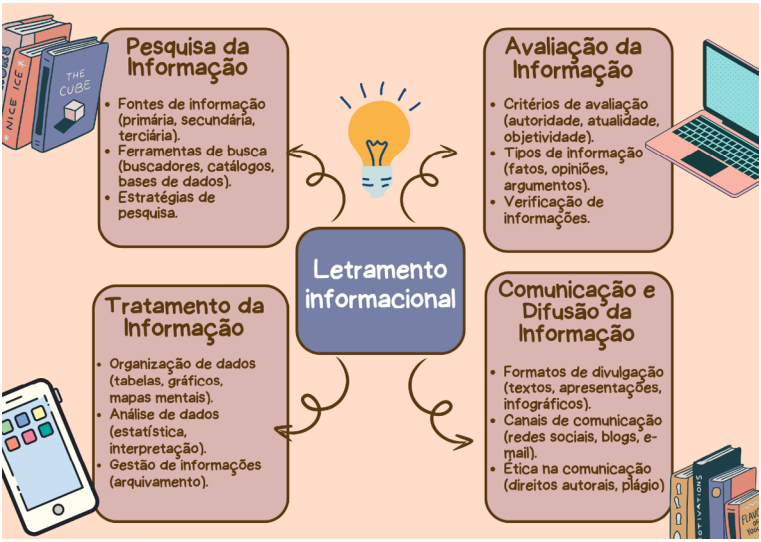
Ao capacitar os indivíduos a analisar criticamente o fluxo de dados, o LI contribui para a formação de cidadãos mais preparados para atuar de forma ativa e colaborativa, conforme apontam Santos e Vieira (2024). Essa perspectiva ressalta a relevância do LI como uma ferramenta para lidar com a superabundância de dados, permitindo a filtragem e seleção do que é mais pertinente.

A navegação em um ambiente informacional saturado exige não apenas competência técnica, mas também uma postura ética e consciente. A transversalidade do LI, observada por Britos (2018), eleva essa competência a um patamar estratégico, pois permeia todos os campos do saber. Além disso, serve como eixo central para metodologias de ensino integradas e colaborativas, que aproximam docentes e bibliotecários.

O processo do LI, que abrange as habilidades e conhecimentos para encontrar, avaliar, utilizar e comu-

nicar informações de maneira eficaz, é sintetizado na Figura 1.

Figura 1 – Processo de LI: habilidades e conhecimentos necessários



Fonte: adaptado de Gasque (2010).

Conforme ilustrado na Figura 1, o LI configura-se como um processo complexo e multifacetado que vai além da simples localização de dados. Ele engloba desde a busca e seleção criteriosa de informações até a avaliação crítica das fontes, a interpretação aprofundada dos conteúdos e a habilidade de comunicar e divulgar de maneira acessível. A leitura, por sua vez, desempenha um papel essencial na apropriação da informação, manifestando práticas diversas moldadas por contextos sociais e culturais.

Para Chartier (1998, p. 77), "a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados". Nesse sentido, a biblioteca assume uma função primordial na

formação de leitores críticos e reflexivos, promovendo um ambiente onde o ato de ler extrapola a mera decodificação de palavras, abrangendo a interpretação, o questionamento e a transformação do conhecimento assimilado. Em contraste com outros meios audiovisuais, Alliende e Condemarín (2005) realçam a flexibilidade inerente à leitura, que permite ao leitor construir significados singulares a partir do texto, característica que faz do ato de ler uma prática indispensável para o desenvolvimento cognitivo e o aprimoramento do pensamento crítico.

Silva (2002) enfatiza o papel crucial da leitura na formação de opiniões e no desenvolvimento do senso crítico, funcionando como um processo de autoconhecimento e engajamento social. Dessa forma, o entendimento do texto configura-se como uma prática ativa que demanda a interação dinâmica entre o leitor e suas vivências.

Os perfis dos leitores revelam preferências distintas em relação ao formato da leitura, com alguns inclinados a conteúdos breves e objetivos, enquanto outros buscam profundidade e análise em textos mais extensos. Essa diversidade reflete-se no uso de dispositivos eletrônicos, como *smartphones* e computadores, frequentemente escolhidos pela facilidade de acesso e pela rapidez na busca e no armazenamento de dados. Contudo, Belo (2013) aponta que o uso de *smartphones* para a leitura pode estimular uma abordagem mais dispersa e fragmentada, apresentando desafios relacionados à superficialidade da leitura e à seletividade excessiva na busca por informações.

Mesmo antes da pandemia, o uso de *smartphones* era difundido no Brasil, conectando pessoas independentemente da distância. Essa realidade reflete uma

tendência global de integração das tecnologias digitais ao cotidiano. O tempo gasto em plataformas digitais mostra que as tecnologias não são apenas ferramentas, mas componentes essenciais da vida moderna.

A ascensão das tecnologias digitais impulsionou uma transformação significativa nas bibliotecas, facilitando a criação e gestão de serviços inovadores. Isso permitiu que essas instituições atendessem às expectativas cada vez mais elevadas dos usuários e mantivessem sua competitividade no dinâmico ambiente acadêmico e cultural.

O papel estratégico da BICE para o letramento informacional no pós-pandemia

No contexto pós-pandêmico, a função da BICE adquiriu uma relevância ainda maior, estabelecendo-se como uma guia confiável, uma curadora criteriosa e uma facilitadora essencial na jornada de aquisição do conhecimento. Ao orientar os usuários na complexa busca por fontes informacionais pertinentes e seguras, a biblioteca fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico e o fortalecimento do LI, capacitando-os a navegar com discernimento no vasto oceano de dados.

Desse modo, o LI emerge como um conjunto de competências que habilitam os usuários a identificar, avaliar de forma crítica, gerenciar eficazmente, criar de forma responsável e compartilhar informações, disponíveis em uma variedade de formatos, de maneira ética e eficiente, conforme ilustrado na Figura 2. Essa abordagem integral promove a autonomia intelectual e o discernimento no uso da informação, elementos indispensáveis para a formação de cidadãos engajados e capazes de contribuir ativamente para a sociedade do conhecimento.

Figura 2 – Capacitação dos usuários em LI

Fonte: elaboração nossa.

A Figura 2 ilustra o ciclo composto por sete etapas que refletem as habilidades dos usuários. Ele enfatiza a relevância de cultivar competências como: pesquisa, análise crítica e uso ético da informação em um ambiente digital repleto de dados. O domínio dessas habilidades capacita os usuários a fazer escolhas mais embasadas, a aprender de maneira autônoma e a se engajar ativamente na sociedade.

O termo “busca de informações” engloba um conjunto de conceitos inter-relacionados. A principal preocupação recai sobre quem necessita, por que a busca é realizada e qual informação é desejada. Muitas vezes, torna-se pertinente compreender como a informação é encontrada, avaliada e utilizada, assim como identificar e acompanhar as necessidades dos usuários. Nesse sentido, a pesquisa ultrapassa a simples procura por conteúdo. As necessidades informacionais variam conforme o nível de conhecimento, a experiência e os interesses específicos de cada usuário.

O formato digital da informação oferece vantagens, como interatividade, praticidade e acessibilidade de modo que os usuários podem acessar conteúdos atualizados e pesquisáveis a qualquer momento. Gasque (2010) ressalta que o LI objetiva a adaptação e socialização dos indivíduos na sociedade do aprendizado. Isso requer capacidades, como:

a. determinar a extensão da informação necessária;
b. acessar a informação de forma efetiva e eficiente;
c. avaliar criticamente a informação e suas fontes;
d. incorporar a nova informação ao conhecimento prévio;
e. utilizar informações para alcançar objetivos específicos;
f. compreender aspectos éticos e legais do uso da informação.

Diante desse cenário, é necessário repensar o uso das tecnologias digitais, adotando princípios educativos e éticos. Essa postura é significativa para que as pessoas aproveitem o potencial das ferramentas digitais de forma consciente e crítica, promovendo a cidadania e o desenvolvimento humano. Além disso, novos letramentos, como o crítico, informacional, intercultural e midiático, são indispensáveis para lidar com as transformações da era digital. Esses letramentos capacitam indivíduos a interagir com tecnologias de maneira ética e construtiva, filtrando melhor a pesquisa e combatendo a desinformação.

No contexto digital, Chartier (2022) salienta que, embora a tecnologia facilite o acesso à informação, o dinamismo das informações em tempo real favoreceu a disseminação de *fake news*, como ocorreu durante a

pandemia de 2020. Isso evidencia a importância do LI no combate à desinformação, capacitando os usuários a identificar dados confiáveis.

Implementar atividades e programas de LI é uma prioridade para as bibliotecas, pois essas iniciativas impactam áreas fundamentais:

a. **informação e capacitação:** orientações detalhadas sobre os serviços e recursos disponíveis ajudam os usuários a utilizar adequadamente o acervo e as ferramentas oferecidas, o que é necessário em ambientes acadêmicos;
b. **desenvolvimento de competências:** promover habilidades, como busca, avaliação crítica e uso ético; fortalece a autonomia dos usuários, favorecendo uma navegação mais produtiva diante da vasta quantidade de informações;
c. **vínculo com a comunidade:** atividades de LI aproximam a biblioteca dos usuários, transformando-a em um espaço de interação e apoio contínuo e consolidando-a como uma entidade indispensável ao crescimento intelectual.

Dessa forma, a BICE, ao intensificar sua atuação como mediadora do conhecimento e promotora do LI, reafirma seu papel estratégico na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. No mundo digital e saturado de informações, a capacidade de acessar, filtrar, interpretar e usar dados de forma ética e eficiente é essencial.

A capacitação em competência informacional na BICE – UCS: 2019 a 2024

A BICE tem longa tradição na oferta de capacitações visando ao LI, com atividades de ensino e ferramentas de

pesquisa on-line que apoiam as atividades acadêmicas, facilitando a busca, filtragem, avaliação e uso eficiente de informações.

Durante a pandemia de covid-19, as capacitações foram adaptadas para o formato on-line, viabilizando que a comunidade acadêmica agendasse formações por telefone ou e-mail. O calendário virtual do SiBUCS registrou essas atividades, disponibilizando-as aos interessados.

As capacitações incluíram desde o acesso a bases de dados e *e-books* até consultas ao catálogo on-line e exploração de recursos informacionais, realizadas via *Google Meet*[102]*.* A seguir, consta a descrição de cada capacitação:

a. **visita orientada:** orientações sobre o espaço físico, catálogo on-line, localização de livros e recursos on-line disponíveis;
b. **oficina de bases de dados:** uso das funcionalidades do Portal de Periódicos CAPES e das plataformas assinadas pela UCS;
c. **oficinas de normalização:** apresentação das normas da ABNT para formatação de trabalhos acadêmicos e esclarecimento de dúvidas específicas sobre normalização.

O panorama das mudanças nas modalidades de capacitação entre 2019 e 2024 é identificado no Quadro 1.

[102] O *Google Meet*, plataforma de videoconferência, foi utilizado para capacitações durante a pandemia.

Quadro 1 – Capacitações realizadas no SiBUCS (2019-2024)

Orientação	Oficinas 2019	Oficinas 2020	Oficinas 2021	Oficinas 2022	Oficinas 2023	Oficinas 2024
Normalização	1	6	6	5	12	10
Base de dados	71	16	35	44	49	55
Visita orientada	2	0	5	14	17	6
Currículo Lattes	Não era oferecida	0	3	0	1	0
Visita guiada	0	0	0	17	39	7
Total de alunos	1038	499	1447	2079	3372	2659

Fonte: SiBUCS (2025).

No período que antecedeu a pandemia, em 2019, a BICE concentrava suas ações formativas em atividades presenciais. O agendamento dessas sessões seguia um fluxo que envolvia contato telefônico, e-mail ou comparecimento físico, e as atividades eram conduzidas conforme um cronograma predefinido. A participação discente nesse período foi expressiva, superando os índices iniciais da pandemia, o que evidencia o impacto das restrições de mobilidade impostas pelo isolamento social subsequente.

Com a eclosão da pandemia de covid-19, a BICE demonstrou agilidade na adaptação, migrando suas capacitações para um modelo híbrido que combinava elementos presenciais e remotos, conforme as condições sanitárias permitiam. Essa transição, embora desafiadora, revelou um potencial significativo para a expansão do alcance das atividades, atraindo participantes não apenas da comunidade acadêmica local, mas também de outras cidades, garantindo a continuidade do suporte informacional em um período crítico.

Em 2020, foram realizadas 16 sessões on-line, atendendo aproximadamente a 500 alunos. Já em 2021, esse número subiu para quase 50 atividades, com mais de mil estudantes beneficiados, reflexo da maior familiaridade da comunidade com o ensino remoto e com os recursos digitais.

A partir de 2022, com a retomada gradual das atividades presenciais, a BICE consolidou o modelo híbrido, realizando 29 capacitações on-line e 45 presenciais, com público superior a 2 mil alunos. Esse equilíbrio entre formatos contemplou diferentes perfis e preferências dos estudantes.

Em 2023, houve crescimento contínuo: mais de 3.300 alunos foram capacitados em mais de 30 atividades on-line e 70 presenciais. Tal expansão consolidou o modelo híbrido como prática permanente, aumentando o acesso e a flexibilidade informacional.

Já em 2024, apesar de uma leve queda no número de capacitações, o número de alunos atendidos permaneceu elevado. A redução foi atribuída a fatores externos, como as enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul, que afetaram as atividades acadêmicas e da biblioteca.

Além das capacitações, no segundo semestre de 2020, foi implementado o serviço "Dúvidas? Pergunte ao Bibliotecário", via *Google Meet,* oferecendo suporte remoto individualizado para pesquisa bibliográfica e uso dos recursos da biblioteca. A solicitação era feita por formulário on-line, com agendamento conforme a disponibilidade dos usuários.

O serviço, mesmo após o fim das restrições, permaneceu relevante, respondendo às demandas de quem optava pelo formato remoto. Os temas incluíam:

a. **comunicação científica: métricas, fator de impacto e bibliometria via bases como Web** of Science e Scopus;
b. **e-books:** apoio para busca e uso nas plataformas digitais da UCS;
c. **normalização:** atendimento às normas da ABNT;
d. **Currículo Lattes:** auxílio para preenchimento e atualização do currículo;
e. **Repositório Institucional:** orientação para submissão de TCCs conforme diretrizes da UCS.

De acordo com o Quadro 2, o número de atendimentos cresceu em 2023, demonstrando o fortalecimento do serviço. Em 2024, no entanto, foram registrados apenas seis atendimentos.

Quadro 2 – Capacitações realizadas no SiBUCS (2019-2024)

Pergunte ao bibliotecário	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Bases de dados	0	4	12	10	12	4
E-books	0	3	1	1	3	0
Normalização	0	3	8	14	15	0
Outros	0	1	0	2	3	2
Total	0	11	21	27	33	6

Fonte: SiBUCS (2025).

Essa redução pode estar associada à retomada das atividades presenciais, às enchentes que impactaram o estado do RS ou à possível redução do interesse do público-alvo. Além disso, a queda pode sinalizar a necessidade de estratégias para renovar o interesse e divulgar o serviço.

Além de capacitar os usuários da biblioteca, o LI desempenha papel crucial no suporte à realização de pesquisas. A partir de 2020, em resposta às novas demandas geradas pela pandemia, a BICE implementou serviços que objetivavam aprimorar a competência informacional. Dentre eles, destacam-se:

a. **levantamento bibliográfico de e-books**[103]: identificação de livros eletrônicos nas plataformas assinadas pela UCS, solicitado via formulário com entrega em até cinco dias úteis. O serviço visa economizar tempo e otimizar a análise do conteúdo pelos pesquisadores;
b. **solicitação de pesquisa bibliográfica**[104]**:** busca no acervo físico e digital sobre temas específicos, com curadoria da equipe da BICE. O serviço oferece uma seleção qualificada de materiais confiáveis, ideal para iniciantes em pesquisa ou para quem dispõe de prazos curtos.

No ano de 2024, foi desenvolvido o *Guia Prático dos Recursos Informacionais*, apresentando as principais fontes de pesquisa disponíveis nas bibliotecas da UCS e instruções para seu uso adequado. O objetivo do documento era desenvolver a autonomia dos usuários e promover o uso ético da informação, além de ensinar estratégias de busca e recuperação eficiente.

Com o avanço da tecnologia e a crescente digitalização, o papel do LI tornou-se ainda mais fundamental. Se

[103] O serviço tem como objetivo apoiar a comunidade acadêmica na busca por *e-books* nas plataformas adquiridas pela Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: https://bibliotecaucs.wordpress.com/2021/05/05/servico-de-levantamento-bibliografico/.

[104] O serviço visa auxiliar a comunidade acadêmica na pesquisa bibliográfica no acervo das bibliotecas da UCS. Disponível em: https://bibliotecaucs.wordpress.com/2023/08/31/solicitacao-de-pesquisa-bibliografica/.

antes os usuários dependiam de fontes impressas, hoje é imprescindível que saibam utilizar recursos digitais para pesquisas baseadas em evidências.

À medida que o cotidiano se torna mais digitalizado, novos desafios surgem na procura e recuperação de informações. Nesse cenário, o LI prepara os usuários para:

a. reconhecer que informações precisas e completas são fundamentais para uma tomada de decisão eficaz;
b. identificar a necessidade;
c. formular perguntas com base nessas necessidades;
d. localizar possíveis fontes;
e. desenvolver estratégias de pesquisa bem-sucedidas;
f. avaliar criticamente;
g. organizar as informações para aplicações teóricas e práticas;
h. utilizar as informações de forma crítica na resolução de problemas.

O LI é essencial para educar sobre como acessar e utilizar diversos recursos. Ele fomenta habilidades tecnológicas necessárias para a pesquisa, gestão, criação, citação e compartilhamento de informações, promovendo um uso ético e consciente desses recursos. Essa abordagem leva em conta os aspectos culturais, jurídicos, sociais e econômicos que permeiam o ambiente informacional, preparando os usuários para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Considerações finais

A trajetória da BICE – UCS expressa compromisso contínuo com inovação e excelência na gestão da informação, fortalecendo-se como referência entre BUs que

buscam se adaptar aos desafios da era digital. Iniciativas como o *Guia Prático dos Recursos Informacionais* e o serviço "Dúvidas? Pergunte ao Bibliotecário" demonstram uma abordagem estratégica voltada à proximidade com os usuários e à personalização do suporte.

Os dados apresentados indicam não apenas o crescimento quantitativo das capacitações, mas também avanços qualitativos na oferta de serviços. O avanço do modelo híbrido, intensificado a partir de 2022, ampliou o número de usuários atendidos, superando obstáculos impostos tanto pela pandemia quanto pelas enchentes de 2024.

Contudo, a queda no número de atendimentos do serviço "Dúvidas? Pergunte ao Bibliotecário" em 2024 sugere a necessidade de novas estratégias de divulgação e engajamento. Essa redução pode refletir maior autonomia, resultado das capacitações anteriores, ou indicar saturação do formato e baixa visibilidade, reforçando a importância de inovação contínua.

As ações de LI promovidas pela BICE transcendem o espaço acadêmico, contribuindo para a formação de uma cidadania crítica e bem-informada, apta a enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento. Nesse sentido, a biblioteca assume um papel dual: ao mesmo tempo em que facilita o acesso ao conhecimento, atua como agente de transformação, capacitando os usuários para decisões éticas e participação ativa na vida em sociedade.

A colaboração entre bibliotecários e docentes, viabilizada por oficinas e orientações, promove uma aprendizagem dinâmica e interdisciplinar, elevando a qualidade da formação superior e preparando os estudantes para

um mercado de trabalho que valoriza a competência informacional.

Para o futuro, a BICE deve investir em tecnologias emergentes, como inteligência artificial, para personalizar ainda mais os serviços de busca e curadoria de informações. Além disso, é essencial intensificar a comunicação com a comunidade acadêmica, por meio de campanhas que promovam os recursos disponíveis e incentivem a participação. A manutenção do modelo híbrido, aliada ao desenvolvimento de novos letramentos, como o midiático e o intercultural, garantirá a relevância da biblioteca em um processo educacional em constante transformação.

Em síntese, a BICE é um pilar na formação de uma comunidade acadêmica informacionalmente competente, preparada para os desafios da era digital com criticidade, ética e autonomia. Sua atuação estratégica, centrada no LI, responde à questão de como a biblioteca se adapta e contribui em cenários de transformação, estabelecendo um legado de inovação e compromisso com a educação.

Ao promover o acesso qualificado à informação e o desenvolvimento de competências transversais, a BICE não apenas fortalece a formação acadêmica, mas também contribui para uma sociedade mais consciente e resiliente. Investir no LI é, portanto, investir no futuro, posicionando a biblioteca como um farol de conhecimento em um mundo em constante mudança.

Referências

ALCÂNTARA, F. L. C.; BERNARDINO, M. C. R. O papel da biblioteca universitária como mediadora no processo de ensino-aprendizagem nas bibliotecas universitárias na cidade de Juazeiro do Norte – CE. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, 2013.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **Leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BELO, A. **História & livro e leitura.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRITOS, S. M. M. de (coord.). **Redes, puentes y vínculos entre la universidad y las escuelas secundarias.** Buenos Aires: UNSAM Edita, 2018.

CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador, conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, R. **Livro, mundo digital e leituras:** diálogos com Andréia Pereira dos Santos e Lígia Maria Moreira Dumont. Goiânia: UFG, 2022.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ci. Inf.,** Brasília, DF, v. 39, n. 3, p.83-92, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/9L8b38v48WBQSQVRX63BMsw/?lang=pt&format=pdf#:~:text=O%20letramento%20informacional%20constitui%20um,e%20%C3%A0%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20de%20problemas. Acesso em: 10 ago. 2025.

GASQUE, K. C. G. D. **Manual do Letramento Informacional:** saber buscar e usar a informação. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação Universidade de Brasília, 2020. [*E-book*]. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/35957. Acesso em: 1º ago. 2025.

SANTOS, A. de S. B.; VIEIRA, T. M. Letramento informacional na educação profissional e tecnológica: o estado da arte. **Cuadernos de educación y desarrollo**, v. 16, n. 6, p. 1-25, 2024. Disponível em: https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/4495/3452. Acesso em: 16 ago. 2025.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (SiBUCS). **Relatórios estatísticos do sistema Pergamum**, 2025.

WILSON, T. D. Models in information behaviour research. **Journal of documentation**, v. 55, n. 3, p. 249-270, 1999. Disponível em: https://www.informationr.net/tdw/publ/papers/1999JDoc.html. Acesso em: 10 ago. 2025.

Biodatas

Michele Marques Baptista

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela UCS. Docente na Área de Ciências Sociais da UCS. Coordenadora Administrativa e bibliotecária do Sistema de Bibliotecas da UCS. Coordenadora do Arquivo Central da UCS.

E-mail: mmbaptis@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3663949364283077

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4652-6038

Flávia Brocchetto Ramos

Pesquisadora CNPq. Doutora em Letras, ênfase em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Letras e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua na UCS, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Coordenadora do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (EAD). Líder do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e de Literatura – OLLI.

E-mail: ramos.fb@gmail.com

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1742135960263892

Orcid: http://orcid.org/0000-0002-1488-0534

MOVIMENTO VI: Aspectos filosóficos da educação e contextos não escolares

Pontos de cultura: concepções a partir da educação não escolar[105]

Marcus Vinícius Comandulli Ruppental
Nilda Stecanela

O capítulo é desdobramento de uma pesquisa situada no campo da educação não escolar, na qual apresenta como objeto de estudo duas instituições da sociedade civil certificadas como Pontos de Cultura por meio da Lei da Cultura Viva. O objetivo da pesquisa é investigar de que forma se desenvolvem os processos educativos nesses espaços a partir da relação entre as intencionalidades e as perspectivas teórico-metodológicas presentes no cotidiano das instituições, assim como a sua relação com a implementação de uma política de Estado. O método proposto é o estudo de caso comparado, elaborado por Lesley Bartlett e Frances Vavrus, que permite uma análise dos fatores culturais, políticos e históricos presentes na institucionalização dos espaços, como também no cotidiano das práticas educativas.

Constituição do campo da educação não escolar

O primeiro movimento da pesquisa foi situá-la dentro de um campo científico, identificando como este se constituiu a partir das produções já realizadas, em uma perspectiva histórica e social, e, assim, perceber as lacunas existentes que possibilitam o desenvolvimento

[105] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Pedagogia dos Pontos de Cultura: a práxis educativa no cotidiano da educação não escolar - Caxias do Sul/RS*, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

de novas pesquisas. No caso da presente investigação, o objeto de estudo é situado no campo da educação não escolar, a partir de um estudo de caso comparado, em dois Pontos de Cultura em Caxias do Sul.

Para situar a pesquisa no campo da educação não escolar, assim como compreender como o mesmo se constitui, foi adotado o Estado do Conhecimento proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) como procedimento. Esse método é utilizado para contextualizar e identificar o processo de constituição e consolidação do campo da educação não escolar, além dos seus desdobramentos a partir da pesquisa científica. Nesse sentido, o método visa "identificar, selecionar, sistematizar e categorizar com o objetivo de compreender conceitos, as perspectivas teóricas e a aplicabilidade em diferentes territórios e em diferentes espaços" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 11).

O Estado do Conhecimento utiliza o conceito de campo proposto por Bourdieu, que situa o campo científico como um campo social, "com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* se revestem de formas específicas" (Bourdieu, 1983, p. 122 *apud* Morosini; Kohls-Santos;Bittencourt, 2021, p. 22).

Sendo um conceito relativamente novo na área da educação, presente na literatura pedagógica a partir da segunda metade do século XX, a educação não formal ainda não é recorrente no repertório acadêmico, o que gera incompreensões teóricas sobre o fazer educativo nesse contexto. O Estado do Conhecimento se insere na presente pesquisa na busca por dimensionar as produções no campo da educação não escolar, no movimento de "compreender conceitos, as perspectivas teóricas e a

aplicabilidade em diferentes territórios e em diferentes espaços" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 11).

Em 1999, na primeira edição do livro *Educação não formal e cultura política*, Gohn (2011) coloca que o conceito de educação não formal era pouco difundido no Brasil e quase não aparecia em pesquisas. Na época, a autora identificou as pesquisas sobre a educação não formal como "um campo novo de investigação" (Gohn, 2011, p. 9). Já em 2011, na quinta edição do livro, Gohn (2011) coloca que "a educação não formal cresceu, ampliou seu escopo, divulgação e uso em diferentes meios e objetivos" (Gohn, 2011, p. 10). Diante do contexto de expansão, não somente no campo da pesquisa, mas sobretudo na ampliação das práticas de educação não formais na sociedade, o Estado do Conhecimento proposto neste estudo busca fornecer subsídios para dimensionar e afirmar a educação não escolar como campo consolidado na pesquisa em educação, assim como suas implicações nas práticas educativas em diferentes contextos.

No Brasil, a categoria de educação não formal foi inserida nas universidades e popularizada a partir das pesquisas de Gohn na década de 1980, as quais tinham como objeto de estudo os movimentos sociais e outras práticas associativas, com a hipótese que, nesses contextos, havia uma dimensão educativa. Assim, a categoria de educação não formal tinha como objetivo

> [...] nomear o processo educativo que tratava da aprendizagem no interior dos movimentos sociais, tentando diferenciá-lo não apenas da educação formal – escolar –, mas também da educação popular relacionada aos processos de alfabetização de adultos, sob modalidades alternativas (Gohn, 2010, p. 10).

O professor e sociólogo Almerindo Janela Afonso, embora reconheça a denominação de "campo da edu-

cação não formal", propõe a designação de "campo da educação não escolar", por contemplar simultaneamente a educação não formal e informal. A denominação proposta por Afonso (2001) é a que embasa a presente pesquisa, compreendendo assim a constituição e o desenvolvimento do campo da educação não escolar.

Ainda que consolidado, o campo da educação não escolar apresenta aproximações e distanciamentos quanto às definições e fronteiras que delimitam os seus contextos e práticas educativas. O emaranhado conceitual que se apresenta demonstra a complexidade de abarcar contextos e práticas educativas plurais que não se organizam a partir de um modelo pré-estruturado de educação, hegemonicamente constituído.

Embora a educação não escolar seja desenvolvida de forma independente da educação escolar, a relação entre os dois campos acontece de forma complementar na formação de sujeitos e comunidades, na qual propõe que o conceito de educação seja redimensionado e não condicionado unicamente pela instituição escolar. Cabe destacar que aqui não se desconsidera ou se desvaloriza a escola; há um movimento para ampliar o conceito de educação a partir do que foi produzido nas últimas décadas, tanto no âmbito social como científico. A busca por diálogo e articulações conjuntas entre a educação escolar e não escolar seguem sendo fomentadas, ainda que uma das partes demonstre maior flexibilidade do que a outra.

Ainda que a educação não escolar esteja presente em diferentes contextos, a realidade de vulnerabilidades sociais como consequência de uma sociedade estruturada na exclusão perpassa por todas as pesquisas analisadas, sendo indissociável das intencionalidades que movimentam as práticas educativas. Nesse sentido,

apresenta-se de forma recorrente nas intencionalidades presentes nas práticas educativas a intervenção na realidade concreta e objetiva que permeia o cotidiano das instituições, visando superar as vulnerabilidades de sujeitos e comunidades.

A institucionalidade presente na configuração da educação não escolar acompanha a pluralidade de contextos e práticas educativas e se estrutura a partir de diversas configurações da sociedade civil. Tais configurações podem se dar em diferentes níveis na relação com o Estado, porém todas atravessadas pelas dinâmicas econômicas, sociais e culturais impostas pelo sistema capitalista.

Diante de uma sociedade estruturada pela opressão, marcada pelo individualismo, indiferente às questões desumanas presentes no cotidiano, torna-se uma tarefa transformar tal condição na busca por humanização e justiça social. Para tanto, a educação não escolar dispõe de métodos heterogêneos, desenvolvidos a partir das intencionalidades presentes nas práticas educativas e em diálogo com a realidade de cada território. Assim, as práticas educativas podem interferir diretamente na transformação social, nas dimensões objetivas e subjetivas, como também manter a condição de opressão e desumanização ao não refletir sobre o *status quo* e as suas consequências na vida material e espiritual.

As disputas presentes no campo da educação não escolar, que permeiam tanto a pesquisa científica quanto às práticas educativas no cotidiano das instituições, são identificadas por Afonso (2001, p. 35). Ele propõe a mobilização de educadores e pesquisadores na construção de uma educação que se destine a questionar sobre quais perspectivas teóricas e práticas se está alicerçada. Neste sentido, o autor coloca que

> [...] o facto de o campo da educação não-escolar (informal e não formal) ser hoje disputado por diferentes racionalidades políticas e pedagógicas, exigindo por isso, dos educadores e investigadores socialmente comprometidos, uma vigilância epistemológica redobrada, para que aqueles que a esse campo referenciam as suas práticas e reflexões possam ajudar a constituí-lo e a consolidá-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória, tão importante, urgente e necessária como a melhor educação escolar (Afonso, 2001, p. 35).

Aproximações e distanciamentos conceituais presentes na educação não escolar

Os processos de sistematização do conhecimento e a transmissão por meio da educação são estruturados a partir do formato com que uma sociedade se organiza. A educação – nas sociedades ocidentais – foi sendo estruturada ao longo da história, a partir de propósitos políticos, sociais e econômicos, passando a ser institucionalizada por meio da escola para cumprir com as finalidades específicas daquele contexto. Portanto, a relação da educação com a dimensão escolar é um fenômeno histórico, como aponta Trilla (1998, p. 16, tradução nossa) ao dizer que

> [...] a escola é somente uma instituição histórica. Nem sempre existiu, nem nada permite assegurar sua perenidade. Foi e é funcional a determinadas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação; a escola é somente uma das formas que aquela adotou e, além do mais, nunca de maneira exclusiva.

É a partir da modernidade que a educação foi desenvolvendo uma simbiose com a instituição escolar, que passa a ser hegemônica, assumindo para si a tarefa de educar a sociedade como um todo a partir de uma

epistemologia eurocêntrica e capitalista. Nesse período da história, o processo de vinculação da educação com a escola, e, consequentemente, da educação com o Estado, tem como objetivo a "tarefa de ajudar a concretizar o projeto social impulsionado pelos ideais da Revolução Francesa e da revolução industrial" (Afonso, 2001, p. 29). Com isso, observa-se que a relação entre a educação e a escola é parte de um projeto que tinha como objetivo os ideais de civilização eurocêntrica, da constituição de identidade nacional a partir dos Estados-nação, assim como a organização da sociedade para a inserção no sistema de produção capitalista.

O projeto de educação na modernidade a partir da escola visava, segundo Afonso (2001, p. 29), aos processos de emancipação, tanto de sujeitos como da sociedade como um todo, e desenvolve a ideia de progresso cultural, científico ou técnico. Porém, parte da sociedade permaneceu à margem dessa proposição do Estado pelo fato de a escola adquirir um caráter elitista, em

> [...] função de reprodução cultural consoante com os conhecimentos, interesses e valores dominantes, de indução classista de trajetórias de escolarização mais ou menos discriminatórias, e mesmo de legitimação de desigualdades e exclusões diversas (Afonso, 2001, p. 29).

O contexto histórico que condiciona e limita a educação às práticas ocorridas nos limites das instituições escolares muda a configuração social na relação com os saberes presentes nas comunidades, evidenciando as relações de poder ali presentes. Segundo Brandão (2016, p. 32), "a educação como prática em si mesma e a escola como o lugar físico do seu exercício representam um desdobramento do processo de expropriação do poder comunitário sobre a totalidade do saber necessário".

No processo de transformações sociais a partir da modernidade, fez-se necessário a criação de mecanismos que possibilitaram a implementação e a aceitação da ideologia capitalista, operando em diferentes esferas sociais. Estes agiam, e seguem agindo, por meio de uma política repressiva contínua, como também por "mecanismos institucionais que permitissem aos indivíduos aceitar as novas relações sociais de forma não conflitiva" (Paludo, 2001, p. 66).

Junto aos mecanismos de implementação do sistema capitalista, há também a Constituição dos Estados, que passou a organizar as sociedades a partir do direito positivo em detrimento de uma organização segundo o direito natural. Nesse contexto, a ciência – compreendida a partir dos processos de escolarização – é incorporada na formação da legalidade do Estado, assim como nos processos produtivos, onde "o domínio da escrita e a cultura intelectual passa a ser, gradativamente, uma exigência para a participação ativa na sociedade" (Paludo, 2001, p. 69).

Como foi dito anteriormente, a educação adquire diversos formatos de acordo com o tempo histórico e a organização social presente, porém, a partir da modernidade, é identificado um padrão nas formas de pensar e fazer educação. Paludo (2001, p. 70) constata que, ao mesmo tempo em que se apresentam especificidades na educação a partir de cada contexto histórico, existe a manutenção de um padrão que perpassa historicamente e se constitui a partir de uma hegemonia. Nesse sentido, a autora afirma que

> [...] é comum dizer-se, e é verdade, que a educação assume em cada formação econômica e social, e em cada momento histórico específico, funções e características diferentes. Uma análise da trajetória da

> educação comprova o dito. Este fato, entretanto, não nega outro, o de que estas especificidades todas possuem, sob o projeto da modernidade, uma orientação hegemônica, que, embora não seja única, se mantém através dos tempos (Paludo, 2001, p. 70).

Diante da hegemonia da instituição escolar, Trilla (1998) elenca cinco pontos sobre o lugar privilegiado que a escola ocupa no universo da educação. O primeiro ponto identifica a escola como uma instituição histórica, onde o que realmente é essencial a qualquer sociedade é a educação. O segundo ponto coloca que a escola é somente um momento entre os diferentes processos educativos que acompanham a formação de sujeitos e coletividades. O terceiro ponto identifica que os efeitos produzidos pela escola na formação de sujeitos não podem ser compreendidos independentemente dos fatores e intervenções educativas não escolares. O quarto ponto se refere aos marcos institucional e metodológico da escola, que não são necessariamente os mais idôneos para atender a todas as necessidades e demandas que se apresentam. O quinto e último ponto coloca a necessidade de criar, paralelamente à escola, outros meios educativos, que não sejam opostos ou alternativos, mas complementares a ela, sendo estes o que o autor denomina de educação não formal.

A origem da popularização do termo educação não formal é datado, segundo Trilla (1998), na *International Conference on Word Crisis in Education* de 1967, quando, a partir de um documento base para o evento, P. H. Coombs escreveu a obra *The Word Educational Crisis*. Esta destaca a importância de desenvolver outros meios educativos além da escola, identificando-os como educação não formal e educação informal. Tais conceitos caracterizavam "al amplíssimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al mar-

gen del sistema de enseñanza reglada" (Trilla, 1998, p. 18). Importante destacar que Coombs sinalizava para o fato de que se referia somente às atividades organizadas intencionalmente, com objetivos educativos e de aprendizagem.

Trilla (1998) coloca que existiu uma "clara coincidência temporal" entre a inserção do conceito de educação não formal e o surgimento de uma reconhecida literatura pedagógica que começava a questionar a instituição escolar. Nesse contexto, foram elaboradas críticas à escola por diferentes perspectivas, desde análises mais profundas sobre as bases de formação da instituição escolar até mais amplas e generalizadas. Tais críticas abalaram a credibilidade de uma instituição que havia se transformado em uma espécie de "panaceia educativa (e social)" e agora passava de "de una conciencia pedagógica que hacía de la escuela algo indiscutido y, en ciertos casos, casi la mítica clave de la regeneración social, a una conciencia, cuanto menos, cauta e ambivalente frente a ella" (Trilla, 1998, p. 16).

Com os conceitos se tornando usuais na literatura pedagógica, o reconhecimento e a consequente ampliação da compreensão de educação em diferentes modalidades – educação formal, não formal e informal – passaram a redimensionar os limites das práticas educativas. A configuração de tais modalidades "proporciona a consolidação de uma perspectiva de conceituação da educação como um fenômeno complexo, disperso, heterogêneo, sobre a qual se denomina uma multiplicidade de práticas e resultados formativos" (Severo, 2015, p. 89).

A definição de um conceito que consiga abranger a pluralidade das práticas que acontecem além dos limites institucionais da escola vem sendo um desafio

ao longo dos anos. Diante das múltiplas formas que se apresentam, Gohn (2010, p. 33) define a educação não formal como

> [...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

Apesar das diferentes conceituações, há o consenso de que as práticas educativas extramuros escolares ocorrem a partir de objetivos e finalidades próprias. Como consequência, "o aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz tem intencionalidades e propostas" (Gohn, 2010, p. 16,).

Essas intencionalidades são uma chave importante para compreender de que forma se constituem os processos educativos presentes no contexto não formal. É a partir delas que se desenvolvem as práticas educativas e se desenvolvem as metodologias. Gohn (2010) observa que

> [...] como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal (Gohn, 2010, p. 47).

É a partir da problematização da vida cotidiana que os processos educativos são desenvolvidos no contexto da educação não formal. Os conteúdos emergem dos

temas presentes na vida dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Por essa razão, "os conteúdos não são dados *a priori.* São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas" (Gohn, 2010, p. 47).

Também, as práticas educativas, criadas a partir de intencionalidades que dialogam com o contexto histórico, social e cultural dos territórios onde se inserem, permitem que a educação não escolar seja pensada com base em epistemologias e metodologias inseridas na realidade concreta e objetiva das comunidades. Por isso, é possível transitar por elaborações teóricas e práticas que visam a superação do modelo ocidental eurocêntrico de educação. Os conteúdos que se desenvolvem na educação não escolar são identificados por meio da leitura da realidade social, assim eles "se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam" (Gohn, 2010, p. 19).

Para Gohn (2010) a educação não formal é compreendida pelo seu caráter universal, "no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independentemente de classe social, idade, sexo, etnia, religião etc." (Gohn, 2010, p. 25). Tal concepção tem como base a educação cidadã, isto é, "a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)" (Gohn, 2010, p. 25).

As características e definições conceituais sobre as práticas e os contextos em que se desenvolvem os processos educativos além dos limites institucionais da escola não são um consenso entre os pesquisadores. A

partir da educação não formal, Severo (2015) propõe o conceito de educação não escolar, compreendendo que há uma distinção entre as práticas educativas e o contexto em que ocorrem. A educação não escolar é compreendida como uma categoria temática e se refere aos espaços educativos, enquanto a educação não formal – compreendida enquanto categoria conceitual – está relacionada aos processos não formais e informais. Cabe destacar que os processos educativos transitam entre as diferentes dimensões, tanto as práticas formais que se desenvolvem fora da escola, como as práticas educativas não formais que acontecem dentro de escolas. Assim, a educação não escolar consiste na

> [...] designação de espaços, contextos ou âmbitos sociais e institucionais distintos da escola em que práticas estejam sendo desenvolvidas conforme modelos formais, não formais e informais, nos diversos níveis de inter-relações que se supõe existir entre esses modelos. Assim, sua funcionalidade conceitual se aplica diante da necessidade de denominar contextos de ação educativa (Severo, 2015, p. 84).

Severo (2015) propõe um aprofundamento teórico e conceitual a partir dos sentidos e relações entre a educação formal, a educação não formal e a educação informal, situando as principais características e dinâmicas referentes a cada categoria. Para o autor, essas categorias operam em uma classificação pedagógica que descentraliza a educação da escola, reconhecida como o principal modelo de formação humana, além de "setorizar uma quantidade ampla de processos educativos, reconhecendo novas modalidades de intervenção formativa e ressaltando sua localização no universo da educação como prática social" (Severo, 2015, p. 87).

Após as definições de educação não formal e de educação não escolar, Paulo (2010) avança no aprofun-

damento teórico ao elaborar o conceito de educação não escolar institucionalizada. Este busca delimitar os processos educativos que acontecem em instituições que desenvolvem políticas sociais – serviços de convivência e fortalecimento de vínculos, por exemplo – com conteúdo não escolarizado, planejamento pedagógico e atividades educativas realizadas sob orientação e mediação do educador social. Por conseguinte, a educação não escolar institucionalizada é compreendida como

> [...] uma prática educativa com proposta pedagógica situada em espaços de execução de políticas sociais. Ou seja, ela é uma educação formalizada, com intencionalidades e projetos educativos institucionais. Executar essa proposta demanda metodologia e pedagogia diferentes das aplicadas na educação não escolar (Paulo, 2020, p. 10).

A institucionalidade presente em ONGs que executam políticas sociais de educação ou de assistência social por meio da parceria público-privada apresenta uma dinâmica própria na sua constituição e interfere na forma como são conduzidos os processos educativos, assim como os atores envolvidos. Dessa forma, a educação não escolar institucionalizada apresenta a existência de um "processo normativo, jurídico, empresarial e educacional do fazer pedagógico" (Paulo, 2010, p. 27).

Paulo (2022) organiza as tipologias da educação não escolar a partir das suas caracterizações, tendo como referência pesquisadores da área, revisão de literatura e pesquisa documental. Nessas tipologias, a educação não escolar é o guarda-chuva que abarca a educação não escolar institucionalizada, a educação não formal, a educação social, a educação comunitária, a educação informal e a socioeducação.

Dentro do campo da educação não escolar, são identificadas práticas e teorias nomeadas a partir do con-

ceito de pedagogia, como é o caso da Pedagogia da Encruzilhadas, de Luiz Rufino; da Pedagogia Hip Hop, de Cristiane Correia Dias; da Pedagogia Olodum, de Mara Felipe; entre outros. Tais abordagens situam práticas educativas não formais que transitam entre a educação escolar e não escolar e avançam para a constituição de pedagogias próprias, que evidenciam uma autonomia na constituição de saberes e fazeres oriundos da cultura popular, sistematizados de forma independente do modelo hegemônico escolar.

Por meio da conceituação das práticas educativas que acontecem no campo da educação não escolar, identificadas a partir de diferentes interpretações que evidenciam a complexidade desse contexto da educação, emergem as possibilidades teórico-metodológicas que embasam e acompanham as práticas educativas que se desenvolvem no cotidiano das instituições.

Como já sinalizado no estado do conhecimento, o fato de as práticas educativas acontecerem no contexto da educação não escolar não significa que elas sejam libertárias e proponham uma ruptura com a estrutura hegemônica da educação. Em muitos casos, a manutenção do *status quo*, por meio de uma educação conservadora, é mantida, uma vez que a própria concepção da educação escolar hegemônica é a base para os processos educativos não escolares.

No mesmo período histórico em que foram sistematizados os conceitos de educação formal, não formal e informal por P. H. Coombs, desenvolvia-se, no contexto brasileiro dos anos 1970 e 1980, no interior do Campo Democrático e Popular, a educação popular. Nesse cenário, a educação popular emergia como

> [...] uma nova concepção e práticas de educação do popular que, para além das especificidades, se constituíram sob novas orientações político-pedagógicas, e se manifestaram através de uma espécie de movimento permanente de prática/reflexão (Paludo, 2001, p. 65).

Ainda nos anos 1960, com Paulo Freire, era constituída uma pedagogia de base popular, sendo concebida como uma pedagogia brasileira e latino-americana, pensada e organizada com base realidade em que se assentava, "com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central" (Paludo, 2001, p. 91). Ao identificar o movimento permanente de prática/reflexão – práxis –, assim como a sua orientação político-pedagógica, a educação popular se constitui como pedagogia crítica e luta social, não sendo compreendida como sinônimo de educação não formal. Ela se apresenta como possibilidade teórico-metodológica para o desenvolvimento das práticas educativas, assim como fornece elementos para a própria constituição do campo da educação não escolar no Brasil e na América Latina.

Paludo (2021) faz a distinção entre a educação popular e a educação das classes populares, reconhecendo o que caracteriza cada uma como também identificando o campo de disputa presente, que, neste caso, dialoga com as práticas educativas não escolares em territórios periféricos. Assim, emprega a expressão *educação do popular*, a qual é compreendida como uma prática social e histórica, que

> [...] se faz mediada por sujeitos políticos e recursos, que articulam em torno de si diferentes campos de forças políticas e culturais. Estas forças disputam entre si a direção para as práticas educativas (fins e meios) e articulam-se de forma orgânica com a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) econômico, político e cultural da sociedade no seu

> conjunto. A esfera da educação – qualificação humana –, deste modo, é entendida como um espaço de disputa de hegemonia, assim como as esferas da política e da economia (Paludo, 2021, p. 65).

O campo de disputa na qual Paludo (2021) situa a educação é constatado na relação entre educação social e educação popular como possibilidade teórico-metodológica na educação não escolar. Paulo (2020) aborda a questão por meio de pesquisas envolvendo a formação e o trabalho de educadores sociais e destaca que

> [...] em casos brasileiros, o sentido de social está atrelado à educação de pessoas em situação de exclusão social. Portanto, não estamos convencidos de que o termo seja o mais apropriado. [...] A ocultação da educação popular visa descaracterizar as histórias e experiências que a educação popular construiu, assumindo a politização do conceito e a contrariedade radical às políticas neoliberais, que se utilizam da pobreza para introjetar suas ideologias e seus valores por meio de uma educação desprovida da pedagogia socialista (Paulo, 2020, p. 29).

A inserção do conceito de educação social no Brasil passa a acontecer, a partir dos anos 2000, quando pesquisadores "influenciados pelo arcabouço teórico-metodológico internacional, introduziram o termo pedagogia social para escrever sobre as experiências de educação fora da escola" (Paulo, 2020, p. 32). Com a utilização dessa expressão, a autora aponta que a educação social passa a ser recorrente no campo da educação não escolar, evidenciando um

> [...] deslocamento conceitual da educação popular, do socialismo, das classes sociais e da exploração para expressões como educação social, protagonismo, autonomia, flexibilidade e vulnerabilidade social não aconteceu por acaso, de forma alheia ao desenvolvimento de um projeto de sociedade. No contexto mais amplo, a educação social se aproxima da questão social quando o capitalismo, em suas crises, busca

> amenizar os problemas advindos da extrema pobreza por meio de consensos. Para isso, constrói políticas sociais de redução das desigualdades sociais (Paulo, 2020, p. 32).

O termo "social", amplamente difundido no campo da educação não escolar, é interpretado e colocado sob diferentes perspectivas, havendo aproximações como também antagonismos na sua utilização. Nesse sentido, "social" pode estar vinculado tanto a uma perspectiva libertária, que busca uma transformação radical do sistema, quanto a uma conservadora, que atua na manutenção do projeto dominante e imposto historicamente. Paulo (2020, p. 29) afirma que

> [...] em casos brasileiros, o sentido de social está atrelado à educação de pessoas em situação de exclusão social. Portanto, não estamos convencidos de que o termo seja o mais apropriado. [...] A ocultação da educação popular visa descaracterizar as histórias e experiências que a educação popular construiu, assumindo a politização do conceito e a contrariedade radical às políticas neoliberais, que se utilizam da pobreza para introjetar suas ideologias e seus valores por meio de uma educação desprovida da pedagogia socialista.

Diante da constituição teórico-metodológica presente no campo da educação não escolar, identificando aproximações e afastamentos conceituais, é possível avançar para uma análise que identifique as especificidades do objeto de pesquisa em meio a um contexto plural e disperso de práticas educativas. Assim como a educação não escolar institucionalizada, que identifica questões próprias dos serviços de convivência de fortalecimento de vínculos, a pesquisa buscou analisar os Pontos de Cultura não somente situando as práticas no campo da educação não escolar, mas identificando as características das práticas educativas presentes nos

espaços e como a institucionalização das organizações certificadas interferem nesses processos.

A composição artesanal do método

Após mapear a produção do conhecimento sobre a temática central do objeto de pesquisa, fez-se necessária a descrição do método específico da pesquisa, o estudo de caso comparado. Essa escolha foi pertinente para investigar os processos educativos presentes no cotidiano dos Pontos de Cultura, assim como a implementação de uma política de estado. A referência para isso foi buscada em Lesley Bartlett e Frances Vavrus, na publicação *Rethinking Case Study Research – A Comparative Approach*, de 2017.

A abordagem do ECC remete à forma com que os conteúdos emergem na educação não formal, sem serem dados a priori, mas constituídos no processo. Propondo um método que não delimite todo o "cenário" antes da investigação, as autoras apresentam "um rastreamento iterativo e contingente de fatores, atores e características relevantes. A abordagem visa explorar os processos históricos e contemporâneos que produziram um senso de lugar, propósito ou identidade compartilhada" (Bartlett; Vavrus, 2017, p. 907).

Os instrumentos e procedimentos que constituíram a pesquisa são: (a) observação com registros etnográficos em diário de campo, nos quais foram analisadas as relações entre coordenação, educadores e educandos na constituição da práxis nos espaços não escolares; (b) entrevista semiestruturada feita com coordenadores, educadores e educandos; (c) análise documental, do tipo oficial – Lei Cultura Viva e do tipo técnico – relatório de atividades; (d) análise textual discursiva, com as transcrições na íntegra da entrevistas.

Os espaços investigados na pesquisa são certificados como Pontos de Cultura e reconhecidos a partir do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva, criado durante o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, por meio da Portaria nº 156, de 6 de julho de 2004, e, em complemento, pela Portaria de nº 82, de 18 de maio de 2005, do Ministério da Cultura. Em 2014, foi elevado à Política Nacional de Cultura Viva, tornando-se uma política de Estado, a primeira de base comunitária do Sistema Nacional da Cultura. Com a amplitude nacional, a Política Nacional de Cultura Viva foi utilizada como base para a criação do Programa IberCultura Viva, em 2014, passando a ser uma referência para as políticas culturais de base comunitária em diferentes países da América Latina.

Sendo a primeira política de base comunitária do Sistema Nacional da Cultura (SNC), hoje a Política Nacional de Cultura Viva está presente em mais de 1.300 municípios brasileiros, com mais de 4.300 Pontos e Pontões de Cultura georreferenciados pela Plataforma Rede Cultura Viva, segundo dados de 2022. Após mudanças no formato das certificações, em 2025, elas acontecem de forma simplificada, com parcerias diretas e descentralizadas, com estados, municípios e o Distrito Federal.

Os Pontos de Cultura que compõem o estudo de caso comparado são localizados no município de Caxias do Sul, em territórios periféricos, sendo organizações da sociedade civil certificadas pelo Estado. O Ponto de Cultura Fluência Casa Hip Hop foi inaugurado no ano de 2019 e certificado como Ponto de Cultura em 2021, sendo descrito como

> [...] um espaço cultural situado no bairro Santa Fé, na periferia de Caxias do Sul, RS – Brasil, que visa forta-

> lecer a Cultura Hip Hop. Opera em três pilares principais: a formação artística nos elementos do Hip Hop (danças urbanas, graffiti, DJ e MC), capacitação de temas relevantes e construção da comunidade (Mapa da Cultura, [2025]).

O Ponto de Cultura Vielas, localizado no bairro Euzébio Beltrão de Queiróz, é um espaço cultural que foi certificado como ponto de cultura em 2023. A instituição dialoga com a cultura Hip Hop, além de promover ações utilizando outras linguagens artísticas e formações comunitárias que emergem das necessidades locais. O ponto de cultura é identificado como

> [...] um espaço focado, principalmente, no fortalecimento dos laços de pertencimento dos moradores com o bairro em que atua, bem como na intermediação e no desenvolvimento de atividades para o crescimento da comunidade. Iniciou como um espaço de logística e articulação de iniciativas culturais voltadas para seu território, em 2021, e oficializou-se como Espaço Cultural em 09/04/2022. A partir de então, transformou-se em um projeto cultural e social que é ponto de referência para os moradores, que trabalha na realização de ações que forneçam acesso à cultura, cidadania, informação e desenvolvimento humano e social aos moradores do bairro em que atua, além de estabelecer parcerias estratégicas e desenvolver produções coletivas (Mapa da Cultura, [2025]).

Considerações finais

Esta escrita situa parte dos achados da pesquisa que buscou não somente contextualizar, mas também afirmar o campo da educação não escolar como uma dimensão educativa presente na formação de sujeitos e comunidades, entrelaçada com os processos formativos da educação escolar e formal. Essa dimensão que acontece fora dos limites institucionais da escola já é um fato consolidado tanto na pesquisa científica como nas práticas sociais em diferentes esferas.

A partir dos avanços conceituais que buscam um olhar menos genérico sobre os contextos e as práticas educativas presentes na educação não escolar, é possível perceber a dinamicidade da qual emerge uma diversidade de saberes e fazeres do cotidiano de instituições que, em grande parte, atuam em territórios periféricos. Tais saberes e fazeres passam a ser sistematizados a partir das intencionalidades presentes tanto nas práticas educativas como nas dimensões político-pedagógicas presentes na institucionalização dos espaços.

A *educação do popular* possibilita identificar e analisar a formação dos espaços educativos não escolares como campo de disputa, onde as referências político-pedagógicas interferem diretamente no desenvolvimento das práticas educativas, nas características que permeiam a institucionalização dos espaços, assim como na relação com os saberes comunitários presentes.

A educação não escolar institucionalizada fornece elementos para pensar a institucionalização dos espaços não escolares, nos quais, no caso dos Pontos de Cultura, é possível analisar a dinâmica presente na autonomia das instituições em relação ao Estado e a implementação de uma política social. A contradição presente na formação do Estado, que de um lado se constitui a partir de uma política repressiva contínua e de mecanismos institucionais para a manutenção de uma estrutura capitalista alicerçada na exclusão e violências contra o povo, e, do outro lado, promove avanços no desenvolvimento de políticas sociais que permeiam grande parte dos espaços de educação não escolar, garantindo condições mínimas de acesso aos direitos, coloca as instituições em uma relação ambígua, permeada por acordos e tensionamentos institucionais.

Sistematizar os processos educativos presentes nos Pontos de Cultura com base nas intencionalidades e nas perspectivas teórico-metodológicas presentes nos processos educativos, assim como a implementação de uma política de Estado que não estabelece um vínculo direto das instituições com o poder público, possibilita identificar as especificidades presentes nesse contexto específico do campo da educação não escolar. A análise de tais especificidades dialoga com a compreensão de Gohn (2010) de que os conteúdos na educação não formal são construídos no processo e não são dados a priori. No caso da pesquisa, cada ponto de cultura possui uma dinâmica própria na organização e sistematização dos processos educativos, que emerge diante da realidade de cada território.

Ao sistematizar e identificar as especificidades dos processos educativos que acontecem nos Pontos de Cultura, reconhecendo os diferentes formatos institucionais, é possível delimitar – sem limitar – uma construção pedagógica plural, própria desses espaços. Nesse sentido, a pesquisa propõe o conceito de Pedagogias dos Pontos de Cultura, de forma que possa inserir a pluralidade de saberes e fazeres presentes na cultura popular, já constituídos historicamente, como possibilidades de pensar e fazer educação. Diferente de uma estrutura curricular rígida e homogênea, pensar em Pedagogias dos Pontos de Cultura é uma forma de identificar práticas educativas que dialogam com a realidade dos territórios onde se fazem presentes, compreendendo a educação como um movimento dinâmico e não estático.

A sistematização denominada de Pedagogias dos Pontos de Cultura não tem como pretensão criar um modelo homogêneo que sintetize a pluralidade cultural presente em centenas de organizações, o qual possa ser

aplicado ou replicado – fato que contradiz a construção heterogênea presente na própria definição dos Pontos de Cultura. A proposta é abarcar contextos e práticas educativas plurais que não se organizam a partir de um modelo pré-estruturado de educação, hegemonicamente constituído ao longo da história. Tal proposta se constitui a partir de saberes e fazeres na qual emergem epistemologias próprias da realidade latino-americana, situadas no campo da educação, mas que reverberam no tensionamento dos próprios limites da democracia presente.

Referências

AFONSO, A. J. Os lugares da educação. *In*: SIMSOM, O. R. de M. von; PARK, M. B. **Educação não formal:** cenários de criação. Campinas, SP: Unicamp, 2001. p. 29-38.

BARTLETT, L.; VAVRUS, F. K. **Rethinking case study research:** a comparative approach. Nova York: Taylor & Francis Group, 2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MAPA DA CULTURA. **Pontos e Pontões de Cultura**, [2025]. Mapa dos Pontos e Pontões de Cultura. Disponível em:https://mapa.cultura.gov.br/espaco/20375/#info. Acesso em: 29 ago. 2025.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2011.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAULO, F. dos S. **Concepções de educação:** espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar. Curitiba: InterSaberes, 2020.

SEVERO, J. L. R. de L. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil:** crítica epistemológica, formativa e profissional. 2015. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela:** âmbitos no formales y educación social. Barcelona. Editorial Ariel, 1998.

Biodatas

Marcus Vinícius Comandulli Ruppental

Mestrando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Pós-Graduado em Música e Musicalidade pela Faculdade da Serra Gaúcha e em Políticas Públicas e Direitos Humanos pela UNINTER. Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista PROSUC/CAPES. Com interesse em pesquisa no campo da educação não escolar.

E-mail: mvcruppe@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3330080686129102

Orcid: https://orcid.org/0009-0005-8689-0968

Nilda Stecanela

Doutora e mestre em Educação pela UFRGS com Pós-Doutorado na Universidade de Londres. Professora da Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação, do Programa NEPSO no Rio Grande do Sul/Brasil e do Projeto Futures Literacy para a Educação Básica. Bolsista de produtividade em pesquisa na área da Educação do CNPq.

E-mail: nstecane@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7861875052634037

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9946-0848

O outro inteiramente outro como interpelação ética na educação: uma proposta para a formação contemporânea[106]

Cleusa Távora de Carvalho
Vanderlei Carbonara

Introdução

O presente capítulo contempla considerações derivadas de uma pesquisa teórica de caráter exploratório e qualitativo desenvolvida junto à Linha "Intersubjetividade, Linguagem e Educação" do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Tendo como objeto de estudo as principais obras do filósofo franco-lituano Levinas, este trabalho se propôs a investigar confluências da concepção levinasiana da subjetividade e do acolhimento com o debate contemporâneo sobre formação humana, visando à revisão e atualização do conceito de formação.

Foi em tempo recente, após um longo período de obscuridade do outro, que Levinas deslocou a centralidade do próprio ser (eu) para o Outro por meio da linguagem. Em sua obra *Totalidade e Infinito,* publicada na segunda metade do século XX, o outro não é submetido ao domínio do eu, ele é inteiramente outro na

[106] Este capítulo tem origem na dissertação intitulada *Formação humana na contemporaneidade: uma concepção segundo a subjetividade em Levinas*, sob a orientação do Prof. Dr. Vanderlei Carbonara, no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS.

sua diferença. Na pluralidade da contemporaneidade, a diferença é uma interpelação que precisa ser ouvida, principalmente na Educação.

A obra de Levinas nos apresenta uma subjetividade construída a partir do outro e constituída como responsabilidade, enaltecendo a alteridade e a ética na expressão da sensibilidade que acolhe a diferença. Na contemporaneidade, pensar a formação em termos éticos é uma exigência frente às vicissitudes existenciais do nosso tempo. A ética para Levinas é uma ótica, uma visão não objetivante, fruto de um olhar sensível. Ela nos dá a compreensão de que não somos apenas seres entre outros seres, mas que existe uma responsabilidade a ser exercida por todos nós, uns pelos outros. Assim, ao dar expressão ao pensamento levinasiano no campo educacional, o acolhimento do Outro nos conduz a uma concepção de formação que nos responsabiliza por ele.

Para esse filósofo, a subjetividade se justifica na intersubjetividade, entendida como encontro ético, lugar de acolhimento e diálogo. E, em desacordo com a totalidade vigente, sugere-nos uma responsabilidade constituída como resposta ao apelo do Outro que interpela na sua angústia, deixando a nossa liberdade como uma questão a ser resolvida *a posteriori.*

Essa subjetividade se vale da ideia do infinito para dar caracterização ao mais humano do humano, na assunção de uma responsabilidade que não pode ser renegada e que, por meio de uma racionalidade sensível, equilibra as forças atuantes sobre as nossas vivências com o outro. Na educação, a presença dessa sensibilidade favorece uma relação que se revela uma experiência de compreensão humana e proximidade.

A concepção da subjetividade se desenvolve com o exercício do ser e da transcendentalidade, subvertendo conceitos originários de uma compreensão egológica do humano da Modernidade para o âmbito da responsabilidade com o outro em uma abertura sensível para ele. Com formas de pensar e agir enraizadas ao longo dos tempos, a ação pedagógica demonstra uma necessidade urgente de revisão de certos conceitos. Como profissionais da educação e, portanto, educadores, compete a nós nutrir a esperança de um mundo mais humano, com menos violência com o outro.

Embora a educação não tenha se constituído objeto dos escritos de Levinas, as concepções neles desenvolvidas são plenamente consoantes com os princípios educacionais. Dessa maneira, mantendo relação direta com um processo humanizador, o legado desse filósofo se torna imprescindível para o debate sobre a formação como agir ético em um mundo identificado especialmente com os avanços da ciência e da tecnologia.

As necessidades que se apresentam na contemporaneidade trazem consigo o entendimento de que o processo de humanização do ser humano depende do próprio homem e da sua forma de relacionar-se. O fato de pensarmos um processo formativo que tenha como ponto de partida o outro e o considere inteiramente outro vem ao encontro da desconstrução da indiferença à qual ele está sujeito na própria forma de organização da sociedade atual.

Ao desenvolvermos a disposição pedagógica para uma formação com base ética que entende o outro como inteiramente outro, o vínculo moral que a educação conserva buscará encontrar expansão em ações que fortaleçam a humanidade, atribuindo importância ao Outro em nossas vidas. Acolhê-lo como inteiramente outro, sem

a pretensão de domínio sobre ele, vem ao encontro da preservação da vida que se produz original e imprevisível no interior de cada um de nós.

A educação não é, pois, um processo homogenizador. Ela abre infinitas possibilidades para a garantia do respeito e da valoração do não idêntico, oferecendo espaço para que ele manifeste a sua individualidade.

Figura 1 – Frente a mim, o outro absolutamente outro

Fonte: Dieck (2001).

Em um mundo pautado pelo tecnicismo, ir na direção do Outro é a abertura do humano no ser, um "outramente que ser", o outramente que ser é a relação ética. Inspirado no pensamento de Levinas, Tom Dieck (2001) cria imagens ilustrativas da sua obra. Suas criações demonstram sensibilidade frente ao outro, permitindo que ele seja visto como único na sua irredutível alteridade.

No decurso deste trabalho, discorremos sobre elementos diretamente relacionados ao acolhimento do

outro inteiramente outro como um apelo a ser atendido pela educação contemporânea, reafirmando-a no seu caráter ético e justo. Acredita-se que a ênfase dada a essa concepção venha definir e fortalecer os argumentos do debate em torno de uma formação no primado do outro.

A sensibilidade ética

O pensamento levinasiano postula a sensibilidade ética como algo que sobrevém a um período egótico do "para si". Então, é o despertar para o outro em busca de algo além de si que inaugura a sensibilidade.

Dessa maneira, como um momento incontestável no percurso que antecede a sensibilidade ética, a fruição ou gozo (*juissance*) vem a se constituir na sua condição de possibilidade. Nessa condição, o psiquismo entendido como interioridade do eu se origina na fricção do gozo e na felicidade da relação com o mundo concreto, surgindo como dependência no *viver de*... e independência no seu senso de plenitude, de contentamento e de exaltação.

A expressão *"viver de"*, utilizada por Levinas, representa a relação eu-mundo e consiste no exercício permanente do prazer encontrado na fruição: vivemos de atos, de sentimentos e emoções e do próprio ato de ser. Contudo, com as necessidades satisfeitas, é possível pensar que, após um período de sussurro incessante e de um desvario – um "*há"* (do francês*, il y a)* como esse filósofo denominou –, o eu se abra para o desejo, deixando-se afetar pelo rosto do Outro, e, alcançando a subjetividade ética, humanize- se.

A compreensão do outro como inteiramente outro – ou seja, a compreensão da sua singularidade em insubmissão à uniformização que elimina a originalidade

ou espontaneidade – caracteriza a sensibilidade ética. Assim, podemos dizer que consentir com a liberdade do Outro como ser separado é permitir a vida, deixando que ele descubra a si.

A sensibilidade está representada na abertura para a exterioridade. Ao compreender uma manifestação originária como "para si", para depois tomar a forma sensível ao Outro, entende-se que ela passa, necessariamente, por uma evolução, após um percurso que engloba experiências na relação com o outro. Portanto, é possível considerar que essa sensibilidade seja despertada por meio de ações pedagógicas. Entre essas, o desenvolvimento da sensibilidade por meio da arte parece despontar como uma proposta promissora.

A intersubjetividade como o espaço do encontro

Nas relações desenvolvidas pelas práticas educativas, o encontro humano é caracterizado pela presença da alteridade em toda a sua intensidade. A experiência do face a face torna a intersubjetividade um espaço de encontro.

O face a face não representa uma modificação do lado a lado, nem um deparar-se casual, é uma relação que se apresenta irredutível à totalidade. Ela se realiza no primado da ética: no acolhimento do Outro na sua diferença. O encontro é, pois, um posicionamento assumido a partir do acolhimento e da proximidade. Na educação, o encontro é um espaço de interação com o Outro e de atenção compromissada com ele. Em uma proposta educativa, o encontro sela a minha responsabilidade pelo Outro.

O encontro tem caráter formativo: na cotidianidade, a singularidade do outro está constantemente nos pondo em questão. Ao fazer isso, ela nos libera de nós mesmos e das nossas contingências e nos conduz para o "além de si". Dessa forma, a intersubjetividade como encontro propicia um processo de "refinamento" em relação a uma condição anterior. Daí dizer-se que o outro é nosso mestre: ao estar presente em nossa vida de maneira permanente e insubstituível, o outro nos constrói junto à ideia de infinito, encaminhando-nos à transcendência. No face a face, abandonamos constantemente o nosso estado e condição de imanência, retornando sempre mais aperfeiçoados.

Para Souza (2016, p. 46), o encontro ético "não significa sair de sua própria interioridade para dedicar-se a outrem: significa expressar a crença, inclusive, na própria humanidade, na sua humanidade própria e mais profunda". Essa afirmação reconhece a experiência intersubjetiva como intrinsecamente humana e, portanto, humanizadora. Nesse sentido, ao pensar pedagogicamente a relação com o outro, Carbonara (2008, p. 131) menciona que "a educação é o espaço de construção da humanidade a partir de cada encontro", sem pressupostos e sem verdades preestabelecidas.

Portanto, na intersubjetividade, a educação dá testemunho e mostra caminhos em direção ao outro ao assumir a ética como fundamento de todo agir. Na abertura para o outro, à luz da sensibilidade ética, a linguagem se desenvolve segundo a ética da acolhida.

Linguagem e intersubjetividade

Desde a segunda metade do século XX, a linguagem tem se apresentado como capaz de representar o papel desempenhado pela consciência na metafísica, que for-

neceu as bases para o pensamento moderno. Na atualidade, as conquistas da linguagem repousam sobre a intersubjetividade. Esta evoca a alteridade, permitindo que ela se expresse.

A educação foi obtendo conquistas na compreensão do humano ao longo do tempo, as quais constituem o dito – o que nos foi deixado. A educação de hoje é dizer: ela é construída, originalmente, no momento presente. Estando em curso, pode desdizer ou não o que nos foi legado. A dificuldade de desvencilhamento de conceitos já superados para a adoção de outras formas do agir cria o dilema dizer/dito. A função da linguagem não é, então, desvelar o que encontro no mundo, mas encontrar a relação com o sentido que as coisas têm independentemente da referência a um sistema.

Costa (2000, p. 140) destaca que "A relação ética com o Outro é linguagem, é rosto, é face-a-face, em suma, não é tematizar o Outro no 'meu mundo', mas no egoísmo 'do meu, comunicar-me', compartilhar 'meu mundo' com o outro. Linguagem é doação e doação é o primeiro gesto ético". Neste sentido, a linguagem revela coisas possuídas e permite que outras se revelem na interação com o outro.

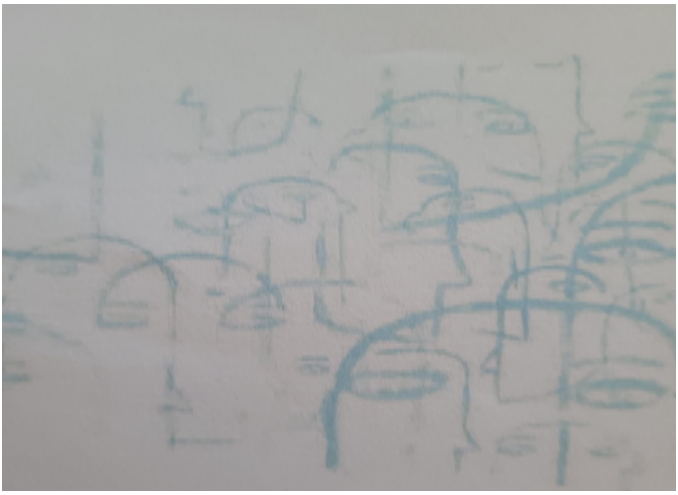
Para Levinas (2020, p. 66): "Falar é tornar o mundo comum, é criar lugares comuns. A linguagem não se refere à generalidade dos conceitos, mas lança as bases de uma posse em comum. Abole a propriedade inalienável da fruição". Assim, na educação, bem como em toda vida em sociedade, é preciso crer na possibilidade de a linguagem, como diálogo, criar um mundo comum de entendimento das diferenças, de convivência e de respeito pelo outro, assumindo a sua maneira de ser como um sujeito absoluto, livre e autônomo.

Observa-se que a linguagem não consiste só na fala, é essencialmente escuta. Pela escuta, ouvimos o Outro com atenção em uma experiência silenciosa e ativa. Segundo Levinas (2020, p. 173),

> Estar atento significa um acréscimo de consciência que supõe o apelo do Outro. Estar atento é reconhecer o domínio do Outro, receber a sua ordem ou, mais exatamente, receber dele a ordem de mandar. A minha existência, como "coisa em si", começa com a pesença em mim da ideia de infinito, quando me procuro na minha realidade última. Mas tal relação consiste já em servir Outrem.

Ao me recolher para ouvir o outro, coloco-me na presença do infinito, na disposição para acolher. A escuta é, pois, uma atitude de quem abre espaço para a manifestação do outro como inteiramente outro. Essa "visão" do rosto do outro não se separa da linguagem. Na educação, encontramos muitos rostos.

Figura 2 –Ver o rosto é falar do mundo



Fonte: Dieck (2001).

O acolhimento do outro como inteiramente outro

Em uma referência ao acolhimento, Levinas (2020, p. 165) menciona: "Acolho outrem que se apresenta em minha casa, franqueando-lhe a minha casa". Conforme esse filósofo, a casa é morada. Assim, quem acolhe torna-se morada, ou seja, aconchego e abrigo. O acolhimento exige que a interioridade seja capaz de um ato ético por estar satisfeita em si, manifestando-se como um sentimento gratuito que não espera nada em troca.

Na compreensão de que a alteridade só se dá a partir da minha resposta à presença do outro, o acolhimento é uma resposta que manifesta a minha responsabilidade com ele. Dessa maneira, a proximidade é entendida enquanto *me sinto e sou responsável pelo outro.* Ela representa uma inquietação por ser sempre insuficiente em relação a ele, tal como um abraço: "nunca suficientemente próximo" (Levinas, 2011, p. 100).

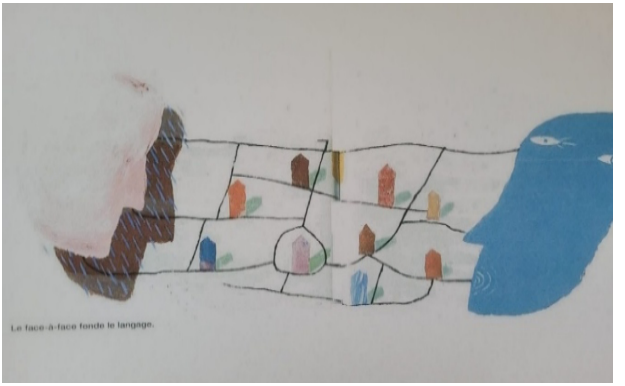
De acordo com Susin (1984, p. 333), essa inquietação mencionada por Levinas coloca a relação de aproximação no paradoxo da imediatez e da corporeidade. Assim, na confrontação fenomenológica desse acontecimento, a aproximação está articulada à corporeidade que atravessa um "vazio". Este, por ser um vazio em *déficit* ou um vazio que sofre de vazio, é uma abertura ao movimento de aproximação. Nesse sentido, entende-se que o fato de sermos constituídos como seres separados sustenta o infinito da nossa alteridade.

O acolhimento se dá por meio da linguagem, envolvendo a disposição para ouvir. Pivatto (2001) afirma que "a palavra que rompe o silêncio e inaugura a possibilidade de uma nova condição – humana – **não é uma palavra qualquer: é o próprio Rosto, é o Outro que**

se exprime com e por sua alteridade". Na linguagem, não há nenhuma intenção de domínio sobre o Outro, pois a separação entre o Eu e o Outro é respeitada por ela. Carbonara (2021, p. 322) expressa que a linguagem "é sempre linguagem entre separados na qual o outro permanece inviolado na sua santidade". A esse respeito, menciona-se que a palavra "santidade", originária do hebraico, é empregada por Levinas para enfatizar a dimensão da separação.

Assim, desde a subjetividade como sensibilidade, a educação é concebida essencialmente como acolhimento. Na acolhida e na proximidade do encontro, e ao assumir o Outro incondicionalmente na sua diferença, em um verdadeiro comprometimento com o desenvolvimento das capacidades que traz consigo, a educação se mostra eminentemente ética e, por isso, formativa, reiterando a todo momento a sua função humanizadora.

Figura 3 – No encontro, o face a face estabelece a linguagem ao modo do diálogo



Fonte: Dieck (2001).

O encontro como experiência dialógica

O diálogo – acolhimento a outrem na linguagem e resposta responsável – é a expressão mais completa da experiência formativa. No seu compromisso de despertar o melhor do sujeito, a educação oportuniza situações para que ele possa desenvolver a sua humanidade.

O encontro é uma experiência dialógica. Segundo Miranda (2008, p. 126), "Na educação, o sujeito que não se expõe ao desconhecido é incapaz de sentir a força transformadora do encontro com o Outro que está na base da experiência educativa". Por meio do diálogo, rompemos a segurança do "estar em casa" para irmos em busca do outro, assumindo a imprevisibilidade de uma relação a partir da qual jamais seremos os mesmos.

Carbonara (2008, p. 136) afirma que: "O diálogo não conduz para o interior do Mesmo e nem para o interior do Outro, mas além do Mesmo e do Outro: conduz para transcendência". Ou seja, o diálogo nos encaminha para uma dimensão em que o "pensamento ultrapassa o que se pensa" (Levinas, 2005, p. 90), superando o seu estado de imanência.

Além disso, o Outro como interlocutor não é algo a ser conhecido e nunca poderá ser tematizado ou experimentado, pois sua dimensão infinita expressa um ensinamento ético irredutível ao conhecimento objetivado. Desse modo, a concepção de subjetividade em Levinas nos mostra *outro-modo-que-ser* sem a violência ao Outro existente nas propostas educacionais, em que prevalece o processo redutor do Outro ao uno, sem que ele possa viver a sua diferença na expressão da sua singularidade.

Ao nos sinalizar para o caminho do diálogo, esse outro-modo-que-ser nos aproxima do outro. Essa aproximação traz o reconhecimento da precariedade que

nos enlaça. Não obstante as barreiras que nos separam, a condição humana nos aproxima e ela se apresenta inconcebível sem o outro.

De outra forma, apresentando a pertinência do diálogo compreendido eticamente como movimento primeiro e orientador de todas as ações, Carbonara (2013, p. 137) cita que, dentre todas as ações de ensino, instrução e orientação, chama-se educação o que se origina na acolhida do diálogo e que, por isso, a educação não pode ser concebida sem a ética. Nesse sentido, só pode ser vista como encontro. Ao atribuirmos ao encontro todas as possibilidades educativas, pensamos na proximidade e no acolhimento do outro, em um comprometimento real com o que ele traz em si e com a sua superação. Diante disso, a possibilidade de abrirmos uma perspectiva do encontro no processo de formação implica em uma educação desenvolvida mediante uma linguagem dialógica livre de julgamentos e preceitos.

Para Goergen (2014), ao pensarmos formação humana em uma sociedade plural, "precisamos reinstituir a *ágora*[107] como espaço de reconhecimento, dignidade, justiça e diálogo de todos com todos". Assim, podemos entender o diálogo como aquele que se apresenta favorável à exposição e discussão dos problemas da atualidade, de maneira aberta, a partir do encontro.

Reafirmando a ética na educação

O despertar ético para o rosto do Outro compromete a mim, mais que a todos, pelo fato de o rosto ter se revelado a mim. Sem apresentar as características da face humana e com uma nudez informe, o rosto se diferencia de indivíduo para indivíduo. O rosto como mani-

[107] A palavra *ágora* vem do grego. Na Grécia Antiga, era um local de encontro, troca de ideias e exercício de cidadania.

festação do outro traz uma interpelação ética que nos responsabiliza. A responsabilidade com o outro gera, cada vez mais, responsabilidade por ele. Dessa maneira, essa responsabilidade se torna infinita e já não pertence mais ao âmbito do querer. Daí, entender-se que a responsabilidade se apresenta anterior à nossa liberdade.

Na educação, o rosto do Outro se revela nas situações cotidianas do ensino e da aprendizagem. Uma educação que contemple inteiramente o outro como conceito basilar está aberta para acolher a diversidade e a diferença. Nela, a responsabilidade com o outro é manifestada pelo olhar que se converte em uma visão sensível do seu rosto. Assim, a prática educativa se desenvolve pela ênfase na sensibilidade, que se expressa no acolhimento, na proximidade e no diálogo.

Nesse sentido, a docência ética (relacionada ao processo formativo) se distingue da docência profissional (profissão docente), representando um avanço na reflexão sobre a formação indissociável da ética. Na docência ética, a responsabilidade docente é a relação *des-inter--essada* do ser-para-o-outro. Acolhido, o outro se torna capaz de ordenar o seu próprio processo formativo.

A docência ética é essencialmente interlocução. Em um processo dialógico, a sensibilidade e a proximidade favorecem o processo de ensino e de aprendizagem, prevalecendo o respeito mútuo. O pensamento de Levinas nos conduz para a concepção de que aluno e professor aprendem juntos. Ao aprenderem juntos, a confiança estabelecida entre um e outro elimina o argumento da autoridade docente, retirando do professor aquilo que ainda traz do sujeito metafísico. Então, sob uma visão não objetivadora do outro, é construída uma identidade mais ética.

Carbonara (2008, p. 131) expressa que "a educação é esse espaço privilegiado de construção do humano, de possibilidade para assumir a ética como fundamento de todo agir". Estando nesse local e em vista dessa possibilidade, o docente hoje dispõe de estratégias que favorecem a interação com o outro e estimulam comportamentos que acrescentem no sentido do humano. Como constituintes dessas estratégias, novas metodologias de ensino podem tornar-se suas aliadas.

Na contemporaneidade, o debate suscitado sobre uma formação humana que cultive a ética na abrangência de toda vivência humana é pautado por diferentes proposições. Dentre elas, cita-se a contribuição de Souza (2016) que, manifestando preocupação com a formação das novas gerações, identifica a necessidade premente de uma "reordenação pedagógica". Por isso, propõe como atitude fundamental reaprender a aprender desde a semente da racionalidade ética.

Já Miranda (2008) nos traz a proposta da redescriação ética. Segundo ele, "conceber a educação como redescrição implica mostrar que o ensinamento ético da responsabilidade pelo Outro está na base de toda experiência educativa" (Miranda, 2008, p. 180). É assim que, a partir da resposta ao apelo do rosto, a educação se edifica como redescrição ética, desenvolvendo-se como resistência ética. Esta representa um movimento de renovação da educação à luz do agir moral, buscando respostas para um mundo em constante transformação. Dessa maneira, como redescrição ética, a educação não esquece as lições do passado e, mesmo estando atenta ao presente, mantém a visão voltada para o futuro, avançando em seus saberes. Como resistência, desenvolve modos de retração à subjugação e à violência ao Outro.

A educação como fenômeno humano e como processo ativa e aprofunda a convivência humana. Ela representa a possibilidade do aperfeiçoamento contínuo junto ao outro, requerendo também justiça.

A educação e a questão da justiça

Segundo Agamben (2009), o conceito de contemporaneidade envolve "um olhar de aproximação e de distanciamento sobre o tempo, na identificação das necessidades que surgem e que não podem ser relegadas, a custo de comprometerem a justiça com todos". Portanto, o discernimento que a formação nos proporciona permite que sejamos contemporâneos.

Nas relações da vida em sociedade, além de uma questão ética, a responsabilidade com o Outro se apresenta como uma questão de justiça. Uma concepção de formação humana segundo o pensamento de Levinas se distingue por responder de forma afirmativa ao rosto no seu apelo por justiça. Levinas (2020, p. 68) menciona que o primado da ética é a relação de homem a homem – significação, ensino e justiça –, uma estrutura na qual se apoiam todas as outras.

Levinas (2020, p. 66) ainda afirma: "É o meu acolhimento do outro que é o fato último e onde sobrevêm as coisas não como o que se edifica, mas como o que se dá". A partir dessa citação, entende-se que o acolhimento do outro na sociedade cria um espaço para a justiça. Para Carbonara (2008, p. 139), "pensar a educação na perspectiva da justiça implica aceitar o seu fundamento ético de modo incondicional e assumir-se de modo inteiramente responsável por outrem". Nesse posicionamento, o autor nos convida a pensar uma "pedagogia da justiça". Essa pedagogia não está restrita ao ambiente educacional, pois compartilhamos com o Outro a diver-

sidade das experiências na sociedade. Daí, pensarmos em uma pedagogia da justiça em uma abrangência mais ampla.

Na pluralidade, essa forma de acolhimento restitui ao Outro os direitos dos quais se encontrava privado, assim como exige dele deveres, em função de que seja considerada a individualidade não só na sua forma absoluta, mas também na vida de relação. Há nesse contexto a necessidade de normativas que venham garantir um bom convívio. Contudo, na perspectiva de uma subjetividade constituída a partir do Outro, a atitude acolhedora representa a ética da sensibilidade também como justiça, pois, para Levinas, o outro sempre precisa ser considerado rosto.

Na sociedade, as relações com o outro se multiplicam, formando uma rede complexa. Torna-se, portanto, fora do alcance humano a equalização da responsabilidade com o outro, como na relação a dois. Nesse âmbito, a partir da entrada de um terceiro, a responsabilidade com o outro é representada pela justiça, mas impossibilita a essa o gozo da assimetria representada pela não reciprocidade. A responsabilidade com o outro só é assimétrica na relação a dois.

A esse respeito, Levinas (2001, p. 25) afirma: "tudo começa pelo direito do outro e por minha obrigação infinita em relação a ele. O humano está acima das forças humanas. A sociedade, segundo as forças do homem, não é se não a limitação desse direito e dessa obrigação". Para o autor, trata-se apenas de limitar, em uma certa medida, os meus deveres em uma sociedade em que o outro é infinito para mim. Neste sentido, pode-se dizer que esse filósofo usou do discernimento entre a teoria e a prática, optando por viabilizar seu pensamento na vida em sociedade.

Já em uma instituição educacional, as normativas são instrumentos que orientam a sua forma de agir no sentido de preservar a justiça para todos. Como Dalbosco (2023, p. 33) escreve,

> [...] a normatividade pressupõe, não a determinação fechada, imposta previamente de fora, mas, sim, a compreensão aberta, contingente e indeterminada dos fins educacionais, revelando com isso a importância de construí-los de maneira participativa e de avaliá-los constantemente.

Dessa forma, pressupondo uma compreensão aberta, contingente e indeterminada dos fins educacionais, a normatividade lida com o imprevisível. Na firmeza do seu posicionamento em relação aos fins educacionais aos quais diz respeito, a normatividade preserva o caráter ético da educação. Entretanto, há casos em que as normativas exigem ainda ponderação e prudência, requerendo uma atitude de racionalidade sensível de quem, acima de tudo, vê o outro como inteiramente outro.

No ambiente educacional, a justiça requer que cada um seja considerado na sua singularidade: como exterioridade, o outro é separado em relação ao mundo e a mim na irredutibilidade da sua alteridade. Dessa forma, sua formação é um processo não identificador. Em Levinas, a ética não pressupõe preceitos, ela se torna possível a partir da compreensão sensível do Outro em sua manifestação.

Considerações finais

> *Outrem não nos afeta como aquele que é preciso sobrepujar, englobar, dominar – mas enquanto outro, independente de nós: por detrás de toda a relação que com ele possamos manter, ressurgente absoluto (Levinas, 2020, p. 79).*

As ideias expostas neste capítulo permitem um-outro-modo-que-ser na educação e na sociedade, vindo contribuir para o debate sobre a formação humana em uma proposta que não se identifica com os princípios da metafísica da modernidade. Na contemporaneidade, a compreensão do outro como inteiramente outro é a semente ética que precisa ser lançada no contexto social.

Levinas (2005) menciona que o encontro com Outrem é imediatamente a minha responsabilidade por ele e que essa responsabilidade é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor ao próximo, amor sem Eros. Sendo o amor o mais humano de todos os sentimentos, a educação não prescinde do amor. Desse modo, desenvolvemos a crença de que, mesmo no pragmatismo da vida, é possível aliar a sensibilidade ao nosso modo de agir, tornando-o mais humano e justo com o outro.

Na concepção da subjetividade em Levinas, o conceito de "outro inteiramente outro" constitui o argumento fundante para uma educação que pretenda assumir uma orientação ética construída no primado do outro, em uma potencialização da sensibilidade desde o acolhimento. Nesse sentido, a interpelação ética do "outro como inteiramente outro" na educação como processo formativo pede e exige uma resposta que compreende:

a. a responsabilidade pelo outro como gratuidade plena, sem reciprocidade;
b. a reiteração de que o ensino não é dominação;
c. a sensibilidade como anterior à razão e à linguagem;
d. o acolhimento como primeiro movimento assumido na perspectiva de uma formação humana pensada a partir de uma subjetividade ética;
e. a disposição para ouvir com atenção (escuta) como relevante na linguagem do acolhimento;

f. a linguagem como a tomada de consciência da presença do outro e criadora de um mundo comum;
g. a concepção de educação como encontro humano;
h. a intersubjetividade entendida como espaço de encontro que nos encaminha na direção de uma aprendizagem dialógica;
i. o diálogo como a forma mais humana de interação;
j. o entendimento de que aprendemos com o outro e é ele que nos conduz à transcendência;
k. a proposição da docencia ética, um processo diálogico, não objetivador em que aluno e professor aprendem juntos.

Como fenômeno humano, a educação é um acontecimento ético que se produz na presença de uma racionalidade sensível – uma racionalidade que leva em conta a sensibilidade que a antecede. Além disso, está sujeita à imprevisibilidade que desconstitui as certezas, apresentando sempre disposição para o diálogo.

Na contemporaneidade, desenvolver uma cultura ética[108] é uma exigência urgente, pois no cotidiano de nossas vidas são frequentes as situações em que o rosto do outro apela por justiça, em vista da violência que se revela na transgressão da alteridade em todos os seus aspectos. Faz-se necessário, então, a reaproximação com a natureza que nos identifica e que nos unifica. Essa reaproximação nos impõe outra forma de razão: a razão trazida pela sensibilidade, aquela que nos torna menos racionais e mais humanos ao nos voltarmos para o sentido pré-existente do sensível.

[108] Levinas (2005, p. 238) postula uma cultura ética como "uma abertura do humano na barbárie do ser, mesmo que filosofia alguma da história nos assegure contra o retorno da barbárie".

Fundada na ética e na linguagem, em um movimento que desloca a centralidade na consciência para a centralidade na linguagem, a filosofia de Levinas reitera a linguagem como expressão da nossa inteligibilidade na articulação com o mundo, integrando a dinâmica da intersubjetividade. A linguagem ao modo do diálogo é por excelência a linguagem para uma concepção de uma formação humana, pois o diálogo, como linguagem da significância do rosto do outro que me interpela, é transcendência presente no dia a dia das relações humanas.

Temos ciência de que o debate sobre a formação humana, em especial, aquele que se realiza em torno de uma formação assentada em uma base ética, precisa ainda ser mais desenvolvido, sem esquecer a unicidade do outro. Portanto, faz-se mister superarmos o déficit ético gerado pela razão não reflexiva que domina sobre a maioria das atividades do homem na atualidade. O desenvolvimento de uma racionalidade sensível incorporada às metas educacionais representa uma necessidade legítima na condução de uma proposta formativa para a contemporaneidade que venha ao encontro da própria natureza humana, sedenta do outro, após ter enveredado por outros caminhos.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argus, 2009.

CARBONARA, Vanderlei. Docência e ética: um apelo humano por uma pedagogia da justiça. *In*: KUIAVA, Evaldo Antonio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (org.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 127-142.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. 2013. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARBONARA, Vanderlei. Humanismo do outro homem: perspectivas de uma formação a partir da sensibilidade e da ética com Emmanuel Levinas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 307–332, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-46884. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/46884. Acesso em: 16 ago. 2025.

COSTA, Márcio L. **Lévinas** – Uma introdução. Petrópolis: Vozes, 2000.

DALBOSCO, Cláudio A. Itinerários da ideia clássica de formação. *In*: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo V. (ed.). **Educação Formadora**. Passo Fundo, RS: UPF, 2023.

DIECK, Tom. **La Visage de l'autre**. Paris: Seuil, 2001.

GOERGEN, P. Formação humana e sociedades plurais. **Revista Espaço Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 21, n. 1, 2014. DOI: 10.5335/rep.v21i1.3870. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3870. Acesso em: 16 ago. 2025.

LEVINAS, Emmanuel. **Do sagrado ao santo**: cinco novas interpretações talmúdicas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós** – Ensaios sobre a alteridade. Tradução Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro Homem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições Almedina S.A., 2020.

MIRANDA, José V. A. **Ética da alteridade em educação**. 2008. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PIVATTO, Pergentino. Responsabilidade e Justiça em Levinas. **Veritas: Revista de Filosofia,** Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 217-230, jun. 2001.

SOUZA, Ricardo T. Por uma pedagogia da alteridade - repensando a educação com Levinas. *In*: CARBONARI, Paulo César; COSTA, José Almeida; DALMÁS, Giovana (org.). **Ética, educação e direitos**

humanos: estudos em Emmanuel Levinas. Passo Fundo/RS: IFIBE, 2008. p. 29-39.

SOUZA, Ricardo T. **Ética como fundamento II**: Pequeno tratado de ética radical. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

SUSIN, Luiz C. **O Homem Messiânico** – Uma Introdução ao pensamentos de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: Vozes, 1984.

Biodatas

Cleusa Távora de Carvalho

Licenciada em Matemática pela PUC-RS, Especialista em Metologia do Ensino Superior pela UFRGS, Especialista em Psicologia nas Organizações PUC-RS, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FACULDADE PORTAL/UPF e Mestra em Educação pela UCS. Possui interesse em pesquisa na área da Educação e Ética.

E-mail: cleusa.tavora@gmail.com

Currículo Lates: https://lattes.cnpq.br/0322551424884114

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9861-3435

Vanderlei Carbonara

Licenciado em Filosofia pela FAFIMC, Mestre em Filosofia e Doutor em Educação pela PUC-RS. É professor do Curso de Filosofia, de diferentes cursos de licenciatura, docente permanente do PPG em Educação e colaborador do PPG em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Desenvolve e orienta pesquisas sobre Filosofia da Educação, especialmente com ênfase na recepção da Fenomenologia, Hermenêutica e Teoria Crítica.

E-mail: vanderlei.carbonara@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0437585440783626

Orcid: https://orcid.org//0000-0002-0752-1189

O que pode uma educação[109]

Jefferson Pereira de Almeida
Sônia Regina da Luz Matos

Introdução

Tudo começa com a suspeita dos ofícios impossíveis. Em *Análise terminável e interminável*, Sigmund Freud exprime a célebre provocação e levanta desconfianças sobre a possibilidade da atividade educativa:

> Detenhamo-nos por um momento, para assegurar ao analista a nossa franca solidariedade pelas difíceis exigências que ele tem de cumprir ao exercer sua atividade. É como se analisar fosse a terceira daquelas profissões "impossíveis" (*unmöglichen*), em que de antemão se sabe que o resultado será insatisfatório. As outras duas conhecidas há muito mais tempo, são educar (*erziehen*) e governar (*regieren*) (Freud, 2018, p. 319).

Muitas questões podem ser suscitadas a propósito dessa declaração freudiana. É interessante imaginar que a desconfiança tenha uma associação possível com a rápida observação de Immanuel Kant – "Entre as descobertas humanas há duas dificílimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los" (Kant, 1999, p. 20). Antes mesmo da psicanálise, Nietzsche (2008) fizera a defesa da autoeducação, articulando-a com a indicação de que a educação padeceria de incontornáveis adversidades: ou ela seria um experimento incerto ou um nivelamento que padroniza, tendo, em ambos os

[109] Este capítulo é resultante da tese intitulada *Mais uma vez e apesar de tudo, o que pode uma educação*, que contou com a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS.

casos, o prejuízo de não estar à altura das expectativas clássicas de formação humana.

Na oportunidade em que redigiu o seu texto, Freud (2018) não estava preocupado com a educação como objeto privilegiado de investigação. Após citar a pretendida impossibilidade, tão bem compartilhada com a clínica e o governo, pouco foi acrescentado ao mencionado excerto para aprofundar o sentido da expressão junto às atividades pedagógicas. Sua intenção era pensar sobre as demandas técnicas inerentes à análise, e, nessa perspectiva, apareceram abordagens acerca da duração e do êxito da terapia, assim como da chance de cura permanente e de sua capacidade profilática. Somente de maneira indireta, mediante as deduções do que se atribui ao trabalho do analista, é que se pode chegar aos aparentes indícios de impossibilidade na educação: é acompanhando o texto freudiano sobre a técnica que se consegue, por aproximação, esboçar precariamente os impasses do ofício do educador.

No interior de um processo teleológico, a prática psicanalítica tem por finalidade a cura, compreendida como o hipotético estado de "absoluta normalidade psíquica" (Freud, 2018, p. 280). A cura seria, portanto, uma idealização – ao ponderar sobre a terminalidade da terapêutica, o criador da psicanálise acaba por advogar que a normalidade é uma ficção.

A partir dessa constatação, perguntamos se a absoluta educabilidade também não seria uma ficção, e se a educação não haveria de se configurar igualmente como uma atividade sem fim. No contexto freudiano, a análise é difícil sem a aspiração de cura, e governar é um problema sem o ideal de bem comum. Então, como educar sem a certeza de que conduziremos o sujeito ao ponto que se ambiciona, imaginado lugar do conhecimento, da

moralidade e do aperfeiçoamento humano? *A educação é impossível*? Poderíamos considerar que *a figura do educador é marcada por uma impossibilidade originária, ainda que relativa*?

Todos esses questionamentos partem de Freud – com ele estabelecemos o estímulo que desencadeia o movimento inicial, tomando a enunciação da impossibilidade como provocação. Contudo, é com Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze e outros autores contemporâneos que damos prosseguimento à experimentação da potência da educação por meio de uma travessia filosófica que sacode as perspectivas negativas ou reativas para realizar a afirmação ética, estética e política das atividades de composição humana.

Poder

Ainda que pensadores modernos tenham nos oferecido promessas de liberdade da razão esclarecida, sabe-se da sensação de tutela, coação e controle. Não precisamos de uma caricatura de um monstro opressor ou de um "grande irmão" para conjecturar o comando: pensamos nos inúmeros dispositivos habituais que, no âmbito micropolítico e sob aparência de liberdade, fazem circular formações de poder. A modernidade instaura processos de civilização, racionalização e institucionalização com os quais é obtida a garantia do domínio social. A economia faz seu jogo, apreende o desejo, submete-o à exploração e ao regime de produção, e desenvolve exponencialmente as formas de controle.

É bom lembrar que muito antes da modernidade, a "aporia da educação" (Cambi, 1999, p. 217) já estava bem delineada. Em Platão (1993), entrevimos a ambiguidade existente no processo de libertação, orientado exclusivamente a uma única saída disponível, aquela em

direção à luz da superfície. Mesmo em Kant (1985), cujo pensamento envidou ultrapassar os limites da imagem platônica, toda liberdade é condicionada por uma razão pública. Portanto, na aporia ou ambiguidade, não estaria compreendido o motivo da impossibilidade da educação? Não sucumbimos facilmente à derrota, estamos cientes de que, na educação, a oposição entre liberdade e controle configura um "problema aberto, inquietante inclusive, mas *estrutural*, [...] constante e originário" (Cambi, 1999, p. 217). Há no humano a prerrogativa de ousar e agarrar o poder, e tal ousadia é um direito que, na maioria das vezes, nem é dado, antes, precisa ser conquistado.

Em *Crime e castigo*, o pensamento de Raskólnikov não se acomoda na resignação, ao contrário, arrisca ultrapassar os limites – o protagonista diz que foi à casa da usurária para *experimentar* (Dostoiévski, 2021). Então, o direito aqui referenciado não é tão simplesmente um direito de poder, também é o direito de experimentar, visto que toda tentativa é sempre destituída de previsibilidade. Vista desse jeito, a tomada de poder é indissociável de uma experimentação, o que nos remeteria à polifonia do *Macht* nietzschiano. Assim, para além da funcionalidade de autoconservação, afeita à manutenção dos tipos e condições de existência, o poder amplia as possibilidades de vida e cria um impulso de movimento.

Parte da plurivocidade é amplificada pelo conceito de vontade de poder (*Wille zur Macht*), e, nele, encontramos inúmeras texturas, sutilezas e ambivalências. Nietzsche diz que "todo impulso ambiciona dominar" (1998a, p. 13), mas que uma vontade dominadora é geradora de vida: "Uma criatura viva quer antes de tudo *dar vazão* a sua força – a própria vida é vontade de poder –: a autoconservação é apenas uma das indiretas,

mas frequentes *consequências* disso" (1998a, p. 20). Em algum grau, o impulso que ambiciona dominar quer intervir no mundo por intermédio da criação.

Fica patente, pois, que a conservação já não é um instinto constitutivo da natureza humana, ela é consequência indireta de algo mais originário. Despimo-nos dos estereótipos para considerar a premissa do personagem de Dostoiévski (2021, p. 195) – "Força, preciso de força: sem força não se consegue nada; e força é preciso conseguir pela própria força" –; evitamos as simplificações e os prejuízos morais para assinalar uma mudança qualitativa importante, a saber, que o poder não pode ser reduzido à mera violência ou à exploração de um ser ou de um objeto.

De um jeito muito mais sofisticado, com gradações das mais diversas, o poder é a relação da força com outras forças, na complexa interação de afetar e ser afetado. Nessa sofisticação, doravante, a vontade emancipa-se da razão, torna-se princípio plástico, "elemento genealógico da força *e* das forças" (Deleuze, 2018, p. 69), ou seja, um elemento que impõe sobre a força a obediência em uma relação de forças. Desse modo, ela se confunde com a própria ideia de desejo para intervir sobre as forças, para atuar no agenciamento das forças. É interessante acolher a distinção entre vontade e força para colocar a primeira como componente que se expressa sobre a segunda, a fim de produzir a diferenciação. Por conseguinte, ao falar da vontade de poder, compreendemo-la "como sensibilidade das forças [...], como devir sensível das forças" (Deleuze, 2018, p. 84).

Na perspectiva nietzschiana, o genealógico é o traço intransponível da relação com a vida: "Jamais encontraremos o sentido de alguma coisa (fenômeno humano, biológico ou até mesmo físico) se não soubermos qual é

a força que se apropria da coisa, que a explora, que dela se apodera ou nela se expressa" (Deleuze, 2018, p. 11). Destacamos a indagação sobre o valor do valor, e acerca das interpretações e avaliações que são introduzidas pelo humano. Alcança-se tal desdobramento porque a moral perde sua funcionalidade pública inconteste, e descobre-se sob o manto da abnegação as perspectivas que querem apenas conservar e ampliar seus tipos. O desinteresse não é um critério da ação, a indiferença é recusada como ficção incompatível com a vida e o exercício genealógico revela os condicionamentos muito pessoais que operam nos conceitos e nos fenômenos (Nietzsche, 1998a, 1998b, 2004a). A aproximação desinteressada ao outro é problemática, pois é impossível imaginar que o animal humano seja suficientemente altruísta para se aproximar de um outro sem levar consigo motivos particulares.

Independentemente de onde venha suas circunstâncias e autorias, o critério que legitima o poder não é algo transcendente ou *a priori*, não há fundamento ou norma geral que oriente as relações instituídas. Não havendo medida objetiva, somente há uma regra guiada pela urgência de autoafirmação. Nessa diversidade de intenções, os enredos ganham dramaticidade e são invariavelmente desprovidos de respostas absolutas, e os entes em luta produzem mais e mais diferenciação. É confortável imaginar o transcurso do processo como um sistema linear e coerente, que segue ordem e tendência, e é fascinante supor o acabamento do saber em uma dada totalidade, porém, conceber desse modo implicaria a incidência dos prejuízos metafísicos. A hipótese genealógica apresenta o traço do poder pela marca diferencial da vontade, de maneira que se torna inevitável

perguntar a todo momento pela autoria das forças que se deslocam, a quem elas favorecem ou interessam.

No entanto, essas circunstâncias contingentes que sacolejam as certezas metafísicas da educação são insuficientes para atribuir ao Estado ou à economia a exclusiva disseminação da força sobre o conjunto social, e tampouco haveríamos de acreditar que tais forças circulam unicamente de cima para baixo, em ostensiva verticalidade. Quando os desejos são capturados pela macropolítica, os impulsos de assujeitamento surgem de todos os lados, provenientes de todas as direções. Embora Nietzsche (2005) se refira ao temível poder da ordem e do mando, da força da moralidade que sempre aparenta estar sobre nós, do medo e aborrecimento de estar subsumido, de sua insistência em localizá-los nas autoridades do Estado, nos valores morais ou mesmo em Deus, vale trazer a caracterização segundo a qual o poder é uma relação entre sujeitos ou modos de ação que se operam sobre as ações de outros, estejam onde eles estiverem.

Afirmação

As dificuldades e as ambivalências da educação não fazem senão enfatizar as forças implicadas na reação à imperfeição e à incompletude: são o devir-reativo de Anaximandro, comprometido na reparação da falta e da injustiça. Acontece, porém, que a idealidade desejada existe somente como abstração – daí o advento do sintoma como decorrência que impacta o equilíbrio do sistema. Não é apenas uma impossibilidade, também é um fracasso resultante de promessas não cumpridas, de expectativas não realizadas, de empenhos malsucedidos. Entretanto, impossibilidade e fracasso ostentam a "bela forma" (Nietzsche, 2020, p. 70), forjam a aparên-

cia de atividade rica em consequências. Como um afeto proveniente da idealidade que jamais se apresenta, a melancolia encanta alternativas estetizadas, forma mecanismos substitutivos, investe libidinalmente um metavocabulário, emancipa a teoria da prática para gozar com as palavras antes que com as ações. Então, se a práxis educativa mal compreende a matéria da liberdade, a estetização permite alguma elaboração formal ou retórica que garante a ilusória legitimação dos discursos e a recompensa dos educadores. Eis o êxito da separação e da especialização da teoria – o sintoma deve ser mascarado pela "elegância enganadora" (Nietzsche, 2020, p. 73). Não temos sensibilidade para acolher a referida elegância: definitivamente, pesa-nos seus efeitos, de tal forma que a utilizamos para assinalar uma aparência que se compraz consigo mesma e que, ao cabo, produz uma satisfação provisória e insuficiente.

A partir disso, podemos nos perguntar: resignar-se ao devir-reativo não equivaleria a ampliar a extensão e a radicalidade do niilismo? Mesmo no interior das impossibilidades e dos fracassos, não haveria chance de fazer furo no devir-reativo universal? Em contrapartida, suspeitamos do metavocabulário e propusemos múltiplos e diferentes vocabulários filosóficos para a educação (Almeida; Matos, 2024). De forma análoga, também aqui somos afirmativos. Apostamos que entre a melancolia, pelas frestas, outros investimentos sejam possíveis e consideramos os sintomas da educação como decorrência de certa dispersão da força vital, mal encaminhada pelo destino metafísico. Seria animador acreditar que a educação pode recusar alguns afetos em favor da criação e da imanência e que o desejo possa se voltar para a afirmação em vez de ser afetado por causas exteriores. Se assim for, se há força para pensar afirmativamente,

propomos que a suspeita freudiana da impossibilidade também seja uma vicissitude da impotência – "Separadas de uma potência de afirmar, as forças ativas *nada podem* por seu lado, *exceto* se tornar reativas por sua vez ou se voltar contra si mesmas. Sua atividade, seu objetivo e seu produto são malsucedidos desde sempre" (Deleuze, 2018, p. 215, grifo nosso). Afastamo-nos da pergunta freudiana – a educação é impossível? –, já que doravante nos interessa experimentar o que pode uma educação. Os desdobramentos seguintes mostram que a troca não é apenas um outro artefato retórico, mas, com efeito, uma elaboração conceitual que muda definitivamente a condição da educação.

Potência

Um passo adiante e estamos em melhores circunstâncias, desde que acolhamos as sutilezas semânticas e conceituais relacionadas ao *Macht* nietzschiano, especialmente no que diz respeito aos traços qualitativos da força, e que realizemos uma especificação no problema. É compreensível que parte da recepção da obra nietzschiana em língua portuguesa tenha acolhido o termo alemão para traduzi-lo como "potência", em vez de "poder", pois, de fato, é interessante tomar o impulso dominador também no sentido afirmativo, como uma força que ultrapassa a autoconservação, que no animal humano amplia os limites da existência. Atentos às zonas de sobreposição e de indistinção, não fazemos uma escolha definitiva entre "poder" e "potência", estimulamos a plurivocidade como um signo da complexidade do conceito. Tais termos não são opções excludentes entre si, mas expressões para discernir o escoamento ora de força reativa, utilitária e de adaptação; ora de força ativa que vai ao limite para afirmar sua diferença; ou ora a

mistura em medidas variáveis, em distintas proporções (Deleuze, 2018). A dissecação dos atributos e o isolamento de certos componentes têm uma validade instrumental, uma vez que a partir deles formamos delicadas discriminações e atingimos a proposição da impossibilidade da educação em situação teórico-conceitual bem mais favorável. Embora seja tentador buscar no presente as possibilidades, reduzindo a posição humana à interpretação do que existe como condição para a ação, provoca-nos o imperativo de transformação e, por conseguinte, o desafio de produzir o que estaria *fora* do possível. Enunciado de outra forma, não resignados ao dado, experimentaríamos o *impossível*, experimentaríamos uma imprevisibilidade que não se encontraria no rol das interpretações possíveis.

Mediante a inflexão do problema freudiano, que considera o impossível em seu sentido afirmativo antes de tomá-lo como limitação incontornável, assumimos a potência como um conceito que desdobra as possibilidades e viabiliza as respectivas atualizações. Ganharíamos em consistência se introduzíssemos na tecitura conceitual a potência como um encaminhamento da virtualidade à realidade, como uma travessia da invisibilidade à visibilidade, de acordo com a vontade humana. À circunscrição do futuro previsível, encerrado em múltiplas e finitas possibilidades, acrescemos a invocação da infinitude, da potência assinalada sobretudo pelo impossível. Pode parecer estranha a concessão de alguma realidade ao que não existe ou ao que é impossível, porém não se considera a virtualidade como oposto ao real, apenas distinta qualitativamente do atual: "O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual. [...] O virtual deve ser mesmo definido como uma estrita parte do objeto real – como se o objeto tivesse uma de suas partes no

virtual e aí mergulhasse como numa dimensão objetiva" (Deleuze, 2020, p. 276). O campo de possibilidades é aberto para fora daquilo que é dado, o acontecimento estende-se para fora do possível, em conformidade, é claro, aos planos de consistência. No posicionamento conceitual que respalda a concepção de potência, o virtual não é pensável, vige sob um princípio de incerteza e indeterminação, atualiza por diferenciação, forçando a diferenciação (Alliez, 1996; Zourabichvili, 2009).

Chegamos ao ponto em que é preciso fazer uma especificação do problema da impossibilidade por intermédio da descrição da impotência da educação. Não se pretende endossar alguma versão de *adynamia* ao modo de Aristóteles (1990, p. 440), ou seja, não se quer uma hipótese de eventual privação de potência. Ajuda-nos nesse intuito a formulação de Virno (2021): o animal humano não *é* potência, ele *tem* potência; logo, quebra-se a identidade entre potência e essência, a potência transforma-se em atributo acidental. Como energia indeterminada, tocada pela incerteza, a potência não estaria junto à substância, não teria compromissos com a atualização do ser. Enquanto as possibilidades têm conteúdo semântico definido, a potência não ocupa lugar no espaço nem é perceptível, existe na medida em que se situa como propriedade humana inobservável: não se encontra ao alcance da vista ou do tato, não possui presença nem forma. Por intermédio da melancolia ou da instrumentalização, seja pela erótica espiritualizada, seja pelo desejo pragmático de continuar alimentando a roda do capital, a educação encontra-se marcada pela impotência e, embora aparente movimento, reproduz a paralisia que coloniza discurso e ação. A impotência decorre do "excesso inarticulado de potência" (Virno, 2021, p. 7), vale dizer, que resulta da aglomeração de capacidades,

competências e habilidades. A impotência vige não em função do vazio ou da ausência absoluta de *dýnamis*, em vez disso, é promovida pela superabundância que se vê desarticulada e encerrada em certos esquemas. Em nosso olhar sobre a educação, a impotência é uma potência que, no entanto, não se atualiza, não obtém as condições de seu exercício efetivo, não produz atos comprováveis. Aproxima-se aqui a Nietzsche (1998b, p. 149): se o niilismo não é o "nada querer", mas o "querer o nada", se o niilismo continua sendo uma experiência da vontade, também a impotência da educação não é ausência de potência.

Dito de outra forma, a abundância presente na impotência é uma aposta no excesso de investimento libidinal da falta. Nesse sentido, o alcance do critério distintivo pode ser encontrado nas formulações de Deleuze e Guattari (2020) a propósito da máquina desejante e na suposição de que o livre transcorrer de um desejo perdido entre sua própria abundância só produziria confusão, entorpecimento e, finalmente, cansaço. A contemporaneidade é veloz, organiza-se em pluralidade vertiginosa. Nela, as formas de controle sofisticam-se, tornam-se mais eficientes, agora associadas à administração da potência, só precariamente atualizada. Impedido de produção, o desejo humano encontra nas formas atuais do capitalismo satisfações substitutivas e, portanto, aceitáveis socialmente, que, entretanto, nada mais são do que movimentos esterilizantes do próprio desejo. No exercício da impotência, a educação excita-se com a verborragia, estimula-se na reatividade, em "paralisia ansiosa" (Virno, 2021, p. 9), em insurgência conformada. A impotência da educação decorre das exigências de identidade e das forças reativas, dos imperativos metafísicos, da instrumentalização pela economia, da

pesada dependência do Estado, da desorganização imposta pela infosfera, das caducas crenças que tentam se atualizar em aparentes novidades. Enrolada em obstáculos, com sua potência administrada, a educação anda freneticamente em círculos, não chega a sua promessa, seu futuro jamais é alcançado. A educação torna-se impotente porque o código que a determina encerra-se em repetição, fechando-se à potência que a desterritorializa. Tudo o que aparece sob o signo do fetiche do novo reforça o retorno e recusa os pontos de fuga. Então, na agitação da repetição, o círculo não amplia seus limites, o meio não se abre ao outro, e, ao não se comunicar, o que ameaça a educação é o cansaço.

Minudências

Especificamos o problema da impossibilidade pela proposição da impotência. Entre tantas contingências possíveis, a educação é impotente quando percebida perdida na multiplicidade de ofertas ao desejo, marcado pela falta. Ao mesmo tempo, reposicionamos o impossível, retirando este último da carência intransponível para orientá-lo à criação do desconhecido, à infinitude, ao real transformado em inconsciente produtivo. Feitos esses movimentos, talvez não seja preciso retornar à sugestão de Freud, por ela já estar suficientemente recusada. Contudo, ainda parece interessante desenvolver algumas observações, enriquecer o ambiente pelo enfrentamento direto da provocação que, por longo tempo, consome os propósitos de pesquisa. É como se devêssemos ao problema um detalhamento que repercuta positivamente sobre a potência da educação.

No sentido insinuado pela psicanálise, a educação faz-se impossível se se mantiver alienada na expectativa de identidade e de unidade, entorpecida pelo ser e

pela verdade. Com efeito, a educação ainda se encontra submetida a tais imperativos, ora no niilismo e na melancolia, tomada pela seriedade da metafísica, ora pretensamente animada pelo retorno das categorias unificadoras da vida sob o capitalismo. Se essas fossem as alternativas, de fato, estaríamos enquadrados pela impossibilidade, por todos os lados cercados de dificuldades. Afirmamos outros vocabulários, assinalamos a multiplicidade das vozes (Almeida; Matos, 2024), reposicionamos a impossibilidade, preferindo acentuar sua contingência, circunscrevendo as condições em que a educação se torna potente. Não nos cai bem o figurino do melancólico, nem estamos dispostos a fazer luto de uma morte artificialmente produzida.

Como se não fossem suficientes as alegações trazidas, apresentamos outras considerações que, em acréscimo, enfraquecem a hipótese da impossibilidade da educação. Gert Biesta avisa "que *não* devemos pensar na dificuldade da educação [...] como um perigo, uma ameaça ou um distúrbio que vem de 'fora'" (2021, p. 103), mais producente seria aceitá-la como algo que é constitutivo. A crise é resultante de um dilema ou de um paradoxo: como sabido e amplamente expresso, a educação viabiliza-se na relação com o outro, mas é justamente a interação com o outro, pela ausência de referências normativas seguras, que a ação pedagógica se torna difícil e, por conseguinte, arriscada. É somente a partir dessa dificuldade que sobrevive o agenciamento entre autocriação individual e comunidade humana, e renunciá-la implicaria o abandono da contingência, da multiplicidade e da diferença. Pela educação, forjam-se novos modos de convívio em que as ideias clássicas da metafísica se veem confrontadas com a imanência e a invenção do comum. A ruptura com a instrumentalização

econômica, o reducionismo utilitário e a estrita capacitação profissional ofereceria, portanto, a oportunidade de colocar a educação *fora* da teleologia, em algum lugar em que a ausência de finalidade já não produzisse fracasso. Doravante, seria apenas o elemento desviante que instigaria a potência da educação. Dito isso, desde a contestação da teleologia e das fixações dogmáticas, uma outra maneira de lidar com a multiplicidade é possível, por meio da qual o desviante não é uma dificuldade, antes um componente da virtualidade da educação.

Também se declina da pressuposição de impossibilidade porque desagrada o tom catastrófico, já que, mesmo após as crises mais severas, alguma força inventiva sobrevive. Assim, os discursos peremptórios que se investem de denuncismo tendem a gerar uma máquina totalitária que ignora a resistência e só consolida a vitória do poder hegemônico. Caso se queira perseverar na impossibilidade da educação, arrisca-se a passar uma régua niveladora que elimina frestas e rugosidades entre as quais poderia surgir o impulso da transformação. Quando Didi-Huberman (2011) elaborou sobre o desaparecimento dos vaga-lumes, interessou-lhe o minúsculo em face do fracasso, a modesta experiência em contraposição ao grande desespero, o encantamento das luzes e dos movimentos dos pequeníssimos insetos, apesar da submissão operada pela grande luminosidade vigente.

Entre tantos motivos, recusamos a impossibilidade da educação porque se trata de uma presunção apocalíptica, incapaz de reconhecer entre as eventuais perdas de sentido, em grande medida irrecuperáveis, as recodificações que instauram a resistência, que constituem, entre as determinações, as linhas que escapam pela desterritorialização. Reportamos a crítica nietzschiana

ao niilismo para desconfiar da vontade de unificação e totalização do mundo: por que haveríamos de abdicar da "destotalização que dispersa" (Pelbart, 2016) em nome da impossibilidade, de uma hipótese que fecharia as portas ao fragmentário e ao menor? Em face da máquina técnica do capital, do conformismo ou do desespero ético-político, a totalização é rompida pelo jogo do devir, pela errância que vai criando aqui e ali, que, por entre as fendas, lança alguma luz na experimentação de afirmação chamada educação.

As habituais descrições do tempo presente expõem as crises como falta radical para a qual o que é perdido ou apagado somente alcança alguma alternativa na suposição de transcendência. É próprio da metafísica apostar no desaparecimento, na morte ou na falta para oferecer um discurso definitivo no qual apareça, como *deus ex machina*, a solução redentora – "Para verdades derradeiras, portanto, realidades destruídas" (Didi-Huberman, 2011, p. 80). Não há diagnóstico tão severo que não compreenda em seu escopo a potência da resistência como saída imanente ao próprio problema. É urgente, pois, uma vigilância sobre o predomínio teológico nos discursos de secularização. Fechar a questão em torno da falta ou da dificuldade radical só serviria à atualização do apocalipse a partir do qual se torna possível imaginar o final dos tempos ou o messianismo que anuncia a redenção. Firmar uma convicção sobre a falta, sobre sua impossível reparação, equivaleria a dizer que não restaria nada que pudesse ativar a potência do animal humano, que não houvesse nenhum detalhe ou ínfimo traço que fosse capaz de movimentar qualquer afirmação da diferença.

Na perspectiva que pouco a pouco vai se descortinando, é percebida a proposta de "escrever a n-1"

(Deleuze; Guattari, 2019a, p. 21). Nada impede que se continue a pensar no impossível desde que ele se reporte à experiência do fora. Passamos à margem da impossibilidade, porque evitamos a presunção da falta irreparável ou da finalidade inalcançável, pois seria prejudicial vedar à educação todas as imagens passantes, as cenas que sacudiriam a imobilidade do horizonte. Algo também desabona a suspeita freudiana: se há tentativa de educação, algo é produzido, um resto que faz movimentar, de modo que não se diz que a experiência é nula, ao contrário, pronuncia-se que "a experiência é indestrutível" (Didi-Huberman, 2011, p. 148), proferimento que retoma a afirmação de viés nietzschiano. É preciso dizer *sim*, mesmo que a ofuscante luz e a pretensa inexorabilidade insistam em dizer *não*. Mesmo em face da luz dos projetores que, de tão forte, ofusca toda visão, os lampejos da educação são lampejos de vida, extremamente frágeis e, ainda assim, *apesar de tudo*, marcas da mais potente resistência. Seria estranho renunciar às minudências, aos restos, sobretudo, perante o rizoma e a erva daninha que, nos grandes espaços, preenche os vazios, cresce entre as coisas. Deixar-se tomar pelo prognóstico freudiano representaria ignorar que a capilaridade micropolítica veicula a força do minúsculo que persevera na sabotagem da política molar.

Composição

Constrangeria a potência acreditar na capitulação definitiva às linhas de segmentaridade. Não se duvida que a educação seja conduzida e submetida pelos significantes dominantes, até mesmo pelo grande significante, onde quer que ele esteja. Da estratificação, um conjunto de categorias é instaurado para assegurar o funcionamento, e poderíamos dizer que mediante tal

obediência a educação "funciona" a contento, atendendo a interesses muito específicos.

O problema da submissão é a necessária recusa de outros regimes semióticos, especialmente dos que arrastam as circunstâncias ao nomadismo, à máquina de guerra e às consequentes linhas de fuga. Resignar-se à impossibilidade como condição equivaleria dizer que o funcionamento somente ocorre no interior da interpretação, conforme medida do significante, e que não haveria margem para que a educação fosse inquietada pelo que faz fugir.

Atentos ao cerco e ainda mais ao que escapa, não estamos focados no quanto de verdade ou falsidade um discurso produz, isso não está na órbita de nossa atenção. O que demanda interesse é o peculiar modo de posicionar o mundo verdadeiro por intermédio da exclusão das demais expressões. Assim, a metafísica lança seus influxos à moral e ao conhecimento; no humanismo, não incomoda apenas o desenho de algum modelo específico de humanidade, aflige a normalização imposta pelo ideal e a consequente discriminação das demais perspectivas. Fazemos a ressalva e a repetimos mil vezes, porque almejamos marcar uma posição contra os dualismos que perseveram na divisão entre "educação boa" e "educação má". Ainda que as oposições tenham fôlego interpretativo, enquadrar o mundo pelo binarismo produz um recorte redutor.

Distintamente, várias linhas coexistem, elas se sobrepõem ou se atravessam, enrolam-se, criam recíprocas relações e tensionamentos. Sem que se precise incidir na contraposição de valores, advoga-se pela multiplicidade da educação, a qual não elimina o conflito, mas o reconfigura no *combate entre*. A educação não constitui uma subjetivação idealizada ou uma experiência que se

desdobra apenas pela afirmação de si. Diferentemente, a potência criadora desloca-se e age no campo social. Apesar da provocação ou do desafio, a luta é intensa, e o acordo, sempre dissonante (Deleuze, 2019).

Há conflito, discordância ou dissonância, porque a criação impõe a diferença a todo momento. A propósito dos traços criativos da educação, urge experimentá-la como uma travessia de composição, que paradoxalmente não quer construir uma forma humana, tampouco divina, dado que é justamente disto que se trata: desligar-se das intenções teológicas, das relações com as forças infinitas, bem como das formações humanas já constituídas. Nada precisa seguir a imagem de Deus, as forças agora precisam estar junto à finitude.

Assim, Deleuze (2017, p. 118) pôde perguntar: "Por que a forma composta seria ainda o Homem?" Por que manter a vida aprisionada a abstrações quando, em sentido contrário, seria mais producente libertá-la do próprio homem, no homem? No âmbito da educação, fabula-se que o plano de composição (ao mesmo tempo ético, estético e político) recobre a composição técnica, em que tudo se dá em um mesmo plano sem que se consiga separar os componentes.

Em face das dificuldades e da impotência, a criação garante a saída em linhas de fuga, a invenção de uma nova sintaxe que se forja sobre o estilo precedente, mas também em estado de ruptura em relação a ele. A composição cria um estilo, produz algo inesperado, mesmo ante a determinações, esgotamentos e adversidades. O que até então se mostrara como ausência e inércia, agora se transforma em motor do inesperado, em mutação ao longo da qual a impossibilidade se transfigura em transbordamento.

> Mesmo numa língua dada, mesmo no francês por exemplo, uma nova sintaxe é uma língua estrangeira dentro da língua. Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível. [...] É preciso lixar a parede, pois sem um conjunto de impossibilidades não se terá essa linha de fuga, essa saída que constitui a criação [...] (Deleuze, 2017, p. 171).

No que concerne à composição realizada, o estilo em nada acomoda, tranquiliza, apazigua. Antes, ele produz-se entre as diferenças – e nada é mais avesso à composição do que a homogeneidade e a indiferença. Finalmente, é provável que se indague: mas, afinal, na composição chamada educação, quem compõe, quem cria estilo? O estilo não é um produto individual, ele parece ser o que se gera no ambiente fértil das trocas e dos encontros, na enunciação que é coletiva, desdobrada no campo social. Desorientado, o educador reclamaria a definição de seu ofício, doravante integrado à regra geral da composição e supostamente perdido entre a perda de especificidade.

De nossa parte, afirmamos que não há regra, não há unidade ou homogeneização, como se a todos os personagens coubesse a mesma ocupação. A transversalidade precisa ser garantida, mas em nenhum caso ela pode ser confundida com massificação ou com eliminação da diferença. Mencionamos Fernand Deligny (2018) e a proposição do educador como um criador de circunstâncias. Na composição que lhe cabe, o educador não ensina, não transmite, não forma, não disciplina, ele *cria* circunstâncias. Toda uma forma verticalizada e hierarquizada é desmontada, portanto, o professor não é o sujeito suposto saber, a autoridade paterna que conduz o estudante ao melhoramento. Distintamente, ele está

implicado na transversalidade, com suas especificidades, para criar as condições do agenciamento coletivo da educação.

Ao pensar na educação, podemos estar próximos das expectativas de humanidade, visualizar panoramicamente na história a formação como desenvolvimento da humanidade no humano, mas também podemos recolher desconfianças sobre as ideias modernas. Reativamente ao quadro delineado por nós, sempre haverá espaço para a requisição de algum humanismo em sentido mais originário, uma concepção que salvaguarde o humano da determinação teológica. Não faltariam tentativas contemporâneas que orientassem um eventual desígnio. Então, o humano estaria emancipado do divino, lançado no processo histórico, livre do fundamento ontológico, encharcado em sua contingência.

Com efeito, é tentador pensar desse modo, pois assim estaríamos libertos de Deus e dos mecanismos que conferem autoridade necessária à economia. Mais sedutor ainda seria imaginar que a atualização do humanismo pudesse se transformar em crítica ao capitalismo. Entretanto, não nos esquecemos de que, desde sempre, o humanismo é ordenado por uma medida europeia, e persistir nessa ideia corresponderia à submissão aos poderes da colonialidade. Mesmo que se imagine a contingência e a multiplicidade, o caminho para a diferença seria limitado pelos valores ocidentais e refratário ao outro não europeu. Como acreditar no humanismo se, no conceito de humano, fica excluído o que Mbembe (2022) referiu como o Resto, ou seja, o dessemelhante e a diferença? Alguém diria que sim, que o humanismo corresponderia à história de um erro, que o humano é a ilusão da liberdade em um mundo não livre, de que ele é o "impensável como inexistente", na qual o sujeito que

acredita se afirmar exatamente no desprezo da natureza (Nietzsche, 2008, p. 171). Esse interlocutor concordaria com nossa travessia, e diria que, não obstante, é graças aos equívocos que chegamos até aqui e que possivelmente não teríamos ido tão longe se levássemos em conta as críticas que agora apresentamos.

De nossa parte, não nos cabe eliminar erros e corrigir rotas, retroagir e imaginar que a caminhada do humanismo pudesse ser outra ou que temos como remediar o suposto mal metafísico. Não desejamos curar nada, tampouco oferecer alguma salvação à educação mediante a prescrição de um ocasional remédio filosófico. A fabulação de uma educação precisa dizer as coisas de outras maneiras, lançar experimentações ao debate público e aguardar suas ressonâncias práticas, caso elas acumulem alguma força de intervenção. Com Nietzsche (2008), enunciamos o tom problemático da atribuição do humano como finalidade precípua, da mesma forma que julgamos perigosa a destinação universal da humanidade. Indagamos, portanto, o que restaria do humanismo se retirássemos dele suas concepções gerais e se, sobre sua contingência, impuséssemos a virtualidade de um devir aberto ao infinito. Como se estivéssemos encurralados, uma anotação viria em socorro e ajudaria na experimentação da substituição do *dever-ser* pelo *devir* – "Um animal que podia falar afirmou: 'Humanidade é um preconceito de que pelo menos nós, animais, não sofremos'" (Nietzsche, 2004b, p. 197).

Assim, mantemos a imagem de travessia, ainda que continue a incomodar a ideia de destinação humana. Desferimos nosso ataque à predominância do *télos*, perturbamos as intenções de planificação e previsão. Seguindo a exigência de uma nova imagem do pensamento, as mortes de Deus e do Homem são ocasiões

apropriadas para trazer a formulação sobre o devir-animal (Deleuze; Parnet, 1998), para pensar a educação fora das expectativas de humanidade, fabulando um movimento que faça fugir quando assinala algo de inumano no humano. Se há uma formação interessada em produzir a humanidade no humano, também existe uma composição que se encontra envolvida com a experimentação do inumano. Se Kant (1985) chamou atenção para o termo *Ausgang*, se a *saída* seguiu sendo suficientemente provocativa a ponto de imaginarmos a grama ou a erva daninha como alternativa, algo que brota no meio, então parece interessante assumir que o devir-animal é a saída, o traçado das linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2023).

Ora, se o devir nunca é, não se espera que o animal seja algum epifenômeno: o devir-animal é o que escapa do humano, o que transborda da humanidade, o que estoura os limites, ele é um devir-outro. Embora a criação seja marca da travessia, não são seus produtos que prioritariamente contam, mas o tanto de movimento que essa criação produz a despeito dos artefatos que são construídos. É a desterritorialização que importa, a fuga que sai pelo inaudito. É preciso, pois, constituir a malha das relações entre composição, estilo, devir-animal e afirmação, efetivar as conexões entre as linhas, em uma experimentação da educação que aposte na produção da variação. O animal aqui indicado assinala a diferença que se interpõe entre o idêntico, entre os componentes habituais do humano e da humanidade, ou daquilo que se espera do humano e da humanidade.

Considerações finais

Em nossa fabulação – uma entre outras tantas –, a educação *é experimentada como composição, modo pelo*

qual se potencializa a ideia clássica de formação pelo acontecimento da criação. Ela não precisa ser um caminho linear, planejado e engessado moralmente, ao fim do qual se encontra o objetivo tão solenemente declarado, nem ser um ponto de articulação de passado e futuro, lugar em que a memória se vê atualizada em alguma expectativa, já que ela não necessita instituir modelos ou prometer humanidade. O real abre-se à educação como infinito, como inconsciente produtivo. Nessa atividade de composição, engendram-se linhas de fuga: a educação é devir-animal, escape que inventa saídas. Assim, a virtualidade da educação é provocada pela substituição do critério normativo da moral pela expressão ética, estética e política do desejo em agenciamento coletivo de enunciação, em uma alegre experiência de produção do comum.

Embora não tenhamos feito uso extensivo de Espinosa, apropriamo-nos de uma indagação sua, uma pergunta objetiva, direta: o que pode um corpo? Buscamos elementos para transformar essa questão e lançá-la aos limites da educação. Mesmo que transitemos entre a tagarelice moral, as teorias e abstrações, as finalidades e metodologias, continua sendo interessante, *mais uma vez* e *apesar de tudo*, indagar o que pode uma educação. Repercutindo a seu modo a interrogação de Espinosa, Deleuze mostra a dificuldade embutida em uma questão aparentemente tão simples:

> *Nem mesmo sabemos o que pode um corpo* [...]. Ou seja: *Nem mesmo sabemos de quais afecções somos capazes, nem até onde vai nossa potência*. Como poderíamos sabê-lo de antemão? Desde o início da nossa existência, somos necessariamente preenchidos por afecções passivas. O modo finito nasce em condições tais que, de antemão, ele está separado da sua essência ou do seu grau de potência, separado daquilo que ele pode, da sua potência de agir. Podemos saber pelo

> raciocínio que a potência de agir é a única expressão da nossa essência, a única afirmação do nosso poder de ser afetado. Mas esse saber permanece abstrato. Não sabemos qual é essa potência de agir, nem como adquiri-la ou reencontrá-la. E sem dúvida nunca o saberemos se não tentarmos devir ativos (Deleuze, 2021, p. 249).

Esse fragmento parece ser suficientemente elucidativo, generoso em suas sugestões para a educação. Até onde vai a potência de uma educação? Diríamos que ela pode estar relacionada à experimentação, à tentativa de afirmação, ao devir-animal que é um devir-ativo, sem que se possa antecipar finalidades seguras ou saber de antemão o que há de ser produzido. A ausência de uma resposta tão objetiva quanto a pergunta não deve ser motivo de frustração: diversamente, o empenho permite o nomadismo de uma atividade que não se conhece por antecipação e que, precisamente por isso, tensiona seus próprios limites.

Há na dúvida de Espinosa (2021) um traço que conduz a elaborações importantes: ela já não pode ser esclarecida exclusivamente pela biologia, agora ela se torna uma inquietação de tonalidade ética. Retendo da indagação tal especificidade, levamos adiante o empreendimento crítico de Nietzsche, substituindo na educação o critério normativo da moral pela experimentação ética, fabulando as condições em que, para fora das determinações externas, os corpos estariam em agenciamento coletivo de enunciação. Do interior de um elemento pontual da filosofia de Espinosa, com Nietzsche, não perguntamos o que se pode fazer com a educação, mas o que pode uma educação, diferença significativa que a liberta do uso instrumental, distante das abstrações metafísicas ou dos usos econômicos. Para Zaratustra, era preciso “ter ainda caos dentro de si,

para poder dar à luz uma estrela dançante" (Nietzsche, 2011, p. 18). Feitos os encontros, agenciados os desejos, compõe-se *um* mundo, geram-se os componentes, elabora-se a consistência mínima.

Referências

ALLIEZ, É. **Deleuze filosofia virtual**. Tradução de Heloisa B. S. Rocha. São Paulo: 34, 1996.

ALMEIDA, J. P. de; MATOS, S. R. da L. Ainda sobre educação: do grito de uma só boca. **Teias**, Rio de Janeiro, Uerj, v. 25, n. 76, jan./mar. 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/78297. Acesso em: 25 jul. 2025.

ALMEIDA, J. P. de; MATOS, S. R. da L. Uma crítica ao vocabulário da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, v. 43, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/97262. Acesso em: 24 jul. 2025.

ARISTÓTELES. **Metafísica de Aristóteles**: edición trilíngüe. Tradução de Valentín García Yebra. 2. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1990.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

DELEUZE, G. **Conversações**: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: 34, 2017.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: 34, 2019.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2020.

DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução do GT Deleuze. São Paulo: 34, 2021.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2: volume 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: 34, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: 34, 2020.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes**: operários, artistas, revolucionários: educadores. Tradução e notas de Marlon Miguel. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

DIDI-HUBERMAN, G. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e castigo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 8. ed. São Paulo: 34, 2021.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Tradução do Grupo de Estudos Espinosanos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. *In*: FREUD, S. **Obras completas**: volume 19: Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 274-326.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é "Esclarecimento" (*Aufklärung*)? *In*: KANT, Immanuel. **Textos seletos**: edição bilíngue. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2022.

NIETZSCHE, F. **Schopenhauer como educador**: considerações extemporâneas III. Tradução, apresentação e notas de Clademir Luís Araldi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, F. O andarilho e sua sombra. *In*: NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres: volume II. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 159-313.

NIETZSCHE, F. **Sabedoria para depois de amanhã: seleção dos fragmentos póstumos por Heinz Friedrich. Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2005.**

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

NIETZSCHE, F. **Aurora**: reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998b.

PELBART, P. P. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. 2. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

PLATÃO. **A república**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

VIRNO, P. **Sobre la impotencia**: la vida en la era de su parálisis frenética. Tradução e notas de Emilio Sadier. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2021.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2009.

Biodatas

Jefferson Pereira de Almeida

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS – Campus Farroupilha). Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: jefferson.almeida@farroupilha.ifrs.edu.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7411170400156421

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6191-4488

Sônia Regina da Luz Matos

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) – linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Bolsa Pós-Doutorado na Université Paris 8, Projeto Pedagogia Crítica, Clínica e Diferença – Apoio a Projetos Internacionais de Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação (PDE/CNPq/2025).

E-mail: srlmatos@ucs.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7284092996786272

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3946-5628

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

- **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
- **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
- **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
- **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
- **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
- **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
- **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
- **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
- **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
- **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.

Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.