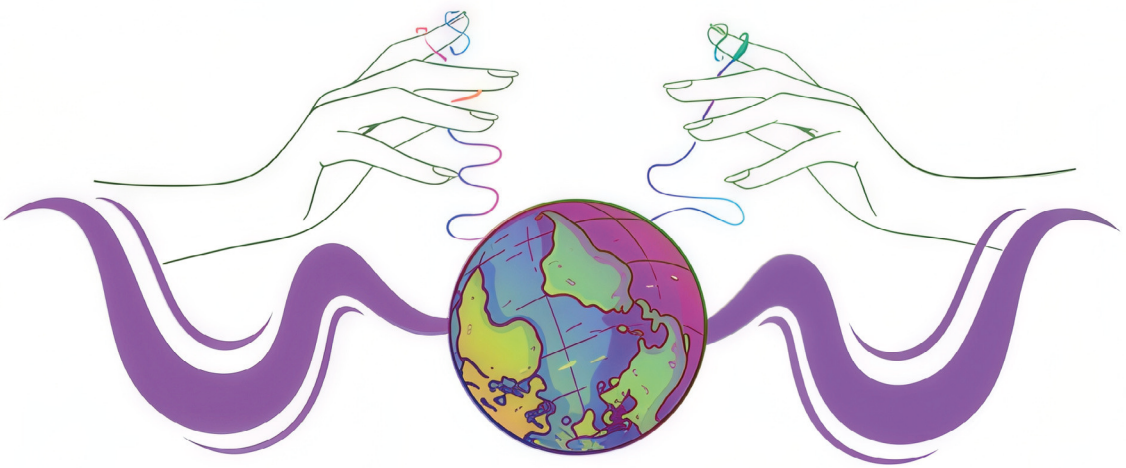
Organizadores
José Edimar de Souza
Cristina Maria Pescador
Ane Caroline dos Santos Moraes
Andressa Abreu da Silva
Júlia Pasa Zampieri
Marcus Vinícius Comandulli Ruppental
William Gustavo Machado



X CEDU & II CINED

X Colóquio de Educação Discente &
II Congresso Internacional de Educação

Mundos em pesquisa: Educação e Conexões

EDUCS PESQUISA

X CEDU & II CINED

X Colóquio de Educação Discente &
II Congresso Internacional de Educação

Mundos em pesquisa: Educação e Conexões

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



Organizadores
José Edimar de Souza
Cristina Maria Pescador
Ane Caroline dos Santos Moraes
Andressa Abreu da Silva
Júlia Pasa Zampieri
Marcus Vinícius Comandulli Ruppental
William Gustavo Machado

X CEDU & II CINED

X Colóquio de Educação Discente &
II Congresso Internacional de Educação

Mundos em pesquisa: Educação e Conexões

EDUCS PESQUISA

© dos organizadores
1ª edição: 2025
Preparação de texto: Sob responsabilidade dos organizadores
Revisão: Helena Vitória Klein
Editoração: Igor Rodrigues de Almeida
Capa: William Gustavo Machado

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

C719a Colóquio de Educação Discente (10. : 2025 ago. 20-22 : Caxias do Sul, RS)
[Anais do] X CEDU & II CINED [recurso eletrônico] : X Colóquio de Educação Discente & II Congresso Internacional de Educação : mundos em pesquisa : educação e conexões / Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação ; org. José Edimar de Souza ... [*et al.*]. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2025.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

Vários autores.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.18226/9786558074588
ISBN 978-65-5807-458-8

1. Educação - Congressos. I. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Souza, José Edimar de. III. Colóquio Internacional de Educação (2. : 2025 ago. 20-22 : Caxias do Sul, RS). IV. Título. V. Título: Mundos em pesquisa : educação e conexões.

CDU 2. ed.: 37(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Congressos 37(062.552)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira CRB 10/1460.

Direitos reservados a:





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

X CEDU & II CINED



Mundos em pesquisa: Educação e Conexões

Organizadores
José Edimar de Souza
Cristina Maria Pescador
Ane Caroline dos Santos Moraes
Andressa Abreu da Silva
Júlia Pasa Zampieri
Marcus Vinícius Comandulli Ruppental
William Gustavo Machado

X CEDU
Colóquio de Educação Discente

II CINED
Congresso Internacional de Educação

Mundos em pesquisa: educação e conexões
2025

Anais
X CEDU
Colóquio Nacional de Educação Discente
II CINED
Congresso Internacional de Educação

História e processos educativos:
a pesquisa por uma cidadania global

20, 21 e 22 de agosto de 2025

Evento híbrido

José Edimar de Souza
Cristina Maria Pescador
Ane Caroline dos Santos Moraes
Andressa Abreu da Silva
Júlia Pasa Zampieri
Marcus Vinícius Comandulli Ruppental
William Gustavo Machado
(Orgs.)

X CEDU – Colóquio Nacional de Educação Discente
II CINED – Congresso Internacional de Educação

ceduppgedu@gmail.com

Coordenação geral

Cristina Maria Pescador – UCS

José Edimar de Souza – UCS

Comissão organizadora

Ane Caroline dos Santos Moraes – UCS

Andressa Abreu da Silva – UCS

Júlia Pasa Zampieri – UCS

Marcus Vinícius Comandulli Ruppental – UCS

William Gustavo Machado – UCS

Comissão científica

Agenor Lopes Filho – UCS

Alessandro Carvalho Bica – UNIPAMPA

Ane Caroline dos Santos Moraes – UCS

Andréa Wahlbrink Padilha da Silva – UCS

Andressa Abreu da Silva – UCS

Antonio Paulo Valim Vega – UCS

Betânia Maria Lidington Lins – UFPE

Carla Beatris Valentini – UCS

Carlos Alberto Xavier Garcia – UNIPAMPA e Rede Estadual de Ensino de São Gabriel

Carlos Bernardo Skliar – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

Claudia Panizzolo – UNIFESP/SP

Cristian Giacomoni – UNIASSELVI

Cristiano da Silva – SMED Caxias do Sul

Cristiane Backes Welter – UCS

Cristine Fortes Lia – UCS

Cristina Maria Pescador – UCS

Daiane Ribas Ramos – UCS

Danilo Romeu Streck – UCS

Dilnei Abel Daros – UFRGS

Edgar Roberto Kirchof – UCS

Edla Eggert – PUC/RS

Eliana Maria do Sacramento Soares – UCS

Elisângela Candido da Silva Dewes – UCS

Érisson Teixeira Emer – UCS

Fabiano Quadros Rückert – UFMS

Fernando Ripe – UFPel

Flávia Brocchetto Ramos – UCS

Gisele Belusso – UCS

Jefferson Pereira de Almeida – IFRS

José Edimar de Souza – UCS

Júlia Pasa Zampieri – UCS

Leonardo Poloni – IFRG

Lucas Silveira Gonçalves Henzel Ruiz – SMED Caxias do Sul

Lucila Guedes de Oliveira – SMED Caxias do Sul

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli – IFRS

Mauro Castilho Gonçalves – PUC/SP

Patricia Giuriatti – UCS

Patricia Weiduschadt – UFPel

Paulo Antonio Pasqual Junior – Fernfachhochschule Schweiz (FFHS-Suíça) e UCS

Roberto Radünz – UCS

Rochele Rita Andreazza Maciel – UCS

Rodrigo Luis dos Santos – UCS

Rosa Fátima de Souza Chaloba – UNESP

Samanta Vanz – FSG

Sidneia Albuquerque Moreira – Larchmont Charter School, Los Angeles (Califórnia)

Stéfani Mano Valmini – UNIFTEC

Terciane Ângela Luchese – UCS

Vanderlei Carbonara – UCS

Zeila de Brito Fabri Demartini – USP

Suélen Giordana da Silva Binotto – UFRGS

Sumário

Apresentação | 19
Comissão organizadora

Grupos de trabalho | 25

ANAIS DOS RESUMOS EXPANDIDOS

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Pedagogias do lazer e da preguiça: entre Gilbert Durand e Fernand Deligny | 30
William Gustavo Machado

Entre guerra e paz: a UNESCO e os debates transnacionais no sistema educacional brasileiro | 32
Vitória Aparecida Baldaço de Jesus
Halferd Carlos Ribeiro Júnior

O que cabe ao professor no sistema educacional? | 35
Andressa Abreu da Silva

Escolarização e juventudes da OCDE/PISA para as reformas educacionais brasileiras do século XXI | 37
Marina Fátima Onyszko
Halferd Carlos Ribeiro Júnior

Educação a distância e cidadania: caminhos e contradições no Brasil e na Suíça | 41
Paulo Antonio Pasqual Júnior

Disciplina é liberdade | 45
João Carlos Cavalheiro

Frankenstein na educação: pedagogias da filosofia moderna | 47
William Gustavo Machado

Logoeducação: a logoterapia aplicada ao contexto da educação formal | 48
Marcos Antonio Pilatti
Rossane Frizzo de Godoy

Um estado do conhecimento sobre dodiscência e relação pedagógica | 53
Rebecca Fin Falavigna
Cristina Benedetti

Tecendo fios sobre: os direitos das crianças | 55
Fernanda de Lemos

Uma metodologia para a auto(trans)formação docente | 58
Paola Monteiro de Barros
Nilda Stecanela

Planejamento de ensino como ação pedagógica intencional, reflexiva e transformadora | 61
Isadora Fontana Pedó
Cristina Benedetti

GT2: Informação, subjetividade e significação

Narrativas identitárias em pesquisa, formação e autoria: balanços de (trans)formação | 65
Nilda Stecanela
Eliana Rela

A leitura como processo subjetivo e de interação | 68
Fabiana Perotoni

A influência das redes sociais na erotização infantil na dança | 70
Tailan R. França

Merenda escolar: impactos e percepções do consumo por professores no ambiente escolar | 73
Tailan R. França

Da informação à transformação: a abordagem *maker* como linguagem de autoria no currículo escolar | 76
Marina Camargo Mincato

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Dissidentes sexuais e de gênero: percepção de acolhimento, discriminação e direitos na engenharia | 83
Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli
Nilda Stecanela

Subjetividade, corpo e resistência na educação: reflexões a partir de Érico Andrade | 86
Agenor Lopes Filho

Relações étnico-raciais em movimento: confluências e envolvimentos metodológicos na educação | 89
Elenice das Neves Bairros
Fernanda Bertoldo
Joelma Couto Rosa

A escrevivência como instrumento de denúncia ao racismo que opera no ambiente escolar | 92
Joelma Couto Rosa

Dona Creuza e sua pedagogia do exemplo em Umãs, no sertão de Pernambuco | 95
Maria de Fátima Moura Alencar

Intergeracionalidade feminina: a educação no espaço doméstico | 97
Natália Eilert Barella
Eliana Rela

Caminhos que se cruzam: “mano tengo fé” – projeto diversidade cultural envolvendo estudantes venezuelanos | 99
Deise Angélica Pasquali

Poesia: uma educação que escapa | 101
Nilcéia Pereira Kemer

O abraço largo da literatura | 105
Karina Feltes Alves

O instituto da culpa no desquite: instrumento de estigmatização social das mulheres na década de 1970 | 108
Marlova Jaqueline Macedo Mendes

A jornada da inclusão: transformando percepções e promovendo cultura anticapacitista em organizações | 111
Letícia Montanari Carra Balen
Carla Beatris Valentini

Percurso metodológico e formação do pesquisador: reflexões em contextos educativos marcados pela diversidade cultural | 113
Gilvania Pires Santos Kuiava

Tecendo presenças: interseccionalidades e práticas de reconhecimento no cotidiano escolar | 115
Fernanda Dias de Oliveira

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Lugares de memória: arquivos fotográficos da educação no Litoral Norte gaúcho (1943-1995) | 118
Keila da Silva Souza
Maria Augusta Martiarena

Debates transnacionais em reformas educacionais nacionais: reverberações das ações promovidas pela UNESCO e pela OCDE | 121
Halferd Carlos Ribeiro Junior

Conservadorismo educacional e a implementação de escolas cívico-militares no Litoral Norte do RS | 124
Rebeca Borges de Souza Silva

O olhar de um pioneiro: a fundação do curso de serviço social da UCS na voz do professor Isidoro Zorzi | 126
Maurem de Castilhos

A gestão integral e o gestor de gentes: alguns saberes para liderança na gestão escolar | 129
Marcos Epifanio Barbosa Lima

Dialogicidade: inédito viável no cotidiano da gestão escolar pública do Ensino Fundamental em Caxias do Sul | 132
Mariana Zanotti

Os parâmetros nacionais para a internacionalização na Educação Básica e os desafios docentes | 134
Diandra dos Santos de Andrade
Diemerson da Silva Lemos

Jornal Infância Patriota: o impresso na construção da história da educação | 137
Giovana de Sousa Much
Eduardo Hainzenreder Pedroso
José Edimar de Souza

Práticas pedagógicas e experiências formativas: reflexões sobre a educação médica contemporânea | 139
Thailise Azeredo da Fonseca

A transferência da escola do trabalho do Rio de Janeiro para o bairro do Barreto | 142
Bruno Almeida Regis dos Santos
Isabella Belmiro Araújo

Trajetórias negras e educação antirracista: percurso teórico a partir da revisão de literatura | 144
Paula Adriana Silva
Elisângela Cândido da Silva Dewes

A extensão como instrumento de transformação: desafios e possibilidades da curricularização da extensão | 145
Kauana Melo

Presencialidade ameaçada: o cenário da formação profissional em serviço social nas instituições de ensino comunitárias | 146
Leonardo Rabelo

Narrativas de si e instituições de acolhimento: memórias da infância no Instituto de Menores de Ijuí, RS | 149
João Carlos Cavalheiro

Didática na Educação Infantil: uma revisão integrativa de literatura | 152
Leisiane Heming

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Formação inicial docente e cultura digital: exigências curriculares e a realidade formativa | 155
Cristiano da Silva
Cristina Maria Pescador

Aprendizagem por projetos: um estudo de caso | 157
Jason Rodolpho dos Santos
Paulo Antonio Pasqual Júnior

Aplicação de projeto de pensamento computacional para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental | 159
Nicole Anne Modena
Tiago Romio

Inteligência artificial e cidadania digital: um estudo de caso com estudantes de licenciaturas | 162
Gabriel Magerl Dutra
Paulo Antonio Pasqual Júnior

ANAIS DOS TRABALHOS COMPLETOS

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Reflexões sobre a alfabetização e o letramento matemático no processo formativo de educadores | 167
Vitor Saquete Rodrigues

Estudo de caso no ensino de libras para ouvintes: método tradicional x utilização do aplicativo Hand Talk | 173
Taiser Tadeu Teixeira Barros
José Antônio Oliveira de Figueiredo

Infâncias e natureza: desafios e possibilidades para o brincar em espaços abertos na Educação Infantil | 180
Bianca Polli Rodrigues

Práticas educativas interdisciplinares como caminho para a (auto) transformação na Educação Básica | 187
Cristina Benedetti

O marco legal das universidades comunitárias no Brasil: educação como bem comum e desafios contemporâneos | 192
Andrea Boeira do Amaral
Flávia Fernanda Costa

Práticas docentes e tecnologias no ensino de matemática: caminhos de (auto)transformação pós-pandemia | 198
Haira Gatielly Jorge da Silva
André Luis Andrejew Ferreira

Semeando saberes, colhendo transformações: um estudo sobre os projetos profissionais dos jovens da EFASERRA | 203
Cláudio Klippel Borges

Os discursos da formação de professores: a busca por autonomia dos educadores nas resoluções | 209
Vamberto Marinho do Nascimento Junior
Denise Machado Moraes

A práxis na educação não escolar | 215
Marcus Vinícius Comandulli Ruppental
Nilda Stecanela

Educação ambiental e abordagem *maker*: caminhos coletivos para reimaginar futuros sustentáveis | 222
Marina Camargo Mincato
Danilo Romeu Streck

Metacognição, autorregulação e autonomia no Ensino Médio: algumas considerações | 228
Rodrigo L. de Quadros
Eliana Maria do Sacramento Soares

GT2: Informação, subjetividade e significação

O diálogo vivo como diálogo formativo: informação e significação no contexto escolar | 236
Taís Baldasso

A influência da tecnologia no ensino da dança: desafios e possibilidades | 244
Tailan França

Reflexões sobre o modelo tradicional de ensino da matemática: alienação, relações interpessoais e exercícios matemáticos | 248
Leonardo Corrêa Sabbado

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Educação invisível – mulheres que inspiram | 256
Daiane Ribas Ramos
Michele dos Santos Xavier
Paula Adriana da Silva

Na alfabetização: o que dizem as crianças negras sobre a negritude | 262
Agenor Lopes Filho

Rastros do colonialismo em Caxias do Sul | 268
Fernanda Bertoldo

Da denúncia do não lugar ao anúncio do desejo de ser gente: a experiência de ser militante negra em Caxias do Sul | 275
Rúbia Hoffmann Ribeiro

Memórias sensíveis: narrativas docentes sobre infância e natureza como ato de acolhimento e formação | 282
Bianca Polli Rodrigues

Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil: uma revisão de literatura | 289
Milena A. Vieira da Silva

A construção das concepções do autismo a partir do modelo médico e modelo social da deficiência | 296
Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer
Carla Beatris Valentini

Poética da hospitalidade | 304
Éverton Luiz da Silva Lião

A diferença suprimida: produção de subjetividade na alfabetização pelo ICMS educacional | 310
Nicole Martini Longhi

Ateliê de leituras-*punctum*: Parfor/UCS/Caxias do Sul – licenciatura em Pedagogia | 317
Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa

Os ventos que sopramos e os ventos que sopram os livros – um projeto de mediação literária | 324
Maiara Franz Pauletti
Flávia Brocchetto Ramos

Entre silêncios e presenças na escola: vivências de adolescentes autistas | 330
Fernanda Meneghel Cadore
Carla Beatris Valentini

Geografia das crianças autistas e literatura infantil: eu leio para você | 336
Patrícia Giuriatti

Narrativas de vida e deficiência visual: uma pesquisa bibliográfica | 343
Lucas Silveira Gonçalves Henzel Ruiz

Ecologia dos saberes e ensino de português para migrantes: um diálogo entre formação docente e pesquisa | 350
Ana Luisa Ritter Ferreira
Andréa Wahlbrink Padilha da Silva

A escola como espaço de escuta e diálogo: a potência da diversidade | 357
Fernanda Dias de Oliveira

Educação musical e autismo: experiências docente | 361
Raquel Pereira Soares
Carla Beatris Valentini

Fernand Deligny e as tentativas de contar, *camerar* e traçar | 368
Luiza Juliana Debus Stake
Vitória Santos Ruver
Lilian Ferrari

Análise e desenvolvimento de instrumentos para identificação de Altas Habilidades/Superdotação em crianças do Ensino Fundamental | 375
Aline Pegoraro Lenzi

Corpoliversar: mapas de sonhos na filosofia da diferença-educação | 381
Marina dos Reis

Pintura em versos, memória em flor: um devaneio para o meu irmão | 387
Alcione Moraes Jacques

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Ensino de música nos grupos escolares municipais de Caxias do Sul (1943-1951): sentido e emoção no currículo escolar | 395
Samanta Vanz
José Edimar de Souza

Saberes docentes nas leis de formação inicial de professores de inglês: reflexões sobre a política educacional brasileira | 402
Susana Bettú

Musicalização na Educação Infantil | 408
Celoí da Silva Hoffmann
Stéfani Mano Valmini

Barreiras da escolarização: uma análise das desigualdades no Ensino Médio brasileiro | 416
Aline Araújo Cassimiro
Samantha Aparecida Correa Alves
Danilo Vargas Pedra

Escolas cívico militares: um estudo sobre o pecim na zona metropolitana de porto alegre | 424
Alexandre Lobo
Maria Augusta Martiarena

Infância: o alicerce da vida | 430
Milena A. Vieira da Silva

Gestão para inovação pedagógica: integração entre currículo, docência e ambientes de aprendizagem | 436
Andrea Boeira do Amaral
Flávia Fernanda Costa

Aprimorando o caminho do pesquisador: o papel do letramento acadêmico e científico | 440
Júlia Pasa Zampieri
Samira Prigol Pereira
Taís Aparecida Maciel Pinto

O mundo do trabalho, a cidade e a visita ao patrimônio industrial ferroviário | 446
Carlos Alberto Xavier Garcia
Eliana Rela
Mateus Borsatto

Alimentação intercultural na Educação Infantil: uma análise curricular e pedagógica | 452
Débora Caroline Vargas

A escola rural como eixo de investigação | 458
Eveline Fischer

Escola Normal Assunta Fortini: Barão 1965 a 1970 e os convites de formatura | 465
Fernanda Rodrigues Zanatta

Educação musical e Educação Infantil: um mapeamento da presença da educação musical na BNCC | 470
Samira Prigol Pereira
Cristiane Backes Welter

Edutubers como mediadores do saber matemático na cultura digital no tempo presente | 476
Bruno Fernandes Dos Santos
Fernando Ripe
Jonatan Eduardo Munchow

Vulnerabilidade de mulheres e crianças em situação de abrigamento durante a catástrofe climática de 2025 no Rio Grande do Sul | 483
José Edimar de Souza
Vialana Ester Salatino

“Taboadas” no papel e na memória: impressos didáticos luso-brasileiros nos séculos XVIII e XIX | 490
Jonatan Eduardo Münchow
Bruno Fernandes dos Santos

Educação infantil formação continuada em contexto | 497
Suélen Giordana da Silva Binotto

O ideário de asilamento à infância desvalida no discurso de Augusto Cony no final do Império Brasileiro (1882) | 503
Laryssa Celestino Serralheiro

Formação leitura e escrita: entre os tempos e os espaços do ler e do escrever na Educação Infantil | 508
Fernanda Rodrigues Zanatta

O núcleo articulador e a reinvenção do cotidiano escolar no Ensino Médio em tempo integral | 514
Arlene Aparecida de Arruda

Evisão sistemática sobre a Lei nº 12.881/2013 e as universidades comunitárias no Brasil: identidade, gestão e pertencimento | 518
Andrea Amaral
José Edimar de Souza

A zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky como fundamento para práticas pedagógicas mediadas no Ensino Médio | 525
Kenny Guareze Conz
Cristiane Backes Welter

Ensino de matemática no fundamental II: caminho entre métodos e relação com o aprendizado | 532
Carlos Eduardo de Miranda Bellomo
Fernando Cezar Ripe da Cruz

Entre o prescrito e o vivido: a formação docente em matemática no contexto noturno da UFPEL | 539
Eduarda Hartwig Centeno
Matheus Nogueira Lopes
Denise Nascimento Silveira

Formação docente e natureza: ausências, lacunas e resistências no cotidiano da Educação Infantil | 546
Bianca Polli Rodrigues

Produção de subjetividades domésticas: análise da obra educação para o lar (1980) | 553
Danielle Boeira
Fernando Ripe

Gestão escolar e o novo Ensino Médio: uma análise a partir do ciclo de políticas | 559
Carlos Jardel Henn
Elisiane Machado Lunardi

O educador como agente de inclusão: a importância da formação docente | 565
Carmella Fagundes dos Santos da Rosa
Bruno Fernandes Dos Santos
Eduarda Hartwig Centeno

Educação integral na pré-escola: um estudo sobre a iniciativa de Bento Gonçalves-RS | 571
Dejair da Rosa Bento

Ensino de juros na obra aritmética para meninos (1870) de José Theodoro de Souza Lobo | 579
Amalia Gislaine Prates Heberle

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Aprendizagem móvel e edutubers: um estudo de caso do canal Matemática Rio | 587
Rafael Guterres Ortiz
Sandro Faccin Bortolazzo

Inteligência artificial e plataformas digitais: uma análise da Amira Learning no contexto da educação | 594
Vital Pereira dos Santos Júnior
Augusto Russini
Edgar Roberto Kirchof

O letramento digital como caminho para uma cidadania digital | 600
Andressa Abreu da Silva

Mãos à obra, mentes em ação: a abordagem *maker* na formação de protagonistas digitais | 605
Marina Camargo Mincato

Gincana matememática: uma metodologia para ensinar através de memes desafiadores | 611
Matheus Nogueira Lopes
Eduarda Hartwig Centeno
Carla Denize Ott Felcher

Ensinando frações: uma experiência com tecnologia e jogo didático | 617
Helena Duarte Vilela
Cicero Nachtigall

A inteligência artificial na aprendizagem educacional: uma revisão bibliográfica | 624
Lucinda Arsego
Edgar Roberto Kirchof

Ressignificar a docência no pós-pandemia: saberes, práticas e narrativas de professoras do interior nordestino | 631
Ana Maria Sampaio dos Santos

Apresentação

Na sua décima edição, o Colóquio de Educação Discente (CEDU) consolidando-se como um espaço singular de formação acadêmica, diálogo interdisciplinar e protagonismo estudantil no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS). Ao longo de sua trajetória, o CEDU tem promovido a articulação entre discentes, docentes e egressos, fortalecendo redes de pesquisa, práticas pedagógicas inovadoras e o compromisso com a transformação social a partir da Educação.

Organizado por estudantes de mestrado e doutorado, com apoio do corpo docente e do Comitê Científico do Programa, o evento reafirma seu caráter formativo e extensionista, oferecendo um ambiente interativo de reflexão crítica sobre os desafios contemporâneos da área. A programação é marcada por uma abordagem plural, integrando diferentes perspectivas teórico-metodológicas e ampliando os horizontes de inserção social, acadêmica e profissional dos participantes.

Neste ano, o CEDU soma forças ao II Congresso Internacional de Educação (CINED), ampliando ainda mais sua vocação para o diálogo com pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e do sul global. Juntos, CEDU e CINED fortalecem os vínculos entre ensino, pesquisa e extensão, valorizando a produção de conhecimento comprometida com a realidade local e em sintonia com os debates educacionais globais.

A programação conjunta acolhe docentes e estudantes de diversas áreas das Humanidades – como licenciaturas, Psicologia, Serviço Social e Programas de Formação Pedagógica – e evidencia a importância da interlocução com a Educação Básica, com destaque para a participação ativa dos egressos do PPGEdu-UCS. O Encontro de Egressos já se tornou uma marca do evento, evidenciando as trajetórias formativas e os impactos sociais gerados pelo Programa.

Mais do que um evento acadêmico, o X CEDU e o II CINED representam a continuidade de um projeto coletivo que busca

transformar a universidade em um espaço vivo de escuta, pertencimento e construção de saberes. Com crescimento contínuo e forte adesão da comunidade, reafirmam-se como espaços estratégicos para a democratização do conhecimento, a inclusão, e o fortalecimento de uma Educação comprometida com a justiça social.

Comissão organizadora

Carga Horária

28 horas – Válidas como atividades complementares.

Público-alvo

Professores, pesquisadores, estudantes e comunidade.

Promoção

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Programa de Pós-Graduação em História

Área do Conhecimento de Humanidades

Observatório de Educação da UCS

Cátedra UNESCO – Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental

Programação geral

Dia 20 – Quarta-feira

Das 17h às 18h – Credenciamento

Local: Bloco H, sala 309

Das 18h às 19h30min – Lançamento de Livros

Local: Bloco H, sala 301

Das 19h30min às 20h – Atividade Cultural I (Dança)

Local: Auditório do Bloco H

Das 20h às 22h – Conferência de Abertura – Mundos em Pesquisa: a Formação do Professor-Pesquisador

Ministrante: Terezinha de Azerêdo Rios

Debatedor: Vanderlei Carbonara

Local: Auditório do Bloco H

Dia 21 – Quinta-feira

Das 9h às 12h – Apresentação de Trabalhos I (on-line) – os links de acesso serão informados mais próximo do evento

Das 12h às 14h – Intervalo para almoço

Das 14h às 14h15min – Atração Cultural II (Música)
Local: Auditório do Bloco E

Das 14h15min às 16h15min – Painel – Pesquisas no Mundo: Trajetórias e Impactos dos Egressos para (e) além dos muros da Universidade
Ministrante: Antônio Paulo Valim Vega, Delma Tania Bertholdo e Paulo Antonio Pasqual Júnior
Debatedora: Elsa Mónica Bonito Basso
Local: Auditório do Bloco E

Das 17h às 18h – Pausa para o café (sala 303)

Das 19h45min às 20h – Atividade Cultural III (Música)
Local: Auditório do Bloco E

Das 20h às 22h – Palestra – Mundos OnLife: educação e pesquisa no mundo digital (híbrida)
Ministrante: Eliane Schlemmer
Debatedor: Paulo Pasqual Júnior
Local: Auditório do Bloco E

Dia 22 – Sexta-feira

Das 9h30min às 11h30min – Conferência de Encerramento – Aprender desde a prática: a Sistematização de Experiências e suas raízes entre a pesquisa e extensão (híbrida)

Conferencistas: Joanne Cristina Pedro e Alfonso Torres Carrillo

Debatedora: Andreia Wahlbrink

Local: Auditório do Bloco E

Das 11h30min às 13h30min – Intervalo

Das 13h30min às 16h30min – Apresentações de Trabalho II (Presencial)

Local: Bloco E, salas: 301, 317, 319, 324, 326, 201, 203, 207, 309, 322

Das 16h45min às 17h45min – Plenária: Leitura da carta do X CEDU e II CINEDI e proposta de carta da XI Edição

Local: Auditório do Bloco E

Das 19h às 22h – Atividade Cultural IV (Sarau Cultural: performance, dança, música e etc)

Local: Ponto Coletivo – por adesão

Minicursos

Dia 21 – Quinta-feira

18h

a. **Educação Infantil: formação continuada em contexto** – Suélen Giordana da Silva Binotto – Mestranda em Educação
b. **Da coleta à análise: organização de documentos e dados da pesquisa em Excel** – Elisângela Candido da Silva Dewes – Doutora em Educação, Pós-doutoranda em Educação
c. **O uso da abordagem Reggio Emilia no cotidiano das escolas Infantis** – Fernanda de Lemos – Mestra e doutoranda em Educação
d. **História, Geografia e Identidades (I)migrantes através da Literatura** – Rodrigo Luis dos Santos – Doutor em História

e. **Da inserção à formação: a auto formação pela participação** – Érisson Teixeira Emer – Mestre e doutorando em Educação

Grupos de trabalho

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Este GT acolhe estudos, pesquisas e práticas sobre a educação fundamentada nos direitos humanos, entendendo o ensino e a aprendizagem como resultados de esforços sociais compartilhados, que buscam construir caminhos coletivos sustentáveis, por meio da reconstrução das relações das pessoas reciprocamente, com o planeta e com a tecnologia, alterando rumos e reimaginando futuros.

Coordenadores: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, Lucila Guedes de Oliveira, Maria de Fátima Fagherazzi e Érisson Teixeira Emer.

GT2: Informação, subjetividade e significação

Este GT acolhe estudos, pesquisas e práticas com base na contextualização da importância da relação entre informação, subjetividade e significação na área da Educação. Discussão sobre as inter-relações entre eles e seu impacto no processo educativo. Práticas educacionais que promovem a reflexão sobre a informação, a subjetividade e a significação. Estratégias pedagógicas para desenvolver a consciência crítica em relação a esses conceitos e o debate sobre a integração desses elementos no currículo escolar. O papel das tecnologias e mídias digitais na formação da subjetividade e na atribuição de significado à informação. Reflexão sobre o uso ético e responsável das tecnologias no contexto educacional. Desafios enfrentados na promoção de uma educação que considere a interação entre informação, subjetividade e significação.

Coordenadores: Profa. Dra. Andreia Wahlbrink, Stéfani Mano Valmini e Daiane Ribas Ramos

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Este GT acolhe estudos, pesquisas e práticas que sejam convergentes com as perspectivas dos seguintes temas: Diferença, Linguagens e Acolhimento. Dialogando com as interseccionalidades de raça/etnia, classe, gêneros, sexualidades e demais marcadores sociais, pensando em como a educação pode contribuir para uma reflexão acolhedora e integradora através da diversidade de pensamentos e da pluralidade de sujeitos. O objetivo deste GT é promover momentos de diálogos, fomentar reflexões e compartilhar experiências com discentes, docentes e pesquisadores acerca dos temas listados.

Coordenadores: Profa. Dra. Flávia Brochetto Ramos, Profa. Dra. Carla Beatris Valentini e Lucas Silveira Gonçalves Henzel Ruiz

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Este GT tem por objetivo ampliar espaços de interlocução e reflexão sobre as pesquisas relacionadas aos processos educacionais, gestão e pertencimento, acolhendo estudos, pesquisas e práticas que evidenciem os processos educacionais que englobam a elaboração de currículos, avaliação, desenvolvimento de habilidades e estratégias pedagógicas que atendam as necessidades dos alunos. A gestão no contexto educacional diz respeito à administração e coordenação de todos os recursos e atividades, bem como supervisão e organização de pessoal. Entendemos o pertencimento como o sentimento de integração e acolhimento de indivíduos no território escolar, que pode ser incentivado por práticas inclusivas, respeito à diversidade, e a promoção de relações positivas e colaborativas. Sendo assim, contempla debates acerca das aprendizagens, metodologias de ensino, gestão das instituições de ensino e inclusão nas relações educacionais.

Coordenadores: Profa. Dra. Cristiane Backes Welter, Prof. Dr. José Edimar de Souza, Elisangela Candido da Silva Dewes, Júlia Pasa Zampieri e Ane Caroline dos Santos Moraes.

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Este GT tem por objetivo promover o diálogo entre estudantes, docentes e pesquisadores (as), acolhendo assim a comunicação de estudos, pesquisas e práticas na área da educação que tenham como temas a cultura digital, a docência e o protagonismo discente no cenário educacional contemporâneo.

Coordenadores: Profa. Dra. Cristina Pescador, Prof. Dr. Edgar Roberto Kirchof, Paulo Antonio Pasqual Júnior, Sidneia Albuquerque Moreira e Cristiano da Silva.

ANAIS DOS RESUMOS EXPANDIDOS

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Pedagogias do lazer e da preguiça: entre Gilbert Durand e Fernand Deligny

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Imaginário.

William Gustavo Machado
Doutorando em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Este trabalho propõe um gesto investigativo arriscado: pensar pedagogias do lazer e da preguiça. À primeira vista, pode-se denunciar uma contradição, uma quase-hipocrisia. Se a pedagogia é uma ação educativa/formativa, como poderíamos conceber uma ação em prol da não-ação? Gilbert Durand (2012) é quem nos ampara na resolução da questão, todavia. Para o antropólogo, a *pedagogia* consiste mais nas forças psicossociais que o ambiente promove nos indivíduos e na cultura e menos nos atos formais de ensino. Uma pedagogia como uma ambiência nos amplia o olhar para a nossa relação com o espaço. O lugar onde habitamos, as pessoas com quem convivemos, os sons que nos chegam, as imagens que nos rodeiam, tudo ao nosso redor faz parte do mundo pedagógico, do *cosmos educativo*.

Ao assumirmos esse horizonte, convém fazer um segundo movimento, o de *despedagogizar* – agora no sentido tradicional do termo – todas essas instâncias. Ao assumirmos a formatividade do ambiente em nós, poderíamos facilmente cair na armadilha de encher absolutamente tudo de sentido pedagógico. Mas o que as "coisas do mundo" nos são em nosso psiquismo escapa a qualquer tipo de racionalização prévia. O mundo transcende, escapa ao controle.

Desse modo, um terceiro movimento pode emergir: pensar as pedagogias vai muito além das *intencionalidades*. As forças das ambiências atuam no *momento oportuno* (*kairós*), no *entre*, através dos *diálogos autênticos* – para lembrar Gadamer (2011). Logo, escapa à racionalidade técnica qualquer pedagogia dos

ambientes, pois não se pode prever como as pessoas vão se relacionar com as "coisas do mundo". Isso é da ordem do instante, do vivido.

É nesse momento que chamamos a atenção para o educador e escritor francês Fernand Deligny (2018). Se Gilbert Durand (2012) afirmava que era tempo de pensarmos pedagogias do lazer e da preguiça, podemos dizer que Deligny pôs em prática. Em Deligny é o convívio que educa. Mas não no sentido tradicional-moderno do termo, colonizador e violento. Em um sentido mais aberto às possibilidades e menos desgastado pelos utilitarismos.

Deligny tem em sua história um percurso anti-institucionalizante, progressivamente. Ao se afastar das formalidades tradicionais, o que o educador fez foi suspender qualquer ideia de cura ou de adaptação. Não há *thélos*, não há um ideal que precede a existência. A educação é tomada crua, como matéria-prima, a ser formada nos próprios gestos das errâncias das pessoas. Gestos que são *imaginantes*, pois não se dão com as imagens simplesmente dadas, mas as deformando no movimento lento e preguiçoso da vida. Portanto, é em direção a um estudo sobre as pedagogias do lazer e da preguiça em Deligny que a proposta de pesquisa aponta.

Referências

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**: operários, artistas, revolucionários: educadores. São Paulo: n-edições, 2018.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Entre guerra e paz: a UNESCO e os debates transnacionais no sistema educacional brasileiro

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Palavras-chave: UNESCO. Compreensão Internacional. Reformas educacionais. Ensino de História.

Vitória Aparecida Baldaço de Jesus
Graduanda em Licenciatura de História
Universidade Federal da Fronteira Sul

Halferd Carlos Ribeiro Júnior
Doutor em Educação
Universidade Federal da Fronteira Sul

A presente proposta tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa inclinada à compreensão do processo promovido pela UNESCO, nos anos imediatos à Segunda Guerra Mundial, de construir uma dinâmica de valorização da compreensão internacional e solidariedade entre as nações, e suas reverberações no sistema de ensino brasileiro. A UNESCO consolidou-se como um espaço de articulação entre políticos, diplomatas e intelectuais, apostando na educação como estratégia para reconstrução do campo intelectual e transformação das mentalidades.

Desse modo, analisamos como o ensino de História foi reorganizado para substituir discursos de ódio e narrativas nacionalistas por valores de convivência e compreensão. Segundo Pizzato (2001), a transição para uma sociedade urbana e industrial também se refletiu nas reformas educacionais, alinhando-se aos princípios defendidos pela UNESCO. Nessa ótica, o problema de pesquisa transcorre a partir do questionamento de examinar o processo de construção desses saberes, e debates dentro dessa dinâmica, de guerra e paz.

A premissa é analisar as disputas, transformações e impactos decorrentes da circulação desses discursos formulados,

compreendendo suas implicações e desdobramentos para a formação de sujeitos críticos. Tal análise é ancorada na própria Constituição da UNESCO (1945), "uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz". Essa reflexão frisa o papel estratégico da educação de superar preconceitos e discursos de ódio. O trabalho está vinculado ao GT1 – Educação e (auto)transformação, ao defender que o ensino de História pode atuar como espaço de reflexão crítica, promovendo a formação de sujeitos comprometidos com o bem comum e com a construção de sociedades mais justas.

A investigação adotou uma abordagem qualitativa, com base na análise documental e bibliográfica, os principais aportes foram: A History of UNESCO (Valderrama, 1995), A educação brasileira no pós-guerra (Cunha, 2022), o documento oficial da UNESCO de 1974, e o artigo pensando a paz entre as guerras (Leite, 2011).

Valderrama (1995) e Cunha (2022) demonstraram como os esforços da UNESCO no pós-guerra inspiraram debates sobre reconstrução cultural e educacional, ao passo que, no Brasil, projetos como a Reforma (1951) e a LDB (1961) revelaram tensões entre modernização e resistências internas, refletindo os desafios de se promover uma educação voltada para a cooperação e a paz em contextos politicamente disputados. Leite (2011) transparece o duplo papel do ensino de História, ora ferramenta de mobilização nacionalista, ora meio de construção de uma memória coletiva voltada à paz. Dentre os documentos analisados, destaca-se o publicado pela UNESCO em 1974, no qual se propõem diretrizes para os sistemas educacionais dos Estados-membros, recomendando o fortalecimento de uma cultura de paz, o combate à violência, ao racismo, ao colonialismo e à intolerância.

Constatou-se portanto que o ensino de História foi gradualmente ressignificado no Brasil, influenciado por ações da UNESCO. Esse processo, embora marcado por tensões e resistências, deu origem a propostas pedagógicas voltadas à promoção da empatia, do respeito à diversidade e da superação

da violência, tais mudanças refletem um esforço contínuo de reformulação curricular educacional.

Referências

CUNHA, Adriana Mendonça. **Educação brasileira no pós-guerra**. Curitiba: Appris, 2022.

LEITE, Juçara Luzia. **Pensando a paz entre as guerras:** o lugar do ensino de história nas relações exteriores. História Unisinos, São Leopoldo, v. 15, n. 3, p. 376–383, set./dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.4013/htu.2011.153.06. Acesso em: 17 jul. 2025.

UNESCO. **Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**. Disponível em: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/constitution. Acesso em: 20 jul. 2025.

UNESCO. **Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais**. Adotada em Paris, em 19 de novembro de 1974. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000044718. Acesso em: 12 jul. 2025.

VALDERRAMA, Fernando. **A History of UNESCO**. Paris: UNESCO Publishing, 1995. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105550. Acesso em: 17 jul. 2025.

O que cabe ao professor no sistema educacional?

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Papel do professor. Nicho ecológico. Transformação.

Andressa Abreu da Silva
Doutoranda em Educação
Bolsista PROSUC/CAPES modalidade II
Universidade de Caxia do Sul (UCS)

Diante da realidade complexa, é comum que professores assumam diversas responsabilidades que transcendem seu papel como educador. Tendo esse cenário em vista e, baseando-nos nos conceitos discutidos na tese de Doutorado em andamento, buscamos responder a pergunta título: o que cabe ao professor no sistema educacional? Para isso, realizamos um ensaio teórico, trazendo um dos aspectos de nicho ecológico, na perspectiva de Maturana e Dávila (2015), relacionando-o com a questão professor-aluno. É possível destacar que ao professor cabe a tarefa educativa, isto é, criar, juntamente com o aluno, um ambiente de aprendizagem que possibilite ao estudante construir seu próprio conhecimento. Dessa forma, o professor contribui na criação desse espaço, oferecendo aos estudantes alguns meios necessários. Para que isso seja possível, é imprescindível considerar o nicho ecológico do estudante, não ignorando todo o contexto no qual ele está inserido, pois, como afirmado por Maturana e Dávila (2015) "o nicho mutável da realização do viver de um ser humano em seu operar como observador reflexivo, no linguajar da unidade ecológica organismo-nicho que integra, inclui todos os mundos de seu fazer reflexivo cotidiano, técnico, científico, religioso, teórico, explicativo e estético: o nicho ecológico mutável do viver de uma pessoa inclui tudo que ocorre em seu viver como tal e, as pessoas vivem distintos nichos ecológicos que se entrecruzam e mudam segundo a contínua transformação e entrecruzamentos da realização de

seus respectivos viveres com o viver dos outros seres humanos e seres vivos" (p. 161). Nesse sentido, percebemos que o nicho do estudante pode afetar a sua aprendizagem, pois perpassa todo o seu ser, como ele se relaciona com os outros seres humanos, bem como suas questões emocionais, sociais e culturais. Ainda, o nicho ecológico do professor também é relevante, pois quando esse vai para a sala de aula atuar com seus estudantes não tem como deixar sua subjetividade e seu nicho de lado. Acrescentamos em nossas reflexões, que o papel do professor também é o de criar um ambiente acolhedor e de respeito, onde o estudante se sinta confortável. Inferimos ainda, que os professores poderiam contribuir para o empoderamento do aluno, apoiando-o a fim de que ele desenvolva confiança em si mesmo, tanto no processo educativo, quanto em sua vida como ser vivo operando em seu nicho e tenha potencial de transformar sua própria realidade se assim o desejar.

Referência

MATURANA, Humberto Romesín; DÁVILA, Ximena Yánez. **El arbol del vivir.** Santiago: MVP Editores, 2015.

Escolarização e juventudes da OCDE/PISA para as reformas educacionais brasileiras do século XXI

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: OCDE/PISA. Reformas Educacionais. Escolarização. Juventudes.

Marina Fátima Onyszko
Pedagoga, mestranda em Ciências Humanas
Universidade Federal da Fronteira Sul

Halferd Carlos Ribeiro Júnior
Doutor em Educação
Universidade Federal da Fronteira Sul

Este trabalho é desdobramento de uma pesquisa de mestrado que tem como tema as reverberações do PISA/OCDE nas reformas educacionais brasileiras do século XXI. O problema foi assim elaborado: como conceitos concebidos e disseminados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), acerca dos objetivos da escolarização e da caracterização das juventudes, foram incorporados nas reformas educacionais implementadas no Brasil no século XXI? O objetivo geral é, portanto, explicitar como tais conceitos foram incorporados nas referidas reformas. A pesquisa se alinha ao GT4 – Processos educacionais, gestão e pertencimento – por tensionar um instrumento externo de avaliação e regulação que impacta os processos educacionais em muitas esferas, como a da gestão, das reformas e dos currículos.

A fim de operacionalizar o objetivo geral, definimos três objetivos específicos: Descrever os alicerces históricos, os princípios e fundamentos das intenções e ações educacionais da OCDE que antecederam e subsidiaram a criação e consolidação do PISA; Identificar, em documentos exarados pela OCDE/PISA, os principais conceitos postos em circulação no que se refere aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventu-

des; Analisar em que medida tais conceitos foram incorporados nas reformas educacionais brasileiras implementadas no século XXI.

As estratégias metodológicas abordadas foram, respectivamente, a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Primeiramente, encadeamos acontecimentos históricos que culminaram na criação da OCDE e alicerçaram suas intenções/ações educacionais (entre as quais o PISA) por meio de textos como os de Hobsbawn (1995), Lemos (2014), Werner e Combat (2007), Pauli (1979), Prytz (2020), Schultz (1973), Wolfe (2007), Lyons (1966), Madeira (2023), Popkewitz (1997, 2001). Na sequência analisamos os documentos "Medindo o conhecimento e as habilidades dos estudantes: um novo quadro para avaliação" (OCDE, 1999); "Resultados do PISA 2012: o que torna as escolas bem-sucedidas? Recursos, Políticas e Práticas" (OCDE, 2013); "Resultados do PISA 2022: a situação da aprendizagem e da equidade na educação" (OCDE, 2023), exarados pela OCDE/PISA. Identificamos os conceitos de aprendizagem ao longo da vida, competências, habilidades, conhecimento aplicado, saber fazer, preparação para a vida/futuro/trabalho. Esses, alinhados ao ideário da Teoria do Capital Humano e a uma concepção neoliberal de educação básica (Oliveira, 2020).

Por fim, analisamos a lei que ampliou a duração do Ensino Fundamental Brasileiro para 9 anos (Brasil, 2006), o parecer que orientou a referida ampliação (Brasil, 2005), o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e a lei que estabeleceu o Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017). Notamos que todos os textos acolheram conceitos entre os descritos anteriormente, sobretudo a BNCC. Percebemos que a participação no PISA, para países que possuem um comprometimento com a OCDE (como o Brasil), vai além do interesse pela avaliação/pelos dados: engaja os países em formas de governação *soft* da organização (Bieber, 2010). A OCDE/PISA, conforme Souza (2021), fez/faz circular conceitos a fim de legitimá-los e de possibilitar que sejam adotados pelos atores envolvidos nos processos de criação, implementação e acolhida de políticas públicas como as reformas educacionais.

Referências

BIEBER, Tonia. Soft Governance in Education The PISA Study and the Bologna Process in Switzerland. **TranState Working Papers**, n. 117, p. 1-34. 2010. Disponível em: https://core.ac.uk/reader/71738860. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 18/2005**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 out. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

HOBSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos:** o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEMOS, Valter. **A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas de educação em Portugal:** O Projeto Regional do Mediterrâneo e a Reforma de Veiga Simão. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2014. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/9868. Acesso em: 19 abr. 2024.

LYONS, Raymond. The OECD Mediterranean Regional Project. In: ROBINSON, Edward Austin Gossage; VAIZEY, John. **The economics of Education**. *s. l.*: International Economic Association Series (IEA), 1966. p. 380-397.

MADEIRA, Rui Manoel Barbeiro. **Projeto Regional do Mediterrâneo:** o caso Português. 2023. Dissertação (Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2023. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/152037. Acesso em: 3 ago. 2024.

OCDE. **Measuring Student Knowledge and Skills:** A New Framework for Assessment. Paris: OCDE, 1999. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-student-knowledge-and-skills_9789264173125-en. Acesso em: 28 mar. 2024.

OCDE. **PISA 2022 Results (Volume I):** The State of Learning and Equity in Education. Paris: OCDE, 2023. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en. Acesso em: 28 mar. 2024.

OCDE. **PISA 2012 Results:** What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices. Paris: OCDE, 2013. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en. Acesso em: 28 mar. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente:** a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PAULI, Laurent. Le Colloque de Royaumont. **Math** – **École**, v. 18, n. 90, p. 2-10, 1979.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma:** a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma Educacional:** uma política sociológica – Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRYTZ, Johan. The OECD as a Booster of National School Governance. The case of New Math in Sweden, 1950-1975. **Foro de Educación**, v. 18, n. 2, p. 109-126, jul. 2020. Disponível em: https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/824. Acesso em: 11 maio 2024.

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano:** investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SOUZA, Isadora Mendes de Paula. **O papel da governança educacional da OCDE:** um estudo de caso da participação brasileira no PISA. 2021. Dissertação (Mestrado em Governança Global e Formulação de Políticas Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24509. Acesso em 4 ago. 2024.

WERNER, Alice Helga.; COMBAT, Flávio Alves. História "viva" e história "objetivada": George F. Kennan e o Plano Marshall. **História Social**, [*S. l.*], v. 11, n. 13, p. 173–191, 2011. DOI: 10.53000/hs.v11i13.216. Disponível em: https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/216. Acesso em: 10 out. 2024.

WOLFE, Robert. From Reconstructing Europe to Constructing Globalization: The OECD in Historical Perspective. *In:* MAHON, Rianne; MCBRIDE, Stephen. **The OECD and Transnational Governance**. Vancouver: University of British Columbia Press, 2008. p. 25-48.

Educação a distância e cidadania: caminhos e contradições no Brasil e na Suíça

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Educação a Distância. Estudo Comparado. Cidadania.

Paulo Antonio Pasqual Júnior
Doutor em Educação
Universidade de Caxias do Sul

A educação a distância (EaD) tem se consolidado, historicamente, como um importante instrumento de democratização do acesso à educação formal e informal. Desde o século XIX, já se observam iniciativas nesse sentido, mas é com o advento da internet e dos computadores pessoais que a EaD ganha um novo fôlego e relevância. Atualmente, compreende-se EaD como um processo educacional realizado com a mediação de tecnologias, de forma síncrona ou assíncrona, em que professores e alunos estão geograficamente separados (BRASIL, 2025). Tal modalidade expandiu-se significativamente após a pandemia de Covid-19, especialmente no ensino superior, tornando-se uma alternativa viável de acesso à educação em diversos contextos.

A pesquisa em questão tem como objetivo analisar, sob a ótica da cidadania e da justiça social, como a EaD se configura como ferramenta de acesso à educação, participação democrática e equidade social no Brasil e na Suíça. Dessa forma, se articula com o GT1 – Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros, uma vez que compreende a educação como um direito humano fundamental e investiga a potencialidade da Educação a Distância como instrumento de democratização do conhecimento em diferentes contextos. Além disso, este estudo está vinculado à Cátedra UNESCO sediada na Universidade de Caxias do Sul (UCS), no Brasil, voltada à Cidadania Global e a Justiça Socioambiental, e a Cátedra UNESCO em Aprendizagem Adaptativa sediada na FFHS, na

Suíça. A metodologia adotada foi o estudo documental, focado em políticas educacionais orientada pela abordagem comparada conforme Schriewer (2018). A análise concentrou-se em documentos oficiais, leis, diretrizes e experiências institucionais dos dois países.

Os resultados revelam diferenças marcantes entre os contextos educacionais. No Brasil, prevalece um modelo centralizado, com diretrizes nacionais como a LDB (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Já a Suíça adota um sistema descentralizado, com 26 cantões que possuem autonomia normativa em educação. No que se refere à EaD, o Brasil permitiu, a partir do Decreto 5.622/2005, a oferta de cursos totalmente a distância, o que levou a um aumento expressivo no número de matrículas, sobretudo após 2020, quando os ingressantes na EaD superaram os do ensino presencial (INEP, 2024). Contudo, essa expansão evidenciou também desafios relacionados à qualidade, levando o governo brasileiro a revisar as permissões para cursos 100% EaD, especialmente nas licenciaturas (BRASIL, 2025).

Na Suíça, a EaD é praticada de forma híbrida, com exigência de ao menos 20% de atividades presenciais, e os cursos a distância mantêm o mesmo valor dos presenciais. Essa política impede que a escolha da modalidade seja influenciada pelo custo, diferentemente do Brasil, onde a EaD é geralmente mais acessível financeiramente. Em termos de cidadania, no Brasil, a EaD representa uma oportunidade real de inclusão de populações historicamente excluídas do ensino presencial. Na Suíça, embora possibilite flexibilidade, não tem a mesma função de combate à exclusão social, já que o acesso não depende da modalidade escolhida. Assim, a pesquisa evidencia que, apesar de avanços, a EaD apresenta impactos distintos na promoção da justiça social e da cidadania em cada país.

Referências

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [*S. l.*], v. 10, 2011. DOI: 10.17143/rbaad.v10i0.235. Disponível em: https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/235. Acesso em: 13 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: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental [versão final]**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

FERNUNI SCHWEIZ. **Portrait – FFHS**. Swiss Distance University of Applied Sciences, 2024. Disponível em: https://www.ffhs.ch/en/ffhs/portrait. Acesso em: 14 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2023:** apresentação de resultados. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

SCHRIEWER, J. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. Tradução de Geraldo Korndöfer e Luis Marcos Sander. São Leopoldo: Oikos, 2018.

Disciplina é liberdade

GT 1 – Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Palavras-chave: Autotransformação. Disciplina. Ética. Formação integral. Memória escolar.

João Carlos Cavalheiro
Doutorando em Educação
Universidade de Caxias do Sul

A partir da tese *Memórias da Escola Nossa Senhora de Lourdes, RS: narrativas da experiência educativa em uma instituição confessional católica (1960-1970)*, observa-se que a memória dos ex-alunos internos ressignifica a disciplina rígida vivida na infância como experiência formadora, promotora de autonomia, senso de responsabilidade e orientação para o futuro. As lembranças destacam que a ordem, a constância e o esforço exigido pelos educadores foram fundamentais não apenas para o desempenho escolar, mas para a construção de trajetórias pessoais e profissionais marcadas pela autodeterminação. Ao contrário do que a rigidez disciplinar poderia sugerir, os relatos apontam um vínculo afetivo com a escola, sinalizando que o limite imposto com firmeza e cuidado se transforma, com o tempo, em reconhecimento e gratidão. Esta percepção é aprofundada por meio do diálogo com as reflexões de Bernhard Bueb (*Elogio à disciplina*, 2008), que compreende a disciplina como base de toda educação, capaz de promover a liberdade por meio da autodisciplina, e com as ideias de Paulo Fensterseifer (2020), que reivindica a "disciplina intelectual" como um pilar do aprendizado sério e comprometido. Ambos os autores convergem na defesa de que não há formação sólida sem exigência, renúncia e esforço, e que educar, mais do que entreter, é acompanhar o educando no desenvolvimento de sua humanidade e autonomia. A presente análise, ao valorizar a disciplina como dimensão formativa, contribui para o debate do grupo de trabalho "Educação e (auto)transformação", ao considerar a educação como esforço coletivo voltado à constru-

ção de futuros mais justos e sustentáveis. O reconhecimento da disciplina – desde que ética, amorosa e orientada por valores – como catalisadora de processos de autotransformação está em consonância com a proposta de reconstrução das relações entre sujeitos, sociedade e mundo, defendida pelo GT. A educação que emerge dos testemunhos da Escola Nossa Senhora de Lourdes é, nesse sentido, um exemplo histórico de como práticas pedagógicas exigentes, mesmo em contextos confessionais e institucionais rígidos, podem gerar sujeitos éticos, comprometidos e autônomos. Por fim, a crítica de Fensterseifer à pedagogia contemporânea – que por vezes despreza o conhecimento e esvazia o papel do educador – reforça a urgência de repensar modelos educativos que substituem o compromisso pelo entretenimento. A formação profunda exige dedicação, mediação qualificada e disciplina. O saber, como lembra Gramsci (2000), exige esforço e até sofrimento, o que se opõe às promessas de uma aprendizagem fácil e sem conflito.

Referências

BUEB, Bernhard. **Elogio à disciplina:** um guia para pais, professores e outros educadores. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

FENSTERSEIFER, Paulo. A disciplina intelectual: uma exigência da educação comprometida com a formação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 78, p. 109–128, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.72182. Acesso em: 21 jul. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2000.

VELASQUEZ, Cinara Dalla Costa. Memórias da Escola Nossa Senhora de Lourdes, RS: narrativas da experiência educativa em uma instituição confessional católica (1960-1970). 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3504. Acesso em: 21 jul. 2025.

Frankenstein na educação: pedagogias da filosofia moderna

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Imaginário. Literatura.

William Gustavo Machado
Doutorando em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Frankenstein é uma figura literária amplamente conhecida. Sua monstruosidade, sua aparência horripilante e seu nascimento são alguns dos traços que o tornam uma celebridade no reino do imaginário moderno. A obra de Mary Shelley, do início do século XIX, carrega numerosos símbolos e metáforas que descrevem as características mais marcantes do estilo de uma época. Escrita quando sua autora tinha apenas 19 anos, a obra é uma denúncia de problemas éticos da formação humana moderna. O professor português Alberto Filipe de Araújo, uma das maiores referências nos estudos do imaginário educacional, delimita em oito os aspectos mais relevantes que fazem de Frankenstein uma das manifestações arquetípicas mais ricas para a compreensão da bacia semântica da modernidade.

Notemos que o subtítulo da obra nos entrega a pista: *o Prometeu moderno*. Pois bem, Prometeu é o titã que desafia Zeus, roubando o fogo do Olimpo e entregando-o aos homens. Uma atitude de amor, mas com sérias consequências: o humanismo moderno não teria sido uma tentativa filosófica que apostou todas as suas forças nos poderes do conhecimento? Prometeu não só entrega o fogo do conhecimento, mas a *techné*, que pretendia libertar o ser humano da metafísica.

Frankenstein é o criador. A criatura *não tem nome*. Sem nome, sem destino. Sem uma ancestralidade que olhou por ela. Ao nascer, o *abandono*. A criatura só re-surge quando aprende por si só a linguagem dos cidadãos. Mas a sua *aparência* fora dos padrões assusta a todos. Ninguém o acolhe. A linguagem

lhe chega por meio dos *clássicos* literários. Apesar de tudo, ele consegue se desenvolver, com valores nobres. Sua formação se dá no justo do binômio *meio versus natureza*. Mas a *solidão* é constante. Da criatura e do criador. A *morte* paira no ar, física e emocionalmente. E a criatura volta-se contra o seu criador. Morrem pessoas queridas de Frankenstein, morre o próprio Frankenstein e morre também a criatura. Shelley nos leva à nossa sombra científica: a *responsabilidade* da ciência.

A *mitohermenêutica*, assim, nos conduz a pensar a filosofia da educação: toda a educação moderna é prometeica! Mas não nos assustemos diante dessa aparência horripilante, pois não há como fazer educação sem se ter um ideal frankensteineano em mente. Todavia, o que nos cabe é pensar os limites, a responsabilidade, os problemas que inculcamos nos educandos. A educação fabrica sujeitos? A educação acolhe ou abandona? As formações humanas estão passando pelos clássicos culturais (ancestralidade)? Devemos seguir investindo na solidão do individualismo? Os indivíduos são conhecidos pelos seus nomes ou estes servem só de guia para as classificações quantitativas das avaliações técnico-prometeicas?

Essas são algumas perguntas que nos fazemos neste trabalho. E seguindo tanto o estilo hermenêutico quanto o conselho de Shelley a respeito da importância dos clássicos, resolvemos colocar *tête-à-tête* Frankenstein com as pedagogias da filosofia moderna, a fim de localizar rastros da construção mitopoética e filosófica que se produziu: o sujeito da educação moderna.

Referências

ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos. **O mito de Frankenstein**: imaginário & educação. São Paulo: FEUSP, 2018.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**: o Prometeu Moderno. Porto Alegre: L&PM, 1997.

Logoeducação: a logoterapia aplicada ao contexto da educação formal

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Educação. Logoterapia. Logoeducação. Sentido da vida.

Marcos Antonio Pilatti
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Rossane Frizzo de Godoy
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo

A educação tem um papel fundamental na sociedade e na formação de cada indivíduo. No contexto educacional, o trabalho pedagógico passou a contar com uma diversidade de formas, métodos, conteúdos e instrumentos. Na realidade educacional brasileira, percebe-se: a precarização do trabalho do professor; o desencanto das novas gerações com essa profissão; problemas de saúde mental evidenciados pelo estresse, síndrome de burnout, sensação de vazio e perda do sentido de educar; desmotivação dos alunos; violência nas escolas; redução de políticas públicas para a educação e condições de trabalho dos professores e dificuldade das famílias em educar os filhos. A logoterapia é uma abordagem da psicologia que pode ser aplicada a vários contextos, inclusive na educação. Diante deste cenário, pesquisas são relevantes para verificar perspectivas inovadoras para uma educação de qualidade que garanta a formação integral do aluno. Este texto está relacionado ao GT1: Educação e (auto)transformação, por contemplar os conceitos de bem comum, autonomia, inovação e novos futuros. O objetivo deste estudo é identificar contribuições da logoterapia para a educação. O método utilizado foi a pesquisa qualitativa

exploratória por meio da revisão narrativa de literatura. Foi realizada a busca de artigos científicos no Portal da Capes. Após a leitura dos resumos e leitura flutuante da literatura encontrada, foram selecionados oito artigos científicos e alguns livros. Os dados foram coletados e organizados por meio de ficha de documentação e, a posteriori, foi realizada a análise temática dos conteúdos. Dentre os resultados observou-se que a logoterapia considera a educação como forma de propiciar a reintegração e re-humanização da pessoa. Para realizar sua missão, o educador precisa de força motivacional derivada de uma existência pessoal carregada de sentido e fundada em valores significativos. A logoeducação é uma educação orientada ao sentido, baseada em fundamentos da logoterapia. É uma educação existencial, pois inclui a dimensão noética ou espiritual na educação. É projetiva, pois está focada nos sentidos a serem realizados pelo educando em seu futuro. A logoeducação abre o campo visual de valores do educando para que este perceba, por meio de sua consciência, das várias possibilidades de realização de valores e sentido que estão ao seu alcance. Pressupõe a vontade de sentido para que o educando deseje realizar o que a consciência percebeu como oportunidade de sentido. Promove a capacidade de tomar decisões livres e de escolhas por parte do educando. Está direcionada a mudança de postura do educando perante as dificuldades ou fracassos encontrados no decorrer do processo formativo. A logoeducação considera muito importante o encontro existencial pessoal entre o educador e o educando. Recorda ao educando sua abertura ao mundo, aos valores e sua espiritualidade inconsciente. Sua função é auxiliar o educando a descobrir a perspectiva de sentido da vida e capacitá-lo cognitiva, operacional, técnica e emocionalmente para que consiga realizar a possibilidade de sentido encontrada. Os resultados apontaram pesquisas realizadas com professores em formação como logoeducadores, intervenções de logoeducação realizadas com adolescentes e estudantes universitários e a existência de uma escola brasileira que utiliza a abordagem pedagógica da logoeducação.

Referências

ANDRADE, Felipe de Souza; CORRÊA, Diogo Arnaldo. Valores em Logoterapia e as possibilidades de realização a partir da música. **Revista Científica e Acadêmica de Logoterapia**, [*S. l.*], v. 1, n. 2, 2024. Disponível em: https://logoterapia.com.br/ojs/index.php/rcals/article/view/13. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRITO, César Lobato. Educação e valores: contribuições da logoterapia. **Ethos & Episteme**. Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB, ano VIII, volume XVI. julho – dezembro 2012. Disponível em https://www.fsdb.edu.br/_files/ugd/74b2ff_5becbfb6ab4b4e32b6f407e207fbd522.pdf#page=6. Acesso em: 27 jan. 2025.

DA CRUZ, Josilene Silva. Aspectos e aplicações da Logoteoria de Viktor Frankl ao âmbito da educação. **PLURA, Revista de Estudos de Religião/ PLURA**, Journal for the Study of Religion, v. 13, n. 1, p. 304-309, 2022. Disponível em: https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/2158. Acesso em: 27 jan. 2025.

DA CRUZ, Josilene Silva; DE AQUINO, Thiago Antonio Avellar. Educação para a paz: interfaces entre o ensino religioso e o pensamento de Viktor Frankl. **Caminhos-Revista de Ciências da Religião**, v. 17, p. 523-540, 2019. DOI: 10.18224/cam.v17i2.7306. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7306. Acesso em: 27 jan. 2025.

DA CRUZ, Josilene Silva; AQUINO, Tiago Antonio Avellar. Resiliência e educação: um olhar fenomenológico sobre a prática da Logoeducação. **Revista Fragmentos de Cultura – Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 32, n. 4, p. 618–630, 2023. DOI: 10.18224/frag.v32i4.13032. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13032. Acesso em: 27 jan. 2025.

DANTAS, Rebeca Feitosa; BARBOSA, Mateus Nunes Leite; DO NASCIMENTO RIOS, Clauberson Sales. A prevenção do suicídio em adolescentes: contribuições da logoterapia no contexto educacional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 5, p. 618-635, 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5211. Acesso em: 27 jan. 2025.

FABRY, Joseph. **A busca do significado**. São Paulo. ECE, 1984.

FRANKL, Viktor Emil. **A presença ignorada de Deus**. 10. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANKL, Viktor Emil. **A questão do sentido em psicoterapia**. Campinas: Papirus, 1990.

FRANKL, Viktor Emil. **A Vontade de Sentido:** Fundamentos e aplicações da logoterapia. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl. 1. Ed. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de Sentido:** um psicólogo no campo de concentração. 25. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANKL, Viktor Emil. **Psicoterapia e Sentido da Vida:** Fundamentos da logoterapia e análise existencial. 6. ed. São Paulo: Quadrante, 2016.

FREITAS, Marina Lemos Silveira. **Pedagogia do Sentido:** contribuições de Viktor Frankl para a educação. 3. ed. Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl – IECVF, 2023. 251 p.

HOZ, Victor Garcia. **Pedagogia Visível Educação Invisível**. São Paulo: Nerman, 1988.

LUKAS, Elisabeth. **Logoterapia:** a força desafiadora do espírito: métodos de logoterapia. São Paulo: Loyola, 1989.

LUKAS, Elisabeth. **Prevenção psicológica:** a prevenção de crises e a proteção do mundo interior do ponto de vista da logoterapia. Petrópolis: Vozes,1992.

SANTOS, Vinicius Cerqueira Bastos dos; SANTOS, David Moises Barreto dos. Saberes docentes para uma pedagogia do sentido na vida. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, 2024. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbeped/a/q3b8GWpZ5SXqVnzK9TsmnDF/. Acesso em 17 dez. 2024.

SILVA, Flávio Luiz Honorato da *et al*. Educação tecnológica e em valores na perspectiva de Viktor Frankl. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11690. Acesso em: 27 jan. 2025.

XAUSA, Izar Aparecida de Moraes. **A psicologia do sentido da vida**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

Um estado do conhecimento sobre dodiscência e relação pedagógica

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Dodiscência. Relação Pedagógica. Paulo Freire.

Rebecca Fin Falavigna
Graduanda de Pedagogia
Universidade de Caxias do Sul

Cristina Benedetti
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Este trabalho situa-se no contexto de voluntariado de iniciação científica sob orientação da profa. Dra. Nilda Stecanela e coorientação da profa. Ma. Cristina Benedetti, e pesquisa a Dodiscência e a relação pedagógica. A dodiscência é entendida como sendo a relação entre docente e discente, são as aprendizagens que ocorrem por meio do diálogo que perpassa a relação pedagógica, por exemplo, na sala de aula. Entretanto, o docente precisa estar disposto a aprender com o discente, pois como Paulo Freire cita no livro Pedagogia da Autonomia "Não há docência sem discência" (Freire, 1996, p. 25) e "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 25). O autor ainda destaca que a relação entre o professor e o aluno deve ser de maneira que promova a liberdade do ser e a sua autonomia. Paulo Freire acredita que a missão do educador é mostrar aos educandos que dentro das dificuldades que aparecem no processo de aprendizagem, há momentos de prazer e alegria de estudar. Por isso, os docentes têm o desafio de cativar os discentes para eles terem o desejo de aprender, visto que, Paulo Freire (1996, p. 24) "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Assim, tendo em vista as contextualizações e argumentações apresentadas anteriormente, o problema de pesquisa tem a seguinte formulação: "como a dodiscência e

a relação pedagógica têm sido abordadas na produção científica da área da educação e como elas acontecem nas instituições escolares?". O presente estudo objetiva construir um Estado do Conhecimento sobre a relação pedagógica e a dodiscência. Esta revisão foi orientada por fases, segundo Benedetti (2024) envolvendo reflexões conceituais e discussões entre autoras. Na fase inicial, denominada pré-etapa, definiram-se a metodologia e as bases de dados (Google Acadêmico, Scielo e Periódico Capes). As estratégias de busca combinaram termos como "relação pedagógica" AND "dodiscência" e "relação pedagógica" AND "docência/discência". Na etapa posterior, procedeu-se à coleta e organização dos dados em uma planilha estruturada, processo que permanece em andamento até o momento, devido à sua complexidade e à necessidade de tempo, resultando preliminarmente em 15 trabalhos registrados. As próximas etapas da pesquisa seguirão os procedimentos metodológicos delineados por Benedetti (2024), priorizando a sistematização, análise e categorização dos dados coletados. Após a conclusão do levantamento bibliográfico, será realizada a leitura analítica e interpretativa dos textos selecionados, com ênfase na identificação de categorias temáticas recorrentes e das principais abordagens teóricas sobre a relação pedagógica e a dodiscência. Na sequência, será elaborado um quadro síntese que organize os achados de forma crítica e reflexiva, possibilitando a construção de inferências sobre as tendências, lacunas e possibilidades de aprofundamento no campo. Por fim, os resultados serão discutidos à luz dos referenciais teóricos já adotados, contribuindo para o avanço das reflexões sobre práticas educativas e formação docente.

Referências

BENEDETTI, Cristina. **Da curiosidade à cultura científica:** um movimento de autonomia para a vida por meio da pesquisa como princípio educativo. 2024. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 13 dez. 2024. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/handle/11338/14221. Acesso em: 07 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Record, 1996.

Tecendo fios sobre: os direitos das crianças

GT 1 – Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Infância. Direitos das crianças. Abordagem Reggio Emilia.

Fernanda de Lemos
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este estudo tem como tema a abordagem educativa de Reggio Emilia e investiga a relevância da "Carta dos Três Direitos", escrita por Loris Malaguzzi em 1994, como um documento norteador para práticas pedagógicas na educação infantil que valorizem a participação, a escuta e os direitos das crianças. O problema de pesquisa parte da necessidade de compreender como essa carta, apesar de seu contexto histórico e geográfico específico, ainda pode orientar práticas inovadoras e comprometidas com o bem comum, a autonomia e a construção de novos futuros para a infância no contexto brasileiro.

O objetivo é refletir sobre os princípios da abordagem Reggio Emilia à luz dos direitos das crianças, em diálogo com os Dez Princípios da Declaração dos Direitos da Criança da ONU (1959), analisando como esses fundamentos contribuem para a constituição de ambientes educativos que promovem o desenvolvimento integral, o protagonismo e a expressão criativa das crianças. A pesquisa busca ainda evidenciar como os direitos dos pais à participação ativa na educação de seus filhos fortalecem os vínculos entre escola e comunidade, promovendo uma rede de apoio corresponsável.

A escolha pelo GT1 justifica-se pelo foco do trabalho na educação como prática social compartilhada e transformadora, que articula inovação pedagógica com os direitos humanos e a sustentabilidade das relações. A "Carta dos Três Direitos" propõe um modelo de educação que ultrapassa a tutela e reconhece as crianças como sujeitos de direitos civis, sociais e cul-

turais, capazes de interagir, comunicar e cocriar sentidos com o mundo ao seu redor. Este ideal converge com a proposta do GT ao fomentar caminhos coletivos sustentáveis e reimaginar futuros por meio da reconstrução das relações humanas.

A abordagem teórica está ancorada nos pressupostos de Loris Malaguzzi (1994), com ênfase na ideia da criança como protagonista, criativa e potente. São também referências teóricas Rinaldi (2016b), especialmente em relação à pedagogia da escuta e à valorização das cem linguagens da criança. A escuta, a documentação pedagógica e a valorização das múltiplas formas de expressão são compreendidas como dispositivos de transformação e visibilidade da infância.

A metodologia utilizada foi qualitativa, com base em revisão teórica e análise documental da "Carta dos Três Direitos", cruzando-a com os direitos internacionais das crianças e com observações de práticas pedagógicas em escolas da primeira infância inspiradas na abordagem Reggio Emilia. A análise permitiu identificar como os princípios do documento podem ser ressignificados em contextos diversos, respeitando culturas locais e promovendo a qualificação de espaços educativos.

Os resultados indicam que a integração entre os direitos das crianças, a escuta ativa e a participação das famílias fortalece uma educação baseada na ética, na cooperação e no respeito à singularidade. As reflexões geradas apontam para a urgência de repensar as práticas pedagógicas à luz de uma educação que seja, de fato, dialógica, democrática e comprometida com o bem viver. Assim, a "Carta dos Três Direitos" torna-se um instrumento potente para inspirar transformações concretas em defesa da infância como bem comum.

Referências

MALAGUZZI, Loris. 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, Carlina; PICCININI, Sandra. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. Capítulo 13. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a

experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 248-251, 2016b.

Uma metodologia para a auto(trans)formação docente

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos. Práticas docentes. Auto(trans)formação.

Paola Monteiro de Barros
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Nilda Stecanela
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul

O presente trabalho está ancorado na pesquisa de mestrado intitulada *Movimentos de implementação do projeto político-pedagógico no cotidiano escolar: narrativas docentes,* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, orientado pela professora Nilda Stecanela. O objetivo é socializar as premissas que orientam o principal instrumento de pesquisa adotado – os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos – visando problematizar o potencial formativo do mesmo quando envolve professores e professoras de uma escola pública municipal desafiados a dialogar com e sobre o Projeto Político Pedagógico da instituição. Segundo Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 841), essa metodologia pretende, através do "diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo [...] com base nas questões levantadas pelo grupo em relação à temática".

Assim, objetiva-se desvelar quais as possibilidades de se criar um espaço para a auto(trans)formação docente a partir da escolha pela metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos na pesquisa. Também espera-se compreender os conceitos principais que ancoram os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos bem como in-

vestigar o uso da hermenêutica de Gadamer na interpretação dos construtos emergidos nos Círculos.

O desenvolvimento dos Círculos Dialógicos 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, 2023, p. 39). Esse aprofundamento se dá com as proposições de estudos, leituras e dinâmicas no encontro das gentes nos Círculos Dialógicos, 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 a realidade falada, ouvida e ressignificada.

Para que a metodologia dos Círculos Dialógicos se constitua como espaço para construir novos significados e aprofundar a palavra dita em sua complexidade é fundamental compreender que as problematizações feitas enquanto convite à conversação são perguntas conscientes do saber que não se sabe (Gadamer, 1999, p. 535), com a intencionalidade, no sentido dialético, de ir provocando narrativas que possam interagir com as problematizações e gerar novos questionamentos. A pergunta parte de um contexto pois "nela está contida uma certa circunscrição, através do horizonte da pergunta" (Gadamer, 1999, p. 536).

Acreditamos que esse movimento, ao reconhecer a auto(trans)formação desencadeada nos Círculos Dialógicos, anuncia um novo olhar sobre as metodologias de pesquisa sobre as práticas pedagógicas, 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, 2023, p. 42).

Referências

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, v. 36, n. 3, p. 835-850, 2018.

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

Planejamento de ensino como ação pedagógica intencional, reflexiva e transformadora

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Planejamento de Ensino. Prática Pedagógica. Ação Intencional.

Isadora Fontana Pedó
Graduanda de Letras-Inglês
Universidade de Caxias do Sul

Cristina Benedetti
Mestra e Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Este trabalho tem como tema central a reflexão acerca do papel do planejamento de ensino nas práticas pedagógicas bem sucedidas, compreendendo-o não como uma exigência documental somente, mas também como uma ação intencional, reflexiva e (auto)transformadora. Parte-se da problemática que envolve a visão tecnicista ainda presente em muitas práticas pedagógicas, nas quais o planejamento é reduzido à formalidade ou a um conjunto de etapas pré-formatadas, desarticuladas das reais necessidades do cotidiano escolar e da sociedade contemporânea. A partir disso, propõe-se refletir sobre o papel do planejamento de ensino nas práticas pedagógicas bem sucedidas para além das formalidades. Nesse sentido, o trabalho se insere no desejo de uma educação para a (auto)transformação, propondo tal reflexão compreendendo o planejamento como elemento importante da relação pedagógica inovadora pensada para os futuros que estão emergindo. A fundamentação teórica baseia-se nos autores que defendem uma concepção crítica e transformadora do planejamento, tais como: Lopes (1991) que destaca o planejamento como elo entre escola e realidade; Brisolla e Assis (2020) que defendem um planejamento que vá além dos elementos estruturantes de um plano de aula, inte-

grando a prática pedagógica à totalidade dos processos educativos; Azevedo (2010) que reforça essa perspectiva ao propor que o planejamento e a avaliação estejam integrados como parte de um processo pedagógico contínuo, reflexivo e intencional, que favoreça a aprendizagem significativa e promova a construção da autonomia dos sujeitos envolvidos; e Freire (1996), que defende o planejar como um ato político, e, por isso, não pode ser neutro: implica escolhas, compromissos e posicionamentos diante do projeto de sociedade que se deseja construir por meio da educação. Metodologicamente, este trabalho assume uma abordagem qualitativa de cunho teórico-reflexivo, com base em revisão bibliográfica de caráter analítico, além da articulação com experiências vivenciadas no contexto formativo da autora e coautora enquanto docentes em formação inicial e continuada, respectivamente. Entre os resultados e reflexões geradas, destaca-se a importância de se romper com modelos engessados de planejamento que desconsideram a diversidade das realidades escolares. Evidencia-se, assim, que planejar não é apenas prever conteúdos e métodos, mas refletir criticamente sobre as finalidades da educação, dialogar com o coletivo escolar e comprometer-se com a formação de sujeitos críticos. O planejamento, nessa perspectiva, torna-se um instrumento político-pedagógico essencial à construção de uma escola democrática e transformadora, tal como propõe Azevedo (2010), ao destacar que o ato de planejar precisa estar comprometido com a transformação das práticas escolares e com a construção de um projeto educativo coletivo e emancipador. Assim como Freire (1996) diz que planejar é esperançar, é desenhar caminhos possíveis para que professores e alunos, juntos, recriem o mundo a partir do diálogo, da escuta e do compromisso com a transformação da realidade. Ressignificar o planejamento como uma prática pedagógica que potencializa a construção de aulas mais significativas, colaborativas e integradas à realidade dos estudantes, passa a ser também sinônimo de uma educação que pensa o bem comum.

Referências

AZEVEDO, Tânia Maris de. Planejamento e avaliação da aprendizagem: algumas ideias, uma proposta. *In:* AZEVEDO, Tânia Maris de (org.).

Conhecimento, linguagem e educação: homenagem à professora Neires M. S. Paviani. Caxias do Sul: Educs, 2019. p. 185–202.

BRISOLLA, L. S.; ASSIS, R. M. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 956-966, dez. 2020.

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

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. *In:* VEIGA, I. P. A. (org.). **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 1996.

GT2: Informação, subjetividade e significação

Narrativas identitárias em pesquisa, formação e autoria: balanços de (trans) formação

GT2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Autoavaliação. Balanços do Saber. Pesquisa (auto) biográfica. Autoria.

Nilda Stecanela
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Eliana Rela
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul

O texto decorre da análise das produções escritas de egressos de um Programa de Pós-Graduação em Educação, a partir de um instrumento de pesquisa denominado "Balanços da (Trans)Formação em pesquisa, olhares para a autoria".

Em uma perspectiva teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica, o objeto de análise são as narrativas de vida, formação e ação. Souza e Passeggi (2010, p. 12), destacam as assertivas de Josso (2010), haja vista que a pesquisa (auto)biográfica se ancora numa perspectiva de formação-investigação. A dimensão de investigação associa-se às relações dos sujeitos com a experiência: "ter experiência, fazer experiência, e pensar a experiência". Na dimensão de formação está o narrar, pois "o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais", assumindo "simultaneamente os papéis de ator e de investigador da sua própria história". Para Josso (2007, p. 414), isso caracteriza um movimento de formação-investigação através do qual é possível "evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência" (Josso, 2007, p. 414). Reside aqui, portanto, o problema de pesquisa, ou seja: como essas três dimensões da experiência emergem das narrativas produzidas?

O *corpus* da pesquisa contempla narrativas de 39 egressos de um total de 150 concluintes no quadriênio 2021-2024, os quais aderiram ao convite para olharem o caminho feito em seus percursos formativo-investigativos e as repercussões em suas trajetórias acadêmicas, de vida e de atuação. A evocação de memórias se deu por meio do enunciado de um instrumento de pesquisa inspirado nos Balanços do Saber desenvolvidos por Bernard Charlot (2001) e adaptado para o contexto da pós-graduação *stricto sensu* (PG), a partir do enunciado: "Desde que nasci, aprendi muitas coisas: em casa, no bairro, na escola, em muitos lugares. O que me ficou de mais importante? E agora, o que eu espero?" (Charlot, 2001, p. 37).

Uma aproximação à teoria da relação com o saber (Charlot, 2000), por meio de uma prática de pesquisa, mobilizou os pós-graduandos à construção de formulações adaptadas do enunciado original, tendo como interlocutores empíricos os egressos descritos anteriormente: "Desde que iniciei o curso de mestrado ou doutorado, me (trans)formei: nos seminários; nas seções de orientação; no grupo de estudos e pesquisa; nos eventos; nas leituras; nas apresentações públicas; nos encontros; nos desencontros; nas dificuldades; nas superações; nos diálogos; nos silêncios; nos dilemas; nos olhares e nas escutas atenciosas. O que me atravessa e permanece, e o que dos outros ficou em mim? E agora, o que eu espero e o que me move?".

Dos resultados, emerge um movimento que assume a concretude do significado atribuído à constituição da autoria e assunção da autonomia no processo formativo e investigativo que acompanha a PG *stricto sensu*, de modo entrelaçado com o compromisso social e político com a Educação. As palavras dos interlocutores empíricos do estudo informam que o olhar para as dimensões da experiência se nutre das memórias individuais e coletivas. Assim, um círculo virtuoso se instaura, dinamizando e justificando o processo desencadeado pelo rigor metodológico adotado.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, 2007, pp 413-438.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Apresentação. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

A leitura como processo subjetivo e de interação

GT 2: Informação, Subjetividade e Significação

Fabiana Perotoni
Mestra em Letras e Cultura
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A leitura é uma habilidade complexa e amplamente discutida em Educação, uma vez que é necessária para compor inúmeras outras atividades e disciplinas, sendo indispensável para a construção da autonomia do sujeito em sociedade. Não por acaso, ela é um conceito-chave para o desenvolvimento dessa pesquisa que busca como melhorar o ensino da compreensão leitora de gêneros multimodais. Esse trabalho busca delimitar a concepção de leitura em seu viés enunciativo, no qual se relaciona conceitos de informatividade e subjetividade ao processo de leitura. Isso se faz a partir dos conceitos de Ferreira e Teixeira (2009), que fazem uma retomada das concepções de leitura utilizadas de forma massiva no último século. Primeiramente se pensava a leitura como decodificação da escrita, uma prática muitas vezes ligada a buscar o sentido do que o autor "quis dizer". Com as teorias de interação, o sentido passa a estar no leitor, no que ele entendeu do texto. Ambas as visões negligenciaram, em prol do autor ou do leitor, o texto na construção do sentido. "[...] ao enfatizar somente o código ou o leitor, o professor está esquecendo que o texto é produzido com intenções comunicativas. Nele, a linguagem é posta em ato por um sujeito que tem algo a dizer" (p. 65, 2009). A proposta defendida pelas autoras, então, é que a leitura seja concebida como um fenômeno enunciativo. Isso implica perceber que ela não está no texto ou no leitor, mas na interação dos dois. Tal interação acontece em determinado tempo e lugar e, como toda enunciação, é irrepetível. A leitura passa a ser vista como um evento singular e subjetivo. É irrepetível do ponto de vista enunciativo, uma vez que pelo menos um dos agentes de sua cena muda a cada nova

interação. É subjetiva, porque o leitor reconstrói o sentido utilizando-se de suas experiências de mundo, das informações do texto e das relações de sentido que ele estabelece. Essa noção de leitura dialoga com a percepção freiriana de que "a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito" (Freire, 1996, p. 30). Na relação texto-leitor, Freire vai além (pensando na alfabetização como processo transformador do sujeito) e reflete como o texto também interage e modifica o leitor neste ato, observando a leitura como um processo subjetivo, mas também de interação.

Referências:

FERREIRA, Sabrina; TEIXEIRA, Marlene. Leitura em sala de aula: um ato enunciativo. *In:* GOMES, Neiva Maria Tebaldi; GOMES, Leny da Silva. **Teorias de linguagem e práticas de sala de aula:** um diálogo possível, caderno do III colóquio sobre ensino de língua e literatura. Porto Alegre: UniRitter, 2009. p. 41-64.

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

A influência das redes sociais na erotização infantil na dança

GT2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Erotização infantil. Dança. Redes sociais. Subjetividade. Discurso.

Tailan R. França
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Este trabalho analisa como as redes sociais, especialmente o Instagram, influenciam o processo de erotização infantil na dança. A investigação parte do entendimento de que a infância é uma construção histórica e cultural (ARIÈS, 1981), constantemente atravessada por discursos sociais que moldam identidades e comportamentos (SILVA, 2004). Nesse sentido, o estudo busca compreender como a exposição midiática e os discursos digitais produzem subjetividades que tensionam os limites entre a inocência e a maturidade precoce.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como ocorre a erotização infantil na dança por meio das redes sociais. Os objetivos específicos incluem: identificar manifestações históricas e midiáticas da erotização infantil na dança; mapear postagens do Instagram através de hashtags relacionadas ao tema; analisar essas enunciações a partir dos Estudos Discursivos Foucaultianos; e propor estratégias pedagógicas críticas para o ensino da dança na Educação Física escolar.

A fundamentação teórica articula autores como Foucault (2005, 2008, 2013), que discute os efeitos do discurso, do biopoder e da normatização dos corpos infantis; Buckingham (2007) e Postman (2003), que refletem sobre a presença das crianças na mídia e o desaparecimento das barreiras entre infância e vida adulta; e Lopes (2011) e Gurgel (2005), que analisam a dança, a cultura visual e as implicações da erotização precoce. A análise considera também autores como Maingueneau (2001) e Orlandi

(1993), para compreender a performatividade e os sentidos discursivos mobilizados nas postagens digitais.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise discursiva de postagens públicas do Instagram que utilizam hashtags relacionadas à dança infantil. Os dados são interpretados a partir dos conceitos de discurso, subjetividade e poder, considerando as condições de produção e os efeitos de sentido que emergem das imagens, legendas e interações digitais.

Os resultados apontam que a dança infantil, quando performada nas redes sociais, muitas vezes reproduz gestualidades e posturas adultas, reforçadas por algoritmos que amplificam conteúdos com maior apelo visual, conforme Zuboff (2020) e Pariser (2012). Essa lógica de exposição e validação digital afeta a forma como as crianças constroem suas identidades e são percebidas socialmente. As hashtags, nesse contexto, atuam como dispositivos de visibilidade e categorização, muitas vezes promovendo a erotização precoce e a objetificação do corpo infantil.

Como proposição, defende-se o papel da escola como espaço de resistência e reflexão crítica. A dança na Educação Física escolar deve ser abordada a partir de práticas pedagógicas que valorizem a expressão corporal sem recorrer a padrões adultocêntricos. Ao incentivar criações coletivas, resgatar danças tradicionais e promover debates sobre cultura digital, os professores podem contribuir para a construção de uma educação mais ética, sensível e comprometida com a proteção da infância.

Referências

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

BUCKINGHAM, David. **Crianças e mídia: uma nova agenda para a pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GURGEL, Cristiane. Erotização precoce e suas consequências psicológicas. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 10, n. 2, p. 249–257, 2005.

LOPES, André Luiz. **Corpos em movimento:** a dança e as representações culturais. São Paulo: Annablume, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Contexto, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

PARISER, Eli. **O filtro invisível:** o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

Merenda escolar: impactos e percepções do consumo por professores no ambiente escolar

GT 2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Merenda escolar. Professores. Relações escolares. Políticas públicas.

Tailan R. França
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A merenda escolar desempenha um papel central na vida dos estudantes brasileiros, sendo regulamentada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), política pública que visa garantir o direito à alimentação durante o período escolar e fomentar hábitos saudáveis, valorizando a agricultura familiar. No entanto, embora o foco costume recair sobre os estudantes, o consumo da merenda escolar, pelos professores, também representa uma prática recorrente e pouco estudada, cujos significados sociais e pedagógicos impactam diretamente as relações escolares. Neste trabalho, investiga-se como o consumo da merenda pelos docentes é percebido pelos alunos e quais são os efeitos simbólicos e organizacionais dessa prática no ambiente escolar.

O objetivo principal é compreender os sentidos atribuídos pelos professores ao ato de consumir a merenda escolar e identificar os impactos desta prática nas relações interpessoais e na cultura escolar. A pesquisa dialoga diretamente com os eixos do GT 4, pois aborda uma política pública educacional (PNAE) e suas implicações simbólicas e práticas no cotidiano escolar.

Teoricamente, fundamenta-se em autores como Freire (1996), ao discutir os simbolismos presentes nas relações escolares, bem como em estudos sobre alimentação escolar e políticas públicas (Locatelli; Canella; Bandoni, 2017; Cesar *et al.*, 2020). A metodologia adotada é qualitativa e de caráter exploratório, com aplicação de questionário composto por perguntas

fechadas e abertas, enviado a professores da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, além de integrantes das equipes diretivas e representantes da Secretaria Municipal de Educação. O questionário busca identificar percepções subjetivas e objetivas sobre a prática investigada. A análise será descritiva, com base nos referenciais teóricos mencionados.

A alimentação escolar, historicamente vinculada à garantia de permanência na escola e ao combate à fome, vem se consolidando como uma importante ferramenta pedagógica. Desde os primeiros esforços emergenciais nos anos 1940 até a consolidação do PNAE com a Lei nº 11.947/2009, observa-se a crescente valorização da alimentação como parte do processo educacional. Estudos destacam avanços como a inclusão da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e a obrigatoriedade de aquisição de alimentos da agricultura familiar. Por outro lado, desafios persistem, como a aceitação dos cardápios, infraestrutura precária e desigualdade no acesso aos recursos.

A presente pesquisa busca contribuir com a literatura ao discutir a prática docente sob uma nova perspectiva: a do consumo compartilhado de alimentos como ação simbólica, promotora de vínculos e pertencimento. O envolvimento dos docentes na merenda pode ser interpretado como estratégia de aproximação, reforçando os valores comunitários e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor. Espera-se, com este estudo, ampliar o debate sobre o papel da alimentação escolar na formação dos sujeitos e no fortalecimento de uma escola democrática e humanizada.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: da Saúde, 2014. 156 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileir a_2ed.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 4, de 2 de abril de 2015**. Altera a redação dos artigos 25 a 32 da Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 abr. 2015. Disponível em: https:// www.gov.br/fnde/pt br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2015/

resolucao-cd-fnde-mec-no 4-de-3-de-abril-de-2015. Acesso em: 16 mar. 2025.

CESAR, Josiane Tiborski; TACONELI, Cesar Augusto; OSÓRIO, Mônica Maria; SCHMIDT, Suely Teresinha. Adesão à alimentação escolar e fatores associados em adolescentes de escolas públicas na região Sul do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 3, p. 977-988, 2020. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csc/2020.v25n3/977-988/. Acesso em: 08 mar. 2025.

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

LOCATELLI, Nathália Tarossi; CANELLA, Daniela Silva; BANDONI, Daniel Henrique. **Fatores associados ao consumo da alimentação escolar por adolescentes no Brasil:** resultados da PeNSE 2012. Cadernos de Saúde Pública, v. n. 4, e00183615, 2017. Disponível https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28538796/. Acesso em: 20 mar. 2025.

Da informação à transformação: a abordagem *maker* como linguagem de autoria no currículo escolar

GT2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Abordagem *maker*. Currículo. Aprendizagem significativa.

Marina Camargo Mincato
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Em um tempo em que a escola corre o risco de se tornar reprodutora de dados sem sentido, como criar espaços onde a informação se transforme em conhecimento vivo, subjetivo e transformador? Esta pesquisa propõe repensar o papel das práticas pedagógicas no enfrentamento da estandardização do ensino e na valorização da subjetividade e da construção de sentido no processo educativo. Com base em uma revisão da literatura, o estudo analisa quais as contribuições que a abordagem *maker*, centrada no aprender fazendo, pode assumir enquanto estratégia de reinvenção curricular e estímulo à autoria dos estudantes. Ao promover experiências criativas e colaborativas, o fazer *maker* reposiciona a informação como elemento vivo, articulado à experiência e à significação pessoal, rompendo com lógicas tecnicistas e instrumentais. A pesquisa ancora-se em referenciais como a aprendizagem pela experiência, de John Dewey, a crítica curricular de Michael Apple e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, para argumentar que o currículo deve ser um espaço de escuta, criação e reflexão. Como resultados, destaca-se que a abordagem *maker* permite que estudantes se apropriem da informação de maneira subjetivamente significativa, desenvolvendo consciência crítica e engajamento transformador. Assim, verifica-se a potência dessa abordagem para uma educação que valorize a diversidade dos sujeitos, promova a autonomia e resgate o sentido do aprender como um ato de autoria e emancipação.

Vivemos um momento no qual a escola, pressionada por políticas de padronização e por lógicas de desempenho quantitativas, pode correr o risco de reduzir a educação à transmissão de informações descontextualizadas, desconsiderando a experiência, a subjetividade e o potencial criativo dos indivíduos que dela fazem parte. Nesse âmbito, emergem movimentos que buscam ressignificar o currículo e devolver à educação seu caráter humano, ético e transformador. Entre essas propostas, a abordagem *maker* se destaca por suscitar o aprender fazendo como prática de autoria, de experimentação e de construção coletiva de conhecimento.

Mais do que uma simples metodologia ativa, o fazer *maker* implica uma reconfiguração das relações entre saber e experiência, entre informação e sentido, entre tecnologia e formação humana. Ao valorizar o processo criativo e a resolução colaborativa de problemas, essa abordagem reposiciona o estudante como protagonista da aprendizagem e permite a construção de sentidos subjetivos a partir do contato direto com o mundo e com os outros.

Neste artigo, propomos investigar as contribuições que a abordagem *maker,* centrada no princípio *mão na massa*, pode assumir enquanto estratégia de reinvenção curricular e estímulo à autoria dos estudantes, articulando informação, subjetividade e significação no contexto da educação contemporânea.

A partir de uma pesquisa bibliográfica, mobilizamos os aportes teóricos de autores como John Dewey (1958), Michael Apple (1989, 2006) e Paulo Freire (1983) para refletir sobre os modos como a experiência, o fazer e o pensamento crítico podem ser integrados às práticas pedagógicas por meio do fazer criativo.

Mais do que oferecer respostas prontas, buscamos abrir caminhos para que o currículo se torne um espaço vivo de escuta, criação e transformação – onde aprender não seja apenas acumular conteúdos, mas construir sentidos, desenvolver consciência e atuar no mundo de forma ética, crítica e emancipada.

Inicialmente, a perspectiva de John Dewey sobre a educação interconectada à experiência oferece um amparo potente

para compreendermos as contribuições da abordagem *maker* no contexto escolar. Conforme o autor, a aprendizagem significativa ocorre quando o conhecimento é construído a partir da interação ativa entre sujeito e ambiente, em um processo contínuo de investigação, experimentação e reflexão. Nas palavras de Dewey (1958, p. 118):

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

Essa visão rompe com a ideia de ensino como mera transmissão de informações, propondo uma educação centrada na vivência, no fazer e na problematização do cotidiano. Comungando deste princípio, o fazer *maker* pode ser compreendido como uma atualização contemporânea desse ideal, ao propor ambientes de aprendizagem nos quais os estudantes criam, testam, erram, compartilham e ressignificam conhecimentos por meio de projetos concretos e colaborativos. Ao conectar teoria e prática em um processo dialógico, a abordagem *maker* retoma o valor da experiência como dimensão formadora do sujeito e promove um currículo mais sensível às subjetividades, à criatividade e à construção ética do conhecimento.

Se, a partir da concepção de Dewey (1958), compreendemos que a experiência é central para uma aprendizagem significativa e situada, é necessário também considerar como essa experiência é mediada pelas estruturas curriculares e pelas relações de poder que as atravessam.

É nesse ponto que a crítica de Michael Apple (2006) se torna fundamental, ao evidenciar que o currículo não é neutro, mas sim um campo de disputa ideológica, no qual certos saberes são privilegiados em detrimento de outros. Para Apple (2006, p.13):

> [...] é possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras, que tenha uma política muito diferente de conhecimento legítimo e seja baseado em um real compromisso de criar escolas intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social? Penso que sim.

Para tal, torna-se indispensável reconhecer que as disputas em torno do currículo não se limitam à escolha de conteúdos, mas envolvem também o controle sobre que tipo de conhecimento é valorizado e quem tem acesso a ele. As práticas escolares, muitas vezes orientadas por lógicas tecnicistas e voltadas à formação de sujeitos produtivos e ajustados ao mercado, operam como mecanismos de seleção e exclusão simbólica. O autor aprofunda essa crítica ao evidenciar que a organização escolar não é neutra, mas responde a interesses estruturais de nossa formação social. Segundo Apple (1989, p. 37):

> As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o "conhecimento referente a quê, como e para quê" exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de forma tal que ela, ao final das contas, auxilia na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir a pesquisa básica aplicada exigida pela indústria e criar necessidades "artificiais" generalizadas entre a população. [...] O tipo de conhecimento considerado como mais legítimo na escola, o qual atua como um complexo filtro para estratificar grupos de alunos, está conectado às necessidades específicas de nosso tipo de formação social. As escolas produzem conhecimento de um tipo particular, portanto, ao mesmo tempo que recriam categorias de desajustamento que estratificam os alunos.

A abordagem *maker*, ao deslocar o foco da reprodução de conteúdos para a construção ativa do conhecimento, desafia as formas tradicionais de organização curricular e rompe com a lógica da estandardização. Ao valorizar os saberes dos estudantes, suas vivências e modos de expressão, o fazer *maker* não apenas promove aprendizagens mais significativas, mas também reposiciona o currículo como espaço político de resistência, onde se reconfiguram os sentidos do ensinar e do aprender. Assim, aprender fazendo torna-se também um ato de afirmação subjetiva e de participação crítica na construção do conhecimento escolar.

Esse construto ressoa com o pensamento de Paulo Freire, para quem a educação deve ser um processo de libertação e transformação social, no qual os educandos são sujeitos ativos e autores de sua própria aprendizagem. O autor enfatiza que o conhecimento não pode ser imposto de forma passiva, mas

deve ser construído em diálogo, a partir da problematização da realidade e da experiência vivida. Para Freire (1983, p. 79):

> Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida [...]. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Nesse sentido, a abordagem *maker* assume um papel estratégico ao oportunizar a autoria, ao contribuir para transformar a informação em saber significativo e ao estimular uma postura crítica e reflexiva frente ao mundo. Aprender fazendo, portanto, não é apenas uma metodologia, mas uma prática política que fortalece a autonomia, a consciência crítica e a capacidade de agir para transformar a realidade, alinhando-se com a proposta freireana de uma educação verdadeiramente humanizadora e emancipatória. Esse movimento, assim, rompe com práticas escolares centradas na transmissão de conteúdos descontextualizados e promove a ressignificação da informação, transformando-a em conhecimento vivo e situado.

Finalmente, os resultados da pesquisa bibliográfica apontam que a abordagem *maker*, ancorada no princípio do aprender fazendo, configura-se como uma estratégia pedagógica com potencial para tensionar as estruturas tradicionais do currículo escolar, desestabilizando sua lógica reprodutivista e padronizadora. Aprender fazendo, nesse caso, não é apenas manipular ferramentas ou construir objetos, mas exercitar a consciência, apropriar-se da informação de forma crítica e atuar sobre o mundo com intencionalidade transformadora.

Desse modo, os resultados da investigação teórica indicam que a integração crítica da abordagem *maker* ao currículo pode promover um deslocamento importante no contexto educacional. Ela permite a articulação entre informação, subjetividade e significação, ao transformar o estudante de receptor passivo

em autor ativo do conhecimento, e ao transformar a escola de reprodutora de verdades externas em espaço de construção coletiva, criativa e crítica do saber.

Nessa paisagem renovada, a sala de aula deixa de ser um local de espera e repetição para se tornar um laboratório vivo de ideias em movimento, onde aprender é, acima de tudo, um ato de criação e significação.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Experiência y Educación**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Dissidentes sexuais e de gênero: percepção de acolhimento, discriminação e direitos na engenharia

GT 3: Diferença, Linguagens e Acolhimento

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Dissidentes sexuais e de gênero. Direitos. Acolhimento. Engenharias.

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli
Doutoranda em Educação[1]
IFRS – Campus Caxias do Sul

Nilda Stecanela
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Trata-se de pesquisa descritiva com estudantes e docentes das engenharias dos *campi* IFRS na Serra Gaúcha, integrando estudos de tese do doutorado cuja temática envolve direitos de dissidentes sexuais e de gênero[2] (DSG) na engenharia. Objetivou realizar levantamento sobre: a identificação e experiências com as dissidências sexuais e de gênero na instituição e no curso; a percepção sobre as diferenças numa perspectiva interseccional (acolhimento e segurança) e sobre discriminação de DSG; motivações e sentimentos para estudar/lecionar na engenharia; formação docente; conhecimento sobre direitos e políticas; participação nos Núcleos de Ações Afirmativas e projetos do *campus;* além do interesse em participar de grupos focais na próxima etapa do estudo. O levantamento tipo Swurvey (Mattar; Ramos, 2021) envolveu aplicação de formulário on-line, com questões abertas e fechadas (múltipla escolha, dicotômicas e escalares), encaminhado a estudantes matriculados e docentes que ministraram aulas em 2024, caracterizando amostra

[1] Docente IFRS contemplada em edital de afastamento para qualificação stricto sensu.

[2] Neste estudo, entendidos como aquelas pessoas que fogem à heterossexualidade e cisnormatividade (Luz; Carbonara, 2021) e ao caráter identitário, não privilegiando nenhuma identidade em particular (Colling, 2015).

não probabilística por conveniência. As respostas às questões fechadas (67 estudantes e 25 docentes) foram submetidas a técnicas estatísticas e para análise das questões abertas adotou-se a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011).

Os respondentes são majoritariamente pessoas jovens, brancas, heterossexuais, cisgêneras, predominantemente homens, de crenças cristãs. Docentes, em maioria doutores, com formação inicial nas ciências exatas e engenharias, que buscaram formação pedagógica, expressaram o sentimento de ser docente na engenharia em três aspectos: desafio, satisfação e desconforto. Já os estudantes, trabalhadores em maioria, chegam ao curso impulsionados por sonhos de infância, influência familiar, afinidade com os temas de estudo, possibilidade de crescimento/reconhecimento profissional, além de *status* e boa remuneração. Estudar engenharia gratuitamente e próximo de casa são fatores que também influenciam na escolha. No *curso* os resultados apontaram que estudantes e docentes percebem de maneira significativamente diferente o acolhimento às pessoas DSG por estudantes e por docentes, o acolhimento independente de crença/religião e idade. Há ainda diferença significativa na percepção de ambiente seguro nos quatro marcadores sociais (idade, raça/cor, crença/religião, situação socioeconômica) e na percepção geral. No *campus*, as percepções de acolhimento e ambiente seguro são similares nos dois grupos, excetuando-se ambiente seguro independente da idade, conhecimento e contribuição dos Núcleos para o acolhimento às diferenças e diminuição da discriminação. A percepção *individual* de acolhimento é alta, demonstrando os testes que docentes e estudantes têm percepções similares.

Respondentes em maioria não presenciaram/ouviram relatos sobre discriminação a DSG (superior a 70%), o que não apaga os 7,6% em que houve tal ocorrência e nem a dúvida que paira sobre os 19,5% que não lembram. Mais de 80% de estudantes e 28% de docentes não conhecem a Política Institucional de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência; mais de 60% de estudantes e 37% de docentes desconhecem a quem recorrer para solicitar ajuda/providências em situações de assédio e/ou violência no *campus*.

Estudantes percebem de maneira mais favorável a contribuição da formação no curso para o acolhimento às diferenças no local de trabalho: 49,25% contra 12% de docentes. Por outro lado, a participação de docentes e estudantes em espaços de formação para o acolhimento às diferenças, como projetos e núcleos é muito baixa.

Direitos conquistados por DSG parecem ser conhecidos e vistos como básicos e necessários. No entanto, o incômodo com relação a direitos das pessoas trans também emerge nas respostas, o que nos faz questionar o seu reconhecimento (Honneth, 2003). Já os silêncios se fazem presentes no baixo índice de respondentes sobre o total de matrículas, além da falta de interesse em continuar para as próximas etapas da pesquisa.

Referências

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal**: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer. Salvador, BA : EDUFBA, 2015. 268 p.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LUZ, Rudson Adriano Rossato da; CARBONARA, Vanderlei. Para além da identidade: um percurso sobre educação e sexualidade, a partir de Lévinas e Butler. *In:* SOARES, Eliana Maria do Sacramento; SOUZA, José Edimar de. (org.) **Estudos e horizontes de pesquisa em educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2021. p. 343-370. v.12. (Coleção Educatio).

MATTAR, João; RAMOS, Daniela K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

Subjetividade, corpo e resistência na educação: reflexões a partir de Érico Andrade

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Corpos negros. Subjetividade. Resistência. Educação.

Agenor Lopes Filho
Doutorando em Educação
Universidade de Caxias do Sul (UCS)
Bolsista PROSUC/CAPES

Este estudo[3], comunica as reflexões trazidas a partir da leitura da obra *Negritude sem identidad*e do filósofo brasileiro Érico Andrade. Tensiona o modo como historicamente os negros são percebidos pela branquitude, uma identidade negra construída pelo colonialismo, e que inerentes a essa construção do período da escravização, ainda vemos a sociedade vinculando o negro a esse significado degradante e desumanizado, estereotipado e atualmente expressado como formas de violência estruturada pelo racismo. A partir desse funcionamento, o estudo procura problematizar sobre como reconstruir uma noção de ser negro que não se reduza a essa identidade construída pelo colonizador, e nesse ponto, o corpo negro seja experienciado como um espaço de resistência.

O objetivo é analisar a confluência entre a subjetividade, corpo e resistência na educação a partir das contribuições de Érico Andrade (2023), e com as reflexões desse autor juntamente com outros pensadores negros, trazer para o centro do debate o corpo negro como agente político de resistência ao racismo estrutural da nossa sociedade e construtor de subjetividades não hegemônicas.

A escolha pelo GT3 se justifica pela aproximação com o texto que discorre a partir de marcadores sociais como raça/etnia e toma neste ensaio, a subjetividade enquanto modo de perceber o outro a partir de uma diversidade de experiências

[3] O texto na íntegra será publicado em e-book.

pessoais, que são interpretadas de formas diferentes por cada ser humano. No caso que tencionamos nessa escrita, essa singularidade é que permite a não definição do ser negro de modo monolítico (Andrade, 2023).

Do ponto de vista metodológico, o texto se estrutura de modo qualitativo aproximando as reflexões de Érico Andrade (2023) com outros pensadores negros que debatem o racismo no território da educação no Brasil a exemplo de Gomes (2012; 2017) e Carneiro (2023).

Como considerações finais, vimos com Érico Andrade (2023) a potência do corpo enquanto meio para reconfigurar a subjetividade negra que se constitui atravessada pelo racismo. Indicando um modo singular de se construir narrativas por intermédio de suas próprias perspectivas e experiências singulares. Uma reflexão que nos permite pensar a educação como território de resistência e modo de perceber a subjetividade em sua complexidade. Onde todos nós devemos carregar a complexidade dos encontros entre os corpos, livres de normas coloniais e dessa condição das pessoas negras viverem num mundo racializado, com a garantia de práticas pedagógicas que acentuam a crítica a essas estruturas excludentes, trazendo para o debate a complexidade das relações étnicas, e a partir dessa abordagem, quiçá uma construção heterogênea da diversidade, capaz de reconhecer a subjetividade de modo singular, sobretudo nas relações com as pessoas negras.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo, Pólen, 2019.

ANDRADE, Érico. **Negritude sem identidade:** Sobre as narrativas singulares das pessoas negras. São Paulo: n-1 edições, 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. São Paulo, Ubu Editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador:** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: 1ª edição, Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz:** Corpo e Cabelo como Símbolo da Identidade Negra. Belo Horizonte, Autêntica, 2012. (Coleções Cultura negra e identidades).

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: 08 jan. 2024.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: 2. edição, n-1 Edições, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: 1. edição, Zahar, 2023.

Relações étnico-raciais em movimento: confluências e envolvimentos metodológicos na educação

GT3: Diferenças, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Educação. Relações Étnico-Raciais. Confluências. Territórios Educativos Vivos.

Elenice das Neves Bairros
Acadêmica de Pedagogia
Secretaria Municipal da Educação – Núcleo QuERER

Fernanda Bertoldo
Mestra em Educação
Secretaria Municipal da Educação – Núcleo QuERER

Joelma Couto Rosa
Mestra em Educação
Secretaria Municipal da Educação – Núcleo QuERER

Qualificar a Educação para as Relações Étnico-Raciais: esse é o significado da sigla e também o objetivo central do Núcleo QuERER, instituído em 2021 na Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul e formado por três assessoras pedagógicas. Inserido em uma rede de ensino que atende cerca de 45 mil crianças/estudantes e conta com mais de 3 mil docentes, o Núcleo enfrenta um grande desafio: como alcançar esse propósito e promover uma educação antirracista em um território historicamente marcado pelo eurocentrismo e pela cultura da "italianidade", onde existências plurais – como as de pessoas negras, indígenas, migrantes de diferentes partes do Brasil e do mundo – são frequentemente desconsideradas em suas potências e, muitas vezes, visibilizadas de forma negativa?

Considerando que o objetivo do Núcleo está plenamente alinhado ao Artigo 26-A da LDBEN, no ano de 2025 foi criado um Grupo de Estudos como uma estratégia para fortalecer os processos formativos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Nesse sentido, educadores(as) das 82

escolas da rede municipal de ensino foram convocados(as) para compor o grupo como Agentes de ERER. Com o intuito de ampliar e consolidar esse movimento, também foram convidados(as) representantes de diferentes setores e órgãos da sociedade civil organizada, visando à implementação de ações e programas educacionais comprometidos com a superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo. Os(as) Agentes de ERER assumem o compromisso de desenvolver um trabalho coletivo e colaborativo que confluencie em outras possibilidades de construção de escola, voltada à criação, efetivação e ao monitoramento de políticas que visem à redução das desigualdades raciais, a acolhida das diferentes existências e à garantia dos direitos de todos(as) nas comunidades escolares. Como bem elucida Bispo (2021 p. 4) a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Nesse contexto de envolvimento e intersetorialidade, o convite que se impõe é o de olhar para essa pluralidade de vidas em território caxiense, como uma força potente – um dos caminhos possíveis para avançarmos rumo a uma sociedade mais equânime e verdadeiramente humana.

O Grupo de Estudos é composto por aproximadamente duzentos Agentes de ERER, que se reúnem mensalmente em diferentes espaços simbólicos e educativos do município – como Centros de Cultura, Arquivo Histórico, Clube Social Negro, entre outros –, locais que dialogam diretamente com a diversidade étnico-racial que compõe o território. Esses encontros têm como objetivo construir movimentos metodológicos na Educação que envolvam os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, promovam o resgate da história e da cultura dos povos originários e visibilizem todas as presenças que integram as comunidades escolares, muitas vezes silenciadas e subalternizadas.

Inspirados na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), compreende-se que educar é um ato político, e que a construção do conhecimento deve partir da realidade concreta dos sujeitos, respeitando seus saberes, suas histórias e suas identidades. Nessa perspectiva, os espaços escolhidos para os encontros extrapolam o âmbito escolar tradicional e se constituem como territórios educativos vivos, onde é possível exercitar o diálogo,

a escuta, a reflexão e o reconhecimento das diversas epistemologias que necessitam, de forma urgente, adentrar os distintos cotidianos escolares.

Referências

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editorial Nós, 2021.

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

A escrevivência como instrumento de denúncia ao racismo que opera no ambiente escolar

GT3: Diferenças, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Escrevivência. Denúncia. Racismo. Negritude. Branquitude.

Joelma Couto Rosa
Mestra em Educação
Universidade de Caxias do Sul

O estudo trata das relações étnico-raciais em Caxias do Sul, município onde as pesquisas ainda são incipientes e marcadas pela centralidade da negritude como objeto. Na contemporaneidade, no entanto, pesquisadoras(es) têm ampliado o debate, incluindo a análise da *branquitude*, conceito que aponta os privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos que sustentam o racismo. Segundo Bento (2022, p. 63), "o privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que pessoas brancas têm, queiram elas ou não". Assim, mesmo brancas pobres ou antirracistas herdam tais vantagens.

Apesar dos avanços legais no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a desigualdade entre negros e brancos persiste de forma estrutural. No ambiente escolar, essa desigualdade se manifesta desde a Educação Infantil, dificultando a identificação de estudantes negras(os) com a escola, que se torna uma das principais fontes de violência racial (Oliveira, 2019; Almeida, 2013). Tal racismo institucional aparece na baixa representatividade negra em materiais didáticos e currículos e também nos efeitos subjetivos, como conflitos diários e desvalorização da identidade negra.

Com esse cenário, a pesquisa investigou experiências escolares de adolescentes negras(os) em uma escola da rede pública de Caxias do Sul, situada próxima ao *Burgo* – território de forte presença negra no município. A abordagem metodológica adotada foi a das *escrevivências*, conceito formulado por

Conceição Evaristo, que enfatiza a escrita como resistência, autoria e liberdade. Para Evaristo (2017), "a experiência do sujeito, do corpo, da vivência é o que fundamenta o que hoje chamamos de Escrevivência". E ainda: "a Escrevivência permite partir da prática para a teoria. Primeiro você vive, depois elabora sobre o que viveu".

As escrevivências ocorreram por meio de cartas trocadas entre a pesquisadora, uma professora negra, e estudantes negras(os). A proposta era oferecer espaço seguro para que expressassem suas percepções sobre as relações raciais na escola, tornando-se coautoras(es) do processo. Essa dinâmica dialoga com a concepção freireana de diálogo como prática crítica e horizontal. Freire (2014, p. 141) ressalta: "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".

A análise dos dados foi descritiva, buscando captar com profundidade as experiências das(os) estudantes negras(os) e a forma como a ERER é tratada por docentes majoritariamente brancas(os). Os resultados mostram como a supremacia branca se manifesta de forma sutil, porém estruturante, no currículo escolar. As escrevivências revelaram três categorias principais: denúncias, empoderamento e autotransformação. A maioria delas apresentaram denúncias, pois as cartas relataram diversos episódios de racismo ignorados pela branquitude docente; outras revelaram movimentos de fortalecimento da identidade racial e de transformação pessoal.

A apresentação final do estudo, também é apresentada por escrevivências em forma de cartas, com textos escritos pela pesquisadora para sua criança interior, como forma de narrar, resistir e denunciar. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que busca desestabilizar verdades impostas pela branquitude e visibilizar, com afeto e escuta, as histórias e saberes de estudantes negras(os) em um território de colonialidade ítalo-brasileira.

Referências

ALMEIDA, Cleuma Maria Chaves de. 2013. **Racismo na escola:** um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da WEB. Gonçalves Dias de Açailândia-MA. 2013. 139 f. Dissertação de Mestrado em

Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/260?mode=full. Acesso em: 17 jan. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

OLIVEIRA, Priscila da Silva. 2019. **Significações constituídas por professoras e alunos do ensino fundamental sobre o racismo na escola**. Dissertação de Mestrado em Educação.Programa de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. 158 f. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22713. Acesso em: 15 abr. 2024.

Dona Creuza e sua pedagogia do exemplo em Umãs, no sertão de Pernambuco

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento.

Palavras-chave: Pedagogia do exemplo. Gênero. Dona Creuza. Salgueiro-PE.

Maria de Fátima Moura Alencar
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEdu
Universidade Federal de Pernambuco

Este artigo teve sua origem em uma dissertação realizada na linha de pesquisa Identidades e Memórias do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE denominada Dona Creuza: fonte de inspiração educacional e política no sertão de Pernambuco (Alencar, 2024) e objetivou responder às seguintes questões: Quais configurações sociais mobilizam as memórias da professora normalista Cleuza Pereira do Nascimento em sua trajetória de vida, e como ela se posiciona politicamente no Sertão Central de Pernambuco, Brasil?

O objetivo deste resumo é analisar as experiências pedagógicas vivenciadas pela professora normalista Dona Creuza em várias situações, às vezes engraçadas, tensas e de posicionamento firme, seja contra o padre, no diálogo com a comunidade escolar, na desigualdade de gênero ou contra a própria instituição estatal. Fundamentado no Diagrama do Constructo do "Eu" Fonte (Souza, 2020), os arquivos utilizados foram constituídos a partir das entrevistas narrativas com a biografada, familiares e ex-aluno; documentos iconográficos – fotografias; boletins partidários; menções honrosas; revistas mensais; leis, entre outros.

Possui como referencial teórico Norbert Elias (2008); Delory-Momberger (2016); Passeggi (2021), entre outros autores. Este arcabouço teórico possibilitou uma análise dos conceitos elisianos que se aproximavam do objeto desta pesquisa, ou seja, conceitos, como configuração, valências abertas, gênero, relações de poder, estabelecidos e *outsiders*, além de facilitar

uma discussão sobre biografia, memórias, fonte oral, método biográfico, formação e práxis docente.

Nesta perspectiva, o foco principal desta apresentação será uma análise das práticas pedagógicas inovadoras, constituída pela pedagogia do exemplo durante sua trajetória profissional na Escola Agrícola de Umãs, localizada no distrito de Umãs, em Salgueiro-PE.

Tendo como resultado a biografização da trajetória de vida de Dona Creuza; mediante uma análise das suas memórias advindas das configurações educacionais, religiosas e políticas; bem como para identificar a transmigração (Souza, 2020) da biografada, de suas atividades como estudante para professora e nas questões políticas. Em um espaço predominantemente masculino, ano 1958, chegou a implantar uso de macacão pelas estudantes, metodologias ativas, bem como na implantação de projetos.

Todo esse envolvimento nas questões educacionais e políticas possibilitaram Dona Creuza chegar a assumir por três mandatos o Poder Executivo, tornando-se a primeira mulher a ocupar esta função no sertão de Pernambuco e, a primeira sertaneja a assumir uma cadeira na Câmara Federal. Assim, é neste ambiente que a biografada enfrentou e vem enfrentando estereótipos sociais de todos os tipos imagináveis e, aos 88 anos de idade, compreende a força do seu papel social, político e pedagógico na busca de uma sociedade mais justa.

Referências

ALENCAR, M.F.M. **Dona Creuza:** fonte de inspiração educacional e política no sertão de Pernambuco. 218 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2024.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia.** Tradução Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa. Edições 70 LDA, 2008.

SOUZA, E.F. **À luz do candeeiro e o constructo do "eu" fonte: educação pela arte, ciência e política**. 459 f. Tese. Universidade Federal de Pernambuco, CCS. Departamento de Educação Física, Recife, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39314. Acesso em: 25 fev. 2024.

Intergeracionalidade feminina: a educação no espaço doméstico

GT3, Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: História da Educação. Maternidade. Gerações. Linguagem. Narrativas.

Natália Eilert Barella
Doutoranda
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Eliana Rela
Doutora
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Como tema de nossa pesquisa, trouxemos a relação educacional que acontece no ambiente doméstico (casa) entre mulheres de uma mesma família. Nosso foco são as mulheres, porque ainda existe uma extrema predominância delas ocupando esse papel de cuidado e educação de suas filhas e filhos. O problema que elaboramos pergunta: "Quais indicadores emergem nas narrativas da educação doméstica intergeracional que perpetuam ou rompem estruturas patriarcais?".

Trazemos nesse contexto um panorama da História que nos contaram, e dentro dela que perspectivas foram priorizadas e quais foram soterradas. Tendo como pano de fundo a estrutura patriarcal em que estamos inseridas, nos questionamos sobre as narrativas que avós, mães e filhas partilham e partilharam através de gerações, tendo como material de análise seus relatos, produzidos por cartas onde será possível desvelar algumas estruturas que se mantém e que se rompem e quais as motivações para tais permanências ou rupturas no discurso imagético que atravessa gerações. Também temos interesse em compreender como tais narrativas construíram e seguem construindo ideias de representações do que é ser mulher dentro do contexto global que nos rodeia.

Como objetivo geral procuraremos identificar e analisar os indicadores que emergem das experiências educacionais

no ambiente doméstico e suas dinâmicas de permanências e rupturas dentro de diferentes narrativas familiares e geracionais e como objetivos específicos, conversando com cada capítulo, elencamos quatro propósitos que são respectivamente: Identificar processos históricos de consolidação do patriarcado e do capitalismo e sua relação com o empobrecimento das mulheres; Analisar os processos educacionais na relação de mães e filhas e quais narrativas eram mais fortalecidas; Provocar reflexões sobre linguagem, expressão e identificação feminina problematizando a partir de que estrutura nos comunicamos; e Identificar e analisar, nas cartas e narrativas, os veios narrativos que conectam mulheres de diferentes gerações.

A relação que tecemos com o grupo de trabalho: Diferença, linguagens e acolhimento é a partir de uma mesma proposta de diálogo, em que ao olharmos para as mulheres, grupo historicamente oprimido e invisibilizado e suas narrativas, deflagra-se a possibilidade de novas linguagens femininas de transmissão e consolidação de conhecimento e aprendizagem.

Nossa abordagem teórica conta com historiadoras, filósofas, educadoras e teóricas consolidadas no meio da pesquisa das Humanidades. Para esse aporte teórico priorizaremos referências teóricas femininas no intuito de construir uma tese escrita por e para mulheres.

Nossa metodologia é composta por uma profunda revisão bibliográfica, em conversa com os dados coletados por meio de Cartas Pedagógicas escritas por mulheres de três diferentes gerações, de diferentes lugares sociais, que por meio da escrita podem ser agentes históricas, valorizando suas narrativas de vida.

Como considerações finais (ou parciais) já podemos aferir que existem muitos caminhos se abrindo para o amadurecimento de uma História e de uma Educação em que as mulheres se reconheçam como personagens centrais, a fim de que se façam reconhecer historicamente. Esta é a contribuição social que almejamos para nossa pesquisa, que continuará sua caminhada nessa direção.

Caminhos que se cruzam: “mano tengo fé” – projeto diversidade cultural envolvendo estudantes venezuelanos

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Acolhida. Visibilidade. Integração. Cultura. Pertencimento

Deise Angélica Pasquali
Mestre em História
Universidade de Caxias do Sul

A crescente presença de estudantes venezuelanos na Escola Marianinha Queiroz, em Caxias do Sul, impulsionou reflexões e práticas voltadas à inclusão escolar e à valorização da diversidade cultural. Diante desse contexto, surgiu o seguinte problema de pesquisa: de que forma a escola pode contribuir efetivamente para o acolhimento e a valorização das identidades culturais desses estudantes imigrantes? A partir disso, propôs-se como objetivo central a criação coletiva de um painel informativo multicultural, que evidenciasse as origens, os costumes, o idioma e as histórias dos estudantes venezuelanos, promovendo o sentimento de pertencimento e a valorização da diversidade. A proposta dialoga diretamente com o GT3 – Diferença, Linguagens e Acolhimento, ao reconhecer a importância das múltiplas linguagens como formas de expressão cultural e identidade, e ao assumir o acolhimento como um princípio educativo fundamental em contextos marcados pela interculturalidade. Trabalhar com histórias de vida de estudantes venezuelanos configura-se como uma estratégia pedagógica sensível e potente, pois além de valorizar suas trajetórias, contribui para desenvolver escuta ativa, senso crítico e empatia entre todos os envolvidos no ambiente escolar. A base teórica que orientou esta iniciativa se ancora nos pressupostos da Educação Intercultural (Candau, 2008), que defende o reconhecimento e a valorização da diversidade como condição para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. Além

disso, a perspectiva de Paulo Freire (1996), ao enfatizar o diálogo, a escuta e a valorização do saber do outro, fundamenta a proposta como prática de acolhimento e transformação social no espaço escolar. A metodologia adotada foi qualitativa, com base em observações, rodas de conversa e oficinas com os próprios estudantes venezuelanos e brasileiros. A construção do painel multicultural ocorreu de forma participativa, envolvendo escuta das histórias dos estudantes imigrantes, pesquisa sobre a cultura venezuelana (danças, símbolos, culinária, arte), além da produção de textos e ilustrações. Essa atividade interdisciplinar foi articulada especialmente com os componentes de Artes, História, Geografia e Língua Portuguesa. Como resultado, observou-se maior integração entre os estudantes, fortalecimento da autoestima dos alunos imigrantes e ampliação da percepção sobre a riqueza cultural da Venezuela entre os demais. O canto do Hino Nacional da Venezuela em eventos escolares representou um gesto simbólico de respeito à identidade dos estudantes, promovendo acolhimento e reconhecimento institucional de sua presença. Os estudantes estão mais felizes. A ação também contribuiu para desconstruir estereótipos, favorecer o diálogo intercultural e construir um ambiente escolar mais empático e plural. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, na valorização das diferenças e na arte como linguagem universal são fundamentais para construir uma educação inclusiva. O painel multicultural não foi apenas um produto final, mas um processo educativo transformador, em que o acolhimento se concretizou por meio da participação, do reconhecimento e da escuta ativa.

Referências

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural:** mediações necessárias. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. Brasília: Senado Federal, 1988.

Poesia: uma educação que escapa

GT3: Diferença, linguagem e acolhimento

Palavras-chave: Poética. Educação. Poesia

Nilcéia Pereira Kemer
Mestranda em Educação
Bolsista CAPES/PROSUC
Universidade de Caxias do Sul

A pesquisa, já qualificada, *Poesia: uma educação que escapa* inscreve-se na Linha de Pesquisa História, Filosofia e Educação, no âmbito do grupo de estudos Pedagogia da Diferença (PPGEdu/UCS). A investigação emerge da pergunta "Como manifestar a poesia na educação?" e se desenha por meio do método cartográfico-poesia, atravessado por experiências da poesia pela arte-educadora que escreve – entre a literatura, o teatro, a performance, o cinema e os múltiplos espaços onde a vida pulsa e borboleteia. A poesia não é apenas método, não é tema apenas: é vida, pesquisar e dizer. A dissertação organiza-se como um manifesto poético, composto por seis movimentos, ou platôs, que desenham um percurso não linear: I – Daninha (2024): apresentação da cartógrafa e introdução da pesquisa (Corazza, 2019, 2025; Martins; Farina, 2013); II – Fórceps (2024): deflagração das inquietações que motivam o processo investigativo (Matos, 2009; Kremer, 2024); III – Baila comigo (2024): convite à dança poética com Corazza e outros autores (Corazza, 2014, 2019; Aquino; Corazza; Adó, 2018); IV – Forjando a poética (2024): rastros conceituais da poética na obra de Corazza (2014, 2015, 2019), Zordan (2005, 2014) e Valéry (2025); V – Manifesto da poética na educação (2025): composição de um dizer poético, político e performativo que afirma a vida e a diferença. Os objetivos específicos da pesquisa desdobram-se em: *Objetivo geral manifestar a poesia na educação, Esboçar os modos pelos quais a poética se manifesta como força de vida no contexto escolar; Idear o "manifesto" como uma forma de enunciação criadora, política e afetiva, capaz de deslocar as lógicas*

normativas do discurso pedagógico. Embora não inaugure a discussão sobre a poesia na educação, esta pesquisa intensifica e reencanta os caminhos abertos por pensadores e pensadoras que a antecedem. Em vez de buscar representar uma realidade objetiva, a pesquisa mapeia afetos, forças, experiências e movimentos subjetivos e sensíveis possíveis de serem acessados através da poesia, que escapa pelas ranhuras de um sistema educativo que, muitas vezes, prima pelo enquadramento. O texto propõe um repertório de palavras-rastro, que desestabiliza, atravessa e inquieta – como presença sinestésica e mística em meio ao assombro e à criação. Convido a assistirmos um trecho do texto-poema, que é ciência, arte, manifesto e travessia e que pode ser acessado pelo link: https://youtu.be/vhH_A_P6Ox8.

Referências

ABRAMOVIC, Marina. **Pelas paredes: memórias de Marina Abramovic**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2017.

ALMEIDA, Jefferson Pereira de; MATOS, Sônia Regina da Luz. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 43, n. 1, jan./mar. 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/97262. Acesso em: 25 maio 2025.

AQUINO, J. G.; COSTA, C. Fragmentos de uma vida ante os olhos da morte. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/126730. Acesso em: 14 out. 2024.

AQUINO, J. G.; COSTA, C.; ZORDAN, P. (org.). **Sandramaracorazza:** obra, vidas etc. Porto Alegre: UFRGS/Rede Escrileituras, 2022.

BORTOLUCCE, V. B. O manifesto como poética da modernidade. **Literatura e Sociedade**, v. 20, n. 21, p. 5–17, 2015. Disponível em: https://revistas.usp.br/ls/article/view/114486. Acesso em: 25 maio 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. **A diferença, uma didática**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/93byYj94gJS86N7dDtLyk6J/?format=pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. **Docência-pesquisa da diferença:** poética de arquivo-mar. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **O sonho da docência:** fantástico tear. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 32, p. 05–24, 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vbryMCqrWW/kVFdQkJH9QnD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 set. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e169875, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/83mPDtP5xnCmMDF4tJch9RH/. Acesso em: 30 jun. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. Tocar o futuro em seu lado de cá: tradução em Sandra Mara Corazza. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022. Disponível em: SciELO. Acesso em: 25 maio 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. Uma ideia de pesquisa que faz a língua educacional gaguejar. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022. Disponível em: SciELO. Acesso em: 25 maio 2025.

CORAZZA, Sandra Mara; OLEGÁRIO, Fabiane. Ler e escrever arquivos: uma prática tradutória em educação. **Perspectiva**, v. 37, n. 127, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/54650. Acesso em: 30 jun. 2025.

CORAZZA, S. M. Didática da tradução, transcriação do currículo (uma escrileitura da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 105–122, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642420. Acesso em: 27 out. 2024.

CUNHA, C. M. (org.). **Cartografia:** insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 4: 1837 – Do ritornelo. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira *et al.* São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Paris: Minuit, 1980.

DINARTE, L. D. R.; CORAZZA, S. M. Espaço poético como tradução didática: Bachelard e a imagem da casa. **Educação e Formação**, v. 1, n. 2, p. 135–148, 2016. DOI: https://doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1618.

EDUCAÇÃO. **Estudos Feministas**, p. 541–553, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkT9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 out. 2024.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. São Paulo: Cortez, 1971.

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar:** poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATOS, S. R. L. Escrevência e escritura. *In:* Congresso de Leitura do Brasil, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP/FE, 2009. p. 643. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE_1818.pdf. Acesso em: 28 set. 2024.

Movimento Brasileiro integrado pela liberdade de expressão artística – mobile. Secretaria de Cultura altera obra de arte por seu conteúdo político sem a autorização da artista. Caxias do Sul, 9 jan. 2019. Disponível em: https://movimentomobile.org.br/caso/secretaria-de-cultura-altera-obra-de-

arte-por-seu-conteudo-politico-sem-a-autorizacao-da-artista/. Acesso em: 13 out. 2024.

SANTAELLA, Lúcia. Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos. *In:* MOTTA, L. T. da (org.). **Céu acima:** para um "tombeau" de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221–232.

VALÉRY, Paul. **Lições de poética**. Tradução de Pedro Sette-Câmara. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2025.

ZORDAN, P. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 261–272, jul./dez. 2005. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/129242/000561839.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 out. 2024.

ZORDAN, P. Máquina de guerra em dez aforismos. **Carbono: natureza, ciência e arte**, v. 6, p. 1–10, 2014. Disponível em: https://revistacarbono.com/artigos/06maquina-de-guerra-paola-zordan/. Acesso em: 20 out. 2024.

O abraço largo da literatura

GT 3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Mediação. Texto literário. Desenvolvimento humano. Vigotski.

Karina Feltes Alves[4]
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul – UCS

A leitura do literário, como bem cultural, é possibilidade para o desenvolvimento humano, uma vez que o texto literário é constituído por signos, instrumentos psicológicos, que, por possibilitarem a mediação entre o sujeito e o outro social, permitem aos leitores em interação a permuta de gestos, intenções, saberes, sentidos, os quais são sensíveis às mudanças sociais e se expressam em atos humanos. Ou seja, como sujeito do conhecimento, o homem tem seu acesso ao mundo cultural pela mediação operada por sistemas simbólicos de que dispõe. Nosso objetivo é materializar a compreensão de literatura como bem cultural e que permite crianças e adultos uma simbiose de modos de ser e estar no mundo, e com isso defender que o ato de mediar leitura literária prescinde desta compreensão. Por isso, inserimos este estudo no GT 3 – Diferença, linguagens e acolhimento, do X CEDU e II CINED: pois entendemos que a mediação de leitura literária por tal perspectiva pode contribuir para uma reflexão acolhedora e integradora através da diversidade de pensamentos e da pluralidade de sujeitos. A base teórica do estudo está amparada nos preceitos da teoria histórico-cultural, precisamente a partir de Vigotski (2007, 2010), que afirma que o desenvolvimento humano implica no processo de interiorizar as construções sociais, primeiro externamente, numa

[4] Doutoranda em Educação (UCS). Participa do grupo de Pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI), da Universidade de Caxias do Sul (UCS) – Caxias do Sul/RS, e do grupo de pesquisa Coletivo de Estudos em Linguagens e Artes (CELinA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Feliz/RS. Tem apoio da CAPES e do IFRS. Professora no IFRS, campus Feliz/RS. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6021044014263049 Orcid: ttps://orcid.org/0000-0001-5496-2158. Email: kfalves@ucs.br

relação interpsíquica com os objetos e com os outros, depois internamente, por meio de uma atividade mental intrapsíquica e individual. Desse modo, humanizar-se é vivenciar o processo de apropriação de signos culturais que medeiam as relações. Consoante a esse entendimento, e intencionando materializar o que defendemos – que o texto literário promove a humanização por meio de signos que o constitui – estabelecemos diálogo como a obra literária "Guilherme Augusto Araújo Fernandes" (1995), escrita por Mem Fox e ilustrada por Julie Vivas. O texto literário infantil narra a história de um menino, cujo nome dá o título da obra, que mora ao lado de um asilo e conhece bem todas as velhinhas e velhinhos que lá estão. Uma em especial chama-lhe a atenção: Dona Antônia Maria Diniz Cordeiro. Não apenas por ela ter um nome formado por quatro palavras como o dele, mas por vir a saber que falta "memória" à senhora que "já não é mais tão jovem assim". Ele vai em busca de saber o que é essa tal "memória", até então desconhecida pelo garoto, e através de vários significados oferecidos sobre o termo, todos tingidos por marcas de subjetividades, trazidos pelos idosos do asilo, constrói seus próprios significados sobre "memória", por meio da operação do sistema simbólico de que dispõe. Resultado disso é um encantador encontro de vidas vividas em tempos distintos, mas que se conectam pela renovação da representação simbólica das palavras, sensíveis às mudanças sociais, carregadas de valor. São os signos [verbais e visuais] mediando a relação com o outro, colocando a luz da humanização em destaque na arte literária, portadora da palavra aberta, plural, potente para o acolhimento do outro, pela linguagem. É o abraço largo da literatura, aberto, olhando para você, e mostrando o mundo de que dispõe.

Referências

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrações de Julie Vivas. Traduzido por Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP.** Traduzido por Márcia Pileggi Vinha. São Paulo, v. 21 n.4, p. 681-701, jan. 2010.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. Org. Michael Cole [*et al.*].Traduzido por José Cipolla

Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O instituto da culpa no desquite: instrumento de estigmatização social das mulheres na década de 1970

GT 3: Diferença, Linguagens e Acolhimento

Palavras-chave: Desquite. Culpa. Gênero. Poder Judiciário. Segunda Onda Feminista.

Marlova Jaqueline Macedo Mendes
Mestre em Direito
Universidade de Caxias do Sul – UCS

O matrimônio, segundo a Igreja Católica, é uma instituição caracterizada pela indissolubilidade. Contudo, essa concepção sofreu abalos com a introdução do desquite no Código Civil de 1916, alinhado ao contexto histórico da modernidade que o Brasil adentrava (Berman, 1982). Embora não rompesse o vínculo matrimonial, o desquite passou a permitir a separação legal entre os cônjuges, que condicionava sua concessão à demonstração de culpa pelos consortes: adultério, tentativa de morte, sevícia ou injúria grave, e abandono voluntário do lar conjugal por dois anos contínuos. A exigência de culpabilidade conferiu ao desquite uma feição acusatória, exigindo das partes a construção de narrativas alinhadas aos tipos legais admitidos.

Este trabalho tem como objetivo estudar os requisitos legais do pedido de desquite estabelecidos pelo Código Civil de 1916, analisando como o modelo de culpa influenciava as narrativas das partes, em especial das mulheres, entre os anos de 1970 e 1977, em Caxias do Sul (RS). Os argumentos exigidos pela lei para a concessão do desquite consistiam em narrativas de comportamentos reprováveis, cujo *onus accusandi* recaía sobre o autor da ação.

A pesquisa insere-se no GT 3 – Diferença, Linguagens e Acolhimento, por investigar como a linguagem jurídica, gênero e poder se articulam nos processos de desquite. Adota-se como referencial teórico os estudos de gênero e linguagem de Joan Scott (1995) e Judith Butler (2003).

A metodologia é qualitativa, com análise documental de processos judiciais de desquite tramitados em Caxias do Sul no período delimitado. Serão examinadas as causas dos pedidos de desquite e suas possíveis relações com a Segunda Onda Feminista, que pautava, especialmente, o direito sobre o corpo feminino; reflexões sobre a sexualidade feminina mantida como tabu; a luta por direitos reprodutivos; denúncias de violência doméstica e a paridade de gênero.

As causas que fundamentavam os pedidos de desquite precisavam, obrigatoriamente, adequar-se à legislação vigente para que a demanda fosse deferida. No entanto, as narrativas apresentadas, ao se moldarem à lei – estruturada em conceitos fechados – invadiam a intimidade e a privacidade da vida do casal, pois somente assim se poderia imputar culpa ao outro cônjuge. Era necessário expor as mazelas íntimas da relação conjugal, como adultério ou abandono do lar. Tais condutas, em uma sociedade patriarcal, eram consideradas faltas graves, especialmente quando atribuídas às mulheres, estigmatizando-as perante a sociedade.

A subsunção das situações vividas pelas mulheres às exigências legais tornava-as prisioneiras da própria lei, subjetivadas pelo aparato estatal, "onde só se habita a figura da autonomia sujeitando-se a um poder, uma sujeição que implica uma dependência radical" (Butler, 2017, p. 89).

O Poder Judiciário, nesse contexto, revelava a ausência de acolhimento às mulheres, pois, como "prisioneiras" da lei, seus relatos passavam por um julgamento moral, tanto do Judiciário quanto da sociedade, aprofundando as desigualdades de gênero.

Os resultados parciais indicam que, ao mesmo tempo em que as mulheres pleiteavam a separação, seus relatos eram cuidadosamente enquadrados em uma lógica jurídica de moralidade e desacolhimento por parte do Poder Judiciário. Assim, o direito perpetuava, sob uma aparência de neutralidade, o *status quo* vigente, discriminatório às mulheres, retardando, por décadas, no Brasil, inclusive na região de colonização italiana do Rio Grande do Sul, a construção da cidadania feminina.

Referências

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

BRASIL. Código Civil de 1916. Decreto nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**. São Paulo: Autêntica Editora, 2017. E-book.

IGREJA CATÓLICA. **Código de Direito Canônico**. Promulgado por João Paulo II em 25 jan. 1983. Tradução da CNBB. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/portuguese/codex-iuris-canonici_po.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

A jornada da inclusão: transformando percepções e promovendo cultura anticapacitista em organizações

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Inclusão. Capacitismo. Mercado de Trabalho. Formação humana.

Letícia Montanari Carra Balen
Mestranda em Educação

Carla Beatris Valentini
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

A sociedade contemporânea tem buscado ressignificar a deficiência, movimento antecipado por Skliar (2015, p. 16), ao evidenciar a fluidez das fronteiras da exclusão. Inserido nesse contexto, este estudo tem como objetivo compreender como uma formação de gestores pode influenciar a percepção sobre o capacitismo e o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente organizacional. Reconhece-se que a responsabilidade pela educação inclusiva ultrapassa o espaço escolar, estendendo-se às empresas, que se tornam corresponsáveis pela continuidade e pelo fortalecimento de práticas inclusivas. A pesquisa concentrou-se na formação de gestores de uma indústria metalúrgica, com o intuito de problematizar suas concepções sobre capacitismo e inclusão. Para isso, foi desenvolvida uma proposta formativa de caráter anticapacitista, pautada na ética da responsabilidade e fundamentada nos recursos do portal Proincluir. Buscou-se, ainda, ampliar a capacidade desses líderes para reconhecer, compreender e atuar ativamente na eliminação de barreiras atitudinais, estruturais e simbólicas que dificultam a inclusão plena. A proposta assumiu uma dimensão social significativa ao deslocar para o ambiente empresarial a responsabilidade pela formação humana e cidadã, tradicionalmente atribuída à educação formal. A abordagem teórica utilizada foi composta por conceitos relacionados ao

capacitismo, à cultura organizacional e à liderança contemporânea, com destaque para elementos como visão sistêmica, imparcialidade, autoconhecimento e foco em resultados, os quais subsidiaram a formação dos participantes. No que se refere à metodologia adotada, o estudo baseou-se em uma formação experiencial composta por seis encontros temáticos, estruturados para fomentar reflexões e práticas. As atividades iniciais propuseram desafios às noções de completude e incompletude, utilizando metáforas como o hábito da leitura na infância para discutir ambientes acolhedores e de aprendizagem contínua. A coleta de dados incluiu produções escritas dos participantes, interações em grupo, especialmente suas reflexões e propostas de enfrentamento ao capacitismo e diário de registro da pesquisadora. Os resultados preliminares da análise de conteúdo de Bardin (2016), indicaram mudanças significativas na percepção dos gestores, que passaram a reconhecer o acolhimento entre colegas e a cultura organizacional como barreiras tão relevantes quanto as físicas. Bardin endossa que "o fator comum dessas técnicas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência" (p. 15) Assim, a sensibilização provocada pela formação evidenciou o impacto da escuta ativa e do pertencimento como base da liderança inclusiva. A fundamentação teórica adotada contrapôs a visão da deficiência como falta ou impossibilidade, conforme apontado por Silva (2006, p. 121), ao afirmar que esta não é uma condição estática ou definitiva. Ao compreender a diversidade como expressão da diferença, a pesquisa reafirma que a inclusão exige abertura ao outro, superação de estigmas e compromisso com uma cultura organizacional mais justa e equitativa.

Referências

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

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, 2006.

SKLIAR, C. A Invenção e a Exclusão da Alteridade "deficiente" a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 24, n. 2, 2015.

Percurso metodológico e formação do pesquisador: reflexões em contextos educativos marcados pela diversidade cultural

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Pesquisa em educação. Metodologia qualitativa. Acolhimento. Diversidade cultural. Experiência formativa.

Gilvania Pires Santos Kuiava
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Este estudo apresenta uma reflexão sobre o percurso metodológico de uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). A investigação tem como tema o acolhimento de estudantes imigrantes em uma escola pública municipal, problematizando os modos como a escola se organiza para receber e integrar sujeitos marcados pela diferença cultural e linguística.

Com base em uma abordagem qualitativa, delineada como estudo de caso, a pesquisa mobiliza diferentes instrumentos metodológicos: análise documental de registros escolares, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade escolar (gestores, professores, estudantes e famílias), além de observações sistemáticas do cotidiano institucional, registradas em diário de campo. O objetivo deste recorte é discutir os caminhos metodológicos percorridos, destacando o papel da pesquisadora no campo, os desafios éticos enfrentados, as decisões tomadas e as aprendizagens geradas ao longo do processo. O referencial teórico ancora-se na concepção de pesquisa como prática situada, crítica e formativa. Autores como Ludke e André (1986), Minayo (2007) e Bogdan e Biklen (1994) fundamentam a compreensão da pesquisa qualitativa como um processo dinâmico, relacional e aberto ao imprevisível. Tais pressupostos orientam uma postura inves-

tigativa pautada na escuta atenta, na sensibilidade ética e na abertura à diferença, compreendendo o campo de pesquisa não apenas como espaço de coleta de dados, mas como território formativo que transforma tanto os sujeitos envolvidos quanto o próprio pesquisador. Alinhada ao GT 3 – Diferença, Linguagens e Acolhimento, a proposta dialoga com discussões sobre pluralidade de sujeitos, práticas inclusivas e reconhecimento da diversidade linguístico-cultural nas escolas. Os resultados parciais apontam para a importância de práticas pedagógicas sensíveis às trajetórias migratórias e à escuta das múltiplas vozes presentes na escola. A experiência no campo revelou-se como potente espaço formativo, no qual emergem tensões, aprendizagens e reconfigurações da própria identidade da pesquisadora. Considera-se, assim, que a pesquisa não apenas produz conhecimento acadêmico, mas também constitui um processo formativo para a própria pesquisadora, ao mobilizar escutas, reflexões e deslocamentos éticos diante da diferença. Nesse movimento, contribui para o fortalecimento de uma educação comprometida com a construção de práticas mais reflexivas, sensíveis às pluralidades e atentas às exigências de uma convivência democrática no espaço educacional.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Damião. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 179–194, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damião. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

Tecendo presenças: interseccionalidades e práticas de reconhecimento no cotidiano escolar

GT 3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Interseccionalidade. Desigualdades. Educação.

Fernanda Dias de Oliveira
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Esta pesquisa nasce da inquietação diante das múltiplas formas de desigualdade que permeiam a vida escolar. Trata-se de refletir sobre como raça/etnia, classe social, gênero, sexualidades e outros importantes marcadores sociais, afetando não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a forma como as pessoas são vistas e valorizadas dentro da escola. Ao dialogar com essas interseccionalidades, busca-se entender de que maneira essas dimensões da vida social se manifestam no cotidiano escolar e como podem (ou não) ser reconhecidas nas práticas pedagógicas. A pesquisa insere-se no campo da educação comprometida com a diversidade e com a justiça social, estabelecendo conexões com os debates do Grupo de Trabalho que discute relações de diferença, linguagens e acolhimento. O objetivo central foi compreender como os diferentes marcadores sociais se articulam no espaço escolar e influenciam as relações entre os sujeitos, as oportunidades de aprendizagem e os modos de ser e existir dentro da escola. Procuramos também identificar práticas que reconhecem essas diferenças como potências educativas, e não como obstáculos. A base teórica que acompanha nessa caminhada inclui autoras como Kimberlé Crenshaw (2002), que nos ajuda a pensar a interseccionalidade como uma lente para enxergar como opressões se acumulam e se cruzam; Bell Hooks (1995), cuja escrita potente e afetuosa nos lembra da importância de uma educação que liberta e acolhe; e Guacira Lopes Louro (1997), que amplia nosso olhar sobre gênero e sexualidades nas práticas escolares. Com elas,

compreende-se que não se trata de escolher qual marcador importa mais, mas sim de reconhecer que todos eles agem juntos sobre os corpos e as vidas das pessoas. A metodologia adotada foi de natureza bibliográfica, com base na análise de escritos teóricos que abordam as interseccionalidades e seus impactos na educação. A pesquisa envolveu a leitura e articulação de textos acadêmicos e artigos que discutem as relações entre desigualdade social, identidades e práticas pedagógicas. A escolha por essa abordagem permitiu mapear os principais debates conceituais e refletir sobre as contribuições que essas discussões trazem para a formação docente e para a construção de uma escola mais justa. A análise evidenciou que as interseccionalidades desafiam práticas pedagógicas ainda marcadas por uma lógica homogênea e excludente. No entanto, também apontam caminhos possíveis, por meio de propostas educativas que reconhecem e valorizam a diversidade, promovendo espaços de escuta, diálogo e transformação. As considerações finais reforçam a urgência de uma educação atenta às complexidades dos sujeitos e às múltiplas formas de exclusão, capaz de acolher e reinventar relações no espaço escolar.

Referências

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. ONU, 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1995.

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

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Lugares de memória: arquivos fotográficos da educação no Litoral Norte gaúcho (1943-1995)

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: História da Educação. Fontes Digitais. Fotografias.

Keila da Silva Souza
Graduanda em Licenciatura em Letras e bolsista CNPq
IFRS

Maria Augusta Martiarena
Doutora em Educação
IFRS

O presente trabalho pertence a um projeto maior voltado ao estudo da História da Educação, das Relações entre Trabalho e Educação e da Educação Profissional, tendo como objetivo localizar e identificar fontes históricas que contribuam para o avanço dessa investigação. O projeto intitulado "História da Educação, Educação Profissional e Relações de Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séculos XIX, XX e XXI)" é contemplado com bolsas PIBIC-CNPq e PROBIC-FAPERGS. A pesquisa em desenvolvimento objetiva descrever o levantamento das redes sociais dedicadas ao registro e divulgação de arquivos relacionados às temáticas mencionadas.

Nos últimos anos, as redes sociais vêm transformando os espaços de compartilhamento e revisitação de memórias, constituindo-se como ferramenta relevante nos estudos em História da Educação. O ato de compartilhar histórias sob diferentes perspectivas, fotografias e opiniões diversas sobre um mesmo assunto ou acontecimento se tornou cada vez mais comum. Pereira e Gomes (2023) sustentam que as redes sociais podem ser compreendidas como "um lugar de memória individual e coletiva que permite aos sujeitos contextualizar narrativas de experiências vividas, compartilhando-as com outros indivíduos que possuem interesse em comum." (Pereira e Gomes, p.352, 2023)

Nessa perspectiva, as fotografias desempenham um papel fundamental na construção dessas memórias coletivas e individuais. Abdala (2013) aponta que a fotografia é um suporte de memória, visto que ao olhar uma fotografia é possível que o sujeito seja capaz de evocar, lembrar, presentificar o momento em que ela foi produzida. Kossoy (2012), por sua vez, afirma que a fotografia está inserida na história cultural como meio de comunicação e expressão das atividades humanas, surgindo por meio do desejo e da motivação de um indivíduo, que se viu impelido a congelar um determinado momento em uma determinada época.

Ressalta-se, todavia, que ao analisar uma fotografia é importante reconhecer que há uma grande diversidade de sentidos que precisam ser considerados. Aspectos como o contexto social e cultural, o período histórico em que a fotografia foi tirada, o momento político, cada um desses elementos importa na interpretação. Dentro da pesquisa, torna-se, portanto, fundamental estabelecer uma metodologia de análise que considere tanto as imagens em si quanto o contexto de sua circulação digital, reconhecendo que as fotografias compartilhadas em plataformas virtuais carregam múltiplas camadas de significado – desde sua produção original até seu papel na construção de uma memória coletiva.

Mediante tais considerações, a pesquisa até o momento concentrou-se na localização e catalogação de arquivos sobre a cidade de Tramandaí, no Litoral Norte Gaúcho. Um perfil no Facebook, intitulado “Memória Tramandaiense”, foi identificado, e seu conteúdo vem sendo sistematizado. No total, foram localizadas 42 fotografias pertinentes às temáticas. Foram realizadas capturas de tela de cada fotografia e de seus respectivos comentários, com o objetivo de preservação e catalogação.

Atualmente, a pesquisa se concentra na divisão das imagens em grupos temáticos e em uma análise detalhada, relacionando os conteúdos fotográficos à época de produção e ao contexto de circulação. A categorização leva em conta critérios como período histórico, tipo de instituição educacional retratada e natureza da fotografia.

Referências

ABDALA, Rachel Duarte. Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966). 2013. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: 10.11606/T.48.2013.tde-04112013-113939. Acesso em: 21 jun. 2025.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

PEREIRA, Ione dos Santos; GOMES, Priscila. As redes sociais como espaço de memória: o Facebook como potencial instrumento na construção de memórias escolares. **P2P e Inovação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. esp., p. 348–361, 2023. Disponível em: https://revista.ibict.br/p2p/article/view/6287. Acesso em: 5 jun. 2025. DOI: https://doi.org/10.21728/p2p.2023v9nesp.p348-361.

Debates transnacionais em reformas educacionais nacionais: reverberações das ações promovidas pela UNESCO e pela OCDE

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: UNESCO. OCDE. Reforma Educacional. Currículo. Metodologia de Ensino.

Halferd Carlos Ribeiro Junior
Doutor em Educação.
Universidade Federal da Fronteira Sul

A educação escolar no século XXI tem recebido influência direta dos debates promovidos pela aplicação da avaliação em larga escala PISA sob a organização da OCDE, impactando em reformas educacionais em vários países, como é o caso do Brasil. Diante dessa dinâmica, é colocado na mira dos pesquisadores os impactos e reverberações das ações de organismos internacionais, do debate de ideias e da produção de conceitos em escala internacional em reformas educacionais nacionais. Nesse sentido, o objetivo geral da presente comunicação é apresentar os resultados produzidos no âmbito de um projeto de pesquisa que investiga as reverberações dos debates transnacionais, sobretudo os promovidos pela UNESCO e OCDE, em reformas educacionais e no sistema de ensino no Brasil, tendo como recorte temporal os anos imediatos a Segunda Guerra Mundial (anos 50 e 60 do século XX) e as ações da OCDE no século XXI. Para tanto, o referido projeto de pesquisa tem como objetivos específicos: investigar as reverberações das ações promovidas pela OCDE no sistema de ensino brasileiro; perscrutar os impactos dos debates, ações e recomendações promovidas pela UNESCO nos anos imediatos a Segunda Guerra Mundial, para combater a cultura de ódio e constituição de uma cultura de paz em escala internacional. Neste sentido, a pesquisa se alinha ao GT4 – Processos educacionais, gestão e pertencimento, por analisar os impactos dos debates transnacionais na constituição de organização dos sistemas de ensino nacionais, impactando di-

retamente na constituição de saberes, organização curricular, gestão do sistema de ensino e o estabelecimento de princípios metodológicos para o ensino. Do ponto de vista teórico e metodológico, consideramos importante a contribuição de Goodson (2013) e Popkewitz (1997) para pensarmos as reformas educacionais, a reflexão de Bittencourt (2011) e Choppin (2004; 2020) para abordar o livro didático enquanto documento histórico, Chartier (2010) para pensarmos a relação entre cultura e livros, e as preocupações recorrentes nas reflexões de Orlandi (1999) em diálogo com Pêucheux (2010) sobre análise de discurso. Por fim, destacamos que os conceitos colocados em prática pela OCDE/PISA tem impactado no sistema de ensino brasileiro, na medida em que provocou a adoção de sistemas de avaliação em larga escala, que acaba por comprometer a liberdade docente, impactando na valorização das disciplinas de língua materna e matemática, ao mesmo tempo que tem diminuído a carga horária das disciplinas das ciências humanas, o que acaba por vilipendiar a organização de um sistema de ensino voltado para a participação política e a democracia. Por outro lado, os debates promovidos pela UNESCO, nos anos 50 do século XX, contribuíram para a inserção de conteúdos voltados para o conhecimento de diversas nações, valorização de uma prática pedagógica pautada em metodologias ativas, revisão de livros didáticos de História, da Reforma Curricular de 1951, e a implementação de conceitos que visavam combater o racismo, os preconceitos, com vistas à constituição de uma compreensão internacional e solidariedade entre as nações.

Referências

CHARTIER, R. Escutar os Mortos com os Olhos. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 24, n. 69, 2010, p. 07-30.

CHOPPIN, A. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o Estado da Arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566.

CHOPPIN, A. Contexto Científco da Pesquisa sobre a Edição Escolar Local, Nacional e Mundial. Tradução de Circe Bittencourt. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e460100301, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022020460100301. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

GOODSON. I. F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PECHÊUX, M. Análise Automática do Discurso. *In:* GADET, Francoise e HAK, Tony. **Por Uma Análise Automática do Discurso.** 2ª. Ed. Campinas: Unicamp, 2010.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Afonso. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

Conservadorismo educacional e a implementação de escolas cívico-militares no Litoral Norte do RS

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Conservadorismo. Educação. Escolas cívico-militares. Políticas educacionais. Litoral Norte do RS.

Rebeca Borges de Souza Silva
Graduanda em Letras – Português e Inglês pelo IFRS
Graduanda em Biblioteconomia pela Uniasselvi
Bolsista PIBIC – IFRS

Este trabalho tem como objetivo refletir criticamente sobre a implementação das escolas cívico-militares no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, considerando as expectativas desse modelo na gestão escolar e na formação de sujeitos, juntamente das práticas pedagógicas que as cercam. A análise foca em como a militarização de instituições públicas de ensino tem avançado, provocando alterações significativas nas organizações escolares e nas relações entre os sujeitos educativos.

A análise observa que esta proposta está inserida em um contexto mais amplo de avanço dos grupos conservadores dentro do cenário educacional brasileiro. Nos últimos anos, considerando a ascensão de discursos de direita no cenário político nacional, nota-se uma crescente tentativa de reformular o espaço escolar como resposta às crises educacionais existentes, com promessas de restaurar a disciplina, a ordem e a autoridade no ambiente escolar. Porém, é importante observar até onde essa proposta visa exclusivamente o âmbito educacional, com ideias voltadas a melhorias significativas para esse espaço, e até onde ela avança com foco na propagação de um discurso direitista e na criação de uma massa que o siga e o difunda.

A abordagem teórica da pesquisa possui como referências autores como Michael Apple (2001), que analisa as influências de ideologias conservadoras nas reformas educacionais, e Dermeval Saviani (2007), o qual aborda os embates em torno

de projetos educacionais e político-ideológicos no Brasil. A pesquisa propõe diretamente uma compreensão sobre qual tipo de escola se deseja formar: aquela que desperte em seus alunos a criticidade, autonomia e consciência de direitos e de seu país, ou um aluno disciplinado, determinado e ensinado a seguir um discurso sem ampliá-lo ou compreendê-lo além do que lhe é informado.

No que diz respeito à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, baseada em levantamento bibliográfico, análise documental e manifestações da população mediante as políticas públicas que visam à implementação dessas escolas no Litoral Norte Gaúcho políticas desenvolvidas e disseminadas por políticos da região. As consequências observadas pontuam a limitação da autonomia pedagógica, imposição de normas rígidas que excluem o senso de pluralidade do corpo pedagógico e discente, além da desaprovação de práticas pedagógicas democráticas que enfraquecem o senso crítico dos estudantes.

Esses dados apontam que a militarização escolar defendida não pode ser entendida como a única solução para os desafios educacionais enfrentados, mas como parte de disputas ideológicas e partidárias que envolvem o controle nos processos de formação e sobre o sentido e desenvolvimento da educação pública.

Conclui-se com a necessidade de desenvolver o debate público e acadêmico referente a este modelo educacional, reiterando o compromisso com uma escola democrática, ativa e voltada à formação de sujeitos autônomos, conscientes de seus direitos e de como exercê-los e compartilhá-los.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

O olhar de um pioneiro: a fundação do curso de serviço social da UCS na voz do professor Isidoro Zorzi

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Formação Profissional. Curso de Serviço Social. Memória e História da Educação.

Maurem de Castilhos
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Este trabalho tem como objetivo registrar, por meio da história oral, as memórias do professor Isidoro Zorzi, primeiro coordenador do Curso de Serviço Social da Universidade de Caxias do Sul (UCS), que atuou ativamente no processo de estruturação e implementação do curso, em 1976. A proposta parte da compreensão de que ouvir e documentar a trajetória daqueles que vivenciaram o início de um projeto educacional é uma forma de reconhecer a importância da memória institucional como elemento fundamental na consolidação de identidades e sentidos profissionais.

A entrevista com o professor Zorzi objetiva evidenciar elementos significativos da história do curso, como os desafios enfrentados no contexto político da década de 1970, o processo de construção do currículo inicial e os vínculos estabelecidos com as demandas sociais da região. Seu relato evidencia, ainda, os princípios formativos que orientaram o primeiro projeto político pedagógico do curso de Serviço Social e como esses princípios dialogavam com o perfil das/dos Assistentes Sociais demandados à época.

A metodologia adotada neste trabalho é de natureza qualitativa, com fundamento na história oral como instrumento central para valorização da narrativa pessoal enquanto fonte legítima de conhecimento e análise. A entrevista, conduzida por meio de roteiro semiestruturado, possibilita ao entrevistado relatar suas memórias de forma espontânea, respeitando o ritmo

e as associações próprias do processo de rememoração. Essa escuta ativa busca evidenciar aspectos centrais da trajetória do curso, como o papel da universidade na formação crítica, o compromisso social da profissão e as relações entre currículo e contexto local. A coleta do depoimento será complementada por pesquisa documental e bibliográfica, visando contextualizar e aprofundar a análise. A fundamentação teórica apoia-se nas contribuições de Iamamoto (2009), Netto (2011) e Cardoso (2018), que discutem a formação profissional em Serviço Social, bem como em autores que abordam memória, identidade e ensino superior, como Gerber (2009).

Sobre o vínculo com o GT escolhido, este estudo dialoga com os debates atuais sobre os processos educacionais no ensino superior, especialmente no campo do Serviço Social, ao destacar a relação entre projeto político pedagógico, formação profissional e pertencimento institucional. Recuperar a memória da criação de um curso é, também, iluminar os caminhos percorridos, reconhecer as escolhas feitas e os valores que sustentaram sua trajetória. Conforme defendem Broccheto e Panozzo (2010), as narrativas pessoais carregam sentidos coletivos e contribuem para a construção da identidade de um grupo, sendo, portanto, essenciais na preservação da memória educacional.

Ao evidenciar o papel do professor Isidoro Zorzi na fundação do curso de Serviço Social da UCS, esta pesquisa reafirma a importância da valorização da história oral e da preservação de registros subjetivos. Em um contexto em que a memória institucional muitas vezes é negligenciada, torna-se urgente reconhecer que tais relatos não apenas contam o passado, mas também orientam o presente e projetam o futuro da formação em Serviço Social. Trata-se de um exercício de valorização da trajetória de um curso que se consolidou ao longo de quase cinquenta anos como referência na região Sul do Brasil.

Referências

RAMOS, Flávia Broccheto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Literatura infantil Contemporânea:** o passado (revestido) bate à porta. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 36, p. 17-29, 2010. UnB, Brasília.

CARDOSO, Priscila. **Currículo, formação e trabalho profissional:** o Serviço Social no Brasil contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2018.

GERBER, Luiza Maria Lorenzini. **A formação dos assistentes sociais em Santa Catarina: um estudo sobre o primeiro curso de Serviço Social do estado (1958-1983)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. **Transformações societárias e Serviço Social:** notas para um balanço histórico-crítico. São Paulo: Cortez, 2011.

A gestão integral e o gestor de gentes: alguns saberes para liderança na gestão escolar

GT4: Processos Educacionais, Gestão e Pertencimento.

Palavras-chave: Clima organizacional. Educação escolar humanista. Gestão integral. Gestor de gentes. Liderança institucional.

Marcos Epifanio Barbosa Lima
Professor Doutor
UNISINOS

O tema da "gestão integral na administração escolar para uma educação integral na aprendizagem discente" aponta para a liderança organizacional e para a gestão escolar enquanto elementos indissociáveis entre si (Lück, 2024a). O líder educacional, como aquele que possui habilidades de governança e de condução de processos institucionais complexos, encontra no seu fazer como gestor espaços e oportunidades, desafios e barreiras, para conhecer-se e revelar-se para além de setores institucionalizados que, por natureza, já se prestam a esse fim. Na gestão escolar, não basta apenas os Recursos serem Humanos e o Departamento ser Pessoal, há que cuidar das gentes.

Por isso, delegar ou reificar o trato humano na gestão escolar em áreas técnicas e burocráticas, seria desvirtuar o que se toma como propósito a proposta educacional da missão da escola para os estudantes da instituição. Isto é, se para os estudantes deve ser oferecidas possibilidades de aprendizagem a partir de uma educação integral da Educação Infantil (Brasil, 2013) ao Ensino Médio (Brasil, 2024), porque para o líder-gestor e seus gestionados seria diferente? Assim, a questão-problema que surge é: como a governança da administração escolar situa-se na perspectiva da gestão integral para oferta de uma educação integral na constituição do Gestor de Gentes?

Dois são os vetores da gestão integral: o vetor humano – que abrange as dimensões biopsicossociais; e o vetor institucional – que se apresenta a partir dos estudos da memória, da política e da regulação escolares. A isto é chamado o que aqui estamos

definindo como Gestor de Gentes: acender fogos, mais que apagar incêndios na gestão.

A presente pesquisa, ainda em andamento, objetiva buscar referências e construir conhecimentos que ajudem a oportunizar maiores reflexões e possíveis aplicações quanto ao entendimento da gestão integral para a administração escolar na formação do Gestor de Gentes. Pretende-se, ainda, elaborar e refletir sobre qual é o estado da arte nos currículos e nas bibliografias de cursos da gestão educacional/administração escolar em ICES do Rio Grande do Sul, quanto às palavras chaves da pesquisa.

A abordagem teórica utilizada toma como base a dialogicidade (Freire, 1996) e as características expressas por Lück (2024, 2024 a) quanto à liderança, ao clima e à cultura na gestão escolar. Esta é uma pesquisa qualitativa (Chizzotti, 2003; FLICK, 2009) cuja abordagem metodológica perpassa a análise documental (Cellard, 2008).

Dos resultados e considerações sobre como a gestão integral se concretiza, destacam-se certos saberes que devem atravessar o *ser-fazer* do Gestor de Gentes no ato de gerir, a saber: liderança e lugares de poder (Hobsbawm, 2020. p. 11); liderança e inatismo; liderança e imagem (Burke, 2017. p. 103-118); liderança e competências (Cardoso, 2021); liderança e validações externas; liderança e excelência (Lima, 2024); liderança e gestão escolar humanizada cotidianamente como herança e como legado.

Referência

BRASIL. **LEI Nº 12.796 (Art. 29), para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** 2013. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **LEI Nº 14.945 (Art. 35-B, § 2º), a fim de definir diretrizes para o ensino médio.** 2024. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art1. Acesso em: 15 jul. 2025.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular:** uso de imagens como evidência histórica. São Paulo-SP: Ed. UNESP, 2017.

CARDOSO, Marcelo. **Gestão Integral. Consciência e complexidade nas organizações**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais:** Evolução e Desafios. In: Revista Portuguesa de Educação. Ano/Vol. 16. Nº 002. Braga-Portugal: Universidade do Minho, 2003.

FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa. Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro-RJ/São Paulo-SP: Paz & Terra, 2020.

LIMA, Marcos Epifanio B. **Contribuições da Produção Intelectual do Padre Peter-Hans Kolvenbach, Sj para a Educação Básica nas Instituições Jesuíticas no Brasil (1983-2008)**. Tese. Disponível em https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/13108/Marcos%20Epifanio%20Barbosa%20Lima_PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jul. 2025.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão escolar**. 9ª Ed. (10ª Reimpressão). Petrópolis-RJ: Vozes, 2024a.

Dialogicidade: inédito viável no cotidiano da gestão escolar pública do Ensino Fundamental em Caxias do Sul

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Dialogicidade. Inédito viável. Gestão Escolar Pública

Mariana Zanotti
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Esta proposta de pesquisa tem relação com a temática deste grupo de trabalho porque busca compreender a dialogicidade como uma possibilidade para fortalecer a constituição humana no ambiente escolar do ensino fundamental, promovendo uma gestão mais participativa, democrática e eficaz. A relevância da temática da dialogicidade no cotidiano da gestão escolar pública torna-se um inédito viável que será analisada por meio de uma abordagem bibliográfica e de entrevistas individuais semiestruturadas com diretores atuantes na rede municipal de ensino de Caxias do Sul. A articulação teórica será inspirada nos estudos de autores como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Heloísa Lück, Ângelo Ricardo de Souza e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Diretor para refletir a gestão escolar pública. Na gestão escolar, especialmente quando buscamos implementar práticas dialógicas, reconhecemos que nem sempre conseguimos alcançar o ideal de imediato. Muitas vezes, enfrentamos desafios, limitações e obstáculos, mas o importante é a luta constante para fazer o melhor possível. Acredito que essa evolução possa ser alcançada com o alargamento do diálogo, da escuta ativa e do esforço coletivo de todos os envolvidos na instituição escolar. A dialogicidade, nesse contexto, funciona como uma ferramenta que promove essa mudança contínua, fortalecendo a compreensão mútua, a participação e o compromisso com uma gestão mais democrática e humanizadora. Mesmo com imperfeições, acredito que o diálogo é passo essencial para construir uma educação mais

justa, inclusiva e transformadora. Esta temática acerca da gestão escolar pública fez parte do meu dia a dia de 2020 a 2024, no qual fui diretora de uma escola da rede municipal de Caxias do Sul. Durante essa etapa profissional, esta experiência me tocou de tal forma que hoje estou pesquisando sobre a temática. "O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não para consumir (destruir) o que se consome (destrói) para ser consumido (destruído)" (Freire, 1996, p. 138). Acredito que quando há a intenção em promover o diálogo aberto e respeitoso, criamos uma ponte que conecta diferentes vozes e experiências, fortalecendo a comunidade escolar como um todo. Essa ponte tem o compromisso de conectar as mais diversas vozes e experiências presentes: alunos, professores, pais, funcionários e a própria gestão. É nesse encontro de perspectivas que reside o verdadeiro potencial de fortalecimento de toda a instituição. De acordo com Libâneo (2018, p. 105) as concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Nesta perspectiva, Libâneo nos instiga a refletir e ir além da visão instrumental da gestão escolar, elevando-a a um patamar intrinsecamente pedagógico e político. Não se trata apenas de administrar recursos ou cumprir metas burocráticas, a maneira como uma escola se organiza e se estrutura, é um reflexo direto de suas concepções sobre o papel da educação e da formação humana na sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2021-pdf/170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/file.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática – 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão; 4).

Os parâmetros nacionais para a internacionalização na Educação Básica e os desafios docentes

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Básica. Formação Docente.

Diandra dos Santos de Andrade
Mestra em Educação
UNISINOS

Diemerson da Silva Lemos
Graduado em História
UNISINOS

Os "Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil" têm como foco a construção de diretrizes para orientar o processo de internacionalização nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A construção desse documento foi colaborativa, "uma vez que o intuito era estabelecer um ambiente de diálogo e cooperação na definição dos Parâmetros" (Brasil, 2022, p. 6).

Os Parâmetros Nacionais apresentam conceitos e estabelecem reflexões sobre elementos básicos para o engajamento no processo de IEB. Ademais, têm uma abordagem teórica que articula os conceitos: de interculturalidade, cidadania global e plurilinguismo, que são temas cada vez mais presentes no dia a dia dos/das estudantes através da internet, de aplicativos de aprendizagem e mídias sociais. Diante disso, no contexto atual, com as mudanças do mundo contemporâneo e digital, professores/as de diferentes áreas do conhecimento assumem um papel central no processo de internacionalização nas escolas, sendo, em alguns casos, o suporte e o filtro para os processos de internacionalização, que chegam aos alunos/as de diferentes formas. Contudo, existem desafios significativos para tornar esse processo realidade no cotidiano pedagógico, tais como a falta de investimentos, ausência de formações docentes, bem como

estruturas físicas e/ou tecnológicas adequadas às demandas atuais da educação brasileira.

Compreendemos que o GT "Processos educacionais, gestão e pertencimento" acolhe pesquisas como esta, que articulam as práticas docentes, a organização curricular como elementos fundamentais para uma escola inclusiva e conectada globalmente. Por isso, nosso objetivo no evento é apresentar e refletir sobre alguns desafios da prática docente no contexto da internacionalização, considerando os pressupostos teóricos e práticos apresentados no documento.

Primeiramente, os Parâmetros defendem o domínio de conceitos como "cidadania global", "interculturalidade" e "plurilinguismo", que são definições que nem sempre estão presentes nos cursos de formação inicial ou em formações pedagógicas promovidas nas escolas. Além disso, o documento aponta a importância da *Internacionalização em Casa*, ou seja, a criação de experiências interculturais dentro da própria escola, sem a necessidade de mobilidade física, o que possibilita que os estudantes possam ter experiências de internacionalização sem deslocamento físico e/ou gastos financeiros, dessa forma, ampliando o reportório intercultural dos/as alunos/as.

Além disso, as escolas estão recebendo alunos/as estrangeiros/as, principalmente venezuelanos/as, tornando, assim, a *Internacionalização em Casa* uma forma de aproximar culturas e superar preconceitos. Nesse ponto, os professores/as são convidados a desenvolverem projetos e atividades que valorizem a diversidade linguística e cultural nos próprios espaços escolares, em muitos casos, com o auxílio da interação digital, que rompe fronteiras e conecta culturas globais.

Todavia, sabemos que essa proposta exige formação, inovação pedagógica e tempo para planejamento (individual e coletivo), mas ao analisar projetos e trabalhos desenvolvidos nas escolas, podemos notar que já existem processos de internacionalização dentro das escolas, só que não são percebidos pelos/as educadores/as, pela administração e pelos/as alunos/as. A partir da análise do documento e dessas reflexões, concluímos que os educadores/as precisam de apoio institucional,

formação continuada e espaços de troca para desenvolverem e/ou perceberem práticas significativas de internacionalização na educação básica brasileira, especialmente na rede pública de ensino.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/367336554_Parametros_para_a_Internacionalizacao_na_Educacao_Basica_no_Brasil/link/63cdae0dd9fb5967c2f8ee4f/download. Acesso em: 10 jul. 2025.

Jornal Infância Patriota: o impresso na construção da história da educação

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Jornal Escolar. História da Educação. Instituições Escolares.

Giovana de Sousa Much[5]
Acadêmica do Bacharelado em Biblioteconomia
Universidade de Caxias do Sul

Eduardo Hainzenreder Pedroso[6]
Acadêmico do Bacharelado em Ciências da Computação
Universidade de Caxias do Sul

José Edimar de Souza
Doutor em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Este estudo se desenvolve sobre a temática dos impressos pedagógicos, com foco no jornal Infância Patriota produzido pelos estudantes e docentes da Escola Felipe dos Santos, na cidade de Veranópolis no Rio Grande do Sul – anteriormente conhecida como colônia Alfredo Chaves, no período de 1942, ocasião em que funcionava como Grupo Escolar (Souza, 2022). Esse documento integra o acervo do Repositório ECOAR, localizado na área "Acervos escolares". O estudo desenvolve-se na perspectiva teórico-metodológica da História Cultural (Le Goff, 2012) e dialoga com a História da Educação. O percurso metodológico é desenvolvido a partir da análise documental (Souza; Giacomoni, 2021). Para este estudo foi analisada uma edição do impresso, do período de 26 de agosto de 1942, com o objetivo de analisar e compreender as representações propagadas

[5] Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/FAPERGS, no projeto de pesquisa financiado pela FAPERGS: "GRUPO ESCOLAR NO VALE DO SINOS E NA SERRA GAÚCHA NO SÉCULO XX: HISTÓRIAS, CULTURAS E PRÁTICAS", processo número: 21/2551-0002214-0 atuando no Repositório ECOAR.

[6] Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-EM/CNPq, no projeto de pesquisa financiado pelo CNPq: "GRUPO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL NO SÉCULO XX: CULTURAS E PRÁTICAS EM PERSPECTIVA REGIONAL", processo número: 403268/2021-4 atuando no Repositório ECOAR.

pelo jornal sobre as práticas de alunos a partir da edição. Como resultado, compreende-se que o jornal Infância Patriota teve o intuito de desenvolver o patriotismo, o espírito cívico e divulgar informações e diversos assuntos para os estudantes. A publicação foi produzida pelos próprios estudantes, composta por pequenos artigos que os estudantes escreveram e publicaram nas diferentes editorias do jornal, tratando-se de informações do cotidiano ou daquilo que estava acontecendo na instituição de ensino. Além disso, evidenciamos que o periódico escolar se configurou como uma fonte relevante para pesquisas no campo da Educação e para compor e compreender a História da Educação local e regional.

Referências

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 6ª.ed. Campinas: Unicamp, 2012.

SOUZA, José Edimar de; Giacomoni, Cristian. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos CERU**, 32(1), p. 139-156, 2021. https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i1p139-156.

SOUZA, José Edimar de. **Grupos escolares no Rio Grande do Sul:** escolarização primária em perspectiva regional no século XX. 2. ed.; E-book. São Leopoldo: Oikos, 2022.

Práticas pedagógicas e experiências formativas: reflexões sobre a educação médica contemporânea

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Acessibilidade Metodológica. Metodologias Ativas, Educação Médica.

Thailise Azeredo da Fonseca
Especialista em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Historicamente, a formação médica tem sido conduzida por profissionais com trajetória técnica e acadêmica consolidada, cuja prática docente, muitas vezes, permanece ancorada em referenciais tradicionais, dada a ênfase na dimensão técnica da profissão. Entretanto, a recente Demografia Médica (Scheffer *et al.*, 2025) revela um cenário em transformação, com a entrada crescente de jovens médicos e estudantes, majoritariamente entre 20 e 30 anos, perfil também evidenciado pelo Censo da Educação Superior (Brasil, 2024). Esse público demanda processos de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, reforçando a necessidade de repensar modelos pedagógicos vigentes. Assim, a formação médica contemporânea exige metodologias ativas que promovam protagonismo discente e construção crítica do conhecimento, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), deslocando o ensino tradicional para práticas centradas no estudante (Stedile, 2016).

As DCN para cursos de Medicina (Brasil, 2014) reforçam essa perspectiva ao atribuir ao docente o papel de mediador e facilitador, articulando teoria e prática em diferentes cenários, especialmente no Sistema Único de Saúde. Destacam ainda a importância da qualificação pedagógica, do uso de recursos tecnológicos e de estratégias inovadoras que assegurem aprendizagem crítica e contextualizada.

Este estudo teve como objetivo identificar e sistematizar práticas pedagógicas relatadas por docentes médicos, eviden-

ciando seu caráter enquanto metodologias ativas. A análise dialoga com os processos educacionais, gestão e pertencimento ao problematizar aspectos relacionados às aprendizagens e às metodologias de ensino, destacando de que modo estratégias diversificadas podem ampliar a acessibilidade metodológica e favorecer o protagonismo discente, em consonância com as agendas de qualificação do ensino superior.

Teoricamente, o estudo baseia-se nos pressupostos das metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo, estimulando problematização e construção colaborativa. Essas abordagens diversificam as formas de participação, superando o modelo expositivo, o que amplia a acessibilidade metodológica. Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) destacam estratégias como aprendizagem baseada em problemas (PBL), aprendizagem por projetos e peer learning, que favorecem engajamento, autonomia e colaboração, competências essenciais à formação médica contemporânea.

Metodologicamente, trata-se de estudo de caso realizado a partir de relatos de docentes médicos de uma instituição privada de caráter comunitário do Rio Grande do Sul sobre experiências formativas no curso. O material foi analisado por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), identificando categorias relacionadas a metodologias ativas emergentes, como aprendizagem por problemas, flipped classroom e aprendizagem baseada em equipes (team-based learning).

Os resultados indicaram que, embora muitas práticas tenham caráter experiencial, mobilizam princípios das metodologias ativas ao favorecer protagonismo discente, trabalho colaborativo, problematização de situações reais e integração com cenários de cuidado, incluindo ações comunitárias. A recorrência dessas estratégias, nem sempre explicitadas em bases teóricas, evidencia a necessidade de formação pedagógica que amplie a intencionalidade e qualifique a integração ensino-serviço.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2024:** Resultados Preliminares. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/estatisticas_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3,** de 20 de junho de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jun. 2014.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa.** Campinas: Papirus, 2015.

SCHEFFER, M. *et al.* **Demografia Médica no Brasil 2025**. Brasília: Ministério da Saúde, FMUSP, AMB, 2025. 446 p. ISBN 978-65-5993-754-7 (eletrônico). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/demografia_medica_brasil_2025.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

STEDILE, N. L. R. **Formação médica e educação em saúde:** desafios contemporâneos. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

A transferência da escola do trabalho do Rio de Janeiro para o bairro do Barreto

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Profissional. Escola do Trabalho do Rio de Janeiro.

Bruno Almeida Regis dos Santos
Doutorando em Educação
Universidade Federal Fluminense

Isabella Belmiro Araújo
Doutora em Geografia
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores

O processo de transferência da Escola do Trabalho do Rio de Janeiro para o bairro proletário do Barreto, localizado na cidade de Niterói/RJ, tem como problemática responder que interesses estavam por trás da transferência de sede, saindo de um bairro de classe média para um bairro proletário e limítrofe com outro bairro proletário, localizado na cidade de São Gonçalo. Diante dessa situação problema, esse trabalho tem como objetivos demonstrar como a educação profissional, no contexto do Estado Novo, ocupou um papel de centralidade nas políticas de Estado, nas disputas entre público e privado e em uma intelectualidade engajada na construção de um projeto de nação. A partir das situação problema e dos objetivos desse trabalho, compreendemos que ele tem relação com o *"GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento",* tendo em vista que o trabalho aborda a relação da escola do Trabalho do Rio de Janeiro com o território, seus partícipes e de como essa instituição, a partir de intelectuais como Amerino Wanick, Everardo Backheuser e Gilberto Chrockatt de Sá, teve papel importante nos passos seguintes do desenvolvimento da educação profissional em âmbito nacional. A fim de entrelaçar o processo de transferência dessa instituição de ensino para um bairro proletário, bem como os interesses que envolviam esse movimento,

utilizaremos o conceito de mediador cultural desenvolvido por Jean-François Sirinelli (2003), destacando alguns dos intelectuais envolvidos com essa importante instituição de ensino; e de Estado de Compromissos amplamente debatido por Francisco Carlos Weffort (1980), que versava pelas concessões do Estado, deixando evidente as disputas entre atores políticos que representavam o público e o privado pelo controle dos currículos da educação profissional em âmbito nacional. Como metodologia utilizamos a pesquisa documental com fontes primárias a partir da análise de periódicos e edições do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, além de fontes secundárias. Todo esse processo de continuidades e rupturas que envolveram a Escola do Trabalho do Rio de Janeiro desde a sua fundação em 1923 deixa evidente sua vinculação com o projeto de modernização do país que passava pela industrialização. Além disso, apesar de reiteradas vezes a Escola do Trabalho ser alçada à categoria de uma das mais importantes instituições de educação profissional do país, ao mesmo tempo sempre se deparou com a retórica da crise. Outro fator preponderante nesse processo de transferência de sede da escola está no aspecto político sobrepondo o aspecto pedagógico, em que pese o amplo debate ocorrido na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro tensionar a todo momento os mais variados interesses que envolviam os rumos da Escola do Trabalho do Rio de Janeiro.

Referências

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-269.

WEFFORT, Francisco Carlos. **O populismo na política brasileira**. 4. ed. Estudos brasileiros, vol. 25. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 181p.

Trajetórias negras e educação antirracista: percurso teórico a partir da revisão de literatura

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Educação Antirracista. Trajetórias Negras. História da Educação. Revisão de Literatura.

Paula Adriana Silva
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Elisângela Cândido da Silva Dewes
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Este estudo que trata da temática da educação antirracista se desenvolve na perspectiva da História Cultural, mobilizando conceitos como o de cultura, o de representação e o de práticas, apresenta os caminhos iniciais da pesquisa de mestrado de uma das autoras, intitulada como: *No Chão da escola: trajetórias negras e os diálogos na construção de práticas pedagógicas antirracistas*. Caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, uma revisão de literatura, a partir da plataforma do Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, cujo objetivo foi o de analisar e sistematizar produções acadêmicas que abordassem as trajetórias negras e/ou os diálogos para a construção de práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar. Entre os resultados, considerou-se que as pesquisas que emergiram foram, significativamente, produzidas fora do estado do Rio Grande do Sul, indicando haver um campo profícuo para o desenvolvimento de estudos sobre esse tema nesta região do país.

A extensão como instrumento de transformação: desafios e possibilidades da curricularização da extensão

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Curricularização da extensão. Extensão universitária. Transformação social.

Kauana Melo
Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq
Universidade de Caxias do Sul

Este estudo tem por objetivo compreender em que medida a curricularização da extensão pode potencializar o caráter transformador da extensão universitária, à luz da concepção freireana de educação como diálogo. A metodologia adotada inclui revisão de bibliografia e análise documental de Planos Curriculares de cursos da Área de Humanidades de uma Universidade Comunitária, além da realização de entrevistas semiestruturadas com docentes. Os resultados apontam que, embora os docentes compreendem criticamente o papel transformador da extensão, sua implementação encontra entraves significativos, como disciplinarização das práticas, falta de estrutura institucional, sobrecarga docente e ausência de escuta sistemática das demandas comunitárias. A pesquisa identificou seis categorias centrais: concepções da extensão; experiências docentes; desafios da curricularização; relação com a comunidade; avaliação e sistematização; e transformação social e formação docente. Conclui-se que a curricularização da extensão possui potencial formativo e social, mas sua efetivação ainda esbarra em limites institucionais e políticos. O estudo reforça a necessidade de políticas educacionais mais sensíveis às realidades das universidades comunitárias.

Presencialidade ameaçada: o cenário da formação profissional em serviço social nas instituições de ensino comunitárias

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento.

Palavras-chave: Formação Profissional. Serviço Social. Ensino Superior. Ensino Presencial.

Leonardo Rabelo
Assistente Social
UNISINOS

Este resumo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a formação profissional em Serviço Social diante da extinção de cursos presenciais em Instituições de Ensino Superior (IES) comunitárias e confessionais do Rio Grande do Sul. O estudo analisa impactos estruturais e conjunturais sobre esses cursos e identifica estratégias de resistência em defesa de uma formação crítica, ética e socialmente referenciada, alinhada ao Projeto Ético-Político do Serviço Social. O tema dialoga com o GT4 ao evidenciar desafios da gestão institucional, da permanência estudantil e do pertencimento nas IES, diante da precarização dos processos educacionais. A pesquisa teve como objetivo analisar como a formação em Serviço Social vem sendo configurada frente à extinção dos cursos presenciais, mapeando o cenário atual, as concepções dos coordenadores e as estratégias de resistência adotadas. A pesquisa foi fundamentada no método crítico-dialético, tendo como base as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (1996). Foram utilizadas como referências centrais os trabalhos de Iamamoto (2008), Behring (2008), Netto (2000), Frigotto (2021) e Fioreze (2020), que discutem a mercantilização da educação, a precarização da formação e o compromisso ético-político do Serviço Social. A abordagem foi qualitativa, com uso da técnica de entrevista semiestruturada aplicada a três coordenadores(as) de cursos de Serviço Social. A análise dos dados empíricos foi orientada pela Análise de Conteúdo (Bardin,

1979). Os resultados apontam que a queda na procura pelos cursos presenciais está associada a múltiplos fatores: avanço da modalidade EaD, empobrecimento da população, ausência de políticas de permanência estudantil, precarização das condições institucionais e mercantilização do ensino superior. Tais elementos têm contribuído para o esvaziamento da presencialidade, mesmo em instituições historicamente comprometidas com a formação crítica na área. Apesar das adversidades, os coordenadores/as expressaram forte compromisso com as Diretrizes Curriculares ABEPSS e com uma formação ancorada na teoria social crítica, na centralidade da questão social e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A manutenção de currículos alinhados ao projeto profissional crítico e a valorização da formação presencial são percebidas como atos de resistência frente à lógica de aligeiramento e flexibilização imposta pelo mercado. Entretanto, o estudo também evidencia fragilidades importantes: retração da carga horária, oferta limitada de disciplinas, precarização dos estágios não obrigatórios, dificuldades na curricularização da extensão e ausência de políticas institucionais de apoio à continuidade dos cursos. Em dois dos três cursos investigados, a perspectiva futura aponta para a substituição do modelo presencial por formatos híbridos ou sua extinção completa. Conclui-se que os cursos presenciais em Serviço Social nas IES comunitárias representam espaços fundamentais de resistência educativa, mas enfrentam riscos concretos de extinção. A defesa da formação presencial, da gestão democrática e da permanência estudantil requer articulação entre as instituições, as entidades representativas da categoria e os movimentos sociais, reforçando a urgência de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a formação crítica.

Referências

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIOREZE, C. **A gestão das IES privadas sem fins lucrativos diante dos tensionamentos da mercantilização da educação superior.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 101, n. 257, p. 79–98, 2020.

FRIGOTTO, G. **Sociedade e educação no governo Bolsonaro.** Revista Desenvolvimento e Civilização, v. 2, n. 2, p. 118–138, 2021.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO, J. P. **Reforma do Estado e impactos no ensino superior.** Revista Temporalis, n. 1, p. 11–33, 2000.

Narrativas de si e instituições de acolhimento: memórias da infância no Instituto de Menores de Ijuí, RS

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Disciplina. Gestão educacional. Infância institucionalizada. Memória. Pertencimento.

João Carlos Cavalheiro
Doutorando em Educação
Universidade de Caxias do Sul

O presente trabalho analisa a experiência de infância institucionalizada no Instituto de Menores de Ijuí, RS (IMI), entre os anos de 1986 e 1994, a partir da narrativa autobiográfica de Uólace (nome fictício). A pesquisa parte do seguinte problema: que práticas educativas, mecanismos de disciplina, relações de poder e formas de pertencimento emergem da memória de um ex-interno da instituição? O objetivo é compreender como se articulavam, na rotina do IMI, os processos educacionais formais e informais, o cotidiano disciplinar e os afetos, evidenciando os modos pelos quais essas experiências contribuíram para a formação subjetiva dos internos e para seu sentimento de pertencimento (ou de exclusão) ao espaço institucional. A abordagem teórica apoia-se em autores como Foucault (1987), Goffman (2010), Panizzolo (2018) e Rodrigues (2010), além da interlocução com contribuições de Marcílio (1998), Rizzini e Rizzini (2006), Freire (1987) e Oliveira (2007). O referencial permite compreender a instituição como espaço de tensão entre controle e cuidado, disciplina e afeto, e a memória como fonte e método de análise. A metodologia é qualitativa e inspirada na análise narrativa e na história oral, compreendendo a autobiografia como dispositivo de produção de conhecimento sobre si e sobre a instituição. Os resultados revelam que a gestão cotidiana do IMI era fortemente marcada por rotinas rígidas, regras minuciosas e práticas disciplinares baseadas na vigilância e no castigo físico. A organização das atividades – limpeza, ali-

mentação, práticas religiosas, estudo, trabalho agrícola e lazer – visava moldar comportamentos por meio da repetição e da subordinação. No entanto, a narrativa de Uólace evidencia também a existência de resistências, vínculos afetivos, redes de solidariedade entre os meninos e estratégias de subjetivação que escapavam ao controle institucional. O campo de futebol, as brincadeiras, os cadernos de pensamentos e as figuras adultas que agiam com cuidado revelam que, mesmo em contextos autoritários, é possível construir pertencimento, aprendizado e laços significativos. As considerações finais apontam que os processos educacionais vividos em instituições de acolhimento como o IMI são ambíguos e contraditórios, envolvendo tanto práticas de silenciamento e violência quanto experiências de formação e criação de sentido. A gestão institucional, ainda que verticalizada e punitiva, convivia com práticas espontâneas de apoio mútuo e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A pesquisa se insere nos anais do evento ao contribuir com a reflexão sobre como a administração cotidiana das instituições, as práticas pedagógicas e os afetos estruturam (ou desestruturam) o sentimento de pertencimento no ambiente escolar. Ressalta-se, assim, a importância de considerar as vozes dos sujeitos e suas memórias na construção de modelos educativos mais humanizados, inclusivos e atentos às complexidades das trajetórias infantis.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Instituições totais:** ensaios sobre a condição social dos internados. São Paulo: Vozes, 2010.

LUCHESE, Terciane Ângela. Reminiscências do tempo de escola no ensino de História da Educação: autobiografias, memórias e acervos familiares. **História (Goiânia),** Goiânia, v. 23, n. 2, p. 7–20, mar. 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/historia/article/view/52238. Acesso em: 16 jun. 2025. https://doi.org/10.5216/hr.v23i2.52238.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora de Souza. História oral e formação docente. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 491-504, 2007.

PANIZZOLO, Cláudia. **Cartografias de infâncias institucionalizadas**: estudos sobre a formação de crianças em abrigos. Campinas: Autores Associados, 2018.

RIZZINI, Irma; RIZZINI, Irene. **Crianças e adolescentes em instituições**: entre o acolhimento e a exclusão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

RODRIGUES, Cláudia Flores. **Narrativas de si:** estratégia de formação para (re)pensar a docência articulada ao processo de formação do sujeito. Poíesis Pedagógica, Itajaí, v. 8, n. 1, p. 172–186, jan./jun. 2010.

STRAUSZ, Rosa Amanda. **Uólace e João Victor**. São Paulo: FTD, 2007.

Fontes regionais e documentais

CORREIO SERRANO. Jornal de Ijuí/RS. Edições consultadas de 1985 a 1995. Arquivo histórico local – Museu Antropológico Diretor Pestana – UNIJUÍ.

JORNAL DA MANHÃ. Jornal de Ijuí/RS. Edições consultadas de 1985 a 1995. Arquivo histórico local – Museu Antropológico Diretor Pestana – UNIJUÍ.

IJUÍ: Memória virtual. Blog sobre história e memória de Ijuí. Disponível em: https://ijuisuahistoriaesuagente.blogspot.com/. Acesso em: 14 jun. 2025.

Didática na Educação Infantil: uma revisão integrativa de literatura

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Didática; Revisão Integrativa; Adulto; Criança.

Leisiane Heming
Doutoranda e mestra em Educação
UNISINOS, bolsista Proex/Capes

Este estudo discute a didática na Educação Infantil, compreendida como o modo de fazer do professor, nessa etapa da educação. O objetivo foi compreender como o conceito de didática vem circulando nas produções acadêmicas sobre essa temática e quais reflexões têm sido tecidas, a fim de problematizá-las. Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, amparada em Botelho, Cunha e Macedo (2011), realizada com o descritor "didática e educação infantil", a partir de quatro bases de dados: BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Mendeley e SciELO (Scientific Electronic Library Online). Esse processo levou à análise de dois estudos, os quais possibilitaram tecer reflexões sobre o que se tem entendido como uma certa noção de didática para a Educação Infantil ou sobre o que pode orientá-la. Os resultados evidenciaram a ausência de produções consistentes sobre o referido tema, bem como aspectos dicotômicos em relação ao modo de fazer do professor, especialmente no que se refere à relação entre adultos e crianças no processo educativo. Conclui-se, desse modo, que é preciso, como nos convida Gobbato (2019), trazer o conceito de didática na Educação Infantil para o campo do diálogo, a fim de que se ampliem e contribuam para a construção de reflexões sobre o modo de fazer do adulto, superando práticas desprovidas de sentido e de saberes pedagógicos.

Referências

BOTELHO, Louise de Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, dez. 2011.

GOBBATO, Carolina. **Diálogos sobre educação infantil e didática:** por entre distanciamentos e aproximações. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Formação inicial docente e cultura digital: exigências curriculares e a realidade formativa

GT5: Cultura digital, Docência e Protagonismo Discente

Palavras-chave: Formação inicial docente. Currículo. Cultura digital. Tecnologias digitais. Letramento digital.

Cristiano da Silva
Mestrando
Universidade de Caxias do Sul

Cristina Maria Pescador
Doutora
Universidade de Caxias do Sul

A digitalização da sociedade impõe desafios à formação inicial docente, especialmente à integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como parte estruturante dos currículos de licenciatura. Este estudo objetiva analisar se e como os cursos de Letras das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Rio Grande do Sul, têm contemplado a formação em Cultura Digital, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional para a Formação de Professores (BNC-Formação). A pesquisa está vinculada à linha "Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão".

A fundamentação teórica mobiliza autores como Lévy (2007, 2010), Castells (1999, 2003), Lemos (2002, 2004) e Santaella (2013), cujas obras refletem sobre as transformações sociotécnicas e a produção de conhecimento na cibercultura. A discussão sobre a formação docente no contexto das TDICs é sustentada por autores como Moran (2013), Pimenta (1997, 2009), Gatti (2003, 2009), Nóvoa (1997, 2009) e Almeida (2011).

Trata-se de pesquisa qualitativa, documental e exploratória (Sampieri; Collado; Lucio, 2013; Mattar; Ramos, 2021), baseada na análise de documentos disponibilizados nos sites das

IES públicas do RS. Utilizou-se a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1977), com enfoque na análise categorial temática, a partir de parâmetros definidos com base nos documentos normativos oficiais e na literatura acadêmica especializada.

Os resultados parciais apontam para uma presença ainda incipiente e dispersa da Cultura Digital nos currículos analisados, restrita, em muitos casos, a componentes optativos ou a menções pontuais nas ementas. A ausência de uma abordagem sistematizada e transversal do tema nas propostas curriculares indica uma lacuna na formação dos futuros professores para lidar com as demandas digitais contemporâneas em sala de aula.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 41–44, 15 abr. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e avaliação educacional: desafios contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2001.

LEMOS, André. **Cibercultura**. São Paulo: Editora Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MATTAR, João; RAMOS, Marcelo. **Metodologia científica na era digital:** do projeto à prática. São Paulo: Atlas, 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LÚCIO, Pilar B. H. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Penso, 2013.

Aprendizagem por projetos: um estudo de caso

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Palavras-chave: Aprendizagem ativa. Aprendizagem significativa. Aprendizagem colaborativa. Aprendizagem baseada em projetos.

Jason Rodolpho dos Santos
Especialista
Cursando disciplinas isoladas no Mestrado em Educação

Paulo Antonio Pasqual Júnior
Doutor em Educação

Atualmente, muitos alunos apresentam dificuldades com habilidades básicas, como por exemplo, comunicação oral e escrita, decompor problemas e visualizar soluções. Isso pode sinalizar que eles precisam de uma participação mais ativa nos seus processos de aprendizagem. Em geral, as experiências escolares envolvem, em sua maioria, o ensino por parte do professor e a recepção de conhecimentos prontos por parte dos alunos, ou seja, uma perspectiva passiva em relação ao conhecimento.

No entendimento de Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa busca tirar o aluno da passividade, envolvê-lo em projetos, pesquisas, simulações, onde o aluno é o principal responsável pela construção do seu aprendizado, sendo o professor, o mediador.

Segundo Masson *et al.* (2012), o aprendizado obtido através da aprendizagem por projetos é mais duradouro se comparado com as metodologias tradicionais, pois o esforço pessoal traz aprendizados que tem um maior potencial para o aluno construir o conhecimento.

Nesse contexto, o problema da pesquisa foi formulado da seguinte maneira: quais são os benefícios, contribuições e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem com o uso da metodologia aprendizagem por projetos? A metodologia utilizada foi o estudo de caso, tendo como instrumentos a utilização

de questionário e a observação dos participantes, com o objetivo de construir dados quantitativos e qualitativos.

O projeto foi desenvolvido em uma turma de um curso Técnico em Informática de uma escola de Caxias do Sul, na disciplina de Programação para Dispositivos Móveis. De forma colaborativa, os alunos definiram qual aplicativo para a plataforma Android iriam desenvolver. As aulas destinadas ao desenvolvimento do aplicativo foram organizadas em cinco etapas: definição do projeto, planejamento, desenvolvimento, testes e apresentação.

Como resultado deste trabalho, evidenciou-se a importância de utilizar a aprendizagem ativa através de projetos de forma colaborativa. A metodologia teve uma grande aceitação pela turma, de modo que houve progresso no aprendizado, principalmente para os alunos que tinham maior dificuldade, os quais se sentiram motivados para desenvolver o projeto, pois foi algo que eles se propuseram a fazer. A partir dos instrumentos de análise, foi possível concluir que os alunos conseguiram se tornar mais independentes, autônomos e, com isso, demonstraram mais iniciativa, vontade de resolver problemas, favorecendo o debate, a argumentação e melhorando a comunicação oral de alguns alunos.

Referências

BARBOSA, E. F.; DE MOURA, D. G. **Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333. Acesso em: 11 jul. 2025.

MASSON, T. J.; DE MIRANDA, L. F.; MUNHOZ JR. A. H.; CASTANHEIRA, A. M. P. **Metodologia de Ensino:** Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). Disponível em: https://abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/104325.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

Aplicação de projeto de pensamento computacional para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Palavras-chave: Pensamento computacional. STEAM. Habilidade socioemocional. Projeto interdisciplinar. Ensino fundamental.

Nicole Anne Modena
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Tiago Romio
Mestre em Biotecnologia
Universidade de Caxias do Sul

A adolescência é um período com intensas transformações emocionais e sociais, o que pode impactar diretamente o envolvimento dos estudantes com a escola. Problemas comuns como insegurança, dificuldade de socialização e defasagens de aprendizagem, muitas vezes se refletem no desinteresse por conteúdos escolares. A falta de conexão entre a escola e a realidade dos adolescentes contribui para o afastamento dos estudantes, que passam a enxergar disciplinas como pouco relevantes para sua vida cotidiana.

Em vista disso, foi planejado um projeto pedagógico interdisciplinar voltado para estudantes do 9º ano do ensino fundamental, com foco na integração entre ciências, tecnologia e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A proposta baseia-se na aplicação do pensamento computacional por meio da metodologia STEAM (sigla em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), como ferramenta para resolução colaborativa de problemas, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais. As atividades foram pensadas a partir de exemplos utilizados por Bacich et. al. (2020) e Barbosa M. (2021).

As atividades desenvolvidas foram baseadas na resolução de problemas, fundamentando-se nos princípios do pensamento computacional. O pensamento computacional é considerado uma habilidade fundamental para todos, comparável à leitura, escrita e aritmética (Wing, 2006). O projeto foi implementado, até o momento, em 34 escolas da rede municipal de um município da Serra Gaúcha, alcançando um total de 1.281 participantes.

Analisando a prática, percebe-se que a atividade estimula a criatividade e inovação: habilidades essenciais para serem desenvolvidas no atual cenário tecnológico com o avanço da inteligência artificial. Isso demonstra que atividades como essa tornam-se eficientes como um processo metodológico para promover pensamento com originalidade nas soluções, sem a busca constante de informações.

O projeto demonstra a viabilidade da proposta pedagógica, fortalecimento da integração social, resolução de problemas, estímulo à criatividade e trabalho em equipe. A comunicação é muito importante durante o processo, sendo uma habilidade a ser desenvolvida durante o processo escolar, o que estimula o protagonismo discente.

A implementação de um projeto pedagógico baseado na metodologia STEAM, com foco na resolução de problemas por meio do pensamento computacional e de atividades colaborativas e desplugadas, demonstrou-se eficaz para o desenvolvimento integrado de competências gerais e socioemocionais. A proposta promoveu a criatividade, a inovação, a comunicação, o trabalho em equipe e a liderança entre os estudantes, evidenciando-se como uma metodologia viável, adaptável a diferentes contextos educacionais e capaz de responder a curto prazo às demandas da educação contemporânea.

Referências

BACICH, L.; HOLANDA, L. (org.). **STEAM em sala de aula:** a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020. 229 p.

BARBOSA, M. **365 atividades STEM**. Osasco: Brasileitura, [s.d.], 2021.

WING, J. M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33, 2006.

Inteligência artificial e cidadania digital: um estudo de caso com estudantes de licenciaturas

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Cidadania Digital. Formação Docente. Interdisciplinaridade. Pensamento Crítico.

Gabriel Magerl Dutra
Especialista em Educação a Distância
Uninter

Paulo Antonio Pasqual Júnior
Doutor em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Em um contexto cada vez mais moldado pelas tecnologias digitais, a presença da Inteligência Artificial (IA) tem impactado significativamente a forma como nos relacionamos com o conhecimento, com os outros e com nossos direitos e deveres no ambiente digital. Diante disso, torna-se urgente refletir sobre como a formação de professores nas licenciaturas tem abordado essas questões e de que modo elas estão presentes – ou ausentes – nas práticas pedagógicas. Inserir criticamente temas como Inteligência Artificial e Cidadania Digital na formação universitária é essencial para preparar futuros docentes com consciência crítica, responsabilidade ética e protagonismo nas dinâmicas do mundo digital.

A Inteligência Artificial Generativa (IAG), na educação, refere-se ao uso de tecnologias que criam conteúdos originais – como textos, imagens e códigos – a partir de grandes volumes de dados analisados por algoritmos. Essas ferramentas vêm sendo incorporadas às práticas pedagógicas para personalizar o ensino, facilitar a produção de materiais e tornar a aprendizagem mais interativa. No entanto, seu uso demanda uma abordagem crítica e contextualizada. O Consenso de Bejin (2019) destaca que o conhecimento é construído em contextos socioculturais em constante transformação, e Moran (2015) reforça que a tec-

nologia, na educação, só faz sentido se promover autonomia, colaboração e pensamento crítico.

A relação entre IAG e Cidadania Digital é igualmente relevante. Esta última diz respeito a normas, comportamentos e responsabilidades que envolvem o uso ético, seguro e consciente das tecnologias. Autores como Mike Ribble e Gerald Bailey (2007) e Howard Rheingold (2000) apontam para a importância de formar usuários críticos, capazes de discernir entre informações verídicas e conteúdos artificiais, compreender questões de autoria e refletir sobre os impactos da automação na vida digital. Assim, educar para o uso responsável da IAG torna-se um pilar da formação cidadã na era digital.

Partindo desse referencial, o presente estudo teve como objetivo analisar como os conceitos de Inteligência Artificial e Cidadania Digital são compreendidos e aplicados em projetos interdisciplinares realizados por estudantes de cursos de licenciatura. A pesquisa foi desenvolvida com 60 alunos matriculados em uma disciplina pedagógica de uma universidade da Serra Gaúcha. A turma era composta por estudantes de diferentes cursos e fases da graduação. Os alunos foram organizados em grupos interdisciplinares, com representantes de pelo menos três licenciaturas distintas, e desafiados a desenvolver projetos inovadores com a temática de IAG e Cidadania Digital.

Os trabalhos deveriam ser aplicáveis à realidade escolar, articulando diferentes áreas do conhecimento e dialogando com pelo menos três das Competências Gerais da BNCC, como Pensamento Crítico, Comunicação e Cultura Digital. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso, complementado pela Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011). A análise dos 14 projetos desenvolvidos evidenciou desafios como o uso acrítico da IA, a dificuldade de diferenciar informações reais de conteúdos gerados artificialmente e a carência de habilidades éticas no uso das tecnologias. Embora a abordagem interdisciplinar tenha se mostrado promissora, nem todos os grupos conseguiram integrar adequadamente os conceitos, evidenciando a necessidade de experiências formativas mais consistentes em Cidadania Digital e Inteligência Artificial na formação inicial de professores.

Referências

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2011.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Consenso de Bejin**. Paris: UNESCO, 2019.

RHEINGOLD, H. **The virtual community:** homesteading on the electronic frontier. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

RIBBLE, M.; BAILEY, G. **Digital citizenship in schools:** nine elements all students should know. Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE), 2007.

ANAIS DOS TRABALHOS COMPLETOS

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Reflexões sobre a alfabetização e o letramento matemático no processo formativo de educadores

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Educação matemática. Alfabetização matemática. Letramento matemático.

Vitor Saquete Rodrigues
Graduando em Pedagogia
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: A aprendizagem matemática nos anos iniciais vai além da simples memorização e reprodução de procedimentos, configurando-se como uma prática social que envolve significação, linguagem e compreensão contextualizada. É fundamental que o educador compreenda a diferença entre o ensino da matemática e a matemática enquanto disciplina científica, reconhecendo os múltiplos sentidos que esse conhecimento assume nas interações escolares e sociais. Este estudo propõe uma reflexão crítica sobre diferentes concepções de alfabetização e letramento matemáticos, buscando compreender como essas ideias se articulam com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa insere-se no campo da Educação Matemática e adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, centrada na análise textual discursiva, que permite a articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos em um processo dinâmico e emergente de construção de significados. Por meio dessa metodologia, são analisados discursos presentes na literatura especializada, com o objetivo de identificar concepções que contribuam para ressignificar as práticas docentes e fortalecer o papel do professor na formação do pensamento matemático infantil. Ao compreender a matemática como linguagem e como prática social, o estudo visa contribuir para a ampliação do debate sobre as formas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais, com foco na promoção de aprendizagens mais significativas, inclusivas e contextualizadas.

A presente escrita tem por objetivo dialogar com autores que falam sobre o processo de alfabetização e letramento matemáticos, buscando compreender suas concepções e relacioná-las diante do processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais. Importante destacar que o campo da Educação Matemática

tem investigado o ensino de matemática nesta etapa a partir de múltiplas perspectivas, envolvendo aspectos didáticos, curriculares, formativos, históricos e socioculturais. As pesquisas destacam a importância de práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas, no uso de jogos e materiais manipulativos, e na elaboração de sequências didáticas que promovam o raciocínio lógico e a compreensão conceitual. Há uma ênfase significativa na formação inicial e continuada dos professores que atuam nos anos iniciais, considerando suas concepções sobre matemática, dificuldades de ordem epistemológica e didática, bem como o desenvolvimento profissional mediado por experiências como o Pibid e a Residência Pedagógica. Estudos também abordam as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de matemática, analisando a organização e a progressão dos conteúdos, além das tensões entre currículo prescrito e praticado. Outros trabalhos investigam como as crianças produzem significados matemáticos em contextos de sala de aula, valorizando suas linguagens, interações e culturas. Também ganha espaço a análise histórica do ensino de matemática para crianças, especialmente por meio do estudo de livros didáticos, legislações e cadernos escolares. Por fim, há uma crescente preocupação com a inclusão e a diversidade, com pesquisas voltadas às práticas pedagógicas sensíveis às diferenças culturais, sociais e cognitivas dos estudantes, ampliando os sentidos e os alcances da matemática escolar nas séries iniciais.

Diante a esse quadro de pesquisas, esta investigação fundamenta-se teoricamente nos estudos sobre alfabetização e letramento matemáticos, com base em autores como Nacarato, Mengali e Passos (2009), que discutem a matemática como linguagem e prática social. Também se apoia nas contribuições de Magda Soares (2004), cuja distinção entre alfabetização e letramento permite ampliar a compreensão sobre os processos de inserção da criança nos significados e usos sociais do conhecimento matemático. Como referencial metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, orientada pela perspectiva da análise textual discursiva (Moraes & Galiazzi, 2016), que permite articular os elementos empíricos

e teóricos em um processo de construção de sentidos emergentes. Essa escolha metodológica favorece a compreensão aprofundada das concepções presentes na literatura sobre alfabetização e letramento matemáticos e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nos anos iniciais da escolarização.

Sendo assim, o diálogo que propomos, inicia-se com a diferença entre o professor que ensina matemática para o professor de matemática. O primeiro caso refere-se ao docente polivalente, logo, aquele que possui formação na área da Pedagogia, atuando nas áreas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, enquanto o segundo constitui-se no profissional que possui graduação no curso de licenciatura em Matemática, trabalhando com Anos Finais e Ensino Médio.

O ensino de matemática faz-se por meio dos processos de alfabetização e letramento matemático. A alfabetização matemática, refere-se à apropriação do sistema de códigos e conceitos matemáticos (Alves, p.171, 2014), pelo qual deve-se desenvolver compreensões referentes à aquisição dos conceitos de geometria, álgebra, lógica, aritmética e probabilidade, enquanto o letramento matemático, refere-se à formulação e resolução de problemas em diferentes contextos sociais e cotidianos (Brasil, p. 265, 2018).

Compreender o contexto ao qual a educação matemática é construída auxilia em seu próprio entendimento. Perceber a alfabetização como contato inicial às técnicas de maneira teórica e o letramento, como aplicação, lembrando, que o jovem já carrega consigo ideais matemáticos por sua própria vivência, auxiliam no processo de superação de crenças particulares que muitas vezes docentes carregam consigo.

Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2011), as crenças constituem um conjunto de ideias construídas ao longo da trajetória formativa, muitas vezes baseadas em percepções equivocadas, como “matemática é difícil” ou “não sei matemática”. Essas crenças geralmente se originam de experiências negativas vivenciadas durante o processo de escolarização, especialmente na formação inicial, e podem ser reforçadas ao longo da

graduação por um ensino superficial e pouco reflexivo. Como consequência, o futuro professor tende a reproduzir práticas semelhantes às que vivenciou, perpetuando um modelo de ensino tradicional. Contudo, embora romper com esse ciclo seja um desafio, aceitar essa necessidade é o primeiro passo para construir estratégias que desconstruam saberes cristalizados, permitindo a ressignificação do ensino de matemática e a criação de novas perspectivas pedagógicas.

> A aprendizagem da matemática não ocorre por repetição e mecanização, mas se trata de uma prática social que requer envolvimento do aluno em atividades significativas. Temos convicção de que aprender é um processo gradual, que exige o estabelecimento de relações. A cada situação vivenciada, novas relações vão sendo estabelecidas, novos significados vão sendo produzidos, e esse movimento possibilita avanços qualitativos no pensamento matemático. (Nacarato, Mengali, Passos, p. 34-35, 2011)

Ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção conjunta (Freire, 1996). Uma educação matemática pensada nos ideais de alfabetização e letramento cria concomitantemente com os discentes espaços de aprendizagem e troca, utilizando de seu conhecimento prévio e das perspectivas percebidas pelo docente como de aprender.

Vale ressaltar que perceber o contexto individual e geral ao qual o grupo de estudantes está inserido é importante para percepção destes saberes prévios, assim como, as perspectivas dos alunos referentes ao ensino matemático. Danyluck *apud* Sirotá (2015), ressalta que a análise da sala de aula potencializa a compreensão do docente, situando este como agente de controle social, influenciando diretamente na forma como exerce seu papel, logo, pode-se concluir que o processo de ensino matemático também é social, pois por meio, da análise, do diagnóstico, permite-se desenvolver o saber.

Esse saber deve ser construído primeiro pela alfabetização e depois pelo letramento? Alves (2014) ressalta que ambos os processos devem ocorrer de maneira conjunta, afinal, o processo de alfabetização é reforçado pelas práticas de letramento e vice-versa. Utilizar de situações e contextos percebidos ao longo das análises e trocas realizadas com os educandos pos-

sibilita refletir sobre as abordagens e propostas apresentadas, levando à reflexão quanto a melhor forma como os discentes conseguem ler a matemática e interpretá-la.

> Ler matemática significantemente ter a consciência dirigida para o sentir e para o significado matemático do que está sendo lido. É compreender, interpretar e comunicar ideias matemáticas. É nesse ato de conhecimento que os atos de criticar e de transformar se fazem presentes, realizando o movimento da consciência direcionado para as coisas. Dessa forma, o leitor não é consumidor passivo de mensagens. Ele é um receptor de mensagens que tem a possibilidade de examinar criticamente aquilo que lê e, ao mesmo tempo, reelaborar o discurso lido no seu mundo-vida, abrindo novos caminhos e criando novas alternativas (Danylyck, 2015, p. 25).

Compreender o papel do professor polivalente no contexto da educação matemática, perceber-se como tal e refletir quanto à própria formação, assim como, as crenças que o acompanham ao longo de sua trajetória, fazem parte da construção da construção interior do eu-educador, permitindo que haja a superação destes para o crescimento pessoal e profissional no contexto educativo. Realizar diagnósticos constantes referentes aos saberes adquiridos ao longo das aulas apontam as abordagens que estão dando certo e aquelas que precisam ser alteradas, podendo ser feito por meio do brincar, do desafiar ou até mesmo do avaliar, tendo sempre em mente este não como um processo classificatório, mas sim como um mecanismo que auxilie o docente na construção de suas próprias concepções quanto o processo.

Unir alfabetização e letramento matemático durante o processo de desenvolvimento dos conhecimentos específicos pode ser a chave para a construção de um contexto de aprendizagem que estimule os alunos na busca por saberes, tornando o ambiente educacional mais significativo e transformador. Essa integração contribui para superar práticas pedagógicas marcadas por um ensino reprodutor, frequentemente associado à percepção de dificuldade da matemática. É essencial, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem matemático seja prazeroso tanto para o educador quanto para o educando, favorecendo uma construção conjunta do conhecimento que naturalize o ensino da matemática e rompa com crenças limitadoras

que ainda persistem nos anos iniciais da escolarização. Nesse sentido, os próximos passos da pesquisa envolvem a delimitação mais criteriosa do corpus documental, composto por textos da literatura especializada que abordam a alfabetização e o letramento matemáticos nos anos iniciais, seguida da ampliação de leituras exploratórias que possibilitem a identificação de unidades de sentido relacionadas às concepções sobre o ensino da matemática e o papel docente. Em seguida, será aplicada a análise textual discursiva, estruturada em três etapas: unitarização dos dados, categorização das unidades de sentido e produção de metatextos interpretativos que articulem os achados empíricos aos referenciais teóricos. Essa abordagem permitirá construir significados que revelem como determinados discursos contribuem para a ressignificação das práticas docentes e para o fortalecimento do papel do professor na formação do pensamento matemático infantil.

Referências

ALVES, Antônio Mauricio Medeiros. Formação Continuada e Professores que Ensinam Matemática. *In:* NÖRNBERG, M.; FERREIRA, C. R. G.; ALVES, A. M. M.; OLIVEIRA, C. T. (org.). **Alfabetização e áreas do conhecimento:** ensino, aprendizagem e formação de professores: volume 1. (Coleção PNAIC-UFPel; v. 1). Porto Alegre: Evangraf, 2018. 320p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 jul. 2025.

DANYLUK, S. O. **Alfabetização matemática**: As primeiras manifestações da escrita infantil. 5. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2015.

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

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NACARATO, Adair Mendes.; MENGALI, Leme da Silva; PASSOS,Carmem Lúcia Brancaglion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Estudo de caso no ensino de libras para ouvintes: método tradicional x utilização do aplicativo Hand Talk

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Libras. Hand Talk. Tecnologia Assistiva. Educação Inclusiva.

Taiser Tadeu Teixeira Barros
Doutor em Informática na Educação
IFSul

José Antônio Oliveira de Figueiredo
Mestre em Computação Aplicada
IFSul

Resumo: Este estudo relata os resultados de uma intervenção com turmas de ensino técnico para introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras) voltada a ouvintes. Foram utilizadas duas abordagens: o aplicativo Hand Talk e a interação com uma intérprete profissional. Os alunos sinalizaram seus nomes em Libras para surdos (presencialmente e em vídeos), que os transcreveram para a linguagem escrita. Tanto os ouvintes que usaram o Hand Talk quanto os que interagiram com a intérprete conseguiram assimilar os sinais de forma semelhante, indicando eficácia comparável entre os métodos.

Introdução e Abordagem Teórica: A literatura sobre Libras traz estudos como a análise de sinais-termo em eletrotécnica (Santana; Santos, 2022), a interação de surdos com informações na web (Santos; Kafure, 2022) e a comparação entre tradutores de Libras e Língua Gestual Portuguesa (Lobato; Coelho; Bentes, 2022). O ensino de Libras para ouvintes é crucial, como apontam Silva, Lemos e Fácio (2021), e promove a inclusão em famílias com surdos. Barbosa e Lacerda (2021, p. 48) reforçam que a disciplina de Libras, obrigatória ou optativa, amplia seu reconhecimento, incentivando a capacitação de ouvintes para a comunicação com surdos.

Este trabalho tem como Objetivo Geral apresentar Libras para um grupo de estudantes ouvintes utilizando duas aborda-

gens distintas e avaliar de maneira quantitativa como as abordagens se diferenciam. Os Objetivos Específicos são: apresentar Libras a um grupo de controle com abordagem expositiva conduzida por intérprete profissional; e a outro grupo utilizando o aplicativo Hand Talk; Comparar quantitativamente o número de sinais assimilados pelos ouvintes; Com o problema de pesquisa consistindo na verificação da aprendizagem de Libras pelos alunos ouvintes. A hipótese é que o aplicativo Hand Talk facilita a compreensão de Libras (Melo e Carvalho, 2014). O foco do trabalho é o alfabeto manual, mas a Libras, como Strobel (2016) aponta, é uma língua completa, com gramática própria, indo além do alfabeto manual.

Nas últimas décadas, o aumento de estudantes em atividades educacionais online gerou grandes quantidades de dados por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) (Silva e Paiva, 2023). Esses dados permitem compreender atividades dos estudantes, como envio de tarefas e participação em fóruns, informando práticas pedagógicas para aprimorar a aprendizagem (Siemens, 2013). A tecnologia trouxe avanços comunicativos para os surdos, encurtando distâncias e criando novas formas de interação, como destaca Stumpf (2010, p. 6):

> Para os surdos às modificações trazidas pelas novas tecnologias não foram apenas educativas sociais e laborais, mas, sobretudo de inserção comunicativa em muitas das atividades de vida diária antes inacessíveis, pois, a distância e o tempo se encurtam pela Internet e surgiram novas maneiras de se relacionar.

Ainda, Schlindwein e Rocha (2023) reforçam que a tecnologia promoveu autonomia e divulgação da Libras. Aplicativos de tradução para Libras, como o Hand Talk, têm caráter mediativo-inclusivo, mas não substituem intérpretes, funcionando como ferramentas complementares (Corrêa *et al.*, 2014; Santos, 2017). Dalmon e Brandão (2012) indicam que aplicativos melhoram resultados educacionais, e promovem experiências pedagógicas.

O Hand Talk, reduz barreiras de comunicação, traduzindo textos e áudios para Libras (Hortélio, 2021). Saraiva, Moura e dos Santos (2015) relatam seu uso bem-sucedido por enfermeiros em consultas de pré-natal com pacientes surdas. Andreis-Witkoski (2020) aponta vantagens como acesso gratuito e apoio

visual, mas critica a baixa expressividade facial do intérprete virtual. Ainda assim, reconhece sua inovação na divulgação da Libras, sendo útil para interações básicas, alinhando-se ao objetivo deste trabalho e corroborando Stumpf (2010, p. 6): "As famílias e ambientes de trabalho dos surdos são, quase sempre, compostos por ouvintes com comunicação limitada em Libras."

Metodologia: As intervenções com os alunos foram realizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense – Campus Lajeado, entre 02 e 04 de agosto de 2023. Intervenção 1 – aprendendo Libras: participaram duas turmas do 2° ano do Ensino Médio Integrado em Automação Industrial: turma da manhã (23 alunos) e turma da tarde (26 alunos). Na turma da tarde, em 02/08/2023, o pesquisador conduziu a intervenção com o aplicativo Hand Talk, ensinando as letras do alfabeto e a frase "Olá, meu nome é" em Libras, verificando se o aplicativo habilitava os alunos na aprendizagem.

Na turma da manhã, em 03/08/2023, a intérprete "A" ministrou um minicurso com o mesmo objetivo, mas sem o aplicativo. Ambas as turmas aprenderam a "soletrar" seus nomes em Libras, conforme Silva (2020), que destaca a interação como essencial na relação entre ouvintes e surdos.

Intervenção 2 – comunicando-se em Libras: em 04/08/2023, alunos testaram seus conhecimentos interagindo presencialmente com uma aluna surda, com mediação da intérprete. Cada aluno sinalizou seu nome em Libras, e a aluna surda transcreveu o que compreendeu. Os alunos também gravaram vídeos sinalizando seus nomes em Libras, analisados por intérpretes B (IFSul Pelotas) e C (Senai Santa Cruz do Sul), que apresentaram os vídeos para 4 alunos surdos realizarem a transcrição para linguagem escrita.

Dados gerados: (a) Interpretação presencial dos nomes dos alunos que usaram o Hand Talk; e (b) Interpretação presencial dos nomes dos alunos (pela aluna surda) orientados pela intérprete; (c) Interpretação dos vídeos dos alunos que usaram o Hand Talk; (d) Interpretação dos vídeos dos alunos orientados pela intérprete. A avaliação considerou o número de letras corretamente interpretadas pelos alunos surdos. O total de carac-

teres nos nomes foi contabilizado, e os não reconhecidos foram expressos como percentual de erro, apresentados na Tabela 1, coluna “Análises por parte dos alunos surdos”.

Tabela 1 – Dados obtidos após intervenções com as turmas.

		Análises por parte dos alunos surdos					Aprendizagem de Libras dos alunos ouvintes
Manhã (Intérprete)		Presencial	Vídeos				
		aluno 1	**aluno 2**	**aluno 3**	**aluno 4**	**aluno 5**	
	Total de sinais	118	138	138	138	138	90,43%
	Sinais não reconhecidos	9	13	32	2	2	
	Erro	**7,6%**	**9,4%**	**23,2%**	**1,4%**	**1,4%**	
Tarde (Hand Talk)		Presencial	Vídeos				
		aluno 1	**aluno 2**	**aluno 3**	**aluno 4**	**aluno 5**	
	Total de sinais	152	152	100	148	148	90,77%
	Sinais não reconhecidos	9	9	18	11	11	
	Erro	**5,9%**	**5,9%**	**18,0%**	**7,4%**	**7,4%**	

Fonte: Autoria própria, 2023.

Buscou-se verificar quantitativamente o aprendizado em Libras dos alunos ouvintes, considerando aprendizado como “aquisição de conhecimentos” (Tabile; Jacometo, 2023). O conhecimento foi medido pela retenção dos sinais da Libras reconhecidos após 10 dias das intervenções, com base no processo de análise de Crofts (2013). Um formulário com os 10 sinais da Libras correspondentes às letras mais frequentes nos nomes dos alunos foi criado, e os alunos indicaram a letra correspondente a cada sinal.

Resultados e Considerações: Os dados da Tabela 1 permitem inferir sobre as intervenções realizadas com os alunos surdos e ouvintes. A amostra não foi calculada estatisticamente, sendo a análise quali-quantitativa. O espectro de comunicação em Libras é amplo e complexo, dependendo dos indivíduos analisados. Assim, o trabalho baseia-se nas experiências de 5 pessoas surdas (1 voluntária que estava na etapa presencial e 4 alunos que assistiram os vídeos) e das 3 intérpretes. A análise começou com o aluno 1, que apresentou 7,6% de erro na interpretação de nomes em Libras, contra 5,9% com o aplicativo Hand Talk. A diferença de 1,7% sugere que ambos os métodos permitiram aos ouvintes sinalizar seus nomes, corroborando Corrêa *et al.* (2014) sobre o caráter inclusivo de aplicativos.

Para os alunos surdos 2 e 3, os erros foram maiores, possivelmente pela ausência de interação presencial ao assistir vídeos. O aluno 3 (com resto auditivo) pode ter maior dificuldade em converter símbolos em letras, embora sem limitações cognitivas, conforme informado pela intérprete B. Os alunos 4 (parcialmente surdo) e 5 (surdez total) realizaram a atividade juntos, com intervenção pontual da intérprete C, obtendo o menor erro (1,4%). De forma geral, os ouvintes conseguiram se comunicar com os surdos. A aprendizagem de Libras pelos ouvintes foi significativa, com pelo menos 90% de reconhecimento dos sinais. Não houve diferença significativa entre aprendizagem via aplicativo ou intérprete (0,34%).

A diferença relativa ao aprendizado sobre Libras – utilizando o aplicativo Hand Talk e interagindo com uma intérprete – foi praticamente nula. Ou seja, a utilização do aplicativo pode ser um método eficaz e rápido para a introdução da Libras para ouvintes. Mas, assim como muitos autores discutem, os aplicativos não substituem o papel do intérprete, o qual é capaz de reconhecer diferentes nuances, contextos, e entonações, que trazem o real significado na comunicação com Libras. A avaliação dos dados numéricos no contexto da compreensão dos surdos demonstrou que a interação presencial e a análise dos vídeos gerou resultados positivos.

Este trabalho traz como principais números: a participação de 49 alunos que na grande maioria tiveram seu primeiro contato com Libras; apoio de 3 intérpretes que conduziram os alunos surdos tanto na interação presencial como na avaliação dos vídeos; 49 vídeos com os alunos ouvintes sinalizando seus nomes em Libras; 3 planilhas, com registros dos caracteres gerados pelos alunos surdos quando da interpretação dos sinais utilizados pelos alunos ouvintes. Como trabalhos futuros pretende-se expandir o número de alunos surdos interagindo com os ouvintes e avaliar a interpretação de frases complexas ao invés de somente nomes.

Referências

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. Problematizando o uso do aplicativo de tradução Hand Talk no ensino da Libras no Ensino Superior. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 3, p. 81-89, 2020.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; LACERDA, Lúcia Loreto. **Parâmetros de ensino em língua Brasileira de sinais como L2.** Indaial-SC: UNIASSELVI, 2019.

CORRÊA, Ygor *et al.* Aplicativos de tradução para Libras e busca pela validade social da Tecnologia Assistiva. *In:* **Brazilian Symposium Computers in Education (SBIE)**. 2014. p. 164.

CROFTS, Joanna F. *et al.* Retention of factual knowledge after practical training for intrapartum emergencies. **International Journal of Gynecology & Obstetrics**, v. 123, n. 1, p. 81-85, 2013.

DALMON, Danilo Leite; BRANDÃO, Leônidas Oliveira. Uma linha produtos software para módulos de aprendizagem interativa. **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2012.

LOBATO, H. K. Guedes; COELHO, Orquídea; BENTES, José A. O. Tradutores Intérpretes Língua Gestual/Sinais Portugal e Brasil: Função, Formação, Dever Responsabilidades/Atribuições. **Cadernos Tradução**, v. 42, 2022.

MELO, Rafaela da S.; CARVALHO, Maria J. S. Aplicativos educacionais livres para mobile learning. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 6, n. 10, jul. 2014.

HORTÉLIO, Marina. **A tecnologia que faz surdos e ouvintes se entenderem – The Shift**. 2021. Disponível em: https://theshift.inf/hot/tecnologia-que-faz-surdos-seremouvidos. Acesso: 19 ago. 2023.

SANTANA, Brandon Jhonata Cardoso; SANTOS, Georgiana Marcia Oliveira. A variação denominativa em Libras no Maranhão: uma análise de sinais-termo da eletrotécnica usados no IFMA/Monte Castelo e no SENAI-MA. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, p. 5-17, 2022.

SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos; KAFURE, Ivette. Surdos e interação na web: análise do Currículo Lattes-CNPq. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 27, p. 110-132, 2022.

SANTOS, Rogério Gonçalves. Aplicativos de LIBRAS, problema ou solução? **ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 14, n. 1, 2017.

SARAIVA, Francisco C.; MOURA, Reinaldo; DOS SANTOS, Rose M. A VOZ DAS MÃOS: hand talk consulta pré-natal com gestante surda. **Encontro Alagoano Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, 2015.

SCHLINDWEIN, A. F.; ROCHA, D. S. LIBRAS tecnologia: práticas translíngues produção youtubers surdos. **DELTA: Documentação Estudos Lingüística Teórica Aplicada**, v. 39, n. 1, 2023.

SIEMENS, G. Learning analytics: the emergence of a discipline. **American Behavioral Scientist**, v. 57, n. 10, p. 1380-1400, out. 2013.

SILVA, Lídia da. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 64, p. e11861, 2020.

SILVA, R. A.; PAIVA, A. S. de. A organização do ambiente virtual de aprendizagem na EaD: o ponto de vista dos estudantes. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 345-362, jun. 2023.

SILVA, Rodolpho Rocha; LEMOS, Levy F.; FÁCIO, Marcieli Almeida. Ensino libras para ouvintes: análise bibliográfica processos linguísticos. **Educação em Revista**, v. 22, n. esp2, p. 39-54, 2021.

STROBEL, Karin L. **As imagens do outro sobre cultura surda**. 4.ed. Florianópolis: UFSC, 2016.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis: UFSC, 2010.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

Infâncias e natureza: desafios e possibilidades para o brincar em espaços abertos na Educação Infantil

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Palavras-chave: Infância. Natureza. Brincar.

Bianca Polli Rodrigues
Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: O presente trabalho analisa os desafios enfrentados por professoras da Educação Infantil para promover práticas pedagógicas que enfatizem o brincar em contato com a natureza. A pesquisa tem como objetivo compreender os principais entraves relatados pelas docentes no cotidiano institucional, considerando as condições estruturais, organizacionais e subjetivas que impactam a inserção da natureza no currículo da infância. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na análise de respostas abertas obtidas por meio de um questionário aplicado a professoras. As perguntas enfocavam experiências, percepções e dificuldades relacionadas ao brincar na natureza. A análise de conteúdo foi utilizada como estratégia de interpretação dos dados. Como resultados, destacam-se fatores como: a limitação dos espaços físicos das instituições; a sobrecarga de tempo e tarefas no cotidiano pedagógico; o número elevado de crianças por turma; a ausência de apoio de outros profissionais; e o desinteresse ou comodismo de parte da equipe docente. A fundamentação teórica articula autores como Louv (2016), Piorski (2021), Horn e Barbosa (2022), Tiriba (2018) e Freire (1996), evidenciando que o contato com a natureza na infância contribui para o desenvolvimento integral, o vínculo afetivo com o planeta e a construção de práticas educativas ambientalmente responsáveis. Conclui-se que enfrentar esses desafios requer uma transformação institucional que articule infraestrutura, formação docente e vontade política, promovendo uma pedagogia que valorize o brincar como ato de resistência e reinvenção da vida.

Introdução

Nas últimas décadas, observa-se um crescente interesse acadêmico e social em compreender a importância das experiências das crianças em contato com a natureza, especialmente

no campo da Educação Infantil. Em contrapartida, o avanço da urbanização, a intensificação das rotinas escolares e a padronização das práticas pedagógicas têm contribuído para o afastamento das crianças do mundo natural. Nesse contexto, o brincar em espaços abertos e naturais emerge como uma possibilidade pedagógica potente, mas ainda marcada por diversos desafios.

O presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados por professoras da Educação Infantil para promover práticas pedagógicas que enfatizem o brincar em contato com a natureza? Para responder a essa questão, analisamos respostas obtidas por meio de um questionário aplicado a docentes atuantes na rede municipal de ensino de Castro/PR, no âmbito de uma pesquisa de conclusão de curso.

O objetivo do trabalho é discutir, a partir das falas das professoras, os entraves e as possibilidades que envolvem a inserção da natureza no cotidiano das instituições de Educação Infantil, problematizando os sentidos atribuídos ao brincar na natureza e suas implicações formativas.

Este estudo se insere no Grupo de Trabalho 1 – Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros, ao considerar que o brincar com e na natureza pode ser compreendido como uma experiência educativa transformadora, que potencializa o vínculo sensível com o planeta, promove práticas educativas sustentáveis e contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e abertos à reinvenção dos modos de vida. Assim, entende-se que promover o contato da criança com a natureza não é apenas uma questão ambiental, mas também uma ação pedagógica e política comprometida com o bem comum e com a construção de outros futuros possíveis.

Abordagem teórica

A presença da natureza na vida cotidiana das crianças tem sido progressivamente reduzida pelas dinâmicas urbanas, pelas estruturas escolares fechadas e pelo avanço de uma cultura de controle e segurança que limita a liberdade infantil. Louv (2016), ao cunhar o termo “transtorno de déficit de natureza”, alerta

para os impactos do afastamento das crianças dos ambientes naturais, destacando consequências no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Em resposta a essa realidade, diversos autores têm defendido uma reaproximação entre infância e natureza como condição para experiências mais integrais e sensíveis.

Horn e Barbosa (2022) enfatizam a importância dos espaços abertos como territórios de aprendizagem, onde as crianças podem explorar, criar e estabelecer vínculos afetivos com o mundo natural. Para as autoras, a natureza não deve ser pensada como um recurso instrumental, mas como uma coeducadora que participa ativamente dos processos formativos. Essa perspectiva ecoa a defesa de uma educação ambiental crítica, conforme proposto por Tiriba (2018), que reconhece a potência das práticas pedagógicas que rompem com o modelo escolar tradicional e promovem vivências ligadas à terra, ao sensível e ao coletivo.

Nesse sentido, o brincar em ambientes naturais pode ser compreendido como um ato político e formativo, na medida em que afirma a infância como tempo de experimentação, curiosidade e invenção de si no mundo. Piorski (2021) amplia essa compreensão ao investigar a relação simbólica e arquetípica das crianças com os elementos da natureza, especialmente a água, a terra, o fogo e o ar. Para o autor, o brincar com os elementos revela uma sabedoria ancestral e poética que conecta corpo, imaginação e território.

Essa perspectiva dialoga com a pedagogia freireana, na medida em que entende a educação como prática de liberdade e de transformação do mundo (Freire, 1996). Ao valorizar os saberes da experiência, a escuta e o diálogo com o entorno, a proposta de Freire inspira práticas que reconhecem as crianças como sujeitos ativos, capazes de interpretar e recriar o mundo a partir de seus encontros com a natureza.

Portanto, considerar o brincar na natureza como prática pedagógica é mais do que uma escolha metodológica: é uma postura ética e política diante da infância e do planeta. Trata-se de reimaginar futuros possíveis a partir de pequenas revolu-

ções do cotidiano, onde as relações com o ambiente se tornam mais afetivas, respeitosas e emancipatórias.

Metodologia

A pesquisa que fundamenta este trabalho foi desenvolvida com foco na investigação das práticas de brincar em contato com a natureza na Educação Infantil. A abordagem metodológica foi qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, orientada pela escuta sensível das percepções docentes sobre o tema.

Como instrumento de produção de dados, foi elaborado um questionário semiestruturado, disponibilizado online via Google Forms, direcionado a professoras que atuavam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). O questionário foi composto por perguntas abertas que buscavam compreender os principais desafios enfrentados na promoção de práticas com natureza na Educação Infantil.

A escolha por questões abertas visou garantir a liberdade de expressão das docentes, permitindo que as respostas fossem elaboradas em forma de relatos e reflexões. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1997), buscando identificar categorias emergentes nas falas das professoras. A partir da leitura flutuante e posterior codificação, foram extraídas as principais recorrências, tensões e singularidades que compuseram o corpo do presente estudo.

Resultados e considerações

As respostas das professoras revelam múltiplas dimensões dos desafios enfrentados para a efetivação do brincar em contato com a natureza na Educação Infantil. A primeira dimensão diz respeito à estrutura física das instituições, com destaque para espaços limitados ou pouco apropriados para experiências ao ar livre. Uma docente pontua que “a estrutura limitada da nossa escola, caracterizada por um espaço físico reduzido, dificulta a implementação dessas atividades”, enquanto outra menciona “ambientes apropriados para essa interação” como condição essencial. Essa constatação encontra respaldo em Louv (2016),

que alerta para a crescente urbanização das infâncias e o consequente "déficit de natureza" nos ambientes escolares.

A organização da rotina escolar e do tempo pedagógico também é recorrente nas respostas. O excesso de atividades previamente determinadas limita o planejamento de ações abertas ao imprevisível do brincar na natureza: "A rotina diária, onde a cada momento temos uma rotina para seguir [...] acaba ficando um pequeno tempo para desenvolver o contato com as crianças". Essa crítica remete ao que Tiriba (2018) define como *escolarização da infância*, processo que encarcera a criança em atividades controladas, fragmentando sua relação com o mundo e inibindo sua liberdade sensível.

Outro desafio apontado é a falta de apoio humano e pedagógico: a presença de apenas uma professora para turmas numerosas é vista como um impedimento para garantir segurança e qualidade nas vivências ao ar livre. Como explica uma participante: "as turmas são grandes [...] precisa de pessoas para auxiliar nesses momentos para que todos participem". Essa constatação aproxima-se das reflexões de Freire (1996), ao afirmar que a construção de práticas educativas transformadoras requer coletividade, escuta e partilha entre educadores.

Em contrapartida, algumas respostas também revelam que as resistências nem sempre estão nas condições externas, mas nos modos de ver e estar no mundo dos próprios adultos. Uma professora afirma: "eu acredito que a comodidade dos profissionais [...] é só ter força de vontade e criatividade, virar crianças novamente e gostar do que faz". Essa fala evoca a pedagogia da infância sensível proposta por Piorski (2021), ao sugerir que o educador precisa "desadulterar-se" para reconhecer, na relação com a natureza, o lugar da invenção, da imaginação e do encantamento.

Por fim, também surgem desafios relacionados à própria criança. Algumas docentes relatam que muitas crianças "apresentam dificuldades em atender comandos, pensar rapidamente e se movimentar com desenvoltura", revelando os efeitos de uma infância marcada por sedentarismo e uso excessivo de tecnologias (Horn; Barbosa, 2022). Louv (2016) já alertava que

a falta de experiências com o mundo natural compromete a vitalidade motora, a concentração e a criatividade das crianças, exigindo da escola um esforço consciente para reaproximá-las da terra, do ar, da água e dos elementos vivos.

Nesse sentido, os dados evidenciam que os obstáculos não são apenas materiais, mas atravessam dimensões subjetivas, institucionais e culturais. Promover o brincar na natureza exige, portanto, não apenas condições físicas adequadas, mas também um reposicionamento ético e político da escola em relação ao planeta, à infância e ao próprio sentido da educação.

Considerações finais

O presente estudo evidenciou que, embora exista um crescente reconhecimento da importância do brincar em contato com a natureza na Educação Infantil, sua efetivação enfrenta desafios significativos. As vozes das docentes revelam entraves de ordem estrutural, como a escassez de espaços físicos adequados, mas também apontam para barreiras relacionadas à organização do tempo escolar, à escassez de apoio humano e às próprias concepções pedagógicas que orientam as práticas docentes.

A natureza, entendida aqui como potência educativa, não pode ser reduzida a um mero cenário para atividades, mas deve ser reconhecida como elemento constitutivo da formação sensível, ética e estética da infância. Para tanto, é urgente que as instituições de Educação Infantil repensem suas rotinas, ambientes e relações, assumindo uma postura crítica frente à lógica de controle, eficiência e enclausuramento que ainda predomina no cotidiano escolar.

Inspiradas em autores, as análises demonstram que o desemparedamento da infância é uma possibilidade concreta de (auto)transformação – tanto das práticas pedagógicas quanto das formas de habitar o mundo. Nesse horizonte, o brincar na natureza não é um luxo, mas um direito fundamental da criança e uma condição necessária para a reinvenção de futuros sustentáveis e sensíveis.

Referências

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

HORN, M.; BARBOSA, M. **Abrindo as portas da escola infantil:** Viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022. 159 p. v. xxi.

LOUV, R. **A última criança na natureza:** Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

PIORSKI, G. **Brinquedos de Chão:** Natureza, O Imaginário e o Brincar. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria:** Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz e Terra, 2018. v. 308.

Práticas educativas interdisciplinares como caminho para a (auto)transformação na Educação Básica

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Prática docente. Educação transformadora. Autonomia.

Cristina Benedetti
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões originadas a partir da vivência com práticas pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas no cotidiano da educação básica. As experiências relatadas envolvem, entre outras, a realização de um júri simulado bilíngue, projetos de investigação com enfoque na cultura científica e atividades integradas entre língua inglesa, ciências e tecnologia. Tais práticas, realizadas com turmas dos anos finais do ensino fundamental, foram pensadas a partir de uma perspectiva formativa que valoriza o diálogo entre saberes, a problematização da realidade e a centralidade do estudante no processo de aprendizagem. As reflexões emergentes dessas vivências são analisadas à luz de autores como Nilda Stecanela, Paulo Freire, Edgar Morin, Pedro Demo, Ivani Fazenda e UNESCO, que contribuem para pensar a interdisciplinaridade como um caminho ético, político e epistemológico em direção à transformação da escola e da própria prática docente. Reflete-se que práticas educativas interdisciplinares potencializam o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da ação colaborativa, ao mesmo tempo em que tensionam estruturas tradicionais fragmentadas de ensino. Ao promover a articulação entre diferentes áreas do conhecimento em torno de problemas reais e significativos, essas experiências permitem *reimaginar futuros* possíveis para a educação, conectando sujeitos, territórios e saberes em uma perspectiva de bem comum e responsabilidade coletiva.

Introdução

A escola como espaço de reprodução ou de transformação segue sendo uma das questões centrais da pesquisa em educação. Neste trabalho, proponho refletir sobre a potência das práticas interdisciplinares como caminhos para a (auto)transformação docente e discente, a partir de experiências reali-

zadas na educação básica. Com base em vivências concretas, analisadas à luz de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, argumento que a interdisciplinaridade não é apenas um arranjo metodológico, mas uma postura ético-política que desloca a fragmentação do saber e reinventa possibilidades de construção do conhecimento.

Entre as práticas desenvolvidas e analisadas, destaco o projeto de júri simulado bilíngue, realizado com turmas de 9º ano, que integrou os componentes de Língua Inglesa, Criação Digital, História, Língua Portuguesa e Ciências. A proposta teve como ponto de partida um caso fictício relacionado a biotecnologia, desenvolvido a partir de estudos prévios sobre ética, manipulação genética e direitos humanos. A atividade exigiu pesquisa, argumentação, escuta ativa, uso de diferentes idiomas e cooperação entre os estudantes. Durante o processo, foi possível observar a emergência de uma postura investigativa e colaborativa que rompeu com a lógica de ensino transmissivo, dando lugar à construção coletiva do saber.

Outra experiência significativa envolveu a realização de projetos de investigação científica escolar, com base no princípio da pesquisa como ato educativo, conforme proposto por Pedro Demo (2000). Os estudantes partiram de questões do cotidiano, como o uso de agrotóxicos na região ou a presença de microplásticos em alimentos, e foram orientados a elaborar hipóteses, buscar dados e apresentar resultados em forma de seminário científico. A interdisciplinaridade emergiu naturalmente pela natureza complexa dos temas e pela necessidade de recorrer a diferentes áreas do conhecimento para compreender os fenômenos estudados.

Ainda no campo da articulação entre saberes, foi desenvolvido um projeto integrado entre as áreas de Inglês, Ciências e Tecnologias, no qual os alunos criaram vídeos e materiais digitais sobre temas ambientais globais, utilizando o idioma estrangeiro como meio de comunicação. Além de mobilizar conhecimentos diversos, a proposta favoreceu o letramento digital e o engajamento com questões de relevância planetária, alinhando-se à concepção de educação como prática de liberdade (Freire, 1996).

Essas práticas evidenciam que a interdisciplinaridade, quando fundamentada em uma intencionalidade pedagógica crítica, pode contribuir para a construção de um currículo mais significativo, conectado com os desafios do presente e aberto à pluralidade de saberes e sujeitos. Nesse sentido, retomo a concepção de Paulo Freire (2000) sobre a educação como um ato político, que implica escolha, escuta e compromisso com a transformação da realidade. A interdisciplinaridade, nesse contexto, deixa de ser apenas uma diretriz curricular e passa a operar como um princípio epistemológico e formativo.

Edgar Morin (2002) também contribui para esse debate ao afirmar que o conhecimento pertinente é aquele capaz de contextualizar, articular e integrar, superando a lógica reducionista. Pensar a formação de educadores e educandos a partir desse paradigma implica reconhecer a complexidade do mundo e a necessidade de respostas igualmente complexas, construídas por meio do diálogo entre saberes e da indissociabilidade entre teoria e prática.

Do ponto de vista metodológico, o texto se ancora em uma abordagem qualitativa, com base em observação participante, registros de práticas pedagógicas e narrativas reflexivas. As experiências analisadas foram desenvolvidas entre 2022 e 2024 em uma escola de educação básica de ensino, com participação ativa dos estudantes na coautoria das ações. As reflexões emergentes foram sistematizadas a partir da escuta dos sujeitos envolvidos, da análise dos registros e da observação participante dos processos de aprendizagem.

Este trabalho sugere que práticas educativas interdisciplinares, ao promoverem a problematização do real, a cooperação entre sujeitos e a ressignificação do currículo, constituem-se como estratégias potentes para a construção de uma educação mais justa, crítica e emancipadora. Elas favorecem não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas principalmente o desenvolvimento de uma postura ética, investigativa e transformadora, que nos ajuda a reimaginar o presente e a projetar outros futuros possíveis para a escola e para a sociedade.

Nesse sentido, reafirma-se a importância de reconstruir coletivamente os sentidos da educação em diálogo com o que propõe o relatório da UNESCO (2021), que defende um novo contrato social para a educação, baseado na interdependência, na solidariedade e na justiça. Práticas interdisciplinares que partem do cotidiano e promovem a ação coletiva contribuem diretamente para essa reconstrução, atuando como sementes de futuros mais humanos, sustentáveis e equitativos.

Nilda Stecanela (2015) nos inspira a perceber que a interdisciplinaridade é atravessada pela perspectiva da pesquisa como princípio educativo, o que implica compreender o processo formativo como uma experiência investigativa contínua, situada e dialógica. Para a autora, a produção de conhecimento na escola deve partir de problemáticas do cotidiano, atravessadas por múltiplas dimensões, sociais, históricas, culturais e subjetivas, e que demandam uma escuta sensível e uma atitude ética por parte dos educadores. Nesse sentido, a prática interdisciplinar se configura não apenas como metodologia, mas como uma escolha epistemológica, que rompe com a lógica da fragmentação e propõe o encontro entre saberes e sujeitos como condição para a aprendizagem significativa.

Apesar dos avanços observados, a implementação dessas práticas interdisciplinares também enfrentou desafios significativos. Entre eles, destaca-se a dificuldade de articulação entre os horários dos professores, a resistência inicial de alguns docentes que não se sentiam preparados para trabalhar fora de sua área de formação específica ou demonstraram pouco interesse, e as limitações estruturais de tempo como recurso necessário, porém escasso. Além disso, a própria cultura escolar, ainda muitas vezes tensiona as tentativas de inovação curricular, embora já com bastante abertura ao novo. Essas resistências, no entanto, tornaram-se oportunidades formativas para repensar a prática docente em diálogo com os pares, favorecendo a construção coletiva de novas possibilidades educativas.

Por fim, vale destacar que essas experiências também contribuíram de forma decisiva para a minha constituição como pesquisadora-professora em formação. Ao entender que teoria e prática são indissociáveis, ao enfrentar os dilemas do cotidia-

no escolar com abertura ao novo e compromisso com a transformação, foi possível compreender a docência como espaço de autoria, escuta e construção coletiva. Assim, a interdisciplinaridade se revela não apenas como uma proposta pedagógica, mas como um exercício constante de (auto)formação e engajamento ético com o mundo.

Referências

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2002.

STECANELA, Nilda. A metodologia de pesquisa em sala de aula na formação e na atuação docente. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 163–178, dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v17i35.3060.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_por.

O marco legal das universidades comunitárias no Brasil: educação como bem comum e desafios contemporâneos

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Palavras-chave: Educação superior. Universidades comunitárias. Bem comum. Políticas públicas. Justiça educacional.

Andrea Boeira do Amaral
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Flávia Fernanda Costa
Doutoranda em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Resumo: Este estudo analisa o marco legal das universidades comunitárias no Brasil, com foco na Lei nº 12.881/2013, que reconhece essas instituições como parte do sistema público não estatal de ensino superior. A pesquisa destaca a trajetória histórica e jurídica das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), abordando seu papel na democratização do acesso à educação e no desenvolvimento regional. O estudo discute os desafios enfrentados por essas instituições, como a falta de regulamentação efetiva, a dependência de recursos financeiros limitados e a competição desigual com instituições estatais e privadas. Além disso, explora o conceito de "público não estatal" e sua relevância para a identidade das ICES, enfatizando seu compromisso com o bem comum e a justiça educacional. O estudo também reflete sobre as políticas públicas necessárias para fortalecer essas instituições, destacando a importância da memória institucional e da articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Por fim, propõe caminhos para a consolidação do marco legal, incluindo a necessidade de financiamento estável, regulamentação adequada e reconhecimento simbólico da função pública das ICES.

O tema deste estudo é o marco legal das universidades comunitárias no Brasil, com foco na Lei nº 12.881/2013, que reconhece essas instituições como parte integrante do sistema público não estatal de ensino superior. O problema de pesquisa reside na tensão entre o reconhecimento jurídico das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) e os desafios práticos para sua efetivação, especialmente no que

diz respeito à sustentabilidade financeira, à identidade institucional e ao acesso a políticas públicas, questionando como esse marco legal pode contribuir para a (auto)transformação educacional, alinhando-se aos princípios de bem comum, autonomia e inovação. O objetivo é analisar as implicações da Lei nº 12.881/2013 para a consolidação das ICES como agentes de transformação social, destacando seu potencial para promover justiça educacional, inovação e práticas colaborativas no ensino superior.

Esta pesquisa estabelece um diálogo com o "GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros" ao demonstrar como as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), através de sua natureza pública não estatal, estão reconfigurando os paradigmas da educação superior brasileira. Ao operarem na fronteira entre o público e o privado, essas instituições constroem modelos educacionais que transcendem a dicotomia tradicional entre Estado e mercado. Nesse contexto, como aponta Cunha (2000), as ICES têm potencial de desenvolver projetos pedagógicos radicalmente comprometidos com os direitos humanos e a sustentabilidade, promovendo uma educação superior enraizada nos territórios e voltada para o desenvolvimento regional, porém isso nem sempre se concretiza.

A metodologia qualitativa adotada nesta pesquisa, fundamenta a análise documental da Lei nº 12.881/2013, do parecer do CNE (Parecer CNE/CES nº 455/2024) e da produção acadêmica sobre o tema, permite desvendar as múltiplas camadas que constituem o fenômeno das ICES. Tal abordagem não se limita à análise formal do marco legal, mas explora suas imbricações com processos históricos de longa duração (como a trajetória de invisibilização e posterior reconhecimento dessas instituições), disputas políticas (evidenciadas nas negociações para aprovação da lei) e construções simbólicas (em torno do conceito de "público não estatal"). Essa perspectiva metodológica multidimensional revela como o direito à educação nas ICES se materializa através de complexos processos de institucionalização que envolvem não apenas normas jurídicas, mas também

memórias institucionais, identidades coletivas e projetos político-pedagógicos comprometidos com a transformação social.

A análise fundamenta-se em três eixos conceituais interligados: (1) o bem comum e público não estatal, baseado em Carlos Roberto Jamil Cury (2007, 2018) e Bresser Pereira (1997), que defendem a ampliação do conceito de "público" para além do Estado, incluindo instituições comunitárias comprometidas com o interesse coletivo; (2) a autonomia e inovação, inspirado em Pimenta e Anastasiou (2010), que destacam a resistência das ICES à lógica mercantilizada da educação, promovendo projetos pedagógicos críticos e vinculados às demandas territoriais; e (3) a justiça educacional, apoiado em Cunha (2000), Shiroma e Evangelista (2014), que discutem a democratização do acesso à educação superior e os desafios impostos pelas políticas neoliberais. A pesquisa é qualitativa, baseada em análise documental da Lei nº 12.881/2013, do parecer do CNE (Parecer CNE/CES nº 455/2024) e de literatura acadêmica sobre o tema, adotando uma perspectiva crítica que articula o marco legal às dimensões históricas, políticas e simbólicas das ICES.

Os resultados desta pesquisa indicam que a Lei nº 12.881/2013 constituiu um divisor de águas no reconhecimento jurídico das ICES ao estabelecer parâmetros claros para sua identificação como entidades de natureza pública não estatal (Brasil, 2013). A exigência de ausência de fins lucrativos, combinada com a previsão de gestão democrática e participação comunitária em seus órgãos colegiados (conforme detalhado no artigo 2º da Lei), representou um avanço significativo na distinção dessas instituições em relação ao setor privado mercantil (Fioreze, 2017). Esse reconhecimento legal permitiu às ICES acessar editais públicos, fechar convênios com órgãos governamentais e participar de programas de financiamento estudantil, prerrogativas que, embora limitadas, começaram a corrigir uma histórica assimetria no tratamento jurídico dessas instituições (Schmidt, 2008).

Contudo, como evidenciado na análise da trajetória pós-2013, a efetividade da Lei esbarra em obstáculos estruturais. A ausência de um decreto regulamentador específico e a falta de um sistema estável de financiamento público criam um cenário

paradoxal: embora reconhecidas legalmente como parte do sistema público de ensino, as ICES permanecem dependentes de mensalidades estudantis para sua sustentação financeira, o que limita a capacidade de cumprir plenamente sua missão social (Cury, 2018). Essa contradição é agravada pela competição desigual com universidades estatais em editais de fomento, onde as ICES, muitas vezes com estruturas mais modestas, disputam recursos em condições desvantajosas. Esse cenário reproduz, no plano concreto, as mesmas desigualdades que a referida lei pretendia superar (Cunha, 2000; Ciavatta; Ferretti, 2020).

Apesar desses desafios, as ICES vêm demonstrando uma notável capacidade de inovação institucional. No estudo de caso da Universidade de Caxias do Sul (UCS), salienta-se que as instituições desenvolvem modelos próprios de extensão comunitária que integram ensino, pesquisa e intervenção social de forma orgânica. Algo que vai desde clínicas-escola que oferecem serviços gratuitos à população até parcerias tecnológicas com impacto regional, como o projeto UCSGraphene (Silva, 2020). Essas práticas não apenas concretizam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente no que diz respeito à educação de qualidade (ODS 4) e redução das desigualdades (ODS 10), mas também redefinem radicalmente o conceito de "público" na educação superior (Shiroma; Evangelista, 2014). Ao operarem em territórios muitas vezes negligenciados pelo Estado, as ICES comprovam que a função pública da educação pode ser exercida de forma mais democrática e descentralizada, através de arranjos institucionais que combinam autonomia universitária com responsabilidade social (Pimenta; Anastasiou, 2010).

As reflexões finais deste estudo apontam para a urgência de avançar além do reconhecimento formal garantido pela Lei nº 12.881/2013. É fundamental a criação de políticas públicas específicas que incluam: (1) a instituição de um fundo permanente de fomento às ICES, com critérios que considerem sua diversidade regional e missão institucional (PARECER CNE/CES nº 455/2024); (2) a regulamentação efetiva dos mecanismos de cooperação Estado-ICES previstos no artigo 6º da Lei (Brasil, 2013); e (3) a valorização sistemática da memória institucional

dessas universidades, reconhecendo seu papel histórico na democratização do acesso ao ensino superior em regiões periféricas do país (Magalhães, 2007). Como demonstram Cury (2018) e Silva (2020), essa agenda política não se resume a uma questão de justiça setorial, mas também trata da consolidação de um modelo alternativo de educação pública que deve ser plural, descentralizado e profundamente comprometido com a transformação social.

Neste sentido, as ICES materializam na prática o conceito de (auto)transformação, ao demonstrarem como a educação superior pode ser simultaneamente espaço de resistência às lógicas mercantis e laboratório de uma educação mais inclusiva (Pereira, 1997). Sua capacidade de articular autonomia acadêmica com responsabilidade territorial, inovação pedagógica com compromisso social, e gestão democrática com eficiência institucional, oferece lições relevantes para a reimaginação do sistema educacional brasileiro como um todo. Assim, entende-se que o potencial transformador das ICES reside precisamente em sua natureza híbrida (não estatais, mas públicas; autônomas, mas comprometidas; locais, mas universalistas), um modelo que desafia as dicotomias tradicionais e aponta caminhos para uma educação superior verdadeiramente democrática e transformadora.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 13 nov. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CES nº 455/2024**. Estabelece o marco regulatório das Instituições Comunitárias de Educação Superior (IES), com base na Lei nº 12.881/2013. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=263861-sum008-24-parecer-ces-455-2024&category_slug=agosto-2024&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2025.

CIAVATTA, Maria; FERRETTI, Celso João Ferretti. **Instituições de Ensino Superior Comunitárias**: entre o interesse público e a autonomia institucional. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 153–176.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação: fundamentos e formas de efetivação. *In:* CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e serviço público social**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 569–583.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e serviço público social. *In:* CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e serviço público social**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 871–884.

FIOREZE, Celso Antônio. O público não estatal: o marco regulatório das instituições comunitárias de educação superior. *In:* LONGO, B. F. *et al*. (org.). **Educação superior comunitária no Brasil:** conceito, práticas e políticas públicas. São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 31–36.

MAGALHÃES, Justino. **Caminhos da institucionalização da escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado nos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, João Pedro. **Comunidade, educação e o público não-estatal:** para além da dicotomia público-privado. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 156–169, maio/ago. 2014. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359. Acesso em: 19 jul. 2025.

SILVA, Rosana Machado. **A dimensão pública das instituições comunitárias de educação superior**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

Práticas docentes e tecnologias no ensino de matemática: caminhos de (auto) transformação pós-pandemia

GT 1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Palavras-chave: Autoformação. Tecnologias Digitais. Ensino de Matemática. Pós-pandemia. Transformação docente.

Haira Gatielly Jorge da Silva
Mestranda em Educação Matemática
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

André Luis Andrejew Ferreira
Doutor em Informática na Educação
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado em fase inicial, vinculada à linha de Tecnologias e Educação Matemática. O objetivo é compreender como professoras e professores dos anos finais do ensino fundamental, com formação em Matemática, se relacionam com o uso de tecnologias digitais no contexto pós-pandêmico. Parte-se da hipótese de que a pandemia de COVID-19 provocou mudanças significativas nos modos de ensinar e aprender, impactando os percursos formativos docentes. A pesquisa qualitativa será desenvolvida em duas escolas públicas localizadas em um território urbano e periférico de Rio Grande/RS, pertencentes a redes municipal e estadual. A coleta de dados será feita por meio de grupo focal e questionários com questões abertas, aplicados aos docentes. Também será realizada análise do contexto institucional das escolas para compreender as condições enfrentadas durante a pandemia. O estudo está em fase de organização metodológica e construção dos instrumentos, sem dados coletados ou analisados até o momento. Este texto tem a finalidade de comunicar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a pesquisa, contribuindo para o debate sobre formação docente, práticas pedagógicas mediadas por tecnologias e os desafios da docência em contextos públicos marcados por desigualdades e processos de reinvenção.

Introdução

A pandemia de COVID-19 acelerou mudanças profundas no ensino de matemática, especialmente nas escolas públicas

brasileiras, onde a emergência do ensino remoto evidenciou fragilidades históricas, como a desigualdade no acesso a tecnologias digitais e a ausência de formação docente adequada. Esse cenário desafiou os professores dos anos finais do ensino fundamental a repensar suas práticas pedagógicas em um contexto marcado pela urgência, improvisação e necessidade de inovação contínua. Essas transformações não são apenas técnicas, mas também implicam uma revisão das relações entre educadores, estudantes, tecnologia e comunidade escolar.

Neste sentido, o presente estudo de mestrado busca compreender como professores e professoras formados em matemática estão vivenciando e reconstruindo suas práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais no período pós-pandêmico.

A pesquisa será realizada em duas escolas públicas com contextos institucionais e sociais distintos, objetiva identificar os processos de autoformação docente que emergem diante dos desafios impostos pelo período pandêmico, evidenciando como as experiências vividas influenciam a construção de saberes profissionais e o desenvolvimento da autonomia pedagógica.

Essa investigação dialoga diretamente com o Grupo de Trabalho 1 – Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros – ao enfocar a educação como um processo coletivo e transformador, fundamentado nos direitos humanos e na construção de práticas educativas sustentáveis e inovadoras. Ao analisar as dinâmicas de reconstrução das práticas docentes e o uso reflexivo das tecnologias digitais, o estudo contribui para repensar os caminhos possíveis para uma educação matemática que promova autonomia, inclusão e relações éticas entre pessoas, tecnologia e o planeta.

Abordagem Teórica

A pesquisa apoia-se em três pilares teóricos interligados: cibercultura, autoformação docente e integração das tecnologias digitais no ensino de matemática. Tais dimensões são fundamentais para compreender as transformações da prática docente no contexto pós-pandemia de COVID-19.

Lévy (1999) compreende a cibercultura como um novo paradigma cultural baseado em redes de conhecimento dinâmicas. Nesse cenário, o ensino de matemática exige mais do que o uso de recursos digitais – requer novas linguagens e formas de circulação do saber.

A autoformação, segundo Imbernón (2011), é uma prática ativa em que o professor reflete criticamente sobre sua atuação e constrói saberes a partir de suas experiências. Pimenta (1999) reforça essa ideia ao entender a formação continuada como um processo coletivo, situado na prática cotidiana, sustentado pelo diálogo e pela reflexão.

As rupturas vividas durante a pandemia, conforme Josso (2004) impulsionaram reinvenções nas trajetórias docentes, evidenciando transformações identitárias e epistemológicas. No campo da educação matemática, Borba e Araújo (2025) apontam que as tecnologias digitais modificam o próprio conhecimento matemático, exigindo novas posturas docentes. Já Ponte (1995) defende que essa integração tecnológica deve estar alinhada a um projeto pedagógico crítico, que vá além do uso instrumental dos dispositivos.

Nesse contexto, esta pesquisa busca compreender como professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental estão se relacionando com as tecnologias digitais no cenário pós-pandemia, investigando quais saberes foram mobilizados ou transformados nesse processo. Os referenciais teóricos aqui apresentados permitem interpretar tais experiências docentes referentes às transformações culturais, identitárias e pedagógicas que atravessam a prática profissional, oferecendo subsídios para refletir sobre a autoformação docente em tempos de reconfiguração educacional.

Metodologia

A pesquisa será desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, por compreender que os significados atribuídos pelos sujeitos à sua prática docente e à utilização de tecnologias digitais são construídos a partir de suas vivências em contextos específicos. O foco recai sobre as percepções de professores e

professoras de matemática atuantes nos anos finais do ensino fundamental, com formação na área, no que diz respeito às transformações provocadas pela pandemia de COVID-19 em suas práticas pedagógicas.

O estudo será realizado em duas escolas públicas localizadas na cidade de Rio Grande/RS, sendo uma da rede municipal e outra da rede estadual. A escolha se justifica por ambas atenderem ao mesmo nível de ensino em um território urbano com características sociais semelhantes, o que possibilita a observação de dinâmicas distintas entre as redes, considerando um mesmo contexto territorial.

A produção de dados será realizada em três etapas: (1) aplicação de um questionário com questões abertas, respondido individualmente pelos docentes; (2) realização de um grupo focal, reunindo participantes das duas escolas, com roteiro previamente elaborado para fomentar a troca de experiências e reflexões coletivas; e (3) levantamento de informações institucionais junto às equipes gestoras, a fim de compreender como as escolas se organizaram durante o ensino remoto e quais estratégias foram mobilizadas no retorno presencial.

Os dados coletados serão analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias temáticas emergentes nos discursos. Serão considerados aspectos como o uso das tecnologias digitais, os sentidos atribuídos à prática pedagógica no pós-pandemia e os processos de autoformação docente em contextos marcados por desafios estruturais.

Resultados e considerações

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, ainda não foram realizadas as etapas de coleta e análise dos dados. Contudo, com base na fundamentação teórica adotada e nos objetivos da investigação, espera-se que os relatos docentes evidenciem estratégias de enfrentamento desenvolvidas durante a pandemia, bem como a permanência ou ressignificação dessas práticas no período pós-pandêmico.

A investigação busca compreender como professores de matemática, atuando em duas redes públicas distintas, atribuem sentidos ao uso das tecnologias digitais em sua prática cotidiana, e como esses sentidos se articulam com processos de autoformação profissional. É possível antecipar que os discursos revelem trajetórias formativas construídas a partir da experiência, da colaboração entre pares e da adaptação às condições reais de ensino em contextos periféricos.

A expectativa é que a análise permita identificar como os desafios vivenciados contribuíram para o fortalecimento da autonomia docente, a reconstrução de vínculos pedagógicos e a reelaboração de concepções sobre o ensinar matemática. O estudo contribui, assim, para o debate sobre a formação de professores em tempos de crise e transformação, reafirmando o papel da escola pública como espaço de reinvenção, resistência e produção de saberes.

Referências

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

BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 6. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTE, João Pedro da. Novas tecnologias na aula de matemática. **Educação e Matemática**, Lisboa, n. 34, p. 2–7, 1995.

Semeando saberes, colhendo transformações: um estudo sobre os projetos profissionais dos jovens da EFASERRA

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras chaves: História da Educação. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Sustentabilidade. Construção de saberes

Cláudio Klippel Borges
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: O Brasil enfrenta um desafio demográfico no campo: o percentual de jovens na área rural está diminuindo, enquanto a população rural envelhece. A Pedagogia da Alternância, um método que alterna períodos de estudo na escola com vivências práticas nas propriedades e comunidades, originária da França em 1935, pode ser uma ferramenta para o combate do êxodo rural. A presente pesquisa busca investigar se a Pedagogia da Alternância consegue, de fato, combater o êxodo rural e promover a emancipação da juventude no campo. O estudo, de caráter qualitativo, analisará os Projetos Profissionais do Jovem (PPJ) de 24 primeiros egressos da EFASERRA (turmas de 2015 e 2016), além de questionários, entrevistas e materiais didáticos. Guiada pelos conceitos de sustentabilidade, cidadania planetária (Moacir Gadotti) e conscientização e autonomia (Paulo Freire), o estudo espera demonstrar o potencial transformador dessa pedagogia na construção de um futuro sustentável para as comunidades rurais.

Ao compararmos os últimos dois Censos Agropecuários (2006 e 2016) promovidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, verificamos que o percentual de jovens no campo está encolhendo enquanto a população rural do Brasil fica mais velha. Em 2006, quando foi realizado o último censo rural, as pessoas com mais 65 anos representavam 17,52% da população do campo. Em 2016, esse grupo passou para 21,4%. A faixa etária entre 55 e 65 anos também aumentou quatro pontos percentuais, passando de 20% para 24%. Em contrapartida, o agrupamento entre 35 e 45 anos de idade encolheu de 21,93% para 18,29% da população rural e os jovens entre 25 e 35 anos, que representavam 13,56% do campo em 2006, dez anos depois são

apenas 9,48%. Os números mencionados apresentam um dos grandes desafios para a manutenção e o fortalecimento da agricultura familiar, responsável pela produção por cerca de 75% dos alimentos produzidos no Brasil: como combater o êxodo rural dos jovens residentes nesse meio? Antes de responder essa questão, algumas deduções surgem. Uma delas é que a saída dos jovens da área rural em direção à área urbana se dá, como qualquer migração da história humana, em busca de melhores condições de vida e trabalho. Imagina-se, também, que seja uma maneira de a população jovem continuar seus estudos. Eis um fato que pode ser comprovado ao nos debruçarmos sobre o levantamento feito a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que mostra que quase 4 mil escolas rurais são fechadas por ano no território nacional. É um indicativo que impacta na vida de quem gostaria de ficar no campo, estudando, mas, diante da ausência de estrutura educacional, é obrigado a se deslocar para a cidade, onde acaba permanecendo.

É a partir da necessidade que se apresenta através dos números vistos no parágrafo anterior que surge a Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (EFASERRA). Resultado de uma mobilização de agricultores familiares, lideranças, entidades e pessoas da região comprometidas com o desenvolvimento e a criação de oportunidades a jovens do campo, para

evitar o êxodo rural e garantir alimentos à mesa da sociedade. A instituição de ensino começou a funcionar, na prática, em Garibaldi, no ano de 2013, sob a gestão da Associação Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (AEFASERRA), constituída em 2012. Em 2015, a escola foi transferida para Caxias do Sul, onde funciona na localidade de São Pedro da Terceira Légua.

Em Caxias do Sul desde 2015, a EFASERRA oferece Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Comunitária e de educação do campo, a escola tem como objetivo promover a formação integral dos jovens e o desenvolvimento do meio onde estão inseridos, além de formar uma consciência coletiva sobre a situação de seu próprio ambiente. Também valoriza as capacidades de cada um e desenvolve o

espírito de iniciativa e criatividade, trabalho em equipe, senso de responsabilidade e de solidariedade (PPP-EFASERRA, 2021).

A EFASERRA integra um movimento em nível mundial composto pelos chamados Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Desde seu surgimento na França, em 1935, esse movimento tem como finalidade primordial o desenvolvimento das comunidades por meio de uma educação de qualidade, integral, contextualizada e realizada com a participação ativa de todos os atores envolvidos. Na prática, a Pedagogia da Alternância, método utilizado pelas EFAS, se caracteriza por alternar a formação do estudante entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário. A proposta é desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contínuo em que o estudante percorre o trajeto propriedade – escola – propriedade sem interrupções no processo formativo e reflexivo. É o método utilizado nas Escolas Famílias Agrícolas como um modo específico de formar e educar pessoas que vivem no meio rural.

Em relação à Pedagogia da Alternância, pude aprender um novo jeito de compartilhar conhecimentos e experiências com os estudantes. Foi precisamente na França, na década de 30 do século XX, que um padre chamado Abbé Granereau iniciou um movimento de educação do campo que se espalhou pelos cinco continentes. Na aldeia Sérignac Péboudou, localizada no sudeste da nação francesa, um grupo de pequenos agricultores assolados pela crise na produção de ameixas e um pároco filho de agricultores que se sentia ligado à terra e nutria uma profunda lealdade à hierarquia eclesiástica verificaram que o sistema de educação convencional não atendia às necessidades da população da área rural: "A Pedagogia da Alternância é um fato educativo surgido no ano de 1935, no espaço rural francês, na comuna de Sérignac-Péboudou, a partir da criação do que se tornaria futuramente a primeira Maison Familiale Rurale – MFR. É uma experiência original que toma como base uma ideia simples, mas com força e valor germinal, que pode ser considerada a responsável pela sua continuidade: o direito a uma educação capaz de melhorar a vida das pessoas que vivem no campo" (Silva, 2020).

Trata-se de uma pedagogia que articula prática e teoria num movimento permanente, que consiste na valorização dos saberes populares e dos conhecimentos científicos em diferentes situações de aprendizagens, em especial, escolares e de trabalho produtivo (Moretti, 2018). Para tanto, se faz necessário o uso de instrumentos pedagógicos capazes de promover essa construção educativa. E é aí que nasce a boniteza "da coisa" (peço perdão pela expressão pouco acadêmica), um processo educativo que busca levar em consideração os saberes do educando, num movimento de diálogo constante baseado na realidade do jovem estudante e seu meio. O professor, chamado de monitor, é convidado a estabelecer relações dialógicas em que: "educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa" (Freire, 1987, p. 68).

Tendo em vista que um dos objetivos das Escolas Famílias Agrícolas é combater o êxodo rural, a pergunta-problema da proposta de pesquisa colocada aqui é: a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica para a Educação do Campo consegue se consolidar enquanto ferramenta para combater o êxodo rural dos jovens e contribuir para desenvolver a emancipação dessa juventude no meio rural? Tal problema parte da minha vivência dos últimos dez anos atuando em uma escola de Educação do Campo, atuando como um educador-educando/educando-educador.

Para tal tarefa, pretendo realizar uma pesquisa de caráter qualitativo em que em vou me valer de documentos selecionados (Projetos dos estudantes), entrevistas e questionários. Os sujeitos da pesquisa serão os primeiros estudantes formados pela Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha. 24 jovens que concluíram o curso nos anos de 2015 e 2016. Uma das fontes para essa pesquisa será o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) – este que pode ser considerado um dos principais instrumentos pedagógicos, que articulado com os demais no Plano de Formação procura desenvolver uma ação educativa com vistas a construir possibilidades de inserção profissional do jovem no mundo do trabalho nas respectivas propriedades (Pozzebon, 2015). Os vinte e quatro projetos que serão analisados foram

divididos em cinco categorias temáticas: Agrofloresta (1 projeto), Fruticultura (2 projetos), Hortaliças (6 projetos), produções orgânicas (6 projetos) e tecnologias e manejos (9 projetos). Além dos projetos, os sujeitos da pesquisa serão convidados a realizarem o preenchimento de um questionário eletrônico e, posteriormente, alguns dos jovens serão entrevistados. Também fará parte das fontes de pesquisa os diários pessoais, planejamentos de aula e atividades docentes deste que escreve a dissertação.

A pesquisa aqui apresentada, se insere no grupo de trabalho 1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros. Uma vez que trata-se da análise de uma prática pedagógica que busca construir caminhos coletivos sustentáveis que entende o ensino e a aprendizagem como resultados de esforços sociais compartilhados.

Vale ressaltar que o presente estudo está em andamento, em fase inicial, faltando-lhe passar pela qualificação nos próximos meses. A pesquisa será guiada por conceitos como sustentabilidade, consciência e cidadania planetária desenvolvidos pelo educador Moacir Gadotti nas obras "Educar para a sustentabilidade uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável" e "Pedagogia da Terra". Além das ideias de conscientização, autonomia e "educador-educando/educando-educador" elaborados por Paulo Freire nas obras "Pedagogia do Oprimido", "Extensão ou Comunicação?" e "Conscientização". Soma-se a isso as definições de Pedagogia da Alternância e Educação do Campo elaboradas por Roberto García Marirrodriga e Pedro Puig Calvó e Jean Claude Gimonet.

Referências

EFASERRA. **Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Família Agrícola da Serra gaúcha – EFASERRA**. Caxias do Sul, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**.São Paulo, SP: Cortez Editora, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo, SP: Fundação Peirópolis, 2000.

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

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Agropecuário 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Agropecuário 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

MORETTI, C. Z; VERGUTZ, C. L. Paulo Freire e reinvenção pedagógica nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Rio Grande do Sul. *In:* MORETTI, C. Z.; STRECK, D. R.; PITANO, S. C. **Paulo Freire no Rio Grande do Sul** – legado e reinvenção. Caxias do Sul: EDUCS, 2018. p. 133-156.

POZZEBON, Adair. **A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS:** uma contribuição para o desenvolvimento rural. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2015.

SILVA, Luciane. A pedagogia da alternância na França: de uma discreta experiência a institucionalização na educação profissional. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 4, v. 3, dez. 2020.

Os discursos da formação de professores: a busca por autonomia dos educadores nas resoluções

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Discurso. Formação de Professor. Autonomia. Resoluções.

Vamberto Marinho do Nascimento Junior
Doutorando em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Denise Machado Moraes
Mestra em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar como os discursos das resoluções da formação de professores, podem causar a não autonomia de educadores em seu processo de formação. A metodologia baseia-se em uma pesquisa exploratória de Andrade, com contribuições teóricas de Foucault, Mészáros e Freire. O problema de pesquisa é "os discursos das resoluções de formação de professores, podem causar a não autonomia de educadores em seu processo de formação? A análise documental baseou-se nos discursos presentes nas Resoluções de Formação de Professores: a CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. As resoluções foram elaboradas no prazo de dez anos pelo Ministério da Educação (MEC). Os documentos reúnem Diretrizes Curriculares para a Formação inicial em Nível Superior do Magistério para a Educação Básica (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de Segunda Licenciatura). Porém, a situação de revogações e implantações de resoluções em um curto espaço de tempo, denuncia uma política educativa que não preza um projeto a longo prazo, em relação a formação de professores no Brasil. E a análise desse cenário é a base deste estudo, para investigar a possível ausência da autonomia de professores em seu processo de formação nas resoluções.

A Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil tem suas normas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Em

forma de resoluções com normativas elaboradas e implantadas pelo Ministério da Educação (MEC), definindo fundamentos, princípios, Base Comum Nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior – IES.

No entanto, desde 2015 até 2024, no período de dez anos, três resoluções direcionadas para a formação de professores foram implantadas e revogadas no Brasil, conforme as transições políticas no país, novas versões das resoluções são direcionadas para os cursos de Formação de Professores. Em um curto espaço de tempo, foram implantadas as seguintes resoluções: a CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Este cenário instável em relação as políticas públicas educacionais, sinaliza a classe de professores uma possível ausência de "projeto amplo ou a longo prazo", para as resoluções de Formação de Professores no país, acompanhadas de constantes revogações e implantações na formação dos educadores a nível superior. Assim, faz-se necessário problematizar "Os discursos das resoluções de formação de professores, podem causar a não autonomia de educadores em seu processo de formação?".

Tal atitude política inviabiliza a execução, acompanhamento e aperfeiçoamento das diretrizes presentes nas resoluções, impactando na construção de uma resolução onde os professores sejam protagonistas de sua formação inicial e continuada. Havendo a urgência de uma possível busca pela autonomia de professores, por meio de um caminho educacional democrático, reflexivo, crítico e participativo de professores, na constituição das resoluções de formação dos educadores.

O objetivo do estudo seria analisar como a transição entre as resoluções inviabilizam uma possível autonomia de professores em seu processo de formação. Para buscar compreender quais ações políticas atravessam esse contexto, podendo impedir a construção de um projeto a longo prazo, com mais autonomia dos profissionais da educação, em suas práxis pedagógica.

O referencial teórico ampara-se nos seguintes autores: Foucault (2005) para analisar os discursos de poder que perpassam as construções das resoluções de formação de professores; Mészaros (2008) em uma perspectiva do distanciamento da educação das demandas de interesse da economia e Freire (2000) na luta pela formação de uma educação democrática, onde o professor possa ser um sujeito crítico e consciente, para a busca de autonomia em seu fazer educacional. A metodologia utilizada é de cunho exploratório, conforme Andrade (2006), na busca por maiores informações sobre o assunto pesquisado, como maneira de delimitar a temática e para uma investigação mais profunda, que possa contribuir para futuros estudos sobre o objeto de estudo em questão.

A primeira resolução implantada foi CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, versão que havia passado por uma consulta a nível nacional, com participação coletiva e democrática em seu processo de elaboração e implantação no Brasil. A resolução de 2015 foi construída e aceita democraticamente por órgãos de representação nacional de professores como Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

O documento também contou com a participação de instituições públicas e privadas educacionais; e professores que atuavam diretamente na educação básica no Brasil. Para Freire "O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, [...]" (1996, p. 32). Segundo Freire é fundamental o professor estar presente na sua formação, consciente, reflexivo e principalmente crítico em relação a sua práxis educacional, como uma forma de libertação dos sujeitos em sociedade.

Porém em 2019, o MEC revogou a resolução de 2015 e implantou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, durante um período de transição política no Brasil. A mudança reduziu a participação democrática na elaboração das políticas educacionais e marcou uma guinada conservadora, com

maior influência da política neoliberal em diversos setores. A nova resolução passou a orientar a formação docente com foco na aquisição de competências e habilidades, que deveriam ser desenvolvidas pelos professores e aplicadas na prática da educação básica. Representações docentes não foram consultadas na elaboração da norma e denunciaram a influência de financiamentos de organismos internacionais, como Banco Mundial, OCDE e FMI, voltados ao direcionamento da educação para a formação de trabalhadores.

Segundo Foucault o "Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder." (2005, p. 26). A partir de sua teoria, a resolução pode ser compreendida como um dispositivo de poder, que seleciona saberes em forma de discursos e, ao ser utilizado pelo poder, controla os corpos dos professores em sua formação e atuação na sociedade, visando atender aos interesses do mercado neoliberal. Diante do cenário, as instituições de representação de professores, Instituições de Ensino Superior Público e Privada, e professores realizaram o movimento "Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica". Com o intuito de denunciar o esvaziamento do currículo não democrático, que desconsiderava a formação dos sujeitos, além contribuir para retirar a autonomia destes profissionais em relação às suas práticas docentes, decorrente da resolução de 2019. Para o filósofo István Mészáros "É por isso que, apenas dentro da perspectiva de ir para além do capital, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica." (2008, p. 33). Assim, a formação de professores não deveria estar sujeita a competências e habilidades para o fortalecimento da economia, e sim, para o desenvolvimento de seu campo enquanto espaço de aprendizagem e liberdade dos sujeitos em sociedade.

No dia 15 de setembro de 2022, ocorreu o Dia Nacional de Combate à BNC-Formação, nome dado a Resolução de 2019, organizado pela ExNEPe (Executiva Nacional de Estudantes de

Pedagogia) com a participação de universidades públicas, institutos federais e instituições privadas. As principais reivindicações eram pela formação unitária do pedagogo, fim aos cortes de verbas públicas da educação, redução das atividades em EaD e evitar à privatização da educação do país.

No dia 19 de setembro, após as manifestações com paralisações, passeatas, debates, etc; o Conselho Nacional de Educação CNE, emitiu CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, revogando a resolução de 2019, para no prazo de dois anos implantar outra versão, direcionada paras normas da versão de CNE/CP n°. 02/2015. Para Freire "A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática" (1991, p. 58).

No entanto, a nova Resolução para a Formação Inicial de Professores foi prorrogada para o ano de 2024, sendo implantada em 29 de maio daquele ano, com prazo de dois anos para a adequação de todas as instituições de formação superior de professores no Brasil à nova norma. Nesse contexto de interferência econômica na elaboração das resoluções para a formação docente, é visível a ausência da autonomia dos professores na construção das diretrizes da formação inicial e continuada na Educação Básica brasileira.

A ação de resistência, luta, debates, reflexão e crítica contra a Resolução de 2019 trouxe o educador de volta ao centro de sua prática pedagógica, promovendo o reencontro com seu fazer educacional e a busca por autonomia no processo formativo, anteriormente marginalizado por demandas de políticas econômicas voltadas ao fortalecimento do neoliberalismo.

Para Freire "A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...]. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não" (2000, p. 107). Assim, de maneira coletiva, o grupo de professores, exercendo sua autonomia na constituição dos processos formativos, buscou contribuir de forma ativa e propositiva para que a versão de 2024 da resolução represente um futuro caminho de construção reflexiva, crítica, democrática e libertadora das políticas de formação de professores no Brasil, reafirmando o compromisso com uma

educação voltada à emancipação dos sujeitos e à valorização da prática docente.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024. Acesso em: 11 jun. 2025.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

A práxis na educação não escolar

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Práxis. Educação Não Escolar. Pontos de Cultura.

Marcus Vinícius Comandulli Ruppental
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Nilda Stecanela
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: A pesquisa que origina o texto situa-se no contexto da educação não escolar, tendo como objeto de estudo duas instituições da sociedade civil certificadas como Pontos de Cultura por meio da Política Nacional de Cultura Viva. O objetivo busca 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. A fundamentação teórica é constituída pelas contribuições de Paulo Freire, Adolfo Sánchez Vázquez, Conceição Paludo, Maria da Glória Gohn, Fernanda dos Santos Paulo, Moacir Gadotti e Alexandre Santini. O presente trabalho discorre sobre a categoria de práxis e como a mesma dimensionou na pesquisa as relações entre a teoria e a prática presente nos processos educativos não escolares, em específico aqueles desenvolvidos pelos Pontos de Cultura. A partir da categoria de práxis foi constituído o substrato da pesquisa que busca identificar os diferentes conceitos que constituem o campo da educação não formal, assim como as perspectivas teórico-metodológicas que se apresentam como possibilidades no contexto da educação não escolar. Entre as principais contribuições decorrentes do desenvolvimento do trabalho, está a elucidação das complexidades teórico-metodológicas que envolvem a educação não escolar, assim como o avanço para uma sistematização das teorias e práticas presentes nos Pontos de Cultura, definido na presente pesquisa como sendo uma "Pedagogia dos Pontos de Cultura".

Para investigar os processos educativos presentes na educação não escolar, em específico os Pontos de Cultura, busca-se na práxis os elementos para identificar a relação entre a teoria e a prática, compreendidas a partir de uma perspectiva

dialético-dialógica. Nesse sentido, a práxis se constitui a partir da dialética entre a ação-reflexão-ação, tendo o diálogo como elemento de formação e transformação do conhecimento, presente no desenvolvimento dos processos educativos que vão desde a epistemologia até o desenvolvimento das práticas no cotidiano das instituições.

O conceito de práxis passa por diferentes interpretações ao longo da história, desde a Grécia antiga que se caracterizava pela ação propriamente dita até elaborações analíticas que identificam a práxis enquanto interpretação da realidade. No caso da pesquisa, a práxis tem como base o materialismo histórico dialético, que concebe no mesmo movimento a interpretação e a transformação da realidade, onde "ocupa o lugar da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação" (Vázquez, 2011, p. 30).

Na sua compreensão a partir do materialismo histórico dialético, a práxis propõe a superação do idealismo alemão como também o imediatismo e a ingenuidade da consciência comum. Neste sentido, a práxis real não é identificada como atividade da consciência, permanecendo somente no campo interpretativo-analítico da realidade, mas compreendida enquanto ação para a sua transformação como "material do homem social" (Vázquez, 2011, p. 31).

No contexto da educação, a práxis é um elemento central que constitui a pedagogia elaborada por Freire, onde a partir do método histórico-dialético é situada na superação da separação entre teoria e prática proposto pelo idealismo Hegeliano, passando a ser um "produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo" (Rossato, 2008, p. 398).

A práxis, enquanto interpretação e transformação da realidade, é identificada no conceito de "que fazer" de Freire, onde ação e reflexão se constituem em um mesmo processo e, a partir do pensamento dialético, compreende que "ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é

humana quando é um 'que fazer', isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão" (Freire, 2023, p. 55).

O "que fazer" é um elemento constitutivo da educação problematizadora, onde as dimensões da ação e da reflexão interagem por meio da palavra, identificada como algo mais do que um meio para a formação do diálogo. Nessa interação entre a ação e a reflexão, por meio da palavra, a ausência de uma gera impacto na outra. Sendo o diálogo um fenômeno humano, a existência não pode ser muda, silenciosa, faz parte da condição humana dizer a palavra e transformar a sua realidade, onde "existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*" (Freire, 2023, p. 108).

A práxis no contexto da educação expõe as possibilidades de humanização e desumanização presentes na institucionalização das práticas educativas. A possibilidade de humanização é compreendida como uma vocação do ser humano em *ser mais*, "afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada", porém, negada "na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores" (Freire, 2023, p. 40). Enquanto a possibilidade de desumanização é vista como uma distorção da vocação histórica do ser humano, que reduz a existência em *ser menos*, onde "não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam" (Freire, 2023, p 40). Neste sentido, a desumanização reflete a realidade concreta e objetiva de um projeto de Estado estruturado na opressão e que, embora seja um fato histórico, "não é, porém, destino dado, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos" (Freire, 2023, p. 41).

A "ordem" e o "progresso" que condicionam para uma existência reduzida em ser menos é estabelecida pelas relações de poder, a qual a educação não somente está atrelada a esse condicionamento, como "sempre foi o prolongamento de um projeto político" (Gadotti, 2001, p. 22). É na relação entre educação e poder que processos educativos se desenvolvem ao lon-

go da história, onde "existe uma leitura histórica diferente em cada época do que se entende e do que se quer da educação" (Gadotti, 2001, p. 22).

Os processos de sistematização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e a sua 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 diante de propósitos políticos, sociais e econômicos, passando a ser institucionalizada por meio da escola para cumprir com finalidades específicas naquele contexto.

A partir da elaboração dos conceitos de educação formal, educação não formal e educação informal na década de 1970, assim como a sua inserção na literatura pedagógica, o reconhecimento e a consequente ampliação da educação em diferentes 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).

No contexto da educação não formal, é a partir da problematização da vida cotidiana que os processos educativos são desenvolvidos e os conteúdos emergem a partir dos temas presentes na vida dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Nesse sentido, "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).

A nomenclatura para definir as práticas educativas que acontecem além dos limites institucionais da escola não é um consenso entre os pesquisadores e há divergências quanto aos critérios estabelecidos para tal definição. A partir da educação não formal, Severo (2015) desenvolve o conceito de educação não escolar compreendendo que há uma distinção entre os processos educativos e o contexto em que ocorrem. Neste sentido, a educação não formal é constituída como uma "categoria conceitual descritiva cuja aplicação serve para setorizar o

fenômeno educativo, ao lado da Educação Formal e a Educação Informal" (Severo, 2015, p. 84), enquanto a educação não escolar é conceituada pela

> 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).

Paulo (2010) avança na definição de educação não escolar e propõe a educação não escolar institucionalizada, onde delimita os processos educativos que acontecem em instituições que desenvolvem políticas sociais e apresentam a figura do educador social como profissional que conduz tais processos. Neste sentido, a autora coloca que compreende a educação não escolar institucionalizada 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).

No mesmo período histórico em que foram sistematizados os conceitos de educação formal, não formal e informal, se desenvolvia no contexto brasileiro dos anos 1970 e 1980, no interior do Campo Democrático e Popular, a Educação Popular. Neste 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).

Paludo (2021) faz a distinção entre a Educação Popular e a educação das classes populares, identificando os elementos que caracterizam cada uma, assim como o campo de disputa presente entre as concepções. Neste sentido, a autora utiliza 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 (2010) aborda a questão a partir 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, 2010, p. 29).

Diante do cenário que compõe a educação além dos limites institucionais da escola, formado por categorias conceituais e categorias temáticas, com diferentes possibilidades teórico-metodológicas e orientações político-pedagógicas, são identificados os Pontos de Cultura que ampliam as possibilidades educativas no campo da educação não formal, assim como a relação entre Estado e sociedade civil. Os Pontos de Cultura estão entre as ações da Política Nacional Cultura Viva e são organizados dentro de uma perspectiva de rede, estabelecendo conexões no Brasil e na América Latina. Santini (2017) identifica na relação entre Estado e sociedade civil,

> um movimento pendular entre a ação desses movimentos junto à institucionalidade e o desenvolvimento de processos autônomos de organização no âmbito da sociedade civil. Ao mesmo tempo em que se constituem como atores políticos em diálogo com o Estado, estas expressões organizadas da sociedade no campo da cultura também oferecem contribuições para a cons-

> trução de novas culturas políticas e processos de participação legitimados pela sociedade (Santini, 2017, p. 22).

Ante ao exposto, a categoria da práxis possibilitou identificar na pesquisa a relação entre a formação teórica presente no campo da educação não formal e os elementos constitutivos das práticas educativas no cotidiano dos Pontos de Cultura. Diante do contexto da educação não escolar, onde os conteúdos emergem da problematização da vida cotidiana, a interpretação e a interferência na realidade concreta e objetiva se tornam a força motriz para os processos educativos que acontecem nesses espaços. Neste sentido, a pesquisa insere no campo da educação não formal a dimensão educativa presente nos Pontos de Cultura, identificando aproximações e afastamentos conceituais historicamente construídos, assim como avança para uma sistematização das teorias e práticas presentes nas instituições, definido na pesquisa como sendo uma "Pedagogia dos Pontos de Cultura".

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Concepções de educação:** espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar. Curitiba: InterSaberes, 2020.

SANTINI, Alexandre. **Cultura Viva Comunitária:** políticas culturais no Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: ANF Produções, 2017.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil:** crítica epistemológica, formativa e profissional. João Pessoa, 2015.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de: María Encarnación Moya. 2. ed. Coleção Pensamento social Latino-Americano, São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Educação ambiental e abordagem *maker*: caminhos coletivos para reimaginar futuros sustentáveis

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros

Palavras-chave: Educação Ambiental. Abordagem *maker*. Sustentabilidade.

Marina Camargo Mincato
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Danilo Romeu Streck
Doutor em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Diante da crise ambiental contemporânea, este estudo propõe repensar os processos educativos como práticas coletivas de reconstrução de relações entre pessoas, saberes, tecnologias e o planeta. Inserido em um cenário que demanda respostas inovadoras e sustentáveis, tem-se por objetivo analisar as possibilidades da abordagem *maker* – ancorada no princípio do aprender fazendo – para uma Educação Ambiental na escola comprometida com a criatividade, a transdisciplinaridade e a superação da fragmentação do conhecimento. Por meio de uma revisão bibliográfica, são articulados fundamentos teóricos que situam o fazer criativo como prática pedagógica transformadora, orientada por princípios ético-ecológicos. O referencial teórico contempla Paul Blikstein (abordagem *maker*), Boaventura de Sousa Santos (ecologia de saberes) e Genebaldo Freire Dias (educação ambiental crítica) para refletir sobre práticas educativas que favoreçam a mediação sensível, a participação ativa e a construção coletiva de soluções diante dos desafios socioambientais. Os resultados apontam que, quando fundamentada em valores colaborativos, a abordagem *maker* pode reimaginar a Educação Ambiental como um espaço de aprendizagens integradas, onde ensino e aprendizagem são esforços sociais compartilhados para a construção de futuros mais sustentáveis e responsáveis.

A intensificação da crise ambiental no século XXI tem imposto à educação o desafio de reavaliar seus fundamentos, métodos e finalidades. Frente às múltiplas emergências socioambientais, torna-se urgente repensar os processos de ensino e aprendizagem como práticas coletivas, éticas e sustentáveis,

que transcendam a fragmentação dos saberes e fortaleçam as relações entre as pessoas, o planeta e a tecnologia. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental adquire um papel central enquanto espaço formativo capaz de fomentar a consciência crítica, a participação ativa e a construção compartilhada de alternativas para os desafios contemporâneos.

Inserida nesse contexto de transformação, a abordagem *maker* – centrada no princípio do "aprender fazendo" – surge como uma possibilidade pedagógica potente para estimular o protagonismo do estudante, a criatividade e a colaboração, ao mesmo tempo em que valoriza o uso crítico e ético da tecnologia. Longe de se restringir a práticas tecnicistas, essa abordagem pode ser ressignificada à luz da sustentabilidade e da transdisciplinaridade, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis às interdependências entre natureza, sociedade e conhecimento.

Este artigo propõe, portanto, refletir sobre as contribuições da abordagem *maker* para uma Educação Ambiental orientada por princípios ecológicos, colaborativos e criativos. A partir de uma revisão bibliográfica, busca-se articular os fundamentos dessa prática pedagógica com o pensamento de autores como Paul Blikstein (2013), Boaventura de Sousa Santos (2008) e Genebaldo Freire Dias (2006), com o intuito de evidenciar possibilidades para o fazer criativo enquanto estratégia de reimaginação de futuros sustentáveis e de reconstrução das relações entre os indivíduos e o mundo que habitam.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, visto que esta se constitui como meio para o embasamento teórico e informações relevantes para a construção do conhecimento sobre a temática proposta (Guerra, 2023). Neste contexto, a busca por artigos, livros e registros tornou-se essencial para garantir a sustentação dos elementos a serem investigados. Em acréscimo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que esta se caracteriza por investigar as dimensões subjetivas dos fenômenos sociais e do comportamento humano, buscando compreender significados, percepções e experiências (Cardano, 2017).

A partir dessa abordagem metodológica, buscou-se compreender como práticas fundamentadas em princípios inovadores e colaborativos, vêm sendo discutidas na literatura atual.

Nesse âmbito, a abordagem *maker* desponta como um campo fértil para análise, por articular saberes técnicos, criatividade e engajamento social, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a construção de uma Educação Ambiental mais ativa e transformadora.

A abordagem *maker* deriva do movimento *Faça Você Mesmo (Do It Yourself),* fundamentado na ideia de que qualquer pessoa é capaz de criar, reparar ou adaptar objetos com suas próprias mãos. Essa perspectiva estimula a inovação, a criatividade, a proatividade e práticas sustentáveis como a reutilização e a reciclagem de materiais. O conceito ganhou notoriedade a partir dos anos 2000, especialmente com a atuação de Dale Dougherty – considerado pai do movimento *maker* – que fundou uma empresa voltada à promoção dessa proposta e ampliou discussões e produções sobre o tema.

Mais do que uma prática técnica, o *maker* na escola busca oportunizar as vivências e experiências dos estudantes, como sujeitos ativos, capazes de fazer, aprender e transformar. Como destaca Blikstein (2013, p. 19):

> O movimento maker está relacionado à prática na qual o aluno é protagonista do processo de construção do seu conhecimento, explorando assuntos de seu interesse e satisfação. Nessa prática ocorre a valorização da experiência do educando, permitindo que ele aprenda com seus erros e acertos, com a satisfação em compreender assuntos e temas do seu próprio interesse que estão relacionados com seu cotidiano.

Essa valorização da experiência, da autonomia e do protagonismo ressaltada pela abordagem *maker* converge com os princípios da Educação Ambiental, que busca formar sujeitos conscientes, ativos e comprometidos com a transformação socioambiental.

Ao possibilitar que os estudantes aprendam por meio da experimentação, do erro e da ação reflexiva, o fazer criativo torna-se um instrumento convidando à aprendizagem significativa

e contextualizada, especialmente quando conectado aos desafios ambientais locais e globais.

Nessa conjuntura, a Educação Ambiental deixa de ser apenas uma transmissão de conteúdos sobre natureza e passa a ser vivida como um processo formativo transversal, ético e político, no qual os estudantes podem investigar, intervir e cocriar soluções para problemas reais. A articulação com práticas *maker* favorece, assim, a construção de saberes interdisciplinares, sensíveis às múltiplas realidades e abertos ao diálogo entre diferentes formas de conhecimento – científicos, empíricos, culturais e tradicionais – como propõe a ecologia de saberes (Santos, 2008). Desta forma, o ambiente escolar se configura como um espaço de cooperação, onde aprender é também cuidar, reconstruir e imaginar novas formas de habitar o mundo.

A intersecção entre o aprender fazendo e os princípios da sustentabilidade amplia as possibilidades pedagógicas da Educação Ambiental, promovendo uma formação voltada à ação responsável e ao engajamento coletivo. Com isso, professores e estudantes se tornam coautores de processos educativos que não apenas informam, mas que transformam, conectando o saber à vida, à comunidade e ao planeta.

Dias (2006) ressalta que a Educação Ambiental precisa superar a abordagem tradicional centrada na simples transmissão de conteúdos, promovendo, em contrapartida, processos de aprendizagem mais ativos, participativos e voltados à construção conjunta de soluções para os desafios ambientais. O autor argumenta que não é possível enfrentar a atual crise socioambiental utilizando os mesmos métodos pedagógicos que contribuíram para sua formação. Para isso, propõe uma Educação Ambiental que seja inter e multidisciplinar, situada em contextos reais e comprometida com a ação transformadora.

Desta forma, a análise da literatura revela que a integração da abordagem *maker* com os princípios da Educação Ambiental representa uma alternativa pedagógica com potência diante dos desafios da crise socioambiental contemporânea. O estudo identificou que o fazer criativo, quando orientado por valores éticos e ecológicos, pode contribuir para promover aprendiza-

gens significativas, interdisciplinares voltadas à ação coletiva e à transformação social. Essa prática rompe com a lógica da fragmentação do saber, colocando o estudante como protagonista do processo formativo, valorizando seus saberes, interesses e experiências no enfrentamento de questões ambientais concretas.

A pesquisa mostra que a abordagem *maker*, ao estimular a autonomia, a colaboração e a inovação, contribui para a construção de princípios de uma Educação Ambiental mais dinâmica, engajada e interconectada ao cotidiano dos alunos. Os pressupostos teóricos analisados indicam que essa abordagem favorece não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também de habilidades socioemocionais, como a empatia, o senso de pertencimento e a responsabilidade coletiva – aspectos fundamentais para a formação de sujeitos ecológicos e socialmente comprometidos.

Ademais, observou-se que a articulação entre a prática *maker* e os fundamentos da Educação Ambiental abre espaço para práticas transdisciplinares que dialogam com diferentes formas de saber. Esse movimento amplia a compreensão dos problemas ambientais como fenômenos complexos, que exigem respostas educativas integradas e colaborativas.

Por fim, a convergência entre esses referenciais aponta para a necessidade de repensar o papel da escola como um espaço de reinvenção do futuro, onde educar é também um ato de cuidado com a vida, o planeta, os vínculos humanos e não humanos.

Referências

BLIKSTEIN, P. Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention. *In:* WALTER-HERRMANN, J.; BUCHING, C. (Eds.). **FabLabs of machines, makers and inventors**. Bielefeld: Transcript, 2013. p. 1-22.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa**. A contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

DIAS, Genebaldo Freire. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental:** práticas inovadoras de educação ambiental. 2. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Gaia, 2006.

GUERRA, A. de L. e R. Metodologia Da Pesquisa Científica E Acadêmica. Revista Owl (OWL Journal) – **Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, [*S. l.*], v. 1, n. 2, p. 149–159, 2023.DOI:10.5281/zenodo.8240361. Disponível em: https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/48. Acesso em: 23 jun. 2025.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

Metacognição, autorregulação e autonomia no Ensino Médio: algumas considerações

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Metacognição. Autorregulação. Autonomia. Ensino Médio.

Rodrigo L. de Quadros
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Eliana Maria do Sacramento Soares
Doutora em Metodologia do Ensino Superior
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: O ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdos e avaliações classificatórias, tem se mostrado insuficiente para promover o engajamento e a autonomia dos estudantes, especialmente no Ensino Médio. No ensino de Física, essa limitação se agrava pela predominância de práticas descontextualizadas. Nesse contexto, ganham destaque estratégias pedagógicas que desenvolvem metacognição e autorregulação, processos interdependentes que favorecem a autonomia discente. Este estudo teve como objetivo analisar abordagens teóricas, delineamentos metodológicos e principais resultados de pesquisas que investigam essa relação no Ensino Médio, além de identificar produções voltadas ao ensino de Física. Para isso, realizou-se uma busca nos bancos Google Scholar, Scielo, Portal de Periódicos da Capes e BDTD. Após triagem por título e resumo, foram selecionadas 10 publicações para leitura na íntegra. Os resultados dessas publicações indicam que intervenções mediadas favorecem o desenvolvimento da autonomia, embora os estudos apresentem fragilidades na articulação com teorias da aprendizagem. Observa-se ainda a escassez de trabalhos voltados à Física, com apenas um estudo diretamente relacionado à disciplina, fundamentado na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Infere-se que é necessário fortalecer o vínculo entre teoria da aprendizagem e práticas pedagógicas autorregulatórias, especialmente na Física escolar.

As práticas educativas centradas na transmissão de conhecimentos e em avaliações classificatórias têm dificultado que o estudante compreenda seu papel na construção do conhecimento. O aprendizado torna-se secundário em uma lógica focada no professor, marcada pela memorização e reprodução

de conteúdos. Esse cenário reflete no ensino de Física, frequentemente reduzido à resolução mecânica e descontextualizada de equações. A abordagem conceitual e sua relação com o cotidiano são negligenciadas, levando os estudantes à mera aplicação de fórmulas, sem compreensão dos fenômenos físicos (Moreira, 2021), comprometendo sua participação ativa na aprendizagem.

Diante disso, é essencial criar condições para que o estudante participe ativamente de sua formação, elaborando estratégias e refletindo sobre seu percurso. Pesquisas educacionais vêm destacando a importância de ambientes que favoreçam o protagonismo e o compromisso com o aprender. A aprendizagem, por sua natureza, é ativa e ocorre na interação entre sujeito, objeto e meio. Para isso, o estudante precisa estar cognitivamente ativo, motivado e engajado (Vygotsky, 1996; Delors, 1996). O relatório da UNESCO (Delors, 1996) propõe o "aprender a aprender" como resposta aos desafios contemporâneos, associando-o à capacidade de refletir sobre o próprio pensamento – processo conhecido como metacognição (Flavell, 1976). Ao tomar consciência de suas dificuldades e potencialidades, o estudante pode reavaliar estratégias, ajustar ações e autorregular sua aprendizagem (Zimmerman; Schunk, 2011; Perrenoud, 1998). Assim, metacognição e autorregulação se mostram processos interligados, fundamentais na formação de sujeitos autônomos. Diante desse cenário, o texto a seguir se origina na organização do panorama da produção científica em relação ao tema para uma dissertação de mestrado com o seguinte objetivo geral: Investigar estratégias de metacognição e autorregulação com potencial de desenvolver autonomia em estudantes de Física do Ensino Médio de uma escola estadual do Rio Grande do Sul.

Entre 19 e 23 de setembro de 2024, foi realizada uma busca nos bancos Google Scholar, Scielo, Portal de Periódicos da Capes e BDTD, com o objetivo de traçar um panorama das produções acadêmicas sobre metacognição e autorregulação em Língua Portuguesa publicadas entre 2021 e 2024. Foram utilizados os seguintes descritores: "metacognição" AND "autonomia discente" AND "Ensino Médio"; "autorregulação" AND

“autonomia discente” AND “Ensino Médio”; “autorregulação” AND “Vygotsky” AND “Ensino de Física” AND “ensino médio”. No total, foram localizados 204 trabalhos. O Google Scholar concentrou a maior parte dos resultados (158), enquanto a Scielo não retornou publicações com os descritores utilizados. O Portal de Periódicos da Capes apresentou 29 trabalhos e o BDTD, 17, com destaque para as produções relacionadas aos descritores envolvendo “autorregulação” e “autonomia discente”. Após a coleta inicial, foi realizada uma triagem com base nos títulos, sendo descartados trabalhos de outros níveis de ensino, de áreas distintas da Educação e publicações duplicadas, resultando em 43 artigos. Em seguida, na leitura dos resumos, excluíram-se estudos que não tratavam diretamente de metacognição e autorregulação, além de livros sem acesso gratuito e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Ao final dessa etapa, 10 publicações foram selecionadas para leitura na íntegra.

A revisão sistemática de Marques, Lisboa e Neves (2023) mapeou estudos nacionais sobre autorregulação na adolescência entre 2012 e 2023. Os autores identificaram o uso variado de instrumentos – como escalas, questionários, inventários de estratégias, observações e entrevistas – evidenciando a diversidade metodológica presente na área. Já Avelino e Bizerra (2024), com base nos modelos de Zimmerman e Rosário, identificaram que alunos do 1º ano do Ensino Médio técnico já utilizam estratégias como planejamento, organização do tempo e autoavaliação. Passos, Corrêa e Arruda (2023), ancorados nos modelos de metacognição de Flavell e Corrêa, observaram que estudantes de Física possuem consciência de suas aprendizagens e estratégias, ainda que encontrem dificuldades para aplicar ajustes autorregulatórios. De forma complementar, Corrêa *et al.* (2022) demonstraram, em estudo longitudinal, que questionários aplicados ao longo de três anos atuaram como estímulo ao sistema metacognitivo, desencadeando reflexões sobre o processo de aprendizagem.

Outra parcela dos trabalhos desenvolveu intervenções didáticas intencionais. Batistela (2021), apoiada em autores como Pozo, Flavell e Wing, propôs a Estratégia Metacognitiva Procedimental com influências do Pensamento Computacional

(EMPPC), cujo objetivo é transferir gradualmente o controle do processo de resolução de problemas do professor ao aluno. A intervenção mostrou indícios de maior retenção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia. Na área de Filosofia, Menotti (2023), com base na pedagogia do conceito de Gallo, aplicou uma sequência de 17 intervenções didáticas que revelaram progressos no pensamento metacognitivo dos estudantes e fortalecimento da autonomia.

Lima e Torisu (2024) realizaram uma intervenção em Matemática fundamentada nas fases da aprendizagem autorregulada de Zimmerman. Os alunos desenvolveram, testaram e reconfiguraram estratégias de estudo, demonstrando capacidade de autorreflexão e adaptação. Puglia (2023), por sua vez, avaliou uma intervenção voltada a estudantes ingressantes no ensino técnico integrado, combinando análises quantitativas (como o DASS-21) e qualitativas. Os resultados indicaram que a proposta contribuiu para o desenvolvimento da autorregulação e pode auxiliar na adaptação escolar e na prevenção de sintomas de ansiedade.

No campo do Ensino de Ciências, Almeida e De Chiaro (2023) propuseram uma atividade experimental em Física, articulando aprendizagem baseada em problemas (ABP), argumentação e metacognição. Com base em Vygotsky, Leitão e Flavell, o estudo mostrou como os movimentos discursivos mediados pelo professor contribuíram para o desenvolvimento do raciocínio metacognitivo e da autonomia dos estudantes. Também no contexto da metacognição em Ciências, Xavier, Peixoto e Veiga (2021) analisaram a estratégia EMPNOS, que incorpora comandos metacognitivos baseados na Natureza da Ciência. Apesar de reconhecerem o potencial da proposta, os autores identificaram limitações metodológicas que dificultam sua replicação no contexto escolar, como a ausência de detalhamento das tarefas e fundamentação teórica insuficiente.

O panorama das produções analisadas revela três eixos principais: revisões de literatura, investigações sobre níveis de metacognição e autorregulação entre estudantes e intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessas competências. Os estudos apontam uma possível relação en-

tre esses processos e a autonomia discente no Ensino Médio, mostrando que os alunos demonstram alguma consciência metacognitiva e utilizam estratégias autorregulatórias básicas, como planejamento e autoavaliação. No entanto, reforçam que a consolidação dessas habilidades exige mediação docente. As propostas analisadas, fundamentadas em autores como Flavell, Zimmerman, Rosário e Bandura, evidenciam impactos positivos no engajamento, na aprendizagem e na construção da autonomia, destacando o papel central do professor.

Percebe-se a escassez de uma base teórica sólida ligada às teorias da aprendizagem e a pouca atenção ao ensino de Física. Apenas o estudo de Almeida e De Chiaro (2023) articula metacognição, autorregulação e autonomia à teoria histórico-cultural de Vygotsky, além de ser o único voltado à Física. Esses achados apontam a necessidade de pesquisas que integrem melhor as teorias da aprendizagem e considerem as especificidades disciplinares da Física.

Referências

ALMEIDA, Jeyvson Correia de; DE CHIARO, Sylvia. Argumentação e aprendizagem baseada em problemas: processo de construção de conhecimento crítico e reflexivo em sala de aula de Física. **Investigações em Ensino de Ciências**, [*S. l.*], v. 28, n. 2, p. 462–483, 2023. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/3299. Acesso em: 15 nov. 2024.

AVELINO, Ana Caroline da Silva; BIZERRA, Ayla Márcia Cordeiro. Estratégias Autorregulatórias e Comportamentais Empregadas por Estudantes do Ensino Médio Durante as Aulas de Química: um Estudo de Caso. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [*S. l.*], v. 25, n. 1, p. 81–87, 2024. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10613. Acesso em: 15 nov. 2024.

BATISTELA, Fernando. **A estratégia metacognitiva procedimental com influências do pensamento computacional:** um estudo de caso. 2021. 261 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021. Disponível em: http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2158. Acesso em: 21 set. 2024.

CORRÊA, Nancy Nazareth Gatzke; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello; CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa. Mobilization of the metacognitive system through questionnaires: results of a longitudinal study. **Research, Society and Development**, [*S. l.*], v. 11, n. 10, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32852. Acesso em: 15 nov. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_Delors.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

FLAVELL, John H. Metacognitive Aspects of Problem Solving. In: RESNICK, Lauren B. **The nature of Intelligence**. London: Routledge, 1976, 1 ed., p. 231-236. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781032646527-16/metacognitive-aspects-problem-solving-john-flavell. Acesso em: 28 set. 2024.

LIMA, Ediane Pereira de; TORISU, Edmilson Minoru. Autorregulação da Aprendizagem Matemática no Ensino Médio: um Estudo com Alunos da Rede Pública de Belo Horizonte. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [*S. l.*], v. 24, n. 4, p. 658–666, 2024. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10584. Acesso em: 15 nov. 2024.

MARQUES, Ruth Rodriguez; LISBOA, Irene de Oliveira Sousa da Silva; NEVES, Edna Rosa Correia. Autorregulação da aprendizagem de alunos do Ensino Médio: uma revisão sistemática. *In:* Congresso Sul-Americano de Pesquisa da Educação Adventista, 5., 2023, Capoeiruçu. **Anais** [...]. Capoeiruçu: FADBA, 2023. p. 1-6. Disponível em: https://adventista.emnuvens.com.br/formadores/article/view/1834/1462. Acesso em: 21 set. 2024.

MENOTTI, Camila Ribeiro. **Entrelaçando metacognição e Pedagogia do Conceito no ensino de Filosofia:** refletindo sobre a construção do próprio conhecimento. 2023. 277 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2023. Disponível em: https://www.univates.br/bdu/items/42f0708a-9558-46de-a570-c237abd7769c. Acesso em: 21 set. 2024.

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino de Ciências: críticas e desafios. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 16, n. 2, p. 1-10, 2021b. Disponível em: https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/910/809. Acesso em: 17 jul. 2024.

PASSOS, Marinez Meneghello; CORRÊA, Nancy Nazareth Gatzke; ARRUDA, Sergio de Mello. Experiências metacognitivas de estudantes do ensino médio na aprendizagem de Física. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [*S. l.*], 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1150. Acesso em: 15 nov. 2024.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação:** da excelência à regularização das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PUGLIA, Patrícia Diane. **Orientação de estudo para promoção da autorregulação da aprendizagem em uma amostra de estudantes ingressantes no curso técnico integrado ao Ensino Médio**. 2023. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2023.

Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/e159c06b-f338-4c71-bd75-233549a94abe. Acesso em: 21 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

XAVIER, César Silva; PEIXOTO, Mauricio Abreu Pinto; VEIGA,Luciana Lima de Albuquerque da. Embedded metacognitive prompts based on the nature of science: Potentialities, limitations, conditions and possibilities. **Research, Society and Development**, [*S. l.*], v. 10, n. 7, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16829. Acesso em: 15 nov. 2024.

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (Eds.) **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011.

GT2: Informação, subjetividade e significação

O diálogo vivo como diálogo formativo: informação e significação no contexto escolar

GT2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Diálogo Vivo. Diálogo Formativo. Orientação Educacional. Hermenêutica. Formação.

Taís Baldasso
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: O diálogo vivo é um elemento central na prática educativa, indo além da simples conversação. Ele representa um encontro genuíno entre sujeitos, caracterizado por abertura, escuta ativa, acolhimento da alteridade e disposição para transformação. Segundo Gadamer, o diálogo é a base do pensamento e da compreensão humana, uma estrutura hermenêutica que permite interpretar e atribuir sentido ao mundo. Para que seja verdadeiro, o diálogo deve ser dinâmico, imprevisível e marcado pela relação, onde os participantes se entregam ao processo social, reconhecendo a autonomia do outro e aceitando a interdependência, sem buscar verdades absolutas. Flickinger destaca que o diálogo vivo é uma experiência que surge da linguagem, promovendo uma revelação inesperada de sentido, semelhante a um jogo em que os participantes se entregam ao processo. Na educação, cultivar diálogos vivos é fundamental para uma formação autêntica, pois promove a construção de sentido, valores e subjetividades, além de favorecer o crescimento ético, cognitivo e emocional. O diálogo formativo, portanto, é aquele que transforma e contribui para a formação integral do sujeito, que se constrói em relação com o outro e o mundo. Para Gadamer, a compreensão verdadeira ocorre na relação com o outro, na qual se reconhecem diferenças e se acolhem as múltiplas perspectivas. Assim, o diálogo vivo é essencial na orientação educacional, promovendo autonomia, responsabilidade e uma relação de respeito mútuo, onde o aprender e ensinar acontecem de forma conjunta e transformadora.

Muito se discute a importância do diálogo em todas as áreas da educação, pois entende-se que nela estão seres em formação, por isso o texto tem seu foco no diálogo e na possibilidade deste como formação do sujeito no setor de orientação educacional escolar. O texto propõe uma pesquisa teórica no campo da filosofia da educação, que tem como conceito norteador o

diálogo articulado com as questões da orientação educacional, em especial com a formação. Tendo em vista o caráter eminentemente dialógico em que ocorre a orientação educacional escolar, em quais aspectos a concepção de diálogo como abertura em Gadamer possibilita construir referenciais teóricos que embasam a atuação profissional do orientador educacional?

O trabalho possui estreita relação com o grupo de trabalho escolhido, pois o diálogo vivo, quando utilizado como diálogo formativo, é uma ferramenta poderosa na escola porque vai além de simplesmente transmitir informações. Ele promove uma troca genuína entre estudantes e orientadores, onde ambos se abrem para ouvir, compreender e construir conhecimentos juntos. Nesse processo, a informação não é apenas passada de forma passiva, mas ganha significado através da interação, do entendimento mútuo e da reflexão compartilhada. Por isso, o diálogo vivo favorece a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de pensar de maneira participativa. No ambiente escolar, essa abordagem estimula o desenvolvimento de valores como o respeito às diferenças, a escuta ativa e a disposição para aprender com o outro. Além disso, ao criar um espaço de convivência onde o significado é construído coletivamente, o diálogo formativo ajuda os alunos a relacionar o conteúdo com suas experiências de vida, tornando o aprendizado mais significativo e transformador. No contexto escolar, o diálogo vivo pode promover uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas também que forme cidadãos conscientes, capazes de dialogar, refletir e atuar de forma ética e participativa na sociedade.

O embasamento teórico será sobre os estudos do filósofo Hans-Georg Gadamer e a hermenêutica filosófica. O objetivo da pesquisa é compreender a concepção hermenêutica do diálogo, desenvolvido por Hans-Georg Gadamer, e sua contribuição para a formação do sujeito no setor de orientação educacional escolar. Contribuições acerca da educação serão abordadas com o autor Carbonara e Flickinger.

O diálogo vivo, enquanto elemento central na prática educativa, vai além da simples conversação, ele se configura como fundamental no processo de formação e desenvolvimento do

sujeito. Quando considerado como um diálogo formativo, essa relação ganha uma dimensão mais relevante, promovendo a reflexão, a compreensão mútua e a construção de conhecimentos de forma participativa e significativa. Nesse contexto, o diálogo não é apenas uma conversação, mas um espaço de convivência que favorece o crescimento pessoal e intelectual, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e a formação de uma postura aberta e receptiva às diferentes perspectivas. O texto busca explorar as potencialidades do diálogo vivo como diálogo formativo, sendo este um elemento importante na formação de indivíduos que, afetados pelas experiências, pela fusão de horizontes e pelo contato com o outro, tornam-se sujeitos mais conscientes, críticos e capazes de construir conhecimentos de maneira participativa e transformadora.

A expressão "diálogo vivo" remete a uma concepção de diálogo que vai além da mera troca formal de palavras. Trata-se de um encontro genuíno entre sujeitos, no qual há abertura, escuta ativa, acolhimento da alteridade e disposição para ser transformado pela fala do outro. O "vivo" do diálogo se refere à sua dinamicidade, imprevisibilidade e potência formativa, ele é sempre uma experiência em movimento, marcada pela relação e não pelo controle. Para Flickinger, Gadamer descreve um modelo ideal de diálogo:

> O modelo de diálogo, idealizado por Gadamer como fundo mental à experiência hermenêutica, apresenta características específicas, entre as quais se destacam: a disposição, por parte dos interlocutores, de entregar-se a um processo social aberto; o reconhecimento mútuo da autonomia dos parceiros; a capacidade de ouvir um ao outro; sua interdependência no sentido de aceitarem que somente juntos chegarão a um resultado construtivo; e a renúncia a quaisquer verdade últimas (Flickinger, 2014, p. 83).

Flickinger indica que, para Gadamer, o diálogo não é apenas uma troca de falas ou um instrumento metodológico, mas sim uma estrutura fundamental do pensamento e da compreensão humana. Ele é o "fundo mental", ou seja, a base que sustenta a experiência hermenêutica, a experiência de interpretar, compreender e atribuir sentido ao mundo.

Na perspectiva da hermenêutica filosófica, especialmente em Gadamer, o diálogo vivo é aquele em que os interlocutores se colocam em jogo, abrindo-se para o inesperado e permitindo que o sentido surja na relação. Essa vivacidade se dá quando ninguém domina a conversa, mas todos estão comprometidos em buscar entendimento, mesmo diante das diferenças. O diálogo se torna vivo quando é afetado pela vida concreta, pelas experiências, pelos sentimentos e contextos dos participantes.

O diálogo só é vivo se há escuta verdadeira. Escutar não é apenas esperar a vez de falar, mas deixar-se tocar pela palavra do outro, reconhecer nela uma verdade possível. Isso exige suspender certezas, abrir espaço para o novo, o contraditório, o incômodo, tudo o que faz do diálogo uma experiência viva e transformadora. O diálogo vivo e constante pode ser pensado como parte primeira do diálogo formativo, a vivacidade, abertura e autenticidade de um diálogo são as condições necessárias para que ele se torne, de fato, formativo.

Para Flickinger o diálogo vivo possibilita a experiência hermenêutica:

> Ao ver de Gadamer, o espaço criado pelo diálogo vivo, que é marcado pelo entrosamento discursivo dos interlocutores, faz surgir um sentido à base do conjunto das contribuições de cada um, sem que se possa determiná-lo de antemão. Experimenta-se, neste caso, um processo aberto, uma revelação de algo cuja riqueza inesperada vem ao nosso encontro. Observa-se também uma analogia estrutural do diálogo vivo, no caso do jogo, ao qual os jogadores têm de se entregar para possibilitá-lo. No diálogo vivo, é a linguagem a partir da qual se abre o horizonte inesgotável de sentido; por isso mesmo, é ela que constitui e possibilita a experiência hermenêutica (Flickinger, 2010, p. 43).

O espaço criado pelo diálogo vivo é como um encontro onde as pessoas conversam de forma aberta e sincera, envolvendo-se de verdade na troca de ideias. Nesse espaço, cada um contribui com suas próprias experiências e pensamentos, e, juntos, vão construindo um sentido que não pode ser totalmente previsto ou definido antes de começar a conversa. É como se, ao conversar, descobríssemos algo novo e valioso que surge de forma inesperada, uma revelação que enriquece a todos. Gadamer faz uma comparação interessante com o jogo: assim como os

jogadores precisam se entregar ao jogo para que ele aconteça, no diálogo vivo também é necessário que os interlocutores se entreguem à conversa, permitindo que ela flua e gere novos sentidos. A linguagem é fundamental nesse processo, pois é por meio dela que o horizonte de possibilidades se abre, revelando um mundo de significados que nunca se esgota. Essa experiência de entender e interpretar, que ele chama de hermenêutica, só é possível porque a linguagem nos conecta a esse universo de sentidos, tornando o diálogo uma ferramenta poderosa para a compreensão profunda e transformadora.

Diálogo vivo diz respeito à qualidade da presença, da escuta e da abertura no encontro entre sujeitos; já o diálogo formativo refere-se ao potencial educativo e transformador desse encontro. É o diálogo que afeta, interroga e transforma, porque é vivo, que realmente forma. Podemos assim dizer que, na orientação educacional, cultivar diálogos vivos é criar oportunidades genuínas de formação.

O diálogo formativo é aquele que contribui para a formação integral do sujeito como processo contínuo de construção de si mesmo em relação com o outro e com o mundo. No entanto, para que um diálogo seja formativo, ele precisa ser vivo. Um diálogo que é apenas técnico, instrumental ou hierárquico não tem potência formativa; ele pode informar, mas não transformar. Por isso, o diálogo vivo, aquele em que há escuta ativa, troca legítima, abertura ao outro e disposição para se deixar afetar, é a forma pela qual o diálogo se torna verdadeiramente formativo.

No contexto educativo, o diálogo vivo é condição para a formação autêntica. Quando alunos e orientadores educacionais se envolvem em relações dialógicas verdadeiras, não apenas se transmite conteúdo, mas se constrói sentido, se cultivam valores e se promovem subjetividades. É nesse tipo de encontro que os sujeitos se reconhecem, aprendem a conviver e a transformar a si e o mundo. Hermann valoriza esse tipo de diálogo no cotidiano escolar, especialmente na atuação do orientador educacional, que deve estar disponível para relações humanas autênticas, nas quais o outro é escutado em sua totalidade. O "diálogo vivo" é, para ela, uma prática cotidiana que sustenta o vínculo, o cuidado e a construção conjunta de caminhos.

Tanto o diálogo vivo quanto o formativo envolvem a ideia de transformação mútua. No diálogo vivo, algo se modifica, mesmo que minimamente, porque houve um encontro verdadeiro. No diálogo formativo, essa transformação se inscreve no campo do crescimento pessoal, ético, cognitivo ou emocional. A formação ocorre porque a experiência compartilhada em um diálogo vivo interpela o sujeito, provocando-o a rever suas posições, a alargar seu horizonte de compreensão.

Gadamer vê o diálogo como uma via de abertura para a compreensão verdadeira, onde as pessoas trocam experiências, opiniões e perspectivas, permitindo que cada um amplie seu entendimento. Nesse sentido, a vida humana como processo dialógico sugere que esteja sempre em interação, aprendendo e construindo sentido juntos, e não isoladamente. Para ele, o diálogo não é apenas uma troca superficial, mas uma experiência que envolve escuta, abertura e a disposição de entender o outro, o que enriquece nossa existência e nossa visão de mundo. Assim, somos seres que se formam e se entendem por meio do diálogo contínuo com os outros.

Para Gadamer a prioridade da relação com o outro, em que esse possa também ter razão, determina a alma da hermenêutica. Para ele, uma palavra que não alcança o outro é apenas uma palavra dita. O diálogo é uma experiência que evidencia, essencialmente, a dimensão intersubjetiva da vida. Há alguma necessidade de que palavras não se esgotam em verdades absolutas, mas que se constituam considerando a vulnerabilidade da condição humana em relação aos outros, isto é, a permanente necessidade que temos do outro para nos estabelecermos como sujeitos históricos. Somente compreendemos quem é o outro ao compreendermos a narrativa que ele mesmo ou outros nos fazem. Desta forma a relação entre a narrativa, o ato compreensivo e a autocompreensão é estreita.

O autêntico diálogo só trará algo de novo se os participantes não tiverem a pretensão de assimilação entre si, não há o intuito de unidade e semelhança, o processo é justamente o contrário, que ambos os participantes percebem-se diferentes e se abram para acolher o outro na sua diferença e desta forma o novo surgirá no diálogo realizado. Para Carbonara:

> Ensinar e aprender tornam-se possíveis no acolhimento do diálogo que possibilita a fluidez do discurso entre os diferentes. E só há diálogo – e este diálogo só pode trazer algo novo – porque seus partícipes reconhecem-se diferentes e não há pretensão de assimilação de um pelo outro (Carbonara, 2013, p. 137).

O diálogo, nesse sentido, tem o papel importante na constituição de relações em que o sujeito se sinta responsável e livre para construir algo junto com o outro. Isso se dá porque o diálogo não é estabelecido por uma parte que fala e a outra que ouve, mas justamente em um respeito mútuo tanto em ouvir quanto em falar. Além disso, o diálogo possibilita a ligação da realidade concreta dos que se comunicam, ambos se colocam abertos e dispostos ao diálogo. No momento em que só uma pessoa está aberta a ouvir, e a outra somente com a intenção do convencimento, a construção inerente a uma postura dialógica não existe. Este diálogo não se caracteriza como diálogo vivo, pois não há abertura e sim intencionalidade. Para Gadamer no diálogo vivo não há intenção e/ou pretensão.

Dizer que a orientação educacional propõe um diálogo vivo significa que esta se dá em uma relação aberta com o outro. Curiosamente, essa relação só se concretiza em um aprendizado, na medida em que o diálogo culmine na auto formação, em educar-se. Dessa forma, a orientação educacional deve reconhecer-se como sendo o lugar do diálogo por definição, na qual os envolvidos são sujeitos de sua própria formação, e não como meros receptores de conhecimento e sim sujeito experimentados.

Dessa forma, ao pensar a orientação educacional como espaço de formação dialógica, reafirma-se seu papel dialógico e formador. Somente por meio do diálogo, compreendido em sua dimensão viva e transformadora, será possível favorecer processos educativos que respeitem a singularidade dos sujeitos, que promovam a escuta mútua e que possibilitem uma educação verdadeiramente formadora.

Referências

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

FLICKINGER, H. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. La educación es educarse. **Revista de Santander**, ed. 6, 2011.

A influência da tecnologia no ensino da dança: desafios e possibilidades

GT2: Informação, subjetividade e significação

Tailan França
Mestrando
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar como a tecnologia tem impactado a didática do ensino da dança, a partir de uma revisão bibliográfica. Para isso, serão identificados os desafios enfrentados pelos professores no ensino remoto, discutido o papel das tecnologias digitais na adaptação das metodologias e explorado como a corporeidade se transforma no ensino mediado por tecnologias. O estudo revela que, embora a tecnologia amplie o acesso ao ensino da dança e ofereça novas ferramentas pedagógicas, também impõe desafios, como a necessidade de adaptação docente e a limitação do contato físico no aprendizado corporal.

Introdução

A evolução tecnológica tem remodelado diversos campos do conhecimento, incluindo a educação em dança. O uso de tecnologias digitais, especialmente no contexto do ensino remoto, tornou-se essencial para a continuidade do aprendizado durante a pandemia de COVID-19 (Charczuk, 2020). Esse cenário acelerou a adoção de plataformas de ensino a distância, ferramentas interativas e realidade aumentada, transformando a forma como a dança é ensinada e aprendida.

Este artigo baseia-se em uma revisão bibliográfica realizada entre os anos de 2019 e 2023, com levantamento de fontes em bases Google Scholar e periódicos especializados em educação, arte e tecnologias, utilizando os descritores: ‘ensino de dança’, ‘tecnologias educacionais’, ‘corporeidade’ e ‘ensino remoto’.

Neste contexto, este estudo visa compreender os desafios e possibilidades que a tecnologia apresenta para o ensino da dança, abordando as dificuldades enfrentadas pelos professores, a adaptação metodológica necessária e os impactos da tecnologia sobre a corporeidade dos alunos.

Desafios enfrentados pelos professores no ensino remoto de dança

A transição para o ensino remoto impôs uma série de desafios para professores de dança. Segundo Pimentel & Nogueira (2021), a falta de contato presencial dificultou a correção dos movimentos, a orientação postural e a interação entre alunos e docentes.

Dentre os principais desafios, destacam-se: Adaptação ao uso de tecnologias, pois muitos professores não tinham experiência prévia com ensino remoto (Gomes & Rocha, 2019). A falta de infraestrutura tecnológica por parte dos alunos, incluindo conexão instável com a internet e espaços inadequados para a prática da dança em casa (Lima & Santos, 2021). Diversas dificuldades em oferecer feedback efetivo, uma vez que a correção corporal à distância pode ser imprecisa (Freire, 2020). Esses desafios exigem novas abordagens didáticas e maior capacitação para professores e alunos na utilização de ferramentas tecnológicas.

O papel das tecnologias digitais na adaptação das metodologias de ensino

A tecnologia tem sido uma ferramenta essencial para manter o ensino da dança acessível e interativo. De acordo com Moran (2015), o uso de plataformas digitais favorece a flexibilização do aprendizado e promove a autonomia dos alunos.

Entre as principais tecnologias utilizadas, destacam-se: Plataformas de ensino online, como Zoom e Google Meet, que permitem a transmissão ao vivo das aulas; Softwares de análise de movimento, que auxiliam na avaliação da execução técnica dos alunos; Realidade aumentada e virtual, proporcionando experiências imersivas na aprendizagem da dança (Lima & Santos, 2021); Recursos de gravação de aulas, permitindo que os alunos revisem os conteúdos e aprimorem sua prática de forma autônoma (Gomes & Rocha, 2019). Essas ferramentas oferecem novas possibilidades didáticas, tornando o ensino da dança mais acessível e dinâmico.

A transformação da corporeidade no ensino mediado por tecnologias

A corporeidade é um dos elementos fundamentais no ensino da dança, pois envolve a percepção e expressão corporal do aluno. No ensino remoto, a relação com o corpo e o espaço sofre alterações significativas (Silva & Almeida, 2020).

Corporeidade, entendida como a relação vivida entre corpo, espaço e experiência (Rengel, 2009), é central na aprendizagem da dança. No contexto do ensino remoto, essa relação sofre deslocamentos que precisam ser refletidos criticamente.

De acordo com Ribeiro & Costa (2020), a ausência da interação física direta impacta a aprendizagem dos movimentos, tornando os alunos mais dependentes da autoavaliação e da análise de vídeos gravados. Por outro lado, a tecnologia permite experiências inovadoras, como o uso de sensores de movimento e realidade virtual para aprimorar a percepção espacial.

Se, por um lado, a tecnologia garante a continuidade do ensino da dança, por outro, ela compromete a dimensão sensível da presença e da escuta corporal. Como educadores podem equilibrar essas forças em seus processos pedagógicos?

Considerações finais

A integração da tecnologia ao ensino da dança apresenta tanto desafios quanto possibilidades. A adoção de plataformas digitais, realidade aumentada e ferramentas interativas tem permitido a continuidade do ensino e ampliado as formas de aprendizado.

No entanto, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com os desafios tecnológicos e metodológicos, garantindo que a corporeidade e a interação humana não sejam comprometidas no processo de ensino da dança. Assim, a tecnologia deve ser vista como uma aliada do ensino, e não como um substituto da prática presencial e da interação direta entre professores e alunos.

Referências

CHARCZUK, J. O impacto da pandemia na educação da dança: ensino remoto e suas implicações. **Estudos em Dança e Movimento**, v. 8, n. 3, p. 88-101, 2020.

FREIRE, P. Metodologias ativas e a dança na educação digital. **Pedagogia em Movimento**, v. 7, n. 4, p. 99-112, 2020.

GOMES, A.; ROCHA, L. Plataformas digitais no ensino da dança: benefícios e desafios. **Educação, Arte e Cultura**, v. 6, n. 2, p. 143-159, 2019.

LIMA, T.; SANTOS, D. Tecnologias emergentes no ensino da dança: a integração de realidade virtual e inteligência artificial. **Revista Brasileira de Dança**, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2021.

MORAN, J. (2015). Ensino digital: possibilidades e desafios. **Educação Contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 45-61.

PIMENTEL, S.; NOGUEIRA, C. Ensino remoto e dança: dificuldades e possibilidades no contexto pós-pandemia. **Revista de Estudos Corporais**, v. 12, n. 1, p. 77-90, 2021.

Nota metodológica

Texto revisado com auxílio da ferramenta ChatGPT (OpenAI, 2025), utilizada exclusivamente para correção gramatical e ortográfica.

Reflexões sobre o modelo tradicional de ensino da matemática: alienação, relações interpessoais e exercícios matemáticos

GT2: Informação, subjetividade e significação

Palavras-chave: Educação Matemática. Ensino tradicional da Matemática. Alienação escolar. Exercícios matemáticos.

Leonardo Corrêa Sabbado
Licenciado em Matemática
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este texto discute três aspectos estruturantes da sala de aula tradicional de Matemática: a alienação escolar, as relações verticalizadas entre professor e aluno e o modelo de exercícios matemáticos. É fundamentado na Psicologia da Educação Matemática e na Educação Matemática Crítica. A alienação escolar se configura como um distanciamento afetivo, simbólico e cultural entre o estudante e o conhecimento matemático, favorecido por práticas pedagógicas descontextualizadas e repetitivas e promovendo a manutenção de contratos didáticos que reforçam visões excludentes, como a valorização da resposta única e da matemática restrita para os inteligentes. A relação verticalizada em sala de aula, na qual o professor detém o saber e o aluno assume papel passivo, promove a dificuldade ao diálogo, à escuta e à participação do estudante. Os exercícios matemáticos, em grande parte baseados em livros didáticos, são analisados como elementos que reforçam a tradição escolar e operam em uma semi-realidade que simula o cotidiano, mas não promove significados reais aos estudantes. Com foco em algoritmos e respostas únicas, tais práticas limitam grandes discussões e reflexões por parte dos alunos. Diante disso, propõe-se a ressignificação desses três pilares como condição fundamental para transformar o ensino de Matemática.

Introdução

Este texto tem por objetivo refletir acerca de três aspectos predominantes na sala de aula tradicional de Matemática: a alienação aos conteúdos, as relações verticalizadas entre professores e alunos e os exercícios matemáticos.

Falcão (2003) aponta a sala de aula de Matemática como o cenário pelo qual a Matemática escolar acontece. No livro *Psicologia da Educação Matemática*, o autor discorre a res-

peito da atividade matemática sob uma ótica tripolar, ou seja, ele propõe "um contexto complexo de atividades que abarca não somente o contexto escolar", fazendo referência aos três pólos da Matemática: a Matemática escolar (contexto escolar), a Matemática extra-escolar (contexto cultural) e a Matemática dos matemáticos (contexto acadêmico).

Falcão (2003) descreve que a Matemática escolar é representada por um "conjunto de iniciativas estruturadas voltadas para a negociação, em contexto cultural específico (a própria sala de aula), de atividades voltadas para o desenvolvimento conceitual em Matemática" (Falcão, 2003, p. 18). Nesse contexto, o autor discorre que há divergências significativas entre os três pólos da Matemática.

Em particular, dá-se ênfase ao afastamento entre a Matemática escolar e a extra-escolar, a dita Matemática do dia a dia. Esse movimento que afasta os pólos da Matemática acaba por implicar na alienação dos conteúdos. A alienação escolar se refere à cisão entre o sujeito e o conhecimento, marcada por um distanciamento afetivo, simbólico e cultural em relação ao conteúdo escolar. Ou seja, refere-se à desconexão entre o estudante e o processo de aprendizagem. O aluno, ainda que participante da conjuntura educacional, carece identificação com os saberes e não se sente parte do processo educativo, o que propicia uma falta de engajamento e uma experiência de aprendizado carente de significado.

No contexto da sala de aula, Falcão (2003) dita que as interações são perpassadas por normas e expectativas (sendo estas implícitas ou explícitas) que configuram contratos didáticos. Os contratos didáticos, firmados social e historicamente (Borba; Skovsmose, 2001), munem o imaginário popular e invadem a sala de aula de Matemática, constituindo e retroalimentando sua imagem popular e, por consequência, as crenças populares sobre a disciplina. Alguns desses contratos são: *Meninos são melhores em matemática que meninas; Todo problema matemático tem uma (única) solução; O professor é sempre capaz de resolver problemas matemáticos; Pessoas inteligentes se saem bem em Matemática e quem se sai bem em Matemática é sempre inteligente; A Matemática é neutra, perfeita, objetiva, e não se*

aplica a nenhum interesse ideológico particular; A Matemática é relevante, sem limites e pode se aplicar a qualquer situação (todo problema é matematizável) (Borba; Skovsmose, 2001; Falcão, 2003).

Normas implícitas, como a valorização exclusiva da inteligência e da resposta única, naturalizam visões limitantes e afastam afetivamente os alunos da disciplina. A alienação escolar, segundo Brizueña, Plaça e Gobara (2022), vai além da desconexão com o conteúdo e envolve a ressignificação de conceitos como saber, conhecimento e aprendizagem. O saber é um processo sensível e histórico de ação e reflexão; o conhecimento é o saber transformado em objeto de pensamento; e a aprendizagem é a integração entre ambos, promovendo a transformação subjetiva do indivíduo. Nesse sentido, a escola não forma apenas conhecimentos, mas também subjetividades. A alienação, portanto, é entendida como um fenômeno estrutural da tradição matemática escolar, moldando negativamente a relação dos estudantes com a Matemática.

A alienação se evidencia, entre outros aspectos, nas práticas pedagógicas predominantes no ensino tradicional de Matemática, através do qual o fazer matemático é centrado majoritariamente em exercícios repetitivos e fora do contexto real (Borba; Skovsmose, 2001; Skovsmose, 2007). Para Alro e Skovsmose (2006), apesar de haver divergências entre o que é caracterizado como ensino tradicional da Matemática, os autores afirmam que este é pode ser entendido como um método de organização da sala de aula de Matemática.

O modelo tradicional descrito com base nos autores descreve que uma aula tradicional de Matemática é aquela que segue o seguinte formato: o professor inicia, apresenta algum conceito ou fórmulas e técnicas e, em seguida, são realizados exercícios de resposta única que tem por objetivo a aplicação de algoritmos intramatemáticos (Falcão, 2003), ou seja, fazem parte do conjunto de regras que o estudante aprende na aula de matemática e utiliza para resolver os exercícios que vê somente na aula de Matemática, sem respaldo ou contato direto com o seu cotidiano, ou seja, sem grandes movimentos de contextualização e aplicabilidade na vida real.

Além da relação entre alunos e a disciplina de Matemática, algo que também é frisado por Alro e Skovsmose (2006) a respeito da sala de aula tradicional são os padrões de comunicação entre professores e alunos. Eles afirmam que há certa repetição nas interações e que há autoridade vertical estruturada, na qual o professor assume o papel de detentor do saber e, o aluno, o papel de receptor. Logo, a bagagem cultural do aluno não acessa a aula de Matemática, fazendo com que este se veja alienado do seu conteúdo (Borba; Skovsmose, 2001). Conforme Brizueña, Plaça e Gobara (2022, p. 2), esse modelo pode ser chamado de "modelo transmissivo, centrado no professor". Eles frisam que esse modelo apresenta maiores implicações para o ensino e aprendizagem, visto que contribui para a alienação escolar.

Quando falamos dos modelos de comunicação estabelecidos na sala de aula de Matemática, Alro e Skovsmose (2006, p. 22) trazem que este perpassa por um "absolutismo burocrático" e que as interações discursivas (Sasseron, 2020) em sala de aula orbitam predominantemente duas esferas interligadas: os exercícios matemáticos e a correção de erros.

Tratar de erros na sala de aula de Matemática pressupõe um movimento filosófico de busca pela verdade que prevalece no ensino da disciplina (Alro; Skovsmose, 2006). Ou seja, a filosofia da sala de aula tradicional da Matemática se revela a partir da correção de erros. Nota-se, contudo, que o movimento aqui discutido exclui o apontamento de erros. Nosso foco é discutir o absolutismo pedagógico que fundamenta as interações em sala de aula.

Alro e Skovsmose (2006) distinguem vários tipos de erros encontrados nas aulas de Matemática, tais como erros de resultado de algoritmo ou erro de algoritmo empregado, bem como erros de interpretação de comando do enunciado. Embora sejam naturalmente distintos, todos são reduzidos a uma categoria absoluta: a de erro. Ou seja, a tratativa para eles é a mesma: corrigi-los. Nisso, há um movimento de validação da aplicação do algoritmo que muitas vezes desconsidera a investigação ou criatividade do aluno.

Ademais, a sala de aula tradicional pressupõe a predominância de um cenário fundamental estabelecido para as relações interpessoais: a presença de uma autoridade. Alro e Skovsmose (2006) trazem que a figura de autoridade nem sempre reside no professor. Muitas vezes, a autoridade é estabelecida para além da sala de aula, como por exemplo nos momentos em que o livro-texto é tratado como guia de instruções ou formulário. Ou seja, nesses contextos, ele "passa a representar a autoridade" (Alro; Skovsmose, 2006, p. 25) e tudo o que está escrito nele é indiscutível.

Quando olhamos mais atentamente aos modelos de exercícios matemáticos trabalhados em ambientes escolares, estes baseados fortemente no livro didático, conforme pontuado por Skovsmose (2007), percebemos que estes apresentam repetitividade e descontextualização. Mais ainda, em seu cerne, são representativos de uma contextualização genérica, grifada pelo autor como uma tentativa incompleta de retratar a realidade. Nesse sentido, o exercício matemático falha em oferecer referências pelas quais o estudante pode construir significado e relação com seu cotidiano.

Mais ainda, Skovsmose (2007) pontua que o exercício matemático é representativo da tradição escolar da matemática. A estrutura basilar do exercício escolar matemático, ainda que retratando um cenário artificial, também está engendrada na tradição da Matemática escolar, tornando-se assim parte do que é entendido pelo estudante como normal e cotidiano do fazer matemático, o que, por si, torna-se responsável por limitar tanto as percepções quanto a problematização de diferentes alternativas e perspectivas de resposta.

Ainda por uma percepção artificial na estrutura do exercício escolar matemático, usualmente presente nos livros didáticos, Skovsmose (2007) afirma que estes se remetem a uma situação não-matemática, que pode ser chamada de realidade virtual. A Realidade Virtual dos exercícios matemáticos, segundo o autor, é caracterizada como a que remete a ações do cotidiano, tais como "fazer compras, levantar preços, raciocinar com dinheiro, pagamento, velocidade, aceleração, distância, entidades que comumente observamos na nossa realidade" (Skovsmose,

2007, p. 82) e que, apesar disso, a realidade compreendida e explorada no exercício matemático parte da abordagem de uma natureza particular, ou seja, aquela a realidade virtual é entendida como uma simulação, um recorte a ser observado de uma realidade hipotética, ao qual a Matemática se faz presente.

Reflexões finais

Os três aspectos discutidos, a alienação escolar, as relações verticalizadas entre professor e aluno e o modelo de exercícios matemáticos, revelam aspectos da estrutura tradicional que ainda marcam fortemente o ensino de Matemática.

A alienação, entendida como o distanciamento entre o estudante e o conhecimento, é reforçada por práticas pedagógicas que não dialogam com a realidade do aluno, tornando o conteúdo desprovido de sentido e afastando afetivamente o sujeito do processo de aprendizagem. Essa alienação se intensifica quando as relações em sala de aula são marcadas por uma hierarquia rígida, na qual o professor ocupa o lugar de autoridade absoluta e o aluno é relegado ao papel de ouvinte passivo. Tal configuração impede a construção de um espaço dialógico, restringindo a escuta, a criatividade e a participação ativa do estudante.

Os exercícios matemáticos, centrados em algoritmos e aplicações mecânicas, contribuem para manter a estrutura excludente. Os exercícios deixam de cumprir sua função formativa, reforçando a visão da Matemática como um saber fechado, distante e inatingível. Portanto, o pensar de metodologias alternativas pressupõe a ressignificação dos três pilares da sala de aula tradicional aqui apresentados.

Referências

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática.** Tradução de Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORBA. M. C.; SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Papirus Editora, 2001.

BRIZUEÑA, T. M. D. G.; PLAÇA, J. S. V.; GOBARA, S. T. A alienação escolar na perspectiva da teoria da objetivação: um olhar para o Ensino de Ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 28, p. e22030, 2022.

FALCÃO, J. T. R. **Psicologia da educação matemática:** uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: relações entre Ciências da Natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, p. 49-67, 2015.

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica:** incerteza, matemática, responsabilidade. Cortez Editora, 2007.

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Educação invisível – mulheres que inspiram

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras chave: Pensamento Pedagógico Feminino. Mulheres na Educação. Educadoras Pioneiras.

Daiane Ribas Ramos
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Michele dos Santos Xavier
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Paula Adriana da Silva
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho emerge a partir do desconforto causado pela invisibilidade das contribuições femininas na história da educação brasileira, com foco nas trajetórias teórico-práticas de três educadoras pioneiras: Nísia Floresta (1810-1885), Maria Lacerda de Moura (1887-1945) e Ana Maria Saul (1945). A pesquisa foi motivada pela leitura do artigo "Pioneiras da Educação no Brasil: mulheres, professoras e intelectuais", de Rita de Cássia Fraga Machado e Fernanda Santos Paulo, discutido no seminário de Fontes e Teorias do Pensamento Pedagógico. O objetivo foi refletir sobre a perspectiva de gênero na educação e a invisibilidade das contribuições teóricas e práticas dessas mulheres pioneiras, problematizando o silenciamento histórico de vozes femininas que contribuíram para a formação da pedagogia brasileira. A metodologia combinou leitura crítica, análise teórica e experiência participativa através de apresentação oral e dinâmica coletiva, na qual os mestrandos em educação ingressantes em 2025 da Universidade de Caxias do Sul identificaram mulheres importantes em suas trajetórias pessoais. Os resultados evidenciaram a necessidade de reconhecer a pedagogia do cuidado sustentada historicamente por mulheres e a urgência de incluir essas pensadoras nos debates pedagógicos contemporâneos. O trabalho contribui para ampliar as perspectivas do pensamento pedagógico e reafirmar a importância das mulheres na educação brasileira.

Este trabalho se compôs a partir de um tensionamento provocado pela leitura do artigo *Pioneiras da Educação no Brasil: mulheres, professoras e intelectuais*, de Rita de Cássia Fraga

Machado e Fernanda Santos Paulo, discutido no seminário de *Fontes e Teorias do Pensamento Pedagógico*. A invisibilidade das contribuições femininas na história da educação brasileira motivou a escolha do tema. A questão norteadora foi: *por que as trajetórias de educadoras como Nísia Floresta, Maria Lacerda de Moura e Ana Maria Saul seguem pouco conhecidas e debatidas no meio educacional e acadêmico?* O tema articula-se ao combate sobre o silenciamento histórico de vozes femininas que contribuíram significativamente para a constituição da pedagogia brasileira. A reflexão busca problematizar o modo como a história da educação tem sido contada e a ausência de mulheres no pensamento pedagógico.

O objetivo foi refletir sobre a invisibilidade das contribuições teóricas e práticas de mulheres pioneiras na educação brasileira, a partir da leitura do artigo citado e da vivência de uma dinâmica coletiva em sala de aula. A proposta visou tensionar os discentes a reconhecer as múltiplas formas de cuidado, educação e resistência desenvolvidas por mulheres, em suas práticas cotidianas.

Este trabalho se relaciona com o GT3: Diferença, Linguagens e Acolhimento, ao abordar a invisibilidade das contribuições femininas na historiografia brasileira da educação, evidenciando como os marcadores de gênero atravessam e silenciam vozes fundamentais no pensamento pedagógico. Nesse sentido, a presente escrita articula-se a perspectiva da diferença, ao reconhecer a pluralidade dos sujeitos e linguagens pedagógicas, com vistas a contribuir para uma educação transformadora, afetiva e inclusiva.

A fundamentação teórica deste trabalho está ancorada na análise do artigo de Machado e Paulo (2021), que apresenta as trajetórias de três educadoras pioneiras: Nísia Floresta (1810–1885), Maria Lacerda de Moura (1887–1945) e Ana Maria Saul (1945). Essas mulheres e educadoras, dentro de seus respectivos contextos históricos, propuseram ideias e práticas de enfrentamento ao modelo patriarcal e autoritário de educação. Nísia Floresta é lembrada por sua defesa da educação intelectual das meninas e pela crítica ao modelo de ensino que as preparava para o casamento e a maternidade, sendo uma das

primeiras a propor uma pedagogia voltada à autonomia das mulheres.

Maria Lacerda de Moura nasceu em Minas Gerais em 13 de maio de 1887 e desde muito jovem interessou-se pelos pensamentos sociais. Destacou-se em Educação Igualitária pois acreditava que educação deveria ser acessível a todos, independentemente do gênero. Desenvolveu uma pedagogia feminista, pautada em promover a emancipação das mulheres e a redução da taxa de analfabetismo no Brasil, concebendo a educação como uma ferramenta para a transformação social. À frente de seu tempo, antecipou questões que ainda ressoam nos debates educacionais contemporâneos.

Já Ana Maria Saul destacou-se na Educação Popular freiriana. Professora da PUC/SP desde 1970, foi colega de Paulo Freire e atualmente coordena a Cátedra Paulo Freire. Reconhecida por suas pesquisas sobre avaliação emancipatória, Saul desenvolve uma epistemologia da práxis baseada nos princípios da Educação Popular. Sua contribuição para a história da Educação Popular e para a universidade consiste em fazer desta uma práxis com vistas à transformação da educação e da sociedade, entendendo a Educação Popular como resistência que disputa projetos de educação e sociedade. Contudo, é importante destacar que, apesar de ter desenvolvido trabalhos fundamentais no campo da educação e ter sido colega de trabalho e estudo de Paulo Freire, Ana Maria Saul nunca teve, nem de perto, a notoriedade alcançada por seu colega, evidenciando como o reconhecimento acadêmico ainda é atravessado por questões de gênero.

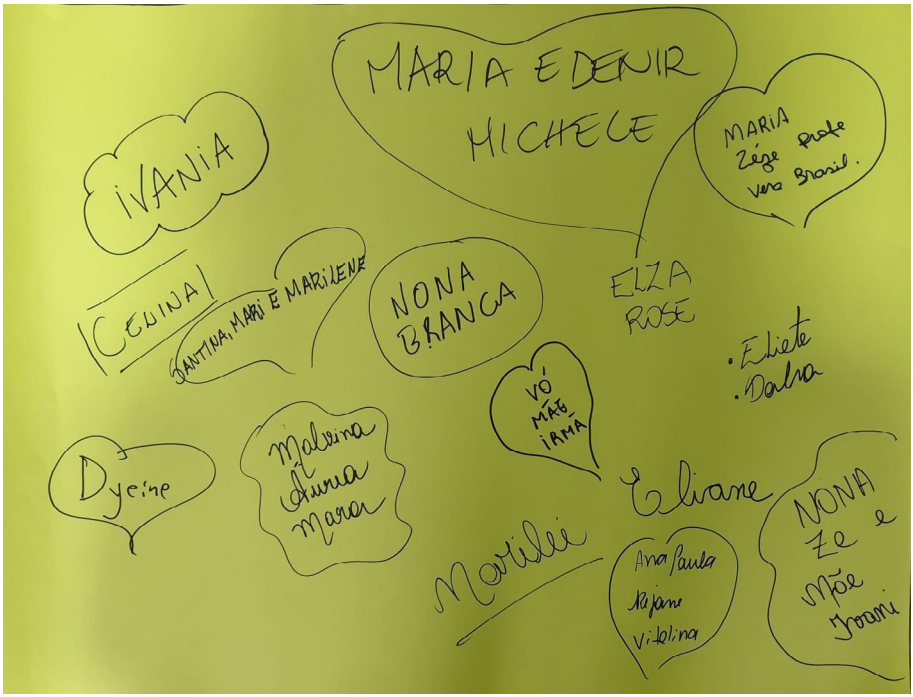
A ausência dessas e de outras mulheres da história da educação é resultado de um processo de apagamento. Como aponta Scott (1995), o gênero é uma categoria útil na análise histórica por evidenciar como as relações de poder são construídas e naturalizadas ao longo do tempo. Esta perspectiva possibilita compreender que a invisibilidade das contribuições femininas no campo educacional deriva de estruturas acadêmicas e sociais que reforçam a centralidade masculina na produção do conhecimento. Desta forma, o pensar pedagógico feminino exi-

ge desnaturar essas hierarquias e reconhecer a potência transformadora de outras narrativas.

A metodologia utilizada neste trabalho combinou leitura crítica, análise teórica e experiência participativa, articulando fundamentos teóricos e as vivências acadêmicas. A parte prática consistiu em dois momentos. No primeiro, realizamos uma apresentação oral com base no artigo, evidenciando os aspectos biográficos e teóricos das três educadoras. A apresentação buscou informar e sensibilizar os discentes sobre a importância de reconhecer e valorizar as vozes femininas presentes na história da educação.

Em seguida, propusemos uma dinâmica: cada estudante deveria escrever, em um cartaz coletivo (figura 1), o nome de uma mulher importante em sua vida – alguém que tivesse contribuído com sua trajetória pessoal, a fim de dar visibilidade às múltiplas formas de educação e cuidado exercidas por mulheres em nosso cotidiano. Esta proposta buscou reconhecer que a educação transcende os muros da escola e se manifesta através de práticas pedagógicas informais desenvolvidas por mães, avós, tias, vizinhas, amigas e outras figuras femininas que, em seus contextos familiares e comunitários, exercem papéis educativos fundamentais. Procuramos evidenciar como essas mulheres, muitas vezes sem formação acadêmica formal, desenvolvem estratégias de ensino, transmitem valores, oferecem suporte emocional e intelectual, e contribuem para a formação humana através de uma pedagogia do afeto e da resistência que raramente é reconhecida ou valorizada academicamente.

Figura 1 – Cartaz coletivo



Fonte: Elaborado pelos discentes do Seminário de Fontes e Teorias do Pensamento Pedagógico (2025).

A dinâmica realizada gerou um espaço de escuta atenta, memória e emoção. Os relatos evidenciaram como o cuidado, o ensino e a resistência das mulheres se manifestam de forma cotidiana e, muitas vezes, silenciosa. A partir das falas da turma, emergiu a compreensão de que a educação não ocorre apenas nos espaços formais, e que há uma pedagogia do cuidado, historicamente sustentada por mulheres, compreendida como uma prática educativa que ultrapassa o ensino formal. Segundo Carvalho e Santos (2025), o cuidado é uma categoria pedagógica que valoriza a escuta, o acolhimento e a constituição de vínculos significativos no processo educativo. Para os autores, não há como dissociar o cuidado e educação.

Outro resultado relevante foi o reconhecimento da ausência de pensadoras na formação acadêmica. A atividade despertou a reflexão sobre a urgência de incluir essas autoras nos debates pedagógicos e nas práticas escolares.

Ainda, a análise das trajetórias das três educadoras pioneiras revelou pontos de convergência: todas enfrentaram o machismo estrutural de suas épocas, desenvolveram pedagogias críticas e transformadoras, e lutaram pela educação como instrumento de libertação e autonomia das mulheres. Suas contribuições demonstram que existe uma tradição pedagógica feminina que foi sistematicamente invisibilizada pela história oficial da educação.

O trabalho evidenciou que a invisibilidade dessas mulheres não se deve à ausência de contribuições significativas, mas sim ao machismo estrutural que permeia as instituições acadêmicas e os currículos de formação. A dinâmica realizada com os estudantes demonstrou a importância de reconhecer as múltiplas formas de educação exercidas por mulheres, desde os espaços formais até as práticas cotidianas de cuidado e resistência. Ademais, a realização deste trabalho ampliou as perspectivas do pensamento pedagógico ao reafirmar a importância das mulheres na educação brasileira.

Referências

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SANTOS, Marlene Oliveira dos. Por uma ética do cuidado na docência de 0-3 anos: das pedagogias de educação infantil às didáticas na creche. **Série-Estudos**, v. 30, n. 68, p. 3-8, 2025.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga; PAULO, Fernanda Santos. Pioneiras da Educação no Brasil: Mulheres, professoras e intelectuais. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 27, n. 52, p. 181-197, 2020.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99, 1995.

Na alfabetização: o que dizem as crianças negras sobre a negritude

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Alfabetização. Crianças negras. Racismo. Negritude. Ateliês.

Agenor Lopes Filho
Doutorando em Educação
Bolsista PROSUC/CAPES
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este estudo traz as considerações acerca da dissertação *Na alfabetização: o que dizem as crianças negras sobre a negritude*[7] realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul. Investiga, a partir da vivência dos ateliês com crianças negras no segundo ano da alfabetização em escolas estaduais de Bento Gonçalves (RS), como essas crianças expressam sua negritude. O estudo tem como ponto de partida a vivência do autor, um pai negro confrontado com a experiência de racismo vivida pelo seu filho aos 5 anos de idade. Tem como método de pesquisa a cartografia, apoiada em referenciais teóricos de autores negros. A pesquisa se concretiza por meio de cinco ateliês-negritude realizados com dez crianças negras, que utilizaram o desenho como forma de expressão. O objetivo central foi cartografar os sentidos atribuídos à negritude pelas crianças, além de mapear o número de estudantes autodeclarados pretos nas escolas locais. Os resultados mostram que o racismo se manifesta de maneira direta nos corpos das crianças, sobretudo a partir de referências estéticas, como o cabelo crespo, apontando uma experiência precoce de exclusão.

1 Introdução

Este texto vem problematizar a ausência de uma pedagogia afirmativa da negritude nos processos iniciais de alfabetização na cidade de Bento Gonçalves. O que justifica o desenrolar dessa pesquisa, são as experiências de dor pelas cenas vividas por este pai pesquisador, que viu o filho Arthur viver sua própria cena de racismo no período da educação infantil e pelas cenas da rejeição da própria identidade racial que se multiplicam nas salas de aula (Gomes e Araújo (2023), também presenciadas

[7] Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/14190

por este pesquisador enquanto professor. O tema se inscreve na luta por reconhecimento, identidade e pertencimento das crianças negras em espaços escolares historicamente marcados por hegemonias eurocêntricas e práticas excludentes.

O problema de pesquisa que guia o trabalho é: 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 inquietação nasce da constatação de que, mesmo após décadas da promulgação da Lei 10.639/2003[8], o ensino da história e cultura afro-brasileira segue sendo negligenciado.

O objetivo geral foi 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 também se desdobra em quatro objetivos específicos: (i) expressar, por meio do desenho, operadores de produção do racismo; (ii) mapear a presença de crianças negras no primeiro ano da alfabetização, a partir da autodeclaração racial; (iii) elaborar os ateliês-negritude como espaços de escuta e produção; e (iv) registrar os dizeres das crianças sobre a negritude.

Logo, ao mostrar os objetivos acima e tratar-se do método cartográfico por meio de desenhos, a escrita espraia-se em três blocos. "Não consigo respirar" abre uma sequência de desenhos e textos onde convida-se o leitor a se servir pela escrita cartográfica, da vertiginosa experiência de ser negro que este pesquisador, professor, pai e filho de mulher negra com raízes ancestrais cunhadas na escravidão, faz questão de aventurar o leitor.

A escrita parte do entendimento de que a construção do negro pelo ocidente enquanto racializado e selvagem, é uma justificativa para as atrocidades com os povos africanos, es-

[8] Sancionada em 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro Brasileira (Santos, 2005, p. 32). Ressalta o "[...] reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas". (LDBEN nº 9.394/96, 2004, p. 20).

cravizando-os e transformando-os em moeda e mercadoria (Mbembe, 2022).

Os textos vão sendo tecidos e operados com os desenhos, e mostram que é a partir dessa construção do negro, como corpo estigmatizado forjado pelo europeu, que ainda se vê o negro na atualidade. Trata-se da coletividade dos corpos negros, da insubmissão e resistência a essa identidade colonial imposta pela branquitude (Andrade, 2023)

No segundo bloco, intitulado "Crianças negras", procura-se denunciar a hegemonia de uma identidade branca que molda o modo de pensar em nossa região e, ainda, como no caso ocorrido com Arthur, que impõe como um negro deve usar seu cabelo. É nessa perspectiva que vou tecendo considerações a respeito dos dados de autodeclaração de raça de alunos matriculados no primeiro ano da alfabetização nas escolas estaduais da cidade de Bento Gonçalves. A partir desses dados, tensiono por um combate à identidade colonial e a um racismo que gera desigualdades e que ainda se fortalece pela instituição escolar.

No terceiro e último bloco, a cartografia dos achados nos ateliês-negritude traz a potência dos dizeres singulares das crianças negras, na explanação dos registros gráficos e discursivos das crianças. Uma experimentação cartográfica que mostra os corpos negros como marca da exclusão, operada por um racismo que cumpre seu modo de funcionamento pelo cabelo crespo, numa tentativa de levar a corporeidade negra a uma adaptação à cultura universal branca.

2 Metodologia

A pesquisa tem como método a cartografia, inspirada nos princípios rizomáticos de Deleuze e Guattari, mas aplicada a partir de um posicionamento epistemológico negro. O autor se define como cartógrafo-negro, assumindo um compromisso político e ético com a negritude (Cordeiro, 2022), operando exclusivamente com autores negros e metodologias insurgentes.

A cartografia permite uma aproximação com as crianças da pesquisa, por meio da efetivação de cinco ateliês-negritude com duração de trinta minutos cada, nos quais o cartógrafo ex-

plicou para as crianças que aquele encontro se tratava de uma pesquisa para saber o que as crianças negras dizem e, ainda, que a ideia de pesquisar e querer saber o que as crianças negras dizem se manifestou quando Arthur, filho do pesquisador, escreveu e desenhou uma situação que aconteceu com ele na escola. O pesquisador contou às crianças o que disse Arthur ao viver a própria cena de racismo, aos cinco anos de idade, oferecendo a elas abertura à expressão subjetiva.

Participaram dos ateliês dez crianças negras, de cinco escolas diferentes, selecionadas conforme os dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação. As crianças produziram desenhos e participaram de rodas de conversa mediadas pelo pesquisador. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº 79769424.8.0000.5341).

Os resultados evidenciam que as crianças negras, mesmo em fase inicial de escolarização, já vivenciam o racismo institucionalizado. Os ateliês mostram que o cabelo crespo frequentemente alvo de comentários pejorativos, é um marcador de discriminação e também de afirmação identitária. Expressões como “Se eu deixar meu cabelo crescer vão me zoar na escola” ou “Os colegas riem da minha cabeça raspada, mas eu raspo porque meu pai não deixa eu usar o cabelo crescido” ou ainda, “Não sou negro, negro é pobre” emergiram nos relatos das crianças, denunciando um sofrimento coletivo.

As crianças expressaram, por meio do desenho, as tensões entre aceitação e rejeição de sua própria imagem, bem como o desejo de pertencimento. Os dizeres sobre a negritude foram plurais, oscilando entre dor e potência, negação e orgulho.

A pesquisa conclui que o racismo atravessa e afeta profundamente a constituição subjetiva das crianças negras. Ao trazer os dizeres das crianças, o trabalho contribui para a descolonização dos currículos escolares e para a construção de práticas pedagógicas baseadas na equidade racial.

Por fim, no território de onde se faz essa escrita, carregado de identidade, é preciso problematizar também as narrativas coloniais que persistem em reduzir o negro a estereótipos e colocam a branquitude como superiores diante de outras cul-

turas e povos. O funcionamento dessa escrita está implicado na quebra desses discursos. Ao trazer os dizeres das crianças negras sobre suas experiências de vida racializadas, mostrou-se a necessidade de abertura de espaços para que suas vozes sejam ouvidas. Ainda, a pesquisa apontou os efeitos silenciosos do racismo associados aos corpos e cabelos das crianças negras.

Referências

ANDRADE, Érico. **Negritude sem identidade:** Sobre as narrativas singulares das pessoas negras. São Paulo: n-1 edições, 2023. 168p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In:* CARONE, Iray; SILVA, Maria Aparecida Silva. (org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRAYNER De Farias, André. Racismo e necropolítica: variações para uma biopolítica pós-colonial. **Revista Opinião Filosófica**, [*S. l.*], v. 12, n. 2, p. 1–20, 2021. DOI: 10.36592/opiniaofilosofica.v12.1055. Disponível em: https://opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/view/1055. Acesso em: 5 set. 2024.

CHAVES, Wanderson da Silva. O Partido dos Panteras Negras. **Topoi, Rio de Janeiro**, v. 16, n. 30, p. 359-364, jan./jun. 2015. Disponível em: www.revistatopoi.org. Acesso em: 10 jan. 2024

CORDEIRO, Gilson Soares. Metodologia Cartográfica como Possiblidade de Pesquisa em Linguística Aplicada com coletivos de Negros e Negras: confissões de pesquisa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [*S. l.*], 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: 4 fev. 2024.

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: 08 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [*S. l.*], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912. Acesso em: 8 dez 2023.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias Negras:** vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2023. 208 p.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [*S. l.*], v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/1980-5934.33.059.DS06. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991. Acesso em: 19 jan. 2024.

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. ISSN 1413-2478. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004. Acesso em: 08 jan. 2024.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2022. 320p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/003/pdf. Acesso em: 07 dez. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. *In:* **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2 ed. São Paulo: Vozes, 2003. p. 9-11.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 140p.

OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL. **Relatório anual da discriminação racial no futebol 2022**. Porto Alegre: Museu da UFRGS, 2023. Disponível em: https://observatorioracialfutebol.com.br/observatorio/relatorios-anuais-da-discriminacao/. Acesso em: 06 mar. 2024

QUINTILIANO, Rachel. Vinicius júnior faz um chamamento público pelo fim do racismo. **Revista Raça**, maio, 2023. Disponível em: https://revistaraca.com.br/o-cinismo-do-racismo-europeu-no-caso-vini-junior/. Acesso em 10 jun. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da anti-racista do movimento negro**. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-no-1063903/. Acesso em: 07 dez 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, [*S. l.*], v. 9, n. 2, p. 161–188, 2015. DOI: 10.14244/198271991137. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137. Acesso em: 20 jan. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 88p.

WOODSON, Carter Godwin. **A (des)educação do negro**. Tradução e notas de Naia Veneranda; prefácio Emicida. São Paulo: Edipro, 2021. 126p.

Rastros do colonialismo em Caxias do Sul

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Colonialidade. Decolonia. Narrativas eurocêntricas.

Fernanda Bertoldo
Mestra em Educação
Secretaria Municipal da Educação

Resumo: A cidade é palco de encontros, de trânsitos, de saberes, de narrativas que nos constituem e nos atravessam através das linguagens. Pensar em memórias e em quem somos, é pensar em ancestralidade, é compreender um pouco mais de como os atravessamentos foram nos constituindo e constituindo a cidade. Assim, é caro refletir acerca de como a cidade constitui e organiza os espaços para comunicar suas memórias. A presente análise busca identificar as narrativas produzidas e comunicadas pelo patrimônio tombado e pelos espaços museais e de memória da cidade de Caxias do Sul, perguntando-se, a partir da observação e análises das publicações acerca dos mesmos, de que forma e em que medida o pensamento decolonial transpôs as narrativas eurocêntricas presentes no patrimônio tombado, nos espaços museais e de memória da cidade de Caxias do Sul? Inicialmente, busca-se produzir um cenário acerca das narrativas produzidas pela administração da cidade, para posteriormente avançar em direção a análise dos acervos dos espaços museais e de memórias presentes no território.

A vida na cidade pressupõe interações. Interações entre grupos, entre pessoas com distintas memórias, interações com cada espaço e detalhe da cidade, com os distintos saberes, modos de vida e modos culturais. Interações com os registros, os escritos, as marcas que deixamos. A cidade é palco de encontros, de trânsitos, de saberes, de narrativas que nos constituem e nos atravessam através das linguagens. Pensar em memórias e em quem somos, é pensar em ancestralidade, é compreender um pouco mais de como os atravessamentos foram nos constituindo e constituindo a cidade. Assim, é caro refletir acerca de como a cidade constitui e organiza os espaços para comunicar suas memórias.

Segundo Kilomba (2021, p. 13), é importante lembrar dos percursos de conscientização coletiva, promovido – ou não – pelos espaços museais e de memória, pois uma sociedade que

vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas.

A presente análise busca identificar as narrativas produzidas e comunicadas pelo patrimônio tombado e pelos espaços museais e de memória da cidade de Caxias do Sul, perguntando-se, a partir da observação e análises das publicações acerca dos mesmos, de que forma e em que medida o pensamento decolonial[9] transpôs as narrativas eurocêntricas presentes no patrimônio tombado, nos espaços museais e de memória da cidade de Caxias do Sul?

Inicialmente, busca-se produzir um cenário acerca das narrativas produzidas pelo território. Importante para perceber quais os modos de funcionamentos e as linguagens que circulam pela cidade. Para isso, foram pinçadas algumas informações publicadas pela administração pública em seus sites e documentos. Antes, para melhor percepção dos escritos, cabe uma ressalva em relação aos limites da língua. Nos estudos realizados por Grada Kilomba (2021), em Memórias da Plantação – livro escrito originalmente em inglês – a tradução para português obriga a autora a trazer uma reflexão, que ademais, nos ajuda na compreensão dos movimentos da cidade.

> Me parece obrigatório esclarecer o significado de uma série de terminologias que, quando escritas em português, revelam uma profunda falta de reflexão e teorização da história e heranças coloniais e patriarcais, tão presentes na língua portuguesa; por outro lado, porque tenho que dizer que essa tradução é maravilhosamente elaborada, pois traduz um livro inteiro apesar da ausência de termos que noutras línguas, como o inglês e o alemão, já foram criticamente desmontados ou mesmo reinventados num novo vocabulário, mas que na língua portuguesa continuam ancorados a um discurso colonial e patriarcal, tornando-se extremamente problemático.
> [...]. Não posso deixar de escrever um último parágrafo para lembrar que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois **cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade.** No fundo, através de suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal

[9] Em 1981, o governo sul-africano recusou o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência e, em 1986, proclamou seu próprio ano, sem consultar as pessoas com deficiência. Em protesto, suas lideranças se retiraram de uma conferência e só retornaram para ler uma forte declaração.

> e de quem pode representar a verdadeira continuação humana (Kilomba, 2021, p. 14).

Assim, ao lermos os textos, o convite é pensar: Qual o lugar ocupado por aqueles que produzem tais narrativas nos contextos da cidade, da cultura e da educação? Qual a relação desses com os escritos? Quais os jogos de poder e saber estão instaurados?

As narrativas selecionadas estão alocadas no site da Prefeitura de Caxias do Sul, uma delas criada com o objetivo de apresentar a cidade.

> A história de Caxias do Sul **começa quando a região era percorrida por tropeiros, ocupada por índios e chamada Campo dos Bugres. Esse cenário começou a mudar em 1875, quando chegaram os primeiros imigrantes italianos em busca de um lugar melhor para viver.** Dois anos após o início da ocupação, o território recebeu a denominação de Colônia de Caxias. Ao longo desse tempo, novas levas de imigrantes chegaram. Em 20 de junho de 1890 foi criado o Município, desmembrado de São Sebastião do Caí. O nome, Caxias do Sul, foi uma homenagem ao Duque de Caxias. Logo na primeira década do século XX, um marco para o desenvolvimento: no dia 1º de junho de 1910 chegava o primeiro trem, ligando a região à capital do Rio Grande do Sul. Nesse mesmo dia, Caxias foi elevada à categoria de cidade. A denominação atual – Caxias do Sul – viria por meio de decreto, no ano de 1944. O novo meio de transporte marcou uma nova era para o desenvolvimento do município. Partindo do cultivo da uva e do vinho, chegou ao título de segundo maior polo metalmecânico do Brasil. As indústrias caxienses fabricam desde pequenas peças até ônibus e caminhões. Importância econômica que trouxe reflexos também para os setores de comércio e serviços, que se tornaram referência para toda a Serra Gaúcha. **Hoje, Caxias do Sul é fruto da garra e da determinação herdadas dos imigrantes com a contribuição de outras culturas que foram abraçadas pelo povo, como a tradição gaúcha.** Uma cidade vibrante, feita pelos seus 523.716 moradores, conforme levantamento do IBGE de 2021, e que se consolida como o segundo maior município do Rio Grande do Sul em número de habitantes e em importância econômica[10].

Já a outra, encontra-se presente nos escritos publicado no item: 'Caxias do Sul: território intercultural', no Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX), publicado pela

[10] Informações disponíveis em https://caxias.rs.gov.br/cidade, consulta realizada em 19 de julho de 2025. Grifos meus.

Secretaria Municipal da Educação e homologado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), o Documento tem o propósito de orientar os currículos escolares de todo território.

> Colônia Caxias é nome recorrente nos documentos, acervos oficiais e bibliografias. Recebeu de Júlio Prates de Castilhos o epíteto de 'Pérola das Colônias', em 1897, em visita a esta cidade como Presidente do Estado. A sede desta colônia localizavase em Nova Milano, na 1ª légua. Porém, em 1876, a sede passou a localizar-se no espaço até então conhecido como Campo dos Bugres. Os bugres eram integrantes do povo indígena brasileiro conhecido como Kaingang ou Kanhgág, denominação mundialmente famosa atribuída ao antropólogo Jules Henry, que viveu entre os kaingangs brasileiros. [...] esses índios foram conhecidos sucessivamente pelos seguintes nomes: guaianas no século 17; pinarés no século 18; caingangs e bugres no século 19.
> [...] Caxias do Sul é uma cidade que nem sempre foi conhecida pela atual denominação, e aqui há de se compreender a cidade como "uma criação nascida de numerosos e diversos momentos de formação". Sendo assim, é importante salientar que "a cidade é uma criação histórica particular que teve início num dado momento da evolução social [...], não por necessidade natural, mas por uma necessidade histórica, que tem um início e pode ter um fim". A denominação Caxias do Sul passa a ser utilizada em 1944, possivelmente para diferenciar-se de outros municípios brasileiros, dentre os quais, Caxias no Maranhão e Caxias no Rio de Janeiro. Vainer (1998) **compreende que, desde os primórdios, a imagem da cidade reflete o diverso, local onde se experiencia o múltiplo. Por ser única, a cidade, em sua criação histórica, é permeada pelo encontro de culturas diferentes. Nesse sentido, a população brasileira, assim como a caxiense, é composta por negros e descendentes de imigrantes de várias nacionalidades e de indígenas sobreviventes ao genocídio português**.[11]

Em ambos os textos há pistas de como as narrativas vão produzindo determinados modos de entender e perceber a cidade. O pequeno recorte feito aqui não pretende subjetivar os modos de olhar para a cidade. Pretende, outrossim, trazer alguns pontos iniciais que nos convidam a pensar a cidade. Para compreender que há, genuinamente, a possibilidade e, sobretudo, a necessidade das instituições que zelam pelos espaços museais e de memória, as quais são o escopo da análise nesta escrita, legitimarem e acolherem as narrativas presentes no

[11] Documento disponível em https://educacao.caxias.rs.gov.br/documento-orientador-curricular-para-a-educacao-infantil-e-o-ensinofundamental-de-caxias-do-sul-doccx, pesquisa realizada em 19 de julho de 2025.

território – isso acabaria reverberando outros modos e saberes, outros olhares, outras epistemes.

As estruturas analisadas nesta pesquisa, foram observadas a partir de categorias e das características capturadas através da descrição construída pelos espaços, que pertencem a duas Diretorias distintas: a Diretoria de Museus e Memória de Caxias do Sul; e a Divisão de Proteção ao Patrimônio Histórico e Cultural – DIPPAHC, ambas pertencentes a Secretaria Municipal da Cultura de Caxias do Sul.

A observação e análise foi organizada por segmento de Diretorias e cada estrutura inscrita nessas. Para cada estrutura pertencente à Diretoria de Museus e Memórias de Caxias do Sul, foram compiladas informações como o histórico, informações de identificação, imagens e comentários. Já para o conjunto de patrimônios tombados da Divisão de Proteção ao Patrimônio Histórico e Cultural, foram consideradas apenas as descrições, localização e número de tombos. Há posterior levantamento das etnias que cada uma celebra e resguarda. Para além da análise individual, o conjunto permite compreender a narrativa produzida.

A análise discorre a partir da observação das narrativas que constituem cada uma das estruturas e a força que isso ganha no conjunto. Pois, as memórias de um determinado povo, modo de existência, presentes nos espaços, territórios, tornam-se vivas ao serem notadas, sistematizadas e compartilhadas entre os seus; quando ganham vitrine nos espaços museais e de memórias, quando são parte dos diálogos produzidos, quando adentram os muros escolares. Através de todas as possibilidades que são alcançadas pelos movimentos metodológicos históricos, educacionais e museológicos. Porém, o que cada território escolhe guardar em suas memórias, é sempre um jogo de saber poder impregnado no campo social, econômico, político e cultural. Esses jogos, que são mantidos desde muito, produzem e normatizam valores e movimentos, sempre em detrimento de outros. Analisar as escolhas (e a manutenção delas) de um território, no que diz respeito às memórias e patrimônios que a mesma elege como caros, é pista para compreender os processos de poder saber e, através deles, compreender os silen-

ciamentos e apagamentos instaurados nos espaços. Processos que têm vinculação íntima e ínfima com as questões políticas, econômicas e culturais.

A análise dos espaços, de forma organizada, quando observada enquanto todo e cruzada com o problema de pesquisa, – *de que forma e em que medida o pensamento decolonial transpôs as narrativas eurocêntricas presentes no patrimônio tombado, nos espaços museais e de memória da cidade de Caxias do Sul?* – torna evidente que grande parte, ou praticamente a totalidade dos patrimônios tombados do território, enaltece a história da imigração europeia da serra gaúcha. Se distanciando das possibilidades de uma educação antirracista. Quando buscamos ações referentes às vozes dos povos originários e/ou dos afrodescendentes, com suas epistemes, nos deparamos com eventos sazonais, organizados e, algumas vezes, comemorativos, não há no território, salvaguardada expografia e/ou exposição permanente para visitação que dialogue com os saberes indígenas, afro-brasileiros, africanos e da multiplicidade de possibilidades produzidas pelos movimentos migratórios contemporâneos. É compromisso de todas e todos avançarmos em relação a produção de um espaço social que dialoga, de forma interseccional. Neste horizonte, de busca e luta, há trabalhos em movimento, avançando na direção de uma educação que coloca em conversa universos subjetivos e constrói outros universos possíveis, com mais democracia, cidadania, voz, corpo, participação, solidariedade e consciência crítica, fundamentos de uma educação antirracista. Talvez seja pela educação que a cidade dê esse passo.

Referências

BOAVENTURA, de Sousa Santos. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina. AS, 2009.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis.** Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **A Tragédia do Rei Chistophe, Discurso sobre o Colonialismo, Discurso sobre a Negritude**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GOMES, Fabrício Romani. **Sob a Proteção da Princesa e de São Benedito – Identidade Étnica, Associativismo e Projetos num Clube Negro de Caxias do Sul (1934 – 1988).** Jundaí: Paco Editorial, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

PECHANSKY, Rafaela. **Escritos Negros:** Textos contemporâneos. Porto Alegre: TAG, 2021.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. Rio de Janeiro: Grumin, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Online, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0 237/NOR0237_02.PDF Acesso em: 12 set. 2023.

ROSA, Sanny S. **Brincar, conhecer, ensinar.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Doramar ou a Odisseia**. São Paulo: Todavia, 2021

Da denúncia do não lugar ao anúncio do desejo de ser gente: a experiência de ser militante negra em Caxias do Sul

GT1: Educação e (auto)transformação: bem comum, autonomia, inovação e novos futuros.

Palavras-chave: Mulheres negras. Militância. Educação. Relações raciais. Caxias do Sul.

Rúbia Hoffmann Ribeiro
Mestranda
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: A presente escrita é recorte da pesquisa de mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, atualmente em fase de ida ao campo. É motivada pela exigência de enfrentar as invisibilidades impostas pela narrativa única sobre a constituição da cidade de Caxias do Sul. Invisibilidades que negam experiências de vida, saberes e a própria existência dos corpos que sonham e constroem uma cidade cada vez mais pluriétnica. As mulheres negras, por resistirem às opressões estruturantes de raça e gênero e, em grande parte, também de classe, podem ser referência para a pesquisa-educação comprometida com a justiça social. Essa escrita busca identificar como é a experiência de ser uma mulher negra militante dos movimentos sociais em Caxias do Sul, identificando não somente aspectos de denúncia sobre as relações raciais, como também o anúncio de possibilidades de transformação no território. Perspectiva pensada a partir do pressuposto de denúncia/anúncio desenvolvido por Paulo Freire. Os caminhos teóricos da pesquisa envolveram autores como Frantz Fanon e Neusa Santos Souza. Já a metodologia envolveu uma artesania entre a sistematização de experiências, a partir de Oscar Jara Holliday e a análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Introdução

A cidade de Caxias do Sul (RS) tenta imprimir a representação de ser uma sociedade predominantemente branca, narrativa construída na imposição da invisibilidade à população negra que a constitui. Na realidade, essa cidade é um espaço cada vez mais pluriétnico. As mulheres negras, que estão na base do sistema de opressões ao enfrentarem a desigualdade social interseccionada pelo racismo e o sexismo, podem ser referência

para pensarmos a construção de uma sociedade mais justa e emancipada. Tal referência se constrói na pesquisa-educação com mulheres negras, e não sobre mulheres negras. Por isso, essa escrita busca identificar como é a experiência de ser uma mulher negra militante dos movimentos sociais em Caxias do Sul, identificando não somente a denúncia sobre as relações raciais, como também o anúncio de possibilidades e de inéditos viáveis no território. Essa perspectiva se baseia em Paulo Freire (2023), que disse não bastar apenas a denúncia sobre a realidade que nos cerca; é preciso também anunciar novas possibilidades. A metodologia de sistematização das experiências de mulheres militantes negras pode contribuir com ensinamentos sobre as relações raciais e o acesso aos direitos humanos em Caxias do Sul.

Com o horizonte na Pesquisa Participante, o caminho metodológico da pesquisa envolveu uma primeira etapa de entrevistas individuais com 10 militantes negras de organizações do movimento social. Em seguida, as entrevistas foram transcritas e codificadas pela autora, tendo como referência a análise de conteúdo temática de Bardin (2016). Na segunda etapa, o "universo temático" proveniente dessas entrevistas individuais foi devolvido a elas como problema (Freire, 2023, p. 142) para análise em um primeiro encontro. Um segundo encontro ainda a ser realizado servirá para a construção conjunta de uma síntese e conclusão. O resultado aqui apresentado é, portanto, fruto da análise da primeira etapa, ou seja, das entrevistas individuais. Para esse momento foi elaborado um roteiro de perguntas para animar o debate como: Como é ser uma mulher negra militante em Caxias do Sul? O que te levou a participar do movimento social do qual você faz parte? O que você considera de mais relevante em direitos humanos em Caxias do Sul?

Frantz Fanon (2020) e Neusa Santos Souza (2021) servem de ancoragem teórica para a análise dessas experiências que são ao mesmo tempo únicas e comuns no que se refere ao fato de ser mulher, negra e militante social nesta cidade. Experiências diferentes das da autora, que não sofrendo as dores do racismo, mantém com as coautoras um pertencimento ideológico e um

compromisso político em comum: conceber e enfrentar o racismo enquanto luta coletiva de todos e todas.

Denúncia do não lugar

As entrevistas depois de transcritas foram lidas e relidas com atenção e os trechos significativos foram codificados. Os códigos foram organizados em uma tabela do Excel que auxiliou observar a recorrência dos seguintes termos associados à experiência de ser uma mulher negra e militante em Caxias do Sul: Desafiador / Desafio / Não é fácil / ser uma luta; não pertencimento / entre lugar / não lugar; falta de representatividade; negação do racismo; negação da existência e experiência negra na cidade; negação de si / negação de autodefinições / desejo de embranquecer.

Alguns trechos são significativos para entender sobre essa experiência. Bruna é doutoranda em História, nascida em Caxias do Sul e cresceu na zona norte da cidade. Para ela, ser negra nessa cidade é sentir o desconforto do não lugar, da invisibilidade da experiência de sua vida e de sua família:

> Durante muito tempo eu não conseguia entender essa cidade como minha. E aí tem a ver com a própria representação que a cidade faz de si mesma. Eu inicio minha trajetória como trabalhadora mesmo, num espaço de memória. Quando eu tinha 16 anos, eu estava no ensino médio ainda, eu fui estagiária da Casa de Pedra, então eu adorava aquele trabalho. Foi esse trabalho que me aproximou da história. Foi esse trabalho que me aproximou do que é ser professora também. E eu estudava bastante a história da casa, todos os objetos que tinham lá. Só que, ao mesmo tempo, aquilo me causava um desconforto muito grande, porque era **um lugar que não permitia a minha existência**. E quando eu estava na troca com os visitantes da casa. Esses visitantes, nas suas falas, acabavam **invisibilizando aquela que era a minha experiência, a minha experiência com a minha família**. Vou dar um exemplo, quando eles pegavam, tem lá um berço no quarto e uma bonequinha de milho. Eles pegavam aquela boneca e eles falavam como se aquela boneca **só pudesse ter pertencido à experiência de imigração italiana e não uma experiência comum às pessoas.** Porque as pessoas de todas etnias, as crianças de diferentes etnias, quando não tem brinquedo para brincar, criam brinquedos das mais diversas formas. E aí eu tentava estabelecer um diálogo com esses visitantes. Dizendo que a minha mãe também contava essas histórias, só que é como se eles não escutassem isso,

> porque eu sou uma pessoa negra e eu não venho dessa mesma experiência[12] (Grifos da autora).

A fala de Bruna vincula-se ao que Fanon (2020, p. 48) nos revela sobre o processo de desumanização imposta pela branquitude, ao perpetuar a ideia de que o negro é considerado sem "cultura, nem civilização, nem esse longo passado histórico".

Michele é advogada com foco em direito antidiscriminatório, mestranda em educação, militante da Unegro e presidente do Comune. Nascida em São Gabriel, veio morar em Caxias do Sul, onde, como relata, "foi acusada de ser negra", além do não pertencimento, o racismo impõe uma negação de si nas pessoas negras.

> Tu não se descobre negro tu é acusado de ser negro. Então acho que o maior sentimento que eu tenho na região da Serra sempre foi um não pertencimento. Tu não é de família italiana, tu não tem sobrenome italiano. E o primeiro momento eu fiz o mesmo movimento que muitas pessoas que eu conheço aqui em Caxias fazem, que é buscar então antepassados brancos, eurocentrados. "Ah mas não, tinha uma descendência portuguesa, eu tinha um bisavô alemão, eu tinha..." tentando repaginar e reconstruir essa tua ancestralidade pra inserir algum ascendente europeu. Para tu poder fazer parte, para tu dizer: "Ah, eu tenho alguma coisa. Eu não sou tão excluída assim. Eu não estou tão fora", entendeu? E eu vejo muitas pessoas tentando fazer esse link aqui. Por mais que as pessoas sejam negras, sejam indígenas. "Ah, mas eu tenho lá uma bisavó, um tataravô e tal que era branco."[13]

Segundo Souza (2021), para o ser humano se constituir, é necessário que haja um modelo ideal, o "ideal do ego", que o vincula ao simbólico, à lei e à ordem da cultura. No entanto, o racismo impõe a brancura como regra universal, como fetiche, assim cria o "ideal do ego branco" como única possibilidade de humanidade, que é internalizado pelo negro. Ao se deparar com a incompatibilidade entre esse ideal de ego e seu próprio corpo, o negro entra em sofrimento psíquico. Como forma de lidar com esse sofrimento, tenta "embranquecer" ou, como diz Fanon (2020), usar uma máscara branca, uma tentativa de aniquilar o próprio corpo, o que afeta a sua autoestima e cria identida-

[12] SANTOS, Bruna Letícia dos. Entrevista cedida à autora. Caxias do Sul, em abril de 2025.

[13] XAVIER, Micheles dos Santos. Entrevista cedida à autora. Caxias do Sul, em abril de 2025.

des fragmentadas, levando à despersonalização e alienação do indivíduo.

O conjunto de respostas sobre a experiência de ser uma mulher negra em Caxias do Sul, foi unificado a partir da suas similaridades e organizado em um gráfico do Excel, que segue abaixo:

Figura 1 – Respostas sobre ser mulher militante negra em Caxias do Sul



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Anúncio do desejo de ser gente

Bruna vai da denúncia da cidade enquanto um espaço do não lugar, do não pertencimento, da invisibilização de experiências negras, ao anúncio da cidade desejada, que possibilite seu desejo de ser gente, desejo construído no processo de sua militância:

> Uma vez eu me defini primeiro como professora e como militante. Mas os últimos anos da minha vida eu só queria me definir como gente. E acho que é um processo que a própria militância me permitiu, e aí eu estou falando de uma militância, não só de participar de movimento social, mas de uma militância que é de conseguir se apropriar de toda uma intelectualidade de mulheres negras e de homens negros também. Isso me permitiu

> querer ser gente no mundo, sabe? Então acho que depois de muita luta assim nesses últimos anos, eu estou me permitindo ser gente. Então não me defino mais só como professora, ou só como historiadora, ou só como militante, como eu já fiz uma vez, porque isso tinha me colocado dentro de uma caixinha.[...] Então, acho que nesses últimos anos eu estou querendo ser as várias coisas para poder conseguir ser gente na totalidade.[14]

Entre os aprendizados promovidos pela experiência militante, sobretudo, a partir do pensamento feminista negro, ela anuncia a construção de possibilidades de liberdade: "Eu acho que talvez essa seja pra mim, aquilo que mais as experiências negras me ensinam, como é que a gente consegue construir possibilidades de liberdade"[15].

Claúdia é professora de história, mestre em letras, atua no Núcleo QUERER (Qualificar a Educação para as relações Étnico-Raciais) e é militante da Marcha Mundial de Mulheres. Ela anuncia o esperançar, e as relações raciais como "lugar de futuro" em que o protagonismo negro vem para ficar.

> Eu acho que não pode faltar o esperançar. Eu acho que por mais que os momentos sejam difíceis e de fato eles estão. Esse teu trabalho aqui é muito bonito, inclusive, né? Um trabalho de protagonismo das mulheres negras, isso é muito importante. Eu gosto muito de pensar as relações étnico raciais no lugar de futuro. Então, eu acho que esse trabalho tem que ser pensado nesse lugar de futuro. Qual é o lugar de futuro? O lugar aonde essa negritude vai receber, vai tomar para si o espaço do protagonismo que ela merece.[16]

O que as coautoras destacam em suas narrativas, dialoga com o que postulou Fanon (2020, p.25) sobre a solução ser "tanto no nível objetivo quanto no subjetivo", ou seja, enfrentar as invisibilidades, (re)escrever a própria história, mas também seguir na luta por direitos e justiça social. Elas assim como Souza (2021) e Fanon (2020) nos chamam a construir uma reação antirracista que deve ser coletiva, mas sem perder de vista o protagonismo de quem vivência as dores dessa opressão: "Qual é o prognóstico? A sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não está imune à influência humana. O homem é

[14] SANTOS, Bruna Letícia dos. Entrevista cedida à autora. Caxias do Sul, em abril de 2025.
[15] Idem.
[16] FIN, Claúdia Cristina. Entrevista cedida à autora. Caxias do Sul, em julho de 2025.

aquilo que faz com que a sociedade exista. O prognóstico está nas mãos daqueles que anseiam abalar as carcomidas fundações do edifício"(Fanon, 2020, p. 25).

Considerações finais

Tomar as experiências de vida de mulheres negras militantes e os saberes gerados a partir delas como referência para projetos de sociedade, que não se desvinculam do processo educativo, é também caminhar em direção a nossa (auto) transformação. Seja enquanto pessoa negra que reconstrói sua identidade estilhaçada pela desumanização do racismo, seja enquanto pessoa branca que assume uma postura (auto) crítica sobre seus privilégios e lugares sociais. É traçar caminhos que nos levam ao compromisso ético e político pelo bem comum e para novos futuros.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. São Paulo. Edições 70, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo. Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2023.

JARA, Holliday Oscar. **Para sistematizar experiências.** Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2006b.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro. Zahar, 2021.

Memórias sensíveis: narrativas docentes sobre infância e natureza como ato de acolhimento e formação

GT 3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Memória. Infância. Natureza.

Bianca Polli Rodrigues
Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: Este trabalho propõe uma análise das memórias de infância com a natureza, evocadas por professoras da Educação Infantil em um questionário aplicado durante a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso. A questão norteadora – "Quais são suas experiências mais marcantes em relação à natureza e a infância?" – possibilitou a coleta de narrativas breves, mas densas em afetos, que revelam como as subjetividades docentes foram atravessadas por experiências significativas nos ambientes naturais. O objetivo da pesquisa é compreender como essas memórias contribuem para a construção de olhares sensíveis, plurais e acolhedores sobre a infância e o currículo da Educação Infantil. A metodologia utilizada foi qualitativa, com base na análise de conteúdo e aproximações com a abordagem (auto)biográfica, a partir das contribuições de Abrahão (2006), Josso (2004), Nóvoa (1992) e Delory-Momberger (2016). Como resultado, identifica-se a presença de vínculos afetivos potentes com a natureza nas memórias das docentes, frequentemente associadas a brincadeiras livres, tempos desacelerados e paisagens não escolarizadas. Tais registros revelam um potencial formativo das experiências vividas, que ressoam nas práticas atuais e podem fundamentar projetos pedagógicos mais abertos à escuta, à diversidade e ao acolhimento da criança em sua inteireza. Conclui-se que as memórias da infância são fontes formativas essenciais, que merecem ser (re)visitadas nos processos de formação docente e na construção de um currículo mais humano e conectado à vida.

Introdução

A relação entre memória, infância e natureza revela camadas profundas de subjetividade que atravessam a formação docente. Quando professoras da Educação Infantil são convidadas a rememorar suas experiências mais marcantes com a natureza durante a infância, emergem narrativas carregadas de afetos,

sensações e aprendizagens que extrapolam os limites da institucionalização escolar. Essas memórias, ainda que enunciadas em poucas linhas, permitem vislumbrar como os vínculos com os elementos naturais contribuíram para a construção das sensibilidades, da ética e da escuta que hoje se atualizam em suas práticas pedagógicas.

Este trabalho tem como objetivo analisar as memórias de infância com a natureza evocadas por docentes da Educação Infantil, compreendendo-as como elementos formadores que atravessam a profissionalidade e o modo como concebem o currículo e a criança em sua multiplicidade. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa se fundamenta em referenciais que valorizam o percurso biográfico na formação, tais como Abrahão (2006), Josso (2004), Nóvoa (1992) e Delory-Momberger (2016), em diálogo com autores que discutem a infância e sua relação com o sensível, como Piorski (2016).

A escolha pelo Grupo de Trabalho 3 justifica-se pela intenção de pensar o currículo da Educação Infantil não apenas como organização de conteúdos, mas como espaço simbólico de reconhecimento das singularidades e das narrativas que constituem os sujeitos docentes e discentes. Ao acolher essas memórias, reafirma-se a importância de escutar as vozes e os afetos que fundam a experiência educativa.

Fundamentação teórica

As narrativas de vida ocupam um lugar de destaque nos estudos contemporâneos sobre a formação docente, especialmente quando se busca compreender a constituição subjetiva, ética e estética do ser professor. Como afirma Josso (2004), a memória autobiográfica não apenas reconstrói o passado, mas o reinscreve em novos contextos de sentido, revelando as marcas que os percursos de vida imprimem nas práticas educativas. Nesse sentido, mobilizar as memórias de infância das professoras da Educação Infantil em relação à natureza é também uma forma de escutar a tessitura de sentidos que compõem suas subjetividades e visões de infância.

A escuta dessas lembranças ganha densidade analítica quando compreendida pela ótica da formação como um processo existencial e contínuo. Delory-Momberger (2016) destaca que o relato de si permite a emergência do sujeito da formação, tornando visíveis os atravessamentos históricos, sociais e afetivos que configuram sua identidade. As narrativas docentes, mesmo que fragmentárias ou provocadas por um questionário, carregam a potência da formação experiencial e sensível. São fragmentos de mundo que, ao serem acolhidos pela pesquisa, revelam como a infância vivida com e na natureza atua como matriz de significação na constituição da profissionalidade.

Para Nóvoa (1992), conhecer o professor é conhecer sua história. A escuta das experiências formadoras permite compreender os sentidos que orientam suas escolhas pedagógicas, suas inquietações e também seus silêncios. Essa perspectiva converge com Abrahão (2006), ao afirmar que as narrativas de formação possibilitam romper com modelos rígidos de profissionalização, ao valorizar a multiplicidade de trajetórias, culturas e afetos que atravessam os sujeitos.

Complementarmente, Gandhy Piorski (2016) contribui com uma chave sensível para compreender as experiências de infância com a natureza. Ao enfatizar a presença dos elementos naturais – terra, água, fogo e ar – nas brincadeiras infantis, o autor resgata o elo ancestral entre a criança e o mundo natural como uma dimensão poética, imaginativa e formadora. As narrativas analisadas neste trabalho ressoam essa presença simbólica e corpórea da natureza na infância, revelando como esses vínculos primordiais reverberam na forma como as docentes se posicionam frente à educação e ao acolhimento das diferenças.

Assim, compreender essas memórias não se limita à reconstrução de um passado pessoal, mas implica reconhecer que a formação docente também se dá na escuta e valorização das experiências subjetivas. A infância vivida pelas professoras é, portanto, um solo fértil para pensar um currículo que acolha a diferença e a pluralidade, e que reconheça, nas narrativas sensíveis, a potência de uma educação conectada à vida.

Metodologia

Este trabalho está ancorado em uma abordagem qualitativa de pesquisa, orientada pelo viés narrativo-formativo, que compreende as experiências de vida como matéria-prima da formação docente. Como afirma Abrahão (2006), as narrativas pessoais não apenas revelam o percurso do sujeito, mas também produzem conhecimento sobre o processo formativo em suas múltiplas dimensões – subjetiva, histórica e pedagógica. Assim, partimos do entendimento de que escutar as memórias das professoras é também escutar as raízes afetivas e simbólicas que atravessam suas práticas e visões de infância.

A produção dos dados ocorreu por meio de um questionário on-line, composto por perguntas abertas destinadas a professoras da Educação Infantil. Dentre as questões propostas, este recorte analisa especificamente as respostas à pergunta: "Quais são suas experiências mais marcantes em relação à natureza e a infância?" A escolha por essa pergunta decorre de seu potencial evocativo, capaz de acionar lembranças que ultrapassam o contexto profissional e alcançam a esfera das memórias afetivas.

Apesar de coletadas em formato escrito e breve, as respostas foram tratadas como micro-narrativas formativas (Delory-Momberger, 2016), ou seja, fragmentos significativos da trajetória de cada docente, que, mesmo em sua concisão, revelam aspectos fundamentais da constituição subjetiva, sensível e ética da relação com a natureza. A análise foi orientada pelos princípios da análise de conteúdo temática, buscando identificar sentidos recorrentes, imagens poéticas e traços culturais das infâncias vividas junto à natureza.

O cuidado ético com a escuta das memórias foi mantido ao longo do processo, assegurando o anonimato das participantes e reconhecendo cada narrativa como um gesto de confiança e exposição de si. O intuito, portanto, não é generalizar, mas compreender as singularidades dessas experiências como chaves para pensar formas mais acolhedoras, plurais e sensíveis de educação na infância.

Análise e discussão

As respostas à pergunta "Quais são suas experiências mais marcantes em relação à natureza e a infância?" revelam um tecido rico de memórias que atravessam o tempo e o espaço, situando a natureza como cenário e protagonista das vivências infantis das professoras. Embora breves, essas narrativas são carregadas de afetos, imagens e sentidos que constituem verdadeiras experiências formadoras. As professoras evocam com frequência a liberdade de brincar na rua, o contato com rios, árvores, animais, flores, o envolvimento com a terra e os elementos naturais. São memórias em que o corpo infantil se movimenta em meio à vastidão dos quintais, dos sítios e das ruas de chão batido – paisagens vividas que contrastam com os limites impostos hoje pelos muros das instituições escolares e da vida urbana.

Muitas falas mencionam os vínculos familiares mediando essas vivências com a natureza. Avós, pais, mães e irmãos aparecem como figuras que ensinavam, acompanhavam ou simplesmente compartilhavam os momentos de exploração, cuidado e contemplação. A natureza, nesses relatos, não é apenas o fundo das ações humanas, mas sim um campo de relações: com o mundo, com os outros e consigo mesmas. O tempo mais lento, o silêncio, o toque na terra, o cheiro das plantas, o som dos animais – tudo isso é lembrado com sensibilidade, compondo uma espécie de "paisagem da memória" que ainda reverbera na subjetividade dessas educadoras.

A partir dessas micro-narrativas, é possível perceber o quanto essas experiências primordiais moldam modos de ver e se relacionar com o mundo. Como destaca Piorski (2016), as infâncias em contato com os elementos naturais favorecem uma imaginação viva, uma percepção sensível do tempo e uma escuta do mundo não humano. Essas características não apenas constituem subjetividades, mas influenciam diretamente o modo como essas docentes pensam a infância hoje – entre a saudade de uma liberdade vivida e o desejo de que suas crianças também possam experimentar algo semelhante, apesar das restrições institucionais e sociais atuais.

Essas lembranças revelam ainda um atravessamento geracional: as professoras reconhecem que as crianças de hoje, muitas vezes confinadas a espaços fechados e a tempos acelerados, têm pouco acesso às vivências que marcaram suas próprias infâncias. Esse descompasso gera inquietações, mas também mobiliza reflexões sobre a possibilidade de reinventar o currículo e a prática pedagógica. Como apontam autores como Abrahão (2006) e Josso (2004), narrar-se é também abrir-se à transformação. Ao revisitar suas histórias com a natureza, essas educadoras acionam não apenas um passado, mas uma potência de futuro: a de construir, com as crianças, novas formas de estar no mundo.

Desse modo, as memórias docentes analisadas aqui não são apenas registros de um tempo que passou, mas pistas para pensar o presente da Educação Infantil. Elas nos mostram que acolher a diversidade de experiências, escutar a singularidade de cada percurso e considerar a dimensão sensível da formação são gestos que ampliam o horizonte pedagógico. Ao trazerem suas vivências com a natureza para o campo da reflexão, essas professoras contribuem para uma educação mais encarnada, ética e poética.

Considerações finais

As memórias compartilhadas pelas docentes sobre suas infâncias em contato com a natureza evidenciam a potência formativa das experiências vividas fora dos muros escolares, nos quintais, nos rios, nos campos e nas ruas. Tais lembranças, embora singelas, mobilizam afetos, sentidos e saberes que ultrapassam o plano individual e revelam uma dimensão ética, estética e política da formação docente. Ao narrar suas experiências, essas educadoras reafirmam que a infância é, antes de tudo, um tempo de abertura ao mundo, de fruição sensível, de descoberta e pertencimento.

Revisitar essas narrativas à luz de autores permite compreender que a formação não se limita aos espaços formais, mas se tece na história vivida, nas marcas deixadas pelo ambiente e pelas relações construídas ao longo do tempo. Nesse sentido, considerar as trajetórias pessoais das docentes e seus vínculos

afetivos com a natureza é também reconhecer a importância da subjetividade na constituição das práticas pedagógicas.

Conclui-se que escutar e valorizar essas narrativas contribui para a construção de uma pedagogia mais acolhedora, que reconhece a diversidade das experiências e promove uma educação comprometida com a sensibilidade, o cuidado e o respeito à diferença. Ao acolher a linguagem da memória, a escola pode se tornar um território fértil para que novas infâncias com a natureza floresçam.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In:* SOUSA, Elizeu Clementino de; ABRANHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526. Acesso em: 7 jul. 2025.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Tradução de Cássia Cassettari. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIORSKI, G. **Brinquedos de Chão:** Natureza, O Imaginário e o Brincar. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil: uma revisão de literatura

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil. Inclusão. Práticas pedagógicas. Deficiência.

Milena A. Vieira da Silva
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este artigo analisa estudos que investigam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, destacando avanços, desafios e contradições na implementação de práticas inclusivas no Brasil. A revisão evidencia problemas recorrentes, como a fragilidade na documentação dos alunos, a desarticulação entre salas regulares e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o sub-registro de crianças com deficiência e a escassez de formação docente específica. Tais aspectos comprometem o planejamento pedagógico individualizado e a eficácia do AEE. Em contrapartida, os estudos apontam estratégias relevantes, como o fortalecimento da mediação docente, a integração entre profissionais, o uso de tecnologias assistivas e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. A compreensão ampliada da infância, fundamentada na abordagem histórico-cultural, sustenta a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às singularidades infantis. A pesquisa destaca ainda o papel central do professor como mediador e a importância das relações sociais e afetivas no processo de inclusão. Conclui-se que consolidar o AEE como instrumento efetivo de inclusão exige compromisso institucional, políticas intersetoriais integradas e formação continuada, garantindo às crianças com deficiência o direito à participação plena e equitativa desde os primeiros anos da vida escolar.

Esse texto traz a análise de uma revisão de pesquisas que abordam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, visando compreender esse tema é tratado em pesquisas acadêmicas, revelando um conjunto de contribuições teóricas e empíricas que permitem compreender os avanços, desafios e contradições que marcam esse serviço no Brasil. Foi realizada uma busca no Portal de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca foi orientada pela combinação dos descritores : **“AEE + Educação Infantil”**, **“Escolas de Educação Infantil + AEE”** e **“Escolas de Educação Infantil + Inclusão/Educação Inclusiva”**. Esses descritores foram aplicados para localizar os termos no título dos trabalhos disponíveis na base de dados. Como resultado, foram identificadas 5 teses e 14 dissertações que atendiam aos critérios estabelecidos. Os estudos selecionados discutem diferentes dimensões do AEE, desde sua

fundamentação legal e conceitual até as práticas pedagógicas adotadas em contextos diversos, com destaque para os municípios e redes de ensino que vêm construindo caminhos para a efetivação da inclusão.

Buscou-se evidenciar aspectos recorrentes no processo de implementação do AEE, tais como a fragilidade na documentação dos alunos, a falta de articulação entre professores da sala regular e da SRM, o sub-registro de crianças com deficiência, a escassez de formação específica dos profissionais envolvidos e a distância entre as diretrizes políticas e a realidade escolar. Ao mesmo tempo, apontam caminhos para superação, como a necessidade de planejamento pedagógico individualizado, integração das práticas, mediação qualificada e valorização da criança como sujeito ativo de direitos.

Desta forma, espera-se que essa revisão de literatura possa fornecer subsídios para a compreensão da realidade educacional de contextos específicos, como o município de Caxias do Sul, e para a construção de propostas que consolida práticas mais inclusivas e coerentes com os princípios da equidade e do respeito às singularidades infantis.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil tem sido amplamente investigado por diversos autores, que abordam desde as diretrizes políticas até as práticas pedagógicas e os desafios da inclusão escolar. As pesquisas analisadas oferecem uma variedade de perspectivas e contribuições relevantes, evidenciando avanços importantes, mas também desafios persistentes na efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas para crianças com deficiência (Santos, 2017).

Um dos principais pontos em comum entre os estudos é a fragilidade na documentação dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que dificulta a elaboração de planejamentos pedagógicos individualizados. Além disso, há uma desarticulação recorrente entre os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os das salas regulares, o que compromete a continuidade das ações inclusivas. Também se destaca o sub-registro de crianças com deficiência, fato que impacta negativamente o dimensionamento adequado dos recursos humanos e materiais necessários ao atendimento especializado (Meirelles, 2016).

Outro aspecto amplamente mencionado é a falta de formação específica e continuada dos profissionais envolvidos com o AEE, resultando em práticas fragmentadas, descontextualizadas e, muitas vezes, desarticuladas das diretrizes previstas nas políticas públicas. Esse distanciamento entre teoria e prática revela-se como um dos principais entraves à consolidação de uma educação inclusiva e equitativa, especialmente na etapa da Educação Infantil. Nesse contexto, (Rodrigues, 2015) aponta para a urgência de uma maior integração

entre as salas regulares e as SRMs, bem como para o fortalecimento das políticas públicas inclusivas, a promoção do acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias que garantam a efetiva participação das crianças com deficiência no cotidiano escolar.

A pesquisa de Santos (2017) se destaca ao investigar a organização do AEE em diferentes contextos municipais, com ênfase no município de Caxias do Sul. O estudo evidencia a importância de considerar a criança como sujeito ativo, protagonista de seu desenvolvimento, e ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem sua integralidade e suas múltiplas formas de expressão. Em Caxias do Sul, parcerias com universidades e instituições especializadas fortalecem o atendimento complementar à educação regular, apontando para a relevância da articulação intersetorial na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Outros estudos reforçam essa análise: Rodrigues (2015) enfatiza o papel do AEE nas SRMs como garantidor do direito à educação para crianças com deficiência, defendendo o planejamento individualizado como elemento essencial. Cotonhoto (2014), por sua vez, aponta a necessidade de maior integração entre as atividades da SRM e o contexto escolar como um todo, superando a lógica de isolamento e promovendo práticas colaborativas. Trindade (2017) analisa a experiência no município de Mauá, São Paulo, e sugere melhorias como o aumento das horas de intervenção e a criação de sistemas informatizados para diagnóstico e acompanhamento dos alunos. Já Meirelles (2016), ao comparar as políticas de inclusão do Brasil e da Itália, reforça a importância de abordagens integradas entre os serviços de apoio e a escola regular, especialmente por meio da colaboração entre professores.

Pesquisas de âmbito estadual e municipal também revelam desafios significativos. Santos (2016) destaca a escassez de recursos pedagógicos e a deficiência na formação docente no Rio Grande do Sul. Sousa (2020) evidencia que, em São Paulo, as crianças dos Centros de Educação Infantil (CEIs) frequentemente não são contempladas pelos serviços do AEE, indicando a necessidade de maior articulação entre políticas públicas e práticas escolares.

A compreensão da infância é outro eixo fundamental na construção de práticas inclusivas na Educação Infantil. Historicamente, a criança foi concebida como um ser em desenvolvimento, incompleto e carente de maturação, numa perspectiva cronológica e biologizante que desconsiderava os contextos sociais, culturais e históricos de constituição das infâncias. No

No entanto, abordagens contemporâneas, inspiradas em autores como Vygotsky, Piaget e Freud, promovem uma visão ampliada da criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e portador de singularidades. Essa concepção amplia as possibilidades de inclusão ao valorizar a diversidade de modos de ser e estar no mundo.

A inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil é uma conquista social derivada da luta de movimentos

familiares e avanços legislativos que reconhecem o direito universal à educação. No entanto, sua efetivação demanda mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na formação docente, na estrutura institucional e na articulação intersetorial. Entre os principais obstáculos, destacam-se lacunas na formação inicial e continuada de professores, a precariedade das condições de trabalho, a carência de recursos adequados e a fragmentação dos serviços especializados, especialmente o AEE e as salas de recursos multifuncionais (SRMs).

O AEE, nesse cenário, é reconhecido como um componente estratégico para a inclusão escolar, atuando na identificação e atendimento das necessidades específicas de cada criança. Sua eficácia depende da elaboração de planejamentos pedagógicos individualizados, da integração entre os espaços de ensino regular e especializado, da colaboração entre os profissionais da educação e da participação ativa das famílias. A utilização de tecnologias assistivas se destaca como um recurso essencial para ampliar as possibilidades de aprendizagem e comunicação de crianças com deficiência visual, auditiva ou motora.

É importante destacar os desafios ainda presentes na construção de uma educação inclusiva de fato. A naturalização de diagnósticos clínicos e a predominância de uma visão patologizante da deficiência limitam a compreensão das crianças com NEE a partir de suas potencialidades. O sub-registro de alunos com deficiência nas redes públicas compromete o planejamento e a alocação de recursos. As divergências entre teoria e prática exigem ações formativas continuadas que promovam a transformação da cultura escolar.

A formação docente, nesse sentido, deve ser orientada por uma perspectiva crítica, ética e comprometida com a diversidade. A construção de uma cultura inclusiva requer o reconhecimento da diferença como valor. Estratégias como a ressignificação de materiais pedagógicos, o uso de brinquedos acessíveis, a introdução de elementos simbólicos como mandalas e a valorização das dimensões subjetivas e espirituais no processo educativo contribuem para ampliar o olhar sobre a criança e favorecer sua participação plena no ambiente escolar.

Em síntese, a inclusão na Educação Infantil não pode ser reduzida ao simples acesso físico à escola regular, mas deve ser compreendida como um compromisso ético e político com a equidade, a justiça social e o respeito às singularidades. A análise crítica das práticas cotidianas, das políticas públicas e das relações escolares é fundamental para consolidar propostas que assegurem uma educação inclusiva desde os primeiros anos da vida escolar, como direito inalienável de todas as crianças.

A análise das pesquisas sobre o AEE na Educação Infantil revela que, embora haja avanços importantes nas políticas públicas e no reconhecimento legal do direito à inclusão, persistem desafios significativos na materialização de uma educação verdadeiramente inclusiva. As fragilidades identificadas, como a desarticulação entre profissionais, a insuficiência na formação docente e a ausência de planejamento individualizado, demonstram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a participação plena de crianças com deficiência na vida escolar.

Ao mesmo tempo, os estudos apontam estratégias potentes de transformação: o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, o envolvimento das famílias, o uso de tecnologias assistivas, a escuta sensível do educador e a ressignificação das práticas pedagógicas. A compreensão ampliada de infância, que considera as crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura, amplia o olhar sobre a inclusão e convida a escola a se reorganizar em torno de princípios éticos, políticos e pedagógicos mais democráticos e acolhedores.

Portanto, consolidar o AEE na Educação Infantil como um instrumento efetivo de inclusão exige compromisso institucional, investimento na formação de professores e articulação entre os diferentes atores da comunidade escolar. Mais do que garantir o acesso físico das crianças com deficiência à escola, é preciso assegurar condições concretas para sua permanência, participação e aprendizagem, desde os primeiros anos da vida escolar, com respeito às suas singularidades e potencialidades.

Referências

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil:** Possibilidades e Desafios à Inclusão Escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Educação infantil e atendimento educacional especializado:** configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. **Atendimento educacional especializado na educação infantil:** interface com os pais e professores da classe comum. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SANTOS, Joseane Frassoni. **Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul:** Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SANTOS, Laís Carla Simeão da Silva. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

A construção das concepções do autismo a partir do modelo médico e modelo social da deficiência

GT3: Diferença, Linguagens e Acolhimento

Palavras-chaves: Autismo. Modelo médico e social de deficiência. Neurodiversidade

Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer
Mestre e Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul (UCS)
Pedagoga
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)[17]

Carla Beatris Valentini
Doutora em Informática na Educação
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Resumo: Ao longo da história, o autismo passou por diferentes nomenclaturas e compreensões até ser classificado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Embora este estudo não tenha como perspectiva o modelo médico de deficiência, suas contribuições foram fundamentais para a identificação e classificação do autismo, especialmente no contexto dos estudos sobre deficiências. O objetivo deste trabalho foi investigar de que forma as concepções do modelo médico e do modelo social de deficiência contribuíram para a reconfiguração da compreensão do autismo, desde as primeiras pesquisas científicas do século XX até os estudos contemporâneos. Como percurso metodológico utilizou-se uma abordagem qualitativa, com caráter teórico bibliográfico e contextualizado a partir de textos de autores contemporâneos (Silva, 2014; Ortega, 2009; Diniz, 2003, França, 2013; Nicolau *et al.*,2025) relacionados às concepções dos modelos e da neurodiversidade que corroboram na compreensão conceitual do autismo. Como resultados, as mudanças nas concepções sobre o autismo, sob a ótica do modelo médico e social de deficiência, mostraram uma nova compreensão desta condição. O modelo social de deficiência contribuiu para uma visão não mais patologizante e algo a ser curado, mas como uma condição que exige respeito às especificidades dos autistas. Esse posicionamento se alinha às discussões sobre neurodiversidade, contestando a visão medicalizante

[17] A servidora recebe incentivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul por meio de processo de afastamento para o doutorado.

> que reduziu as pessoas neurodivergentes. reposicionando-as como sujeitos legítimos na construção de conhecimento sobre si mesmos, ampliando o escopo da neurodiversidade e reconhecendo a diversidade neurológica como variação humana, não como um déficit.

Ao longo da história, o autismo passou por diferentes nomenclaturas e compreensões até ser classificado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Embora este estudo não tenha como fundamento o modelo médico de deficiência, suas contribuições foram fundamentais para a identificação e classificação do autismo, especialmente no contexto dos estudos sobre deficiências.

Desde as primeiras pesquisas científicas, como de Leo Kanner e Hans Asperger no século XX, até as pesquisas mais contemporâneas, cada período contribuiu para ampliar a compreensão sobre o autismo. O modelo médico de deficiência destacou aspectos clínicos e diagnósticos, bem como forneceu bases para intervenções e apoio terapêutico. Entretanto, com a emergência do modelo social de deficiência, novas abordagens começaram a ter maior relevância enfatizando portanto, na promoção de direitos, acessibilidade, igualdade de oportunidades e inclusão, com foco na participação plena das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social.

Este trabalho abordará, de forma mais específica, o recorte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, de que forma as concepções do modelo médico e do modelo social de deficiência contribuíram para a reconfiguração da compreensão do autismo, desde as primeiras pesquisas científicas do século XX até os estudos contemporâneos.

Ancorado no modelo médico, numa visão hegemônica e nosográfica com ênfase no diagnóstico e visto como uma pessoa dependente, as pessoas autistas foram classificados por Leo Kanner, em 1943[18]. Nesta época ocorreram mudanças substanciais nas concepções sobre sua origem e "natureza" (Lima, 2014, p. 115), antes disso, pertenciam ao grupo de pessoas com debilidade mental, psicoses e esquizofrenia infantil.

A partir dos estudos de Kanner até a década de sessenta, fortemente influenciado pelas explicações psicanalíticas, a

[18] Artigo seminal, "Os distúrbios autísticos do contato afetivo".

nova versão apresentava o autismo tendo falhas nas relações afetivas entre pais e bebês, também era concebido exclusivamente em termos negativos, culpando os pais, os quais teriam falhado no estabelecimento de relações objetais precoces. A famosa "mãe geladeira" de Kanner, ou as metáforas de "fortalezas vazias", "tomadas desligadas", "conchas", "carapaças", "ovos de pássaros" e "buracos negros" termos usados pela psicanálise para se referir às crianças autistas (Ortega, 2009).

Fortalezas vazias[19] "literatura psiquiátrica do americano Bruno Bettelheim em meados de 1950 que "apostava que o processo patogênico do autismo (que ele ainda nomeava de "esquizofrenia infantil") consistia numa resposta da criança a "situações extremas", semelhantes àquelas vividas por prisioneiros nos campos nazistas" (Lima, 2014, p. 119).

Kanner e Bettelheim deixaram contribuições importantes, embora tenham sido alvos de críticas pela visão psicodinâmica do autismo. No entanto, ambos conseguiram distinguir o autismo de outros diagnósticos, o que foi crucial para que começasse a ser reconhecido e tratado como uma condição específica, colaborando na compreensão social desse grupo.

O psicólogo Bernard Rimland representou a primeira reação a concepção hegemônica no campo do autismo até então, fazendo uma crítica a "concepção de que, antes de se manifestar sob a forma de disfunções afetivas, o autismo teria uma natureza cognitiva, e a necessidade de hospedar a tese cognitiva no tecido cerebral" (Lima, 2014. p. 120), criticando a ênfase que Kanner atribuíra ao fator afetivo.

Houveram mudanças significativas nos estudos sobre as causas do autismo entre as décadas de 1960 e 1980, essas transformações refletem a evolução nas teorias científicas sobre o transtorno, que passou por interpretações psicogênicas, biológicas e genéticas ao longo do tempo. Para Ortega (2009), desde

[19] Em "A fortaleza vazia", livro de 1967, produto do trabalho com crianças autistas na Escola Ortogênica Sonia Shankmmann entre 1956 e 1962, Bettelheim se propôs a detalhar que "terrível lição" sobre a realidade teria feito essas crianças virarem as costas para a humanidade. Como afirmara na década anterior, uma situação extrema levaria a criança a interpretar o mundo como hostil e a usar a "não tomada de consciência da vida" como a única resposta possível a um sentimento de morte iminente (Lima, 2014).

os anos sessenta vem se produzindo um deslocamento para explicações orgânicas, especialmente cerebrais do transtorno, culminando em 1980 com a inclusão do autismo na rubrica de transtornos abrangentes do desenvolvimento, separando-se definitivamente do grupo das psicoses infantis.

Na década de que autismo foi oficialmente incluído no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-III) estabelecendo critérios diagnósticos específicos que o diferenciavam de outras condições, como a esquizofrenia infantil, também consolidou-se que o autismo tinha uma base biológica, estudos começaram a explorar diferenças neurológicas em pessoas autistas, incluindo anomalias no funcionamento cerebral, como em áreas relacionadas à comunicação e processamento sensorial.

No DSM-IV (1994), o autismo tinha a classificação dividido em sub-diagnósticos separados como Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Invasivo do por sua vez, em 2013, foi publicado o DSM-V, quando a classificação foi revista e passou a ser categorizada por um único diagnóstico: o transtorno do espectro autista (TEA) (Silveira; Donida, Santana, 2020), refletindo uma compreensão científica em que intervenções e serviços sejam melhor adaptados às necessidades individuais.

A classificação do autismo ao longo de diferentes décadas, com base no modelo médico de deficiência, como consequência lógica e natural do corpo com lesão, frequentemente decorrente de uma doença. Essa perspectiva entendia a incapacidade como a própria essência da deficiência, o que levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais (França, 2013).

No entanto, os avanços nas pesquisas a partir do próprio modelo biomédico mostrou a existência de diferentes teorias que explicam as características do autismo, desafiando uma visão predominantemente única e patológica, para Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 89) "na medida em que novas urgências surgem, novas maneiras de fazer ciência se desenvolvem. Assim, um paradigma consolidado em um período poderá ser reedita-

do, modificado ou substituído a partir de novas descobertas e com o avanço das pesquisas".

Neste momento, para além das pesquisas do modelo médico que vinham acontecendo no campo da medicina, concomitante a esta época, surgia os movimentos de contracultura, das minorias, luta pelas igualdades (Bisol, Pegorini, Valentini, 2017), movimentos antipsiquiatricos, feminista e black power (Santos, 2020) que constestavam discursos hegomonicos, movimentos políticos de deficientes, movimentos de autodefesa e auto-advocacia, especialmente de surdos (Ortega, 2009). A partir desses movimentos emergiu e se consolidou uma nova perspectiva política, social e teórica em relação à deficiência, que passou a ser chamada de modelo social (Bisol, Pegorini e Valentini, 2017).

A formulação do modelo social é frequentemente atribuída ao ativista e acadêmico Mike Oliver, que, em 1983, cunhou o termo em seu livro *"Social Work with Disabled People"*. Ele se baseou em ideias desenvolvidas pelo *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), uma organização fundada em 1972 no Reino Unido. O UPIAS defendia que a sociedade é responsável por excluir e marginalizar as pessoas com deficiência, ao criar barreiras arquitetônicas, atitudinais e institucionais.

Enquanto o modelo médico foca nas limitações individuais da pessoa com deficiência, tratando a deficiência como um problema, na correção da normalização, o modelo social desloca a ênfase para as barreiras sociais, culturais e ambientais que restringem a participação plena dessas pessoas na sociedade. Essa perspectiva considera a deficientização social a que estão submetidas as pessoas com deficiência e sua condição de vulnerabilidade, buscando a remoção das barreiras e possibilitando a sua condição de participação e emancipação (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

Nesse modelo, de retirada de deficiência da pessoa e transferência de responsabilidade para a sociedade (Diniz, 2003; França, 2013) os discursos médicos, em especial da medicina da reabilitação e da psicologia e pedagógicos foram duramen-

te criticados, por insistirem em sobrepor lesão e deficiência (Diniz, 2003).

Nas palavras de Diniz (2003) o modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao que ficou conhecido como modelo médico da deficiência, isto é, aquele que reconhecia na lesão a primeira causa da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a opressão dos deficientes. Entre os dois modelos há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social, para o modelo médico, no indivíduo. Na perspectiva do modelo social de deficiência, é a sociedade que precisa se adaptar às necessidades da pessoa, e não o oposto, a pessoa e seus corpos deixam de ser o foco. Para Valentini e Bisol (2024, p. 15) "O corpo não é o foco para a compreensão da deficiência no modelo social, uma vez que a deficiência é definida como consequência da falha da sociedade em abrir espaço para as diferenças".

Pessoas não são constituídas apenas pelos seus corpos físicos, mas também se constitui pela suas relações, interações e comportamentos, este último também observado pela sociedade quando desvia-se do padrão imposto pela norma social. Neste sentido, sujeitos autistas podem não apresentar uma deficiência visível, mas também são hostilizados, silenciados por suas características e comportamentos. Valentini e Bisol (2024, p. 19) apontam que "O corpo é um conjunto de atitudes". No entanto, nosso imaginário pode estar ancorado nas capacidades e nas incapacidades, regido por aquilo que uma pessoa consegue ou não fazer.

É essencial reconhecer a pessoa autista como singular, com formas próprias de comunicação e socialização, garantindo seus direitos e o respeito à diferença. O autismo, de origem biológica e inata, não deve ser visto como algo a ser curado, mas compreendido em suas especificidades e potencialidades. Ainda assim, não se deve reduzi-lo apenas ao transtorno em si, classificar o autismo como "transtorno", portanto, representa um julgamento de valor limitado e ultrapassado, e não uma realidade científica (Nicolau *et al.*, 2025).

O modelo social de deficiência contribui de forma significativa na luta pelo anticapacitismo e inclusão dessas pessoas na sociedade, além de reafirmar o princípio "Nada sobre nós sem nós"[20] sintetizando um posicionamento ético-político fundamental dos movimentos de pessoas com deficiência, afirmando a necessidade de inclusão plena desses sujeitos nos processos de tomada de decisão, formulação de políticas públicas e produção de conhecimento. Tal reivindicação por autonomia e participação direta se alinha de forma significativa às discussões contemporâneas sobre neurodiversidade, especialmente ao contestar a tradição medicalizante que historicamente reduziu pessoas neurodivergentes Para Nicolau *et al.* (2025, p. 08) "a neurodiversidade celebra a singularidade de cada mente e defende que o autismo, assim como outras variações neurológicas, faz parte da riqueza da diversidade humana".

Desta forma, propõe-se um reposicionamento desses sujeitos como agentes legítimos na construção de conhecimento sobre si mesmos e seus modos de existência, ampliando a neurodiversidade ao reconhecer a diversidade neurológica como variação humana e não como um déficit a ser corrigido promovendo uma virada paradigmática tanto na pesquisa acadêmica quanto nas práticas sociais.

Referências

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: dsm-iii-r.** 3. ed. Barueri, SP: Manole, 1983.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV.** 4. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médica, 2014.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100. Acesso em: 04 mar. 2015

[20] Em 1981, o governo sul-africano recusou o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência e, em 1986, proclamou seu próprio ano, sem consultar as pessoas com deficiência. Em protesto, suas lideranças se retiraram de uma conferência e só retornaram para ler uma forte declaração.

DINIZ, Débora. O modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, 28, Brasília, Letras Livres, 2003. Disponível em: http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz). Acesso em: 11 maio. 2025.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

LIMA, Rossano cabral. A construção histórica do autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociedade em Rev.,** RJ, EDUR, v. 36, jul./dez. 2014 115, 2020.

NICOLAU, Giovanna, GESSER, Marivete Gesser, SILVA Solange Cristina da Silva, ASSIS, Pablo. O que é autismo? Reflexões críticas a partir da neurodiversidade e dos estudos da deficiência. **Revista Educação Especial Santa Maria**, v. 38, 2025 Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 01 jul. 2025.

OLIVER, Mike. **Social work with disabled people.** London: MacMillan, 1983.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187–207, 2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897. Acesso em: 12 jul. 2025.

SILVEIRA, Patrícia Tusset da; DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 25, n. 3, p. 659-675, dez. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000300659&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2025.

VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Cláudia Alquati. **Educação inclusiva:** dos ideais aos encontros possíveis. Caxias do Sul: Educs, 2024.

Poética da hospitalidade

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Hospitalidade. Ética. Política. Poética. Cultura.

Éverton Luiz da Silva Lião
Graduando Licenciatura em Filosofia
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho visa aprofundar o sentido ético-estético do acolhimento a partir do conceito filosófico de poética, e sua metodologia é de cunho teórico-bibliográfico. Para tanto, são tomadas como principais três dimensões em torno da hospitalidade: a ética, a política e a poética. São centrais para tal estudo a filosofia da alteridade de Emmanuel Levinas e a filosofia da desconstrução de Jacques Derrida. O fio condutor desta investigação é a obra *Poéticas da Hospitalidade: ensaios para uma filosofia do acolhimento,* do Prof. Dr. André Brayner de Farias. Partindo de tais referenciais, pensando sobre os crescentes conflitos globais contemporâneos em torno do estrangeiro, propõe-se o desvelamento da possibilidade de um acolhimento incondicionalmente poético do outro. O estudo reverbera, ainda, a necessidade de se considerar as nuances de uma filosofia do acolhimento, desde os tensionamentos ético-políticos de nosso tempo, à sua implicação ético-estética à cultura na sociedade.

O presente trabalho é a primeira parte de uma pesquisa de iniciação científica intitulada *Poética da Hospitalidade*, que foi contemplada com bolsa na modalidade PIBIC/CNPq, e é orientada pelo Prof. Dr. André Brayner de Farias. Esta pesquisa está vinculada à linha Hospitalidade e Cultura (PPGTURH), e se desenvolve também alinhada às atividades do grupo Biopolíticas (CNPq) da Universidade de Caxias do Sul. Seu desenvolvimento é de cunho teórico-bibliográfico e busca aprofundar o sentido ético-estético do acolhimento. O estudo parte fundamentalmente de dois filósofos contemporâneos que se dedicaram ao tema da hospitalidade, Emmanuel Levinas (1906–1995) e Jacques Derrida (1930–2004). O primeiro pensa a ética como filosofia primeira, e traz com a alteridade a possibilidade do acolhimento do Outro como incondicionalidade, pois o encontro com o Outro já interpela à responsabilidade ética, uma abertura incondicional à presença do Outro, antes mesmo de saber quem

ele é. O segundo dialoga com este pensamento em sua filosofia da desconstrução, fazendo-o ressoar em alguns de seus escritos, descrevendo a hospitalidade condicional, que é expressa normalmente pelo Estado, através de leis, termos, da identidade do outro; e a hospitalidade incondicional, que acolhe ao Outro[21] verdadeiramente, acolhe poeticamente. A obra *Poéticas da Hospitalidade: ensaios para uma filosofia do acolhimento* é o fio condutor desta investigação, e a partir dela alguns questionamentos são possíveis e servem de orientação. A saber, como a hospitalidade tensiona as dimensões éticas e políticas da sociedade? De que modo a dimensão poética de hospitalidade está associada diretamente à própria possibilidade de acolhimento e cultura? Qual a importância da hospitalidade diante do cenário global contemporâneo e de suas tendências? Enfim, essas são somente algumas das inquietações presentes no texto.

Para elucidar este primeiro momento de aproximação ao estudo, a hospitalidade pode ser compreendida à luz de três dimensões: a dimensão ética, que diz respeito ao reconhecimento do outro como ser humano digno de acolhimento; a dimensão política, que pode ou não tomar a ética e a normatividade como princípio; e a dimensão poética, que escapa às normas sociais e se apresenta como um ato ético-estético por si. Tais dimensões estão diretamente interligadas na contemporaneidade, e é diante de uma série de conflitos globais que surge a necessidade da retomada do tema da hospitalidade e da sua incondicionalidade ética. Os fluxos migratórios, as tensões nas fronteiras, as guerras e os refugiados, os preconceitos aos estrangeiros, migrantes, imigrantes, a hostilidade e as leis que se entrelaçam ao âmbito político e governamental convidam a esta recuperação da possibilidade da acolhida.

Fiódor Dostoiévski (1821–1881) escreve em sua obra *Irmãos Karamazov* uma célebre passagem que inspira a filosofia levinasiana da responsabilidade, um de seus personagens, o padre Zósima, fala em uma de suas exortações: “desde que responderes sinceramente por todos e por tudo, verás logo que

[21] O conceito de Outro (*autrui*) é escrito dessa forma porque Levinas quer sublinhar que este não pode ser reduzido a uma categoria compreendida como um simples objeto de saber.

é verdadeiramente assim, que és culpado por todos e por tudo." (2016, p. 424). Emmanuel Levinas, ao pensar radicalmente a filosofia ética, apresenta-nos a possibilidade deste acolhimento incondicional que se traduz por essa mesma responsabilidade. Responsabilidade que se dá no encontro, demonstrando que nosso dever é anterior ao que possa ser fundamentado como dever, ou como uma obrigação estruturada. É ainda anteriormente, diante do rosto (*visage*) do Outro, que já está estabelecida minha responsabilidade ética[22]. Para além disso, acolher nesses termos significa transformar o mundo eticamente, ele irá afirmar que "Ser livre é construir o mundo onde se possa ser livre" (Levinas, 1980, p. 147). Não trata-se de um ideal, ou de uma sociedade que se pretende utópica, mas sim de um pensamento plenamente ético, em que a nossa liberdade depende dessa relação primeira.

Diante deste contexto, podemos nos questionar se uma ética do estrangeiro dá conta de todos esses conflitos que já foram citados. Para Jacques Derrida, segundo Farias "a hospitalidade é o grande tema filosófico de nosso tempo, porque é o único capaz de articular aos últimos limites da relação entre ética e política" (2018, p. 45). A ética é anterior à política, e anterior às próprias leis do Estado, se existem leis que negam a hospitalidade, políticas que interferem diretamente para o não acolhimento[23], somos convidados a transgredir. Nesse trecho encontra-se o tensionamento demonstrado pelos dois filósofos:

> Uma filosofia da hospitalidade deve ser o esforço para revelar precisamente essa tensão: de um lado a lei incondicional da acolhida do outro, aquilo que Levinas chama de responsabilidade diante da infinitude do rosto (visage), de outro lado as condições jurídicas da hospitalidade; a incondicionalidade ética e a condicionalidade política (Farias, 2018, p. 15).

---

[22] Estas representações teóricas ancoram-se nas obras *Totalidade e Infinito e Ética e Infinito*, aqui mencionamos rapidamente, pois demandam muito mais esforço teórico do que a brevidade deste trabalho.

[23] O site da European Council on Refugees and Exiles (ECRE) atua em diversos países no sentido de acolher e de ajudar humanitariamente refugiados e migrantes; além disso, veicula informações sobre este "não acolhimento" mencionado, denunciando práticas e políticas governamentais que dificultam o resgate feito por diversas ONGs de milhares de pessoas. No presente ano, caso seja de interesse do leitor, várias notícias podem servir como aproximação à nossa investigação

Este problema infere diretamente na necessidade de refletirmos sobre que sociedade pretendemos. Se há uma tendência pela não aceitação do estrangeiro e do migrante, é porque algo está ou parece estar se perdendo: seria um esvaziamento ético contemporâneo? No discurso *Adeus a Emmanuel Levinas* que depois torna-se livro, pronunciado por Derrida (2008, p. 67), o autor afirma que: "a hospitalidade não é tampouco uma região da ética, ou até mesmo –voltaremos a isso – o nome de um problema de direito ou de política: ela é a eticidade propriamente dita, o todo e o princípio da ética". É sobre este aceite pelo estrangeiro e pelo diferente de que ambos falam, pensamentos que vão contra uma sociedade fascista que só pretende iguais.

Nascemos em contextos específicos e, normalmente, passamos a defender uma ideia de sociedade, ou seja, "precisamos" estabelecer regras que nos diferenciam uns dos outros, que limitam nossos espaços, nossos pensamentos. Nesse meio tempo, diante das tensões ético-políticas e sociais, e da própria possibilidade de nos relacionarmos, algo escapa à definição discursiva do acolhimento. Eis que a dimensão poética nos aponta aquilo que está para além do dito – e o pensamento ético-estético parece ser o que melhor expressa o acolhimento incondicional. Ilustra-se este pensamento na seguinte passagem:

> Qualquer condição social, cultural, histórica é apenas *condição*, artifício. Nenhuma representação suplanta a nossa condição de estrangeiridade. Caminhamos sobre a terra sempre em mapas imaginários. Não caminhamos sobre mapas, a nossa condição mais genuína não compreende fronteiras. É preciso crescer em uma sociedade, em uma cultura, em uma nação para saber o que são as *fronteiras*. A língua não é uma fronteira, ela é a ponte, sempre há alguém à espera do outro lado. Caminhamos sobre a terra, sempre desfazendo territórios, e constituindo novos. Por caminharmos, não criamos raízes, não somos árvores, somos animais migratórios, em permanente estado de movimento, em permanente devir, caminhando e construindo caminhos muito mais que os encontrando feitos. Por caminharmos, estamos sempre *chegando de novo*, como o estrangeiro que bate à porta. Estamos a caminho do encontro (Farias, 2018, p. 23).

É como se pudéssemos, para além de ter empatia pelo diferente, nos entendermos como diferente. A cultura apresenta-se como local de manifestação do ser humano, a poética carrega o significado de criação, a cultura é abertura à hospitalidade,

pois "a acolhida do outro é a condição da própria ideia de cultura" (Farias, 2018, p. 33). Dessa forma, acolher o outro é sustentar nossa própria cultura, e o conceito de hospitalidade, sendo assim artístico por si mesmo, representa uma ação, portanto é movimento, *transformação*.

Há ainda uma contradição com a qual devemos necessariamente nos envolver se quisermos nos aproximar ainda mais do tema. Quando pensamos em fronteiras, normalmente pensamos em mapas e países, e na geografia que "limita" e "separa" uns dos outros. Mas um dos adventos da colonialidade nos distancia de povos dentro de um mesmo território. Falamos dos povos originários do Brasil, estes não são reconhecidos em *seu território*, o que já compreende a tenuidade de uma ideia de fronteira. Por que isto se configura numa contradição? Porque eles são como estrangeiros que vivem em sua própria terra. A ausência de acolhimento não advém daquele que está em "sua casa", mas daquele que veio de fora e impôs sua cultura, cultura esta, que a depender dos interesses políticos e suas manifestações, falha por não acolher. Estar dentro do mesmo território não deveria lhes garantir que seus direitos fossem respeitados e cumpridos? Será que microterritórios não são sempre locais de exclusão e não o contrário? No fundo, a filosofia do acolhimento põe em xeque a categoria de identidade, mas não só ela, aqui temos outro trecho que sintetiza tais reflexões:

> As linhas dos mapas são como regras gramaticais, sempre dispostas a controlar e punir os fluxos migratórios e as contradições do sentido. Mas linhas cartográficas foram inventadas, assim como regras gramaticais, sempre com motivos mais ou menos bem definidos. O que mais importa, no entanto, é que o fato de que foram inventadas confirma o de que sempre poderão ser reinventadas. Talvez a possibilidade de reinventar regras e linhas seja o verdadeiro motivo que explica a existência de regras e linhas. Regras e linhas estão em função da liberdade, e não o contrário, como quer o fascismo (Farias, 2018, p. 55).

Pensar sobre a hospitalidade, inseri-la nos debates atuais, é tanto reinventar categorias como voltar à possibilidade ética, transitar entre demandas sociais em busca de humanidade.

Por fim, em um mundo como o nosso, sem medo de errar, poderíamos dizer que acolher incondicionalmente realiza o im-

possível – e talvez até seja. Mas não há razões para negarmos que o gesto hospitaleiro se manifesta onde menos se espera: na ajuda ao desconhecido, na atenção dada àquele que precisava. Também não significa dizer que somente se toma conhecimento do que acontece a todos os estrangeiros envolvidos em tais cercamentos políticos, mas para além disso, faz reverberar a necessidade de ação diante do enfrentamento de tais problemas. Portanto, desafia as constituições identitárias e de pertencimento, principalmente ao apresentar a possibilidade de abertura para a acolhida incondicional do outro. Ao dizer e significar que o acolhimento é possível, se propõe pôr vistas para a forma como a hospitalidade pode também ser recusada, mas basta saber que a sociedade sempre pode melhorar. A condição de possibilidade do gesto hospitaleiro caminha neste sentido da melhora, de humanização, dignidade e justiça social. Pensamos não somente no estrangeiro, mas também nos que são invisibilizados pelo sistema. Uma relação ética que acolhe o outro nos termos que aqui foram destacados está para além da troca do lucro. O engrandecimento, que não é portanto financeiro, é cultural, humano. Entre os cuidados da ética e as asseverações da política, a poética da hospitalidade não apenas acolhe o outro, ela reencanta o próprio sentido de viver em sociedade.

Referências

DERRIDA. Jacques. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2008.

DOSTOIÉVSKI. Fiódor Mikhailovitch. **Os Irmãos Karamazov**. Tradução de Natália Nunes, Oscar Mendes. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FARIAS. André Brayner de. **Poéticas da Hospitalidade:** ensaios para uma filosofia do acolhimento. Porto Alegre, RS: Editora Zouk, 2018.

LEVINAS. Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1980.

A diferença suprimida: produção de subjetividade na alfabetização pelo ICMS educacional

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Alfabetização. ICMS Educacional. Diferença. Subjetividade

Nicole Martini Longhi
Mestranda em Educação (bolsista CAPES)
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Apresenta-se uma esgarçada discussão, aberta através de pesquisa realizada, uma cartografia acerca dos modos de produção de subjetividade sobre a alfabetização a partir de um mecanismo que amarra indicadores de aprendizagem ao território financeiro, pelo instituído da lei. Tal articulação política, em seu funcionamento totalizador, necessita de métricas de aprendizagem para proceder com repasses financeiros, fator que promove uma sobrecodificação sobre os sentidos do aprendizado, especificamente da leitura e escrita, que passa a fazer as vezes de "ferramenta" para a ampliação do capital humano, necessário a inserção no mercado de trabalho. Escrita e leitura deixam de ser atos de expressão, para virar instrumentos de ranqueamento e financiamento, numa tendência a reduzir a sua complexidade àquilo que é mensurável. A expressão do aprendizado, único em cada ser, é suprimido da relação pedagógica por esse movimento.

Através da cartografia realizada ao longo de um processo de investigação, buscou-se acompanhar os deslocamentos, desdobramentos e intensidades da elaboração e evolução do mecanismo político – ICMS Educacional – no estado do Rio Grande do Sul, instituído com a Lei nº 15.766, de 20 de dezembro de 2021. Tal política instaurou-se diante da Emenda Constitucional nº 108/2020, que estabelece a obrigatoriedade aos estados brasileiros, de inserção dos indicadores educacionais para a distribuição da parcela do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) destinada aos municípios.

Esta produção se fez perambulando entre a gestão educacional no âmbito municipal, em Caxias do Sul, e no âmbito estadual, entre a escola, entre a formação continuada de professores alfabetizadores e entre as leituras propostas no meio acadêmico. A pesquisa foi vivenciada, sentida, farejada. Os acontecimentos cotidianos e o debruçar-se sobre o conjunto de textos que sustentam tal política, permitiram a compreensão da sua composição, ou seja, a forma como é constituída e o seu funcionamento.

Todos esses elementos foram dando pistas para possíveis respostas, talvez provisórias, ao problema elaborado, apontando algumas partes da relação constituinte do corpo da política em questão, e de que forma esta provoca efeitos sobre o corpo da alfabetização. Os ventos que passaram a soprar com a elaboração do ICMS Educacional, já são sentidos nas redes de ensino em todo o país. Mas, de que forma a alfabetização se deforma, isto é, se modifica com a potência desta política? Qual passa a ser o sentido da aprendizagem da leitura e da escrita?

O instituído impõe uma determinada forma de conceber o mundo e as relações. Todo o conjunto de documentos que derivam da legislação em questão, promovem uma sobrecodificação do sentido do aprendizado, incidindo sobre os atos na escola. Restringe a um pequeno universo, o que poderia ser uma multiplicidade de saberes. Os devires são amputados, não há mais tempo e espaço para o vir a ser.

Nesta atual macroestrutura, são exigidos dados numéricos, quantificáveis, como representantes dos avanços, ou não, da aprendizagem acerca do processo inicial de leitura e escrita. Diante disso, talvez, já possamos afirmar que a aprendizagem, que até então tinha uma relação com as subjetividades produzidas pelos discursos das pedagogias da alfabetização, ao longos de décadas[24] (Mortatti, 2000), avança para outro território existencial (Guattari, 1992) subjetivo, implicando a aprendizagem,

[24] O marcador de décadas utilizado neste texto, se dá pelo critérios a partir da primeira cartilha oficial, do Brasil, em 1896, a Cartilha Maternal João de Deus, que adotava o método sintético (Mortatti, 2000). Por décadas o debate sobre os métodos de alfabetização, os processos e epistemologias das pedagogias das alfabetizações foram as implicações nas produções de subjetividades, atreladas a outras políticas públicas e legislações.

às medidas impostas pelo ICMS Educacional (Longhi; Matos, 2025).

A força que tal mecanismo exerce sobre a alfabetização ocorre em função do Índice de Qualidade da Alfabetização (IQA)[25], que representa quarenta por cento do Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul (IMERS)[26], seguido pelo Índice dos Anos Iniciais, trinta e cinco por cento; dos Anos Finais, quinze por cento e; Índice de Aprovação, dez por cento. O IMERS, por sua vez, incide na fatia do ICMS a ser recebida pelo município.

Os discursos proferidos, com enorme repetição pelos gestores municipais e estaduais, padronizados sob a égide da eficiência, provocam uma onda de incorporação, como um novo ideal imaginário promovido por sugestão coletiva. Com esse movimento ocorre uma espécie de sujeição, sem questionamento a "um sistema de demanda que perpetua a dependência inconsciente em relação ao sistema de produção". (Guattari, 1985, p. 13). A máquina que produz o desejo ao avanço dos índices educacionais, movimenta as escolas para o fim que se quer.

De uma forma ou de outra, a responsabilização pelos "baixos índices educacionais" é necessariamente atribuída à classe docente. Assim funciona esta articulação política que atende aos ideais do capital, onde "as vítimas do capitalismo [...] são corroídas por uma angústia e uma culpabilidade inconscientes que constituem uma das engrenagens essenciais para o bom funcionamento do sistema de auto-sujeição dos indivíduos à produção" (Guattari, 1985, p. 13). A culpa e o sentimento de

[25] Para o cálculo do Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul, existe uma fórmula específica onde o IQA é mensurado com base na avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, no ano e no município; o IQI é mensurado com base na avaliação do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, no ano e no município; o IQF com base na avaliação do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, no ano e no município; IA é o Índice de Aprovação de todos os anos do Ensino Fundamental da rede municipal no ano e no município.

[26] O IMERS, composto a partir da avaliação externa de larga escala do Rio Grande do Sul (SAERS), que avalia anualmente os estudantes das escolas públicas dos 2º anos, 5º anos e 9º anos do Ensino Fundamental e os estudantes dos 3º anos do Ensino Médio, compara a qualidade educacional entre os municípios para que se tenha uma métrica para a parcela referente à qualidade educacional do rateio do ICMS.

falta produzidos, são os elementos propulsores do mecanismo proposto.

Na alfabetização, um movimento micropolítico procede com a busca pela crescente nos indicadores de aprendizagem. No movimento neurótico de busca incessante, frustrado, muitas vezes por múltiplos fatores, provoca o sentimento de culpa pelo possível fracasso. Dessa forma, desconsidera-se a diversidade do aprender em diferentes culturas presentes na sociedade e obviamente no âmbito de cada instituição escolar. Existe uma espécie de proteção contra uma alteridade que desestabiliza. (Guattari, 2006) Quando reproduz-se um modelo social, automaticamente há a exclusão de grupos que trazem consigo suas formas de pensar e estar no mundo, impondo significantes que muitas vezes não dialogam com a diferença.

Diante disso, podemos dizer que a política do ICMS Educacional tem um funcionamento totalizador, impõe um significante acerca do sentido do aprendizado, especificamente para a alfabetização. Toda uma química dos sistemas totalitários, "continua a proliferar sob outras formas, no conjunto do espaço social contemporâneo" (Guattari, 1985, p. 181). Esta química trabalha as diversas estruturas [Estado, políticas, institucionais, familiais...], e inclusive, as estruturas individuais, na forma da culpabilidade e da neurose, através da maquinação do desejo, as quais se apoiam todos os funcionamentos totalizadores.

A prioridade passa a residir nas aprendizagens que constam nas matrizes que compõem as aferições externas às escolas. O padrão está dado, imposto. Passa-se a uma escassez de tempo de criação, de experimentação. Estamos a produzir em série, sujeitos muito capacitados para atuar no mercado de trabalho e suas exigências contemporâneas, contudo talvez, desprovidos de alteridade, de uma ética do reconhecimento às diferenças.

A aprendizagem da leitura e da escrita, conforme depreende-se dos documentos desta articulação, fica relegada ao lugar de "ferramenta", que dá ao sujeito a capacidade de ampliação do capital humano, necessário a inserção no mercado. Há uma tendência a reduzir a complexidade do ato de ler e escrever

àquilo que é mensurável. Escrita e leitura deixam de ser atos de expressão, criação, ou seja "a alfabetização pelas vias da escrivida [...] a linguagem que se torna rizomática e singulariza a potência dos encontros" (Matos, 2014), para virar instrumentos de ranqueamento e financiamento.

As práticas pedagógicas vão se modelando ao desenvolvimento/treino das habilidades das matrizes de referência das avaliações em larga escala, pautadas nas "competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica" (Brasil, 2023). O pensamento crítico, a criatividade, a experimentação, que dificilmente poderíamos mensurar, ficam relegados a um segundo plano e muitas vezes, deixados de lado com o mecanismo político vigente. Sob esse funcionamento, questiona-se se são consideradas a natureza das existências, seus modos e potências (Deleuze, 2019), seus processos (únicos) de aprendizagem, que diferem de indivíduo para indivíduo.

Ao assumirmos um parâmetro, um nível de proficiência a ser alcançado, assim como o movimento de premiação às escolas que o alcançam, entramos na esfera do pensamento binário, que inerentemente, limita a multiplicidade e a diferença, produzindo oposições fixas e excludentes. Há o julgamento do eficaz e do ineficaz, de uma educação de qualidade e uma educação precária. Eficaz e por tanto qualificada, passa a ser aquela escola que atinge a expectativa definida por fora; ineficaz, a escola que não responde a ela.

Pondera-se que a ideia de qualidade vem associada a um ideal de educação, amarrado a um determinado projeto de sociedade. Guattari (2006, p. 133 *apud* Nietzsche), suscita a "mentira do ideal" que se torna "a maldição suspensa acima da realidade". Uma subjetividade sempre em falta, pela persecução de ideal de qualidade sobrecodificado e imposto, que não mais resulta de esferas de valorização arrimadas às matérias de expressão, referindo-se às possibilidades de toda a ordem de cada unidade escolar, mas recomposta enquanto individuação reificada a partir de Universais dispostos segundo uma hierarquia arborescente. (Guattari, 2006). A ideia de qualidade reorganiza os movimentos da educação como um todo.

Na perspectiva da imanência (potência e modos de existir) de cada estudante, haveria que se esquadrinhar uma pedagogia outra, de tal modo que a relação dos objetos de conhecimento com os aprendizados que emanam desta, sejam únicas. Um aprendizado como potência de agir. Trata-se de uma perspectiva ética, uma ética do ensino, numa reapropriação dos sentidos da existência. "A criança-corpo terá percepções singulares sobre os corpos que lhe afetam, [...] e as ideias destas percepções é que irão determinar o tipo de conhecimento e o aprendizado como potência de agir pelo acaso do encontro com os signos da escrita e da leitura como parte do processo alfabetizador, seja dentro ou fora do sistema alfabético" (Busato, 2021).

A criança, um corpo ativo e potente, aprende com o mundo, com o outro, através de seus sentidos. O aprendizado da leitura e da escrita então, é um ato de experimentação, de diferentes encontros, de acontecimentos, de potência criadora. O ato pedagógico, apesar de planejado para um coletivo, se faz único para cada indivíduo. Não há garantias para o aprendizado e, nessa lógica, tampouco métricas que possam extraí-lo.

Referências

BUSATO, Fernanda Reginato. **Aprendizado como potência de agir:** uma tentativa na alfabetização. Orientadora: Dra. Sonia Regina da Luz Matos. 2022. Dissertação de mestrado. Universidade de Caxias do Sul, Nova Prata, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 01 jul. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Fortaleza: EdUECE, 2019.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular:** pulsações políticas do desejo. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix. **Caosmose:** um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 2006.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças. Abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural**. Orientadora: Dra. Sandra Mara Corazza. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.766, de 20 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a parcela do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios. Diário Oficial do Estado, n. 251, 21 dez. 2021.

Ateliê de leituras-*punctum*: Parfor/UCS/ Caxias do Sul – licenciatura em Pedagogia

GT 3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chaves: Ateliê. Pedagogia. Parfor. Leitura-*punctum*.

Maria Itelvina de Oliveira Prateado Costa
Mestranda em Educação
Bolsista CNPq
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: A pesquisa acontece junto à Linha de Pesquisa: História, Filosofia e Educação agregada ao grupo de estudos Pedagogia da Diferença (PPGedu/UCS). Seu objetivo é cartografar os (com)possíveis do ateliê de leituras-*punctum* com as acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia do Parfor/UCS/Caxias do Sul-RS/2023. Ao ter como método a cartografia e perguntar: como cartografar os (com) possíveis do ateliê de leituras-*punctum* com as acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia do Parfor/UCS/Caxias do Sul – RS/2023?, apresenta três movimentos investigativos: (1º) **Um desacontecimento de pesquisa: da casa-ateliê à pesquisa-ateliê**, engendrando com a escritora Brum (2017), trata do percurso da pesquisadora e de como ela se envolve no tema e problema da dissertação. (2º) **Sobre o método da pesquisa e o ateliê**, mostra o funcionamento do método cartografia, as participantes do ateliê, o Parfor/UCS e a proposta do ateliê. Com o autor Costa (2014; 2020), conceitualiza cartografia. Arrastando as autoras Matos, Schuler e Corazza (2015; 2021), demarca o ateliê e, com o filósofo Lapoujade (2017), o conceito de experiência. (3º) **(Com)possíveis do ateliê como experiência de leituras-*punctum***, que mapeia os (com)possíveis de leituras-*punctum* que atravessam as participantes do ateliê; tomando o conceito de *punctum,* do escritor francês Barthes (1984), especificamente de sua obra *A Câmara Clara: nota sobre fotografia* para criar o conceito de leituras-*punctum* e retomando o conceito de experiência (Lapoujade, 2017).

A pesquisa Ateliê de leituras-*punctum*: PARFOR/UCS/ Caxias do Sul – Licenciatura em Pedagogia, está vinculada à Linha de Pesquisa: História, Filosofia e Educação e ao grupo de estudos Pedagogia da Diferença (PPGedu/UCS). Ela cartografa os (com)possíveis do ateliê de leituras-*punctum* com as acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia do Parfor/UCS/Caxias do Sul-RS/2023. Para tanto, arrasta consigo as conceitualizações de cartografia, Parfor/UCS, ateliê, *punctum*

e experiência, além da montagem e da experiment[ação][27] de ateliê de leituras-*punctum*[28], a partir da leitura do livro: *Meus desacontecimentos – a história da minha vida com as palavras*, da escritora Eliane Brum. Além de apresentar três movimentos investigativos em que mostra o funcionamento do método cartográfico na pesquisa.

O primeiro, *Um desacontecimento de Pesquisa: da casa-ateliê à pesquisa-ateliê*, maquinado com a escritora Brum (2017), trata do percurso da pesquisadora e mostra como ateliê, form[ação] de professoras e literatura têm sido matérias de composição de vida.

Marca que a política da pesquisa, que passa a ser chamada de pesquisa-ateliê, é o acontecimento (Lapoujade, 2017) por abarcar a experiência e a rel[ação] direta entre os indivíduos e a leitura. E, trava um micro combate declarado contra os mecanismos de controles instalados nos discursos e nas leituras que circulam tanto nos cursos de form[ação] de professoras, como nas escolas, que didatizam a leitura, usando-a para servir à função do ensino, numa pedagogiz[ação]da língua (Matos, 2009). Desse modo, há um posicionamento de resistência à qualquer forma de institucionaliz[ação] da leitura.

Ao se aproximar de Matos, Schuler e Corazza (2015, 2021) para demarcar o conceito de ateliê; de Lapoujade (2017) para esgarçar o conceito de experiência e de Costa (2014, 2020) para conceitualizar e mostrar o funcionamento do método cartográfico, os deslocamentos da cartógrafa e os (com)possíveis de cartografia da pesquisa; o segundo movimento da pesquisa, *Sobre o método da pesquisa e o ateliê,* dá pistas de que o método escolhido é vivo, pulsante e que está ligado à experiência vivida durante todo o processo de feitura da pesquisa-ateliê.

A pesquisa cartográfica, por ser um território de experiment[ação] (Costa, 2020), ganha corpo no vigor dos encontros

[27] O uso de colchetes em várias palavras ao longo do texto, isolando e destacando [ação] é um movimento de leitura-punctum da pesquisadora. Como já esclarecido tal uso, opta-se por não criar outras notas para cada palavra marcada com colchetes.

[28] O destaque de tu nas palavras leitura e leituras é um movimento de leitura-punctum da pesquisadora. Como já esclarecido tal uso, opta-se por não criar outras notas para cada palavra com destaque semelhante.

gerados e nas dobras produzidas durante o ateliê de leituras-*-punctum* com as acadêmicas de licenciatura em Pedagogia do Parfor/UCS/Caxias do Sul. A matéria a ser cartografada é o que salta das experiências. A cartografia, que é uma pesquisa-intervenção, busca evidenciar o que se passa nos intervalos, nos entres, nos movimentos, nos detalhes do ateliê de leituras-*punctum*. Há uma aposta no pensamento, numa atitude de pesquisa próximo aos movimentos da vida, sem abrir mão do rigor, pois "trata-se de assumir a atitude do rigor de demarcar o modo próprio de um determinado território político e/ou estético. (Matos, 2024, p.2)

Ao vincular-se ao Programa de Formação de Professoras da Educação Básica (Parfor), o interesse da pesquisa-ateliê está na busca por operacionalizar a micropolítica (Ferreira, 2020) neste espaço, para afirmar a vida em meio às leituras (Corazza, 2011; Matos; Schuler; Corazza, 2015, 2021). Tensionando o vivido e oportunizando novas experiências às acadêmicas, a pesquisa busca movimentar as forças do pensamento. Abrindo brechas para novas possibilidades de oper[ação] e acúmulo de saberes pela experiment[ação], pelos modos que o aprendizado faz escapes da forma universal da moral, violentando as certezas, o senso comum e os valores morais. A operacionaliz[ação] de ateliê de leituras-*punctum* ganha força ao investir numa form[ação] de professoras que define o aprendizado como desafio de pensar o impensado.

Ao funcionar por experimentações; fazer conexões, rizomas (Deleuze; Guattari, 1995) com indivíduos, com possibilidades, com novas formas de ser e de experimentar a vida, por meio da leitura, a pesquisa-ateliê escapa da lógica determinista da macropolítica (Ferreira, 2020) e faz vazar do binarismo as possibilidades, a experiment[ação]. Ela assume a experiment[ação] como força da experiência e como princípio do ateliê, por isso sente a necessidade de esgarçar o conceito de experiência de Lapoujade (2017), que afirma que a vida só existe se for experienciada, pois a realidade é fluxo de vida imediato. E, o fluxo de vida é a condição imanente para a experiência.

A experiência está no que acontece. Ela é apreendida pelo acontecimento que surge "na intersecção do encontro sujeito/

objeto (se privilegiamos essa relação), no entre-dois, mas antes que eles estejam ali; é por isso que o acontecimento não é a sua fusão; ele os precede. Sujeito e objeto são seus sucedâneos" (Lapoujade, 2017, p. 31).

As experiências se cruzam, se interpenetram compondo uma grande teia de relações. E tem no pluralismo das relações e na continuidade suas características essenciais. Seu mundo é o das virtualidades. E, seu princípio considera como fato tudo aquilo que pode ser experienciado. Cada factual experienciado encontra um lugar no sistema da realidade que é agarrada pela experiência no momento em ela se produz (Lapoujade, 2017).

O instante da experiência assume tempo e ritmo únicos, criando um bloco próprio e relativo de dur[ação], o presente especioso (Lapoujade, 2017) que não pertence à consciência. Ele fissura o tempo cronológico do sujeito moderno e proporciona a abertura de novas relações temporais operadas pelo presente especioso (Matos, 2024).

A pesquisa-ateliê também se aproxima de Barthes (1977, 1984) por ter aliança com o modo de fazer comprometido com uma experiência de subversão de leitura, tomando-a como atos de (1) leituras-*punctum* e (2) escritura de leituras-*punctum*. Assim, no terceiro movimento investigativo da pesquisa, *(Com) possíveis do ateliê como experiência de lei**tu**ras-punctum*, conceitos barthesianos apresentados no livro: *A Câmara Clara: nota sobre fotografia* (Barthes, 1984), relacionados à fotografia, são arrastados para a leitura literária. Desse modo, a pesquisa também trilha caminhos com a leitura-*punctum* para fazer desvios da margem que aliena, vigia, disciplina e diminui a potência de agir dos corpos, pois ela arrasta à experiment[ação] de outros modos possíveis de leituras, por ler o que não está declarado no texto, movimentando e multiplicando significantes com liberdade, extrapolando e suspendendo a ideologia instalada no texto a ser consumido, despertando a desconfiança.

A leitura-*punctum* é caleidoscópica; por ser aleatória, não fixa, evita que o sentido pegue. É vibrante e teimosa, evoca a multiplicidade de jogos de construção de sentidos, desfazendo o unário da linguagem. Forma e se deforma com fluidez, faz mo-

vimentos de deriva e de espera. Por deslocar vai aonde ninguém espera, assim evita que seja possuída ou manipulada pelas forças do poder da própria linguagem, jogando com os signos e colocando-os na "maquinaria de linguagem" (Barthes, 1977), ao invés de destruí-los. Seu foco está na experiment[ação], portanto apresenta (com)possíveis (de)composições e deriva em errância. Tem forte compromisso com a leitura ética, que considera a singularidade do sujeito, enquanto corpo, e centra suas forças na linguagem, por saber que toda conduta humana se efetiva por ela.

Durante o ato de leitura-*punctum* quem lê entra em deriva e alcança o estado de fruição na "galáxia de sentidos" (Perrone-Moisés, 2012) do texto. De modo singular, cria sua própria linguagem e mostra particularidades do seu jeito de "olhar" o texto, de ser afetado por ele e de afetá-lo, criando uma mistura de afetos, afetações e de fluxo de vida.

O que (im)porta nas leituras-*punctum* está nas brechas, nos escapes, no que vaza da forma. A singularidade da leitura. O detalhe. O que e como afecta, causa sensações e perceptos aumentando a potência de agir, o que possibilita o corpo sentir a si mesmo com alegria. A fruição, pois as experiências de leituras-*punctum* não se encontram no discurso e sim na fenda, no vazio do texto.

A pesquisa-ateliê mapeia as delicadezas, os suspiros, o incapturável pelas instituições, os (com)possíveis das leituras-*-punctuns* produzidas pelas leituras realizadas em cada encontro do ateliê com as acadêmicas de Pedagogia, numa tentativa de "retirar o mais singular daquilo se que passa" (De Conto; Matos, 2024, p. 565) na leitura.

Nesta pesquisa, o ateliê busca fazer aliança com a form[ação] de professora-pesquisadora numa perspectiva da diferença que rompe com a tradição de uma form[ação] ligada somente à transmissão de conhecimento, alargando as experiências do ato de ler; convocando à ação, a transitar por diferentes linguagens; abrindo possibilidades para outros modos de ser e fazer docência, por meio da experiência leitora. Ainda abre espaço para problematizar os acontecimentos da vida, para que eles

possam emergir (e não ser representados) de diferentes maneiras e nunca saber qual a interpret[ação] exata.

A form[ação] de professoras em formato de ateliê provoca (com)possíveis, multiplicidades, pensamentos diversos e manifest[ação] de vida, atuando ao modo rizoma que é "desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 33). O ateliê declara-se como espaço-tempo de resistência aos modos institucionalizados do fazer docente e de construção de formas possíveis de uma docência poética, próxima à artistagem, de modo criativo, inventivo e estético e ético (Corazza, 2002).

Assim, a pesquisa-ateliê faz aliança com os (com)possíveis da experiência de leitura literária com as acadêmicas, mulheres participantes do Parfor/UCS. Abarca e se produz pela experiência cartográfica. Experiência que passa pelo ato de resistência e transgressão à institucionaliz[ação] da leitura, rechaçando qualquer movimento de didatiz[ação] e de controle do uso da linguagem. Ou, dito de outro modo, possibilita a vida se fazer e passar, em meio aos processos de captura e padroniz[ação] do que é um ato de leitura, pois usa a linguagem para rachar a ordem dada e criar (com)possíveis.

Referências

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos**: a história da minha vida com palavras. Porto Alegre: Arquipélago Editorial. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. **Araucárias**: Rev. do Mestrado em Educação da FACIPAL, Palmas, PR, v. 1, n.1, p. 7-16, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, RS, v. 11, n. 21, p. 13-16, 2011.

COSTA, Luciano B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV – Santa Maria**, v. 7, n. 2, maio/ago. 2014. p. 66-77. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/index.php/revislav/article/view/15111. Acesso em: 25 maio 2025.

COSTA, Luciano B. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Revista Paralelo**, n. 31, 10 dez 2020. p. 10-35. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/20997. Acesso em: 25 maio 2025.

DE CONTO, Marli; MATOS, Sônia Regina da Luz. Cenas de alfabetização: Veranópolis-RS. *In:* SOARES, Eliana Maria do Sacramento; RAMOS, Flávia Brocchetto (org.). **Partilhando pesquisas em tempos de recomeço.** Coleção Educatio, v. 15, p. 563-583. Caxias do Sul, RS: Educs, 2024. Disponível em: https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/partilhando-pesquisas-em-tempos-de-recomeco-5504/. Acesso em: 22 jun. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

FERREIRA, C. E. **Micropolítica e imagem do pensamento:** a criação em Gilles Deleuze. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. São Paulo: n-1, 2017.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Um ateliê como experiência. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Linguagens Contemporâneas e Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Canoas, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1955?show=full. Acesso em: 22 jun. 2025.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Alfabetização e escritura**. Caxias do Sul. EDUCS, 2009.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Docência e a aula como ensaio. **Educação UFSM**, v. 46, n. 1, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644439574. Acesso em: 11 nov. 2024.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra Mara. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.2015/jan.jun.v24n43.018. Acesso em: 11 nov. 2024.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Com Roland Barthes**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

Os ventos que sopramos e os ventos que sopram os livros – um projeto de mediação literária

GT 3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Mediação literária. Diálogo. Experiência. Leitura.

Maiara Franz Pauletti
Graduada em Pedagogia e pós-graduanda em Literatura Infantil e Juvenil
Universidade de Caxias do Sul

Flávia Brocchetto Ramos
Doutora em Letras, pós-doutora e professora
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho tem como intencionalidade apresentar um projeto de mediação literária, criado a partir de estudos na Especialização em Literatura Infantil e Juvenil da Universidade de Caxias do Sul. O projeto é desenvolvido com o livro *Um Pé de Vento*, de André Neves, escolhido por sua potência estética e capacidade de fazer o leitor "suspirar" na leitura. A pesquisa proposta a partir dele tem como problema investigar de que modo as crianças entram em contato com uma obra literária em experiências coletivas de mediação. Com a finalidade de abrir espaço para um encontro sensível e dialógico com o texto literário, para o preenchimento das lacunas que ficam no texto, para a fabulação e a invenção, este trabalho compõe o GT 3 – Diferenças, linguagem e acolhimento e integra ações do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI). A partir de uma metodologia dialógica, à luz de autores como Freire (1996), Larrosa (2015), Petit (2009), Ramos (2010) e Utuari (2018), o que foi possível sentir ao longo do percurso do estudo foi o desejo de colocar este projeto de mediação em prática, propondo a leitura literária realmente como experiência e descobrir como as crianças se envolvem, como percebem o texto e se percebem nele.

Esta reflexão tem por finalidade apresentar um projeto de mediação literária pensado em uma disciplina da Especialização em Literatura Infantil e Juvenil da Universidade de Caxias do Sul, a partir do livro *Um Pé de Vento*, de André Neves. Como obra literária posso dizer: "O texto revela ao leitor sua proposta. O leitor conta as suas vivências para o texto" (Ramos, 2010, p. 24). O tema versa sobre proposição de mediações de leitura

literária para crianças, externando um desejo meu de que estas aconteçam com mais frequência nas bibliotecas comunitárias e escolas públicas do município de Caxias do Sul. O problema da pesquisa é investigar de que modo as crianças entram em contato com uma obra literária em **experiências coletivas de mediação**, o que ecoa disso em suas vidas (e o que de suas vidas ecoa no texto).

Com o objetivo de investigar como se dá o encontro das crianças com a obra, ao buscar abrir espaço para a **conversa com o texto literário**, oportunizando momentos de experiência, contemplação, deleite e estesia, o trabalho aqui apresentado integra ações do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) e se relaciona com o GT3 – Diferença, linguagens e acolhimento. Isso porque um projeto de mediação literária sempre carrega consigo diferentes linguagens (artísticas, corporais, cinestésicas, simbólicas, poéticas...) e múltiplos sentires. Não existe mediação sem acolhimento, sem sensibilidade, sem o desejo de provocar uma **experiência** que entre em contato com as pessoas e faça sentir. Experiência na concepção de Larrosa (2015, p. 25), que não é experimento, é

> a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque. É parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...], cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão [...].

Quanto à obra *Um Pé de Vento*, de André Neves, a escolhi pelo modo singular que me tocou desde que adentrei suas páginas pela primeira vez. Li e reli diversas vezes tentando encontrar outros sentidos, desvelar os invisíveis presentes nas entrelinhas, mergulhar fundo neste texto-poesia. As ilustrações fizeram com que eu me sentisse dentro da história, vivendo junto com a protagonista e sendo levada pelo vento sempre em movimento nas páginas coloridas. **Sua qualidade estética me encantou**. Me fez sentir vontade de parar mais para sentir o vento, tão sensível a forma com que o autor fala dele na narrativa.

Segundo Utuari (2018, p. 173), para Deleuze e Guattari (1992), uma criação artística é apenas um objeto ou conjuntura

de palavras, cores ou sons, mas uma obra se torna **Arte** quando contém um vazio. Para os autores, uma pintura, por exemplo, "guarda vazios suficientes" para que possamos preenchê-los com nossas percepções e afetos, criando ideias e conceitos. E é isso que *Um Pé de Vento*, de André Neves, faz. Apresenta e guarda vazios! Uma linguagem poética ali se apresenta com muita qualidade, deixando espaço para o leitor preencher o que não está posto, interpretar a seu modo, encontrando **a cada leitura novos ecos e sentidos**. A proximidade da menina Íris com a árvore, a comparação dos "cabelos" das duas, a relação que elas constroem, os diálogos sobre a saudade e o gosto comum pelo vento, me fizeram suspirar na leitura. Por isso escolhi esta obra. Porque acredito que uma obra que nos faz suspirar merece ser lida por todo mundo. E todo mundo merece o prazer de suspirar por uma obra literária como essa.

Portanto, o que me guiou ao longo da pesquisa para a criação dessa ideia de projeto literário, foi **o desejo de fazer suspirar**. Foi o sonho de ver as crianças vivendo experiências com a literatura, sentindo-a, vivendo-a de verdade. Foi também **a curiosidade** de descobrir as reações, os sentires, as hipóteses de cada uma com cada momento da história e da mediação. E a curiosidade,

> como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 1996, p. 18).

Um território de escuta, de experiência e de criação a partir das curiosidades que me movem e que movem as crianças. Isso que desejo construir a partir do projeto, a partir de uma metodologia dialógica, que promova um **encontro sensível** com a literatura e com os pares, oportunizando o preenchimento das lacunas que ficam no texto, incentivando o levantamento de hipóteses, a construção de narrativas e a vivência do texto realmente como uma experiência, não como leitura apressada. Desejando garantir um percurso poético, estético e educativo, percorrido por professores e alunos lado a lado (Utuari, 2018,

p. 172), de modo que cada um se sinta à vontade para manifestar seus sentires sobre o lido e o vivido.

Aqui, um esboço do projeto de mediação, que traz consigo o título: *Os ventos que sopramos e os ventos que sopram os livros,* em homenagem a obra de André Neves:

1. Momento de Nutrição estética	Para compor a alquimia da recepção (Petit, 2009, p. 26), proposta de escuta da música: Vento Sardo, de Marisa Monte, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wu8GD6mT1pA
2. Roda de conversa sobre a nutrição	Perguntas norteadoras (que poderão mudar no percurso ou acolher outras perguntas): o que cada um sentiu ouvindo a música? O que acharam mais interessante nela? O que significa dizer que "o vento é o temperamento do ar?" De que ventos ela fala?
3. Experiência teatral-corporal	Convite a caminhar pelo espaço e se imaginar como vento, se desafiando com o corpo. Questões guia: Como vocês se movimentariam pelo espaço se fossem um vento suave, calmo? Como se deslocariam se fossem um vento de praia num dia de calor? E se fossem um vento forte, intenso? E um vento de temporal?
4. Exploração dos elementos gráficos da capa do livro e Leitura da obra com objeto propositor	Leitura ao ar livre de "Um pé de vento", em roda, embaixo de uma árvore, convidando a sentir o vento soprar – nas páginas do livro, nas folhas das árvores, nos cabelos voando e no catavento (objeto propositor) que será companheiro da contação de história e depois, objeto da palavra para quem quiser falar no fim da leitura.
5. Momento pós leitura – Roda de diálogos sobre a história	Cada um que quiser falar, levantará a mão e receberá o catavento, nosso objeto da palavra. Perguntas norteadoras (que poderão mudar no percurso ou acolher novas perguntas): o que cada um sentiu ouvindo a história? Por que será que haviam flores desenhadas no céu em alguns momentos? Na primeira página, quando o autor diz: A menina correu rápido que só o vento! O que significa correr rápido que só o vento? Por que vocês acham que a cada página o céu muda de cor? Como é a relação da menina com a árvore? Por que será que aparecem quadradinhos e às vezes corações no tronco dela? Na página 21 aparece uma cantiga reinventada – vocês a conhecem? O que significa dizer que tempo de criança é mansinho? Por que será que dentro de algumas folhas da árvore havia letras miúdas? Para que a menina pensava que o vento servia? Para o que vocês acham que o vento serve?
6. Proposta de criação	Convite à criação de um novo vento – que sirva para o que as crianças acharem bom e que sopre o que elas quiserem! Desde grandes muralhas até bolhas de sabão. O que mandar a imaginação! Poderá ser em formato de texto, desenho, história em quadrinhos... o que cada um preferir.
7. Proposta de partilha	Convite à partilha das criações autorais em círculo. Quem se sentir à vontade poderá partilhar o vento que criou. Depois poderemos pendurar as criações em um grande varal, deixando o vento balançá-las, fazendo-as dançar no ar.

8. Celebração e agradecimento	Para a finalização, feitura de bolhas de sabão, para celebrar o vento e ver pra onde ele nos leva e leva as bolhas – A que distâncias? A que lugares dentro e fora de nós?

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizo consciente do inacabamento da pesquisa, com esperança de conseguir colocar o projeto em prática para poder pensar melhorias e inspirada pelas palavras de Petit (2019, p. 53):

> Nós tomamos posse dos textos lidos tranquilamente, sem nem pensar, tamanha nossa necessidade de que se faça presente do lado de fora aquilo que está dentro de nós, de tanto que buscamos ecos daquilo que vivemos dentro de nós, de tanto que buscamos ecos daquilo que vivemos de forma confusa, obscura, indizível, e que por vezes se revela e explicita de maneira luminosa, transformando-se graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase. E tal é nossa sede de palavras, de narrativas, de configurações estéticas, que muitas vezes imaginamos descobrir um saber a respeito de nós mesmos fazendo o texto derivar de acordo com os nossos caprichos, encontrando aquilo que o autor jamais imaginara ter posto ali.

Desejo com minhas mediações, poder incentivar essa **experiência** de conexão com o texto, de habitação dele, lembrando-o como arte e potencializando o que ele faz cada um sentir. Desejo ainda incentivar interlocuções singulares dos leitores com as narrativas (verbais e visuais), jamais esquecendo do importante papel que essas interlocuções têm na construção dos sujeitos e do próprio texto.

Referências

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

LAROSSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos mediação cultural: (entre) laçando experiências e conceitos**. 2. ed. São Paulo: Terracota Editora, 2018.

NEVES, André. **Um pé de vento**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2007.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Trad. Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 53.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil**: de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

Entre silêncios e presenças na escola: vivências de adolescentes autistas

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Autismo. Escola. Subjetividade. Teoria Histórico-Cultural. Adolescência.

Fernanda Meneghel Cadore
Doutoranda PPGEdu
Universidade de Caxias do Sul

Carla Beatris Valentini
Docente PPGEdu
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este estudo apresenta uma análise teórica sobre as vivências escolares de adolescentes autistas, baseada na Teoria Histórico-Cultural. Reconhecendo que o desenvolvimento humano se dá por meio das interações sociais e é influenciado pela cultura, a pesquisa visa refletir como sujeitos autistas são impactados pelas dinâmicas escolares e como estabelecem seu espaço no mundo a partir desse ambiente social, simbólico e político que é a instituição educacional. O estudo está articulado ao GT3: Diferença, linguagens e acolhimento. A metodologia empregada envolve uma revisão da literatura com uma abordagem qualitativa, analisando 10 estudos acadêmicos escolhidos de um total de 25 textos coletados nas bases de dados SciELO e PePSIC, no período de 2010 a 2024. Os resultados indicam que a escola pode tanto promover o desenvolvimento destes estudantes quanto gerar apagamentos simbólicos, especialmente ao não reconhecer formas diversificadas de linguagem e presença. A análise sublinha a necessidade urgente de práticas pedagógicas que acolham a diferença como parte essencial da existência humana, criando uma escola inclusiva desde o início.

1 Introdução

Entre silêncios e presenças, adolescentes autistas vivenciam a escola como um espaço de sentidos, de lutas por validação e de recriações de sua identidade. Neste trabalho, propomos refletir como sujeitos autistas são impactados pelas dinâmicas escolares e como estabelecem seu espaço no mundo a partir desse ambiente social, simbólico e político que é a instituição educacional.

Nosso referencial é a Teoria Histórico-Cultural, em especial os escritos de Vigotski (1991), cujas bases nos permitem compreender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e é influenciado pela cultura. Por meio de uma análise da literatura existente, nosso objetivo é oferecer reflexões que sustentem uma análise crítica às práticas educativas, destacando de que forma a escola, como um ambiente de mediação e constituição subjetiva, pode tanto acolher quanto silenciar, tornar visíveis ou apagar, escutar ou normatizar as presenças autistas.

A Teoria Histórico-Cultural, formulada por Lev Semionovitch Vigotski e desenvolvida por seus colaboradores e comentadores, compreende o ser humano como um sujeito de natureza histórica, cultural e social, constituído nas relações que estabelece ao longo de sua vida. Nessa perspectiva, o desenvolvimento psíquico não é visto como um processo meramente biológico ou individual, mas como resultado da atividade socialmente mediada.

Segundo Vigotski (1991), as funções psicológicas superiores, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, o planejamento e a autorregulação, têm origem nas interações sociais. Inicialmente, essas funções aparecem no plano interpsicológico, ou seja, entre as pessoas, para, posteriormente, se internalizarem e se constituírem no plano intrapsicológico, no interior do sujeito. Esse processo, chamado de internalização, ocorre por meio da mediação de instrumentos e, sobretudo, da linguagem, que é compreendida como signo fundamental do desenvolvimento humano. Dessa forma, todo desenvolvimento humano se dá no entrelaçamento com o outro, nas práticas sociais e nas atividades compartilhadas, em contextos concretos de vida. É nesse processo que o sujeito se apropria de saberes, amplia suas possibilidades de agir no mundo e constitui sua subjetividade.

O papel da escola, nesse contexto, é criar condições para que tais processos de mediação ocorram de forma intencional, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em diálogo com a diversidade e as singularidades de cada estudante (Vigotski, 1991; Smolka, 2000). Para ado-

lescentes autistas, cuja linguagem, percepção e corporeidade podem destoar às expectativas normativas da escolarização, esse espaço pode representar tanto um território de desenvolvimento quanto de sofrimento psíquico e exclusão simbólica (Fernandes, 2019).

2 Metodologia

Este estudo foi realizado por meio de uma revisão de literatura com abordagem qualitativa e interpretativa. O objetivo foi reunir, analisar e interpretar produções científicas que discutem as vivências escolares de adolescentes autistas à luz da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase na constituição da subjetividade, nas práticas pedagógicas e nos desafios do cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada nas bases de dados acadêmicas SciELO e PePSIC. Para isso, foram utilizados os seguintes descritores: "autismo", "escola", "subjetividade", "Teoria Histórico-Cultural" e "adolescência". O recorte temporal incluiu publicações entre os anos de 2010 e 2024, priorizando produções brasileiras que dialogam com a perspectiva histórico-cultural.

Foram selecionados 25 textos, dos quais 10 compuseram o *corpus* final da análise, com base em critérios de relevância teórica, atualidade e pertinência ao tema. A análise dos materiais foi orientada pela hermenêutica dialética, com o objetivo de identificar categorias temáticas e compreender os sentidos atribuídos à escolarização de adolescentes autistas a partir das interações sociais e das mediações pedagógicas.

3 Discussões e resultados

3.1 A escola como espaço de mediações e tensões

A instituição escolar é permeada por regras, discursos e relações que regulam os modos de ser, estar e aprender. No caso de adolescentes autistas, esses fatores podem agir como mecanismos de silenciamento, especialmente quando não reconhecem a singularidade das formas de comunicação e interação. Alguns estudos (Bernardes; Rangel, 2020; Fernandes, 2019) têm evidenciado que a escuta da diferença exige uma ruptura com a

lógica da normalização. É fundamental gerar espaços onde o silêncio não seja interpretado como ausência, mas sim reconhecido como uma forma legítima de presença. Nesses espaços, gestos, olhares e movimentos também devem ser entendidos como formas de linguagem.

Para Machado; Araújo (2018) ao ignorar essas outras formas de expressão, a escola corre o risco de operar apagamentos. Quando a participação está condicionada à oralidade ou à performance do comportamento esperado, muitos sujeitos autistas se veem excluídos, mesmo estando fisicamente presentes.

3.2 Subjetividade autista e aprendizagem escolar

A aprendizagem, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, constitui-se como um processo essencialmente relacional e mediado, no qual o sujeito se apropria de significados culturais por meio da interação com o outro (Vigotski, 1994; Oliveira, 2002). Nesse contexto, reconhecer adolescentes autistas como sujeitos de linguagem, cultura e historicidade é condição fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça de forma significativa (Fernandes, 2019).

No entanto, o que ainda se observa nas práticas escolares é a prevalência de concepções medicalizantes ou comportamentais, que tendem a tratar o autismo como *déficit* ou desvio, apagando sua dimensão subjetiva e relacional (Machado; Araújo, 2018). A proposta vigotskiana, em sentido oposto, convida a escola a deslocar seus modos de escuta e mediação, reconhecendo a diferença como fundante da experiência humana.

Nessa perspectiva, a escola precisa se constituir como um espaço de reconhecimento e pertencimento, em que o sujeito autista possa ser acolhido em sua inteireza. Isso exige repensar não apenas os formatos de avaliação, mas também as formas de expressão legítimas, os tempos e ritmos da aprendizagem, bem como os modos de interação. Mais do que incluir, é preciso construir uma escola que, desde o princípio, seja habitável por todos (Mantoan, 2006).

4 Considerações finais

Em meio a silêncios e presenças, adolescentes autistas constroem suas existências únicas no contexto escolar, desafiando as barreiras de uma cultura educacional que ainda se fundamenta em normas rígidas e na expectativa de que todos se adaptem ao padrão predominante. A sua presença estimula uma reavaliação dos métodos convencionais de ensino, aprendizado e socialização, evidenciando que aquilo que muitas vezes é visto como ausência pode, na verdade, ser uma forma genuína de estar presente.

A aprendizagem significativa acontece quando a escola se dispõe a reconhecer o aluno em sua essência, abrangendo sua linguagem, ritmo, corpo e individualidades. Nesse contexto, a escuta vai além de uma atitude ética; ela se revela um componente essencial da prática pedagógica. Por meio da escuta, a escola pode transcender sua função de imposição de normas e exclusão simbólica, transformando-se em um espaço realmente favorável ao desenvolvimento humano.

Educar consiste, assim, em revelar aquilo que se prefere esconder, em se abrir para o diálogo com o outro, principalmente quando esse outro não se ajusta aos padrões estabelecidos. É uma questão de ressignificar a escola como um espaço de reconhecimento e criação, onde as diferenças não só coexistem, mas transformam o verdadeiro sentido da educação.

Referências

BERNARDES, Juliana Marques; RANGEL, Mary Carmen. **Adolescência e autismo:** caminhos de escuta clínica e educativa. São Paulo: Cortez, 2020.

FERNANDES, Fernanda Duarte. **Experiência, ética e linguagem no autismo:** a escuta como aposta. Campinas: Autêntica, 2019.

MACHADO, Ana Maria; ARAÚJO, José Carlos Souza. **Medicalização da educação:** crítica à patologização da infância. São Paulo: Cortez, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o aprendizado escolar:** contribuições da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Scipione, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A constituição do sujeito na perspectiva sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Geografia das crianças autistas e literatura infantil: eu leio para você

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Criança autista. Teoria da Espacialização da Vida. Literatura Infantil.

Patrícia Giuriatti
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho corresponde a um fragmento do estudo acerca da geografia das crianças autistas no acesso à leitura literária e tem como objetivo refletir sobre as forças de um pensamento capacitista, que coloca a criança autista em lugar desigual em relação à literatura como um direito humano (Candido, 2011) e bem cultural do mundo em que ela [con]vive e [co]existe. Pelas lentes da Teoria Histórico-Cultural (THC), a partir de Vigotski (2018) e Bakhtin (2015), desde o paradigma social da deficiência, construo uma imagem de criança autista como ser social e de linguagem, que tem direito a leitura literária, sendo esta compreendida como uma atividade de instrução capaz de gerar desenvolvimento e aprendizagem.

> *O andarilho é um ser desajustado no mundo, por isso provoca estranhezas por onde vai, e o poeta (falo de mim), eu não gosto de normas do idioma, eu procuro fazer distúrbios no idioma. Nós somos insatisfeitos com as normas: ele com as normas da sociedade e com as normas da linguagem (desfazer o normal é uma norma poética)* (Barros, 2017).

Ao começar um texto com uma epígrafe, declaramos uma escolha intencional e poética para anunciar ao leitor sobre aquilo que virá nas linhas que seguem. Nas palavras de Barros (2017, p. 184), "desfazer o normal é uma forma poética" intimamente ligada ao propósito desta escrita em que intenciono refletir sobre as forças de um pensamento capacitista, que coloca a criança autista em lugar desigual em relação ao acesso à literatura como um bem cultural do mundo em que ela [con]vive e [co]existe. Pelas lentes da Teoria Histórico-Cultural (THC), a partir de Vigotski (2018) e Bakhtin (2015), desde o paradigma social da deficiência, construo uma imagem de criança autista como um ser social e de linguagem, uma existência amorosa

que nos convoca a pensar a visibilidade de um idioma e o apagamento de outro.

Significa, então, tensionar e problematizar lógicas e práticas desiguais que fixam crianças autistas em lugares subjugados no acesso a literatura em virtude da ausência de fala, como se a oralidade fosse a única forma de linguagem para enunciar-se no mundo ou que a ausência de fala corresponde à ausência de pensamento e emoção.

A compreensão de literatura que assumo neste trabalho fundamenta-se em Candido (2011, p. 176), pois ele considera que "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 de algumas civilizações", são expressões literárias. Neste sentido, a literatura pode se materializar no livro literário, na música, no teatro, na escultura ou em tantos outros artefatos produzidos pelas mãos humanas que se valem da palavra como instrumento de afiguração da existência humana. Por hora, o artefato cultural elegido neste estudo é o livro literário destinado para as infâncias, pois ele guarda em si três sistemas narrativos: palavra, imagem e projeto gráfico, que me interessam no acesso à leitura literária para crianças autistas no contexto do Ateliê literário: entre palavras e imagens.

Esta produção resulta de reflexões teórico-metodológicas vinculadas ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), no qual construímos argumentos acerca da teoria da espacialização da vida, ao Projeto Incluir (www.proincluir.org), o qual acolhe a minha pesquisa em nível de doutorado em Educação e tantas outras pesquisas em nível *stricto sensu*, além de disponibilizar recursos na Web para aqueles e aquelas pessoas que acreditam e desejam investir no potencial que todos têm para [con]viver e aprender com o outro.

Geografia das crianças autistas

No Brasil, a legislação garante que a criança é um sujeito histórico e tem direito a proteção em qualquer lugar. No entan-

to, nas práticas cotidianas ela pode ser negligenciada, esquecendo-se que não existe historicidade fora da geografia, ou seja, fora do espaço. Pensar uma criança espacializada ajuda-nos a singularizar a sua existência, pois seu viver e existir passa a ser situado em um espaço-tempo que desacomodam e desacostumam relações, criando novas paisagens socias e culturais.

A criança como ser social é, simultaneamente, produto e produtora de cultura. Por isso, inspirada nos estudos desenvolvidos pelo GRUPEGI acerca da geografia das crianças[29], faço um acréscimo de palavra para construir novas camadas de sentidos, para pensarmos as múltiplas infâncias que habitam o mundo. Adiciono a palavra autistas[30] para marcar este lugar, historicamente carregado de estigmas sociais, vinculados ao paradigma do modelo médico, que pauta-se na falta, na doença, na prescrição e na medicalização dos modos de vida, que olha para o corpo do outro como um corpo incapaz, improdutivo.

A criança autista é uma criança de um local e, esse local (espaço) abriga um lugar de criança, portanto, existe um lugar de criança autista construído socialmente na perspectiva adultocêntrica da normatividade, isto é, um lugar designado pelo mundo adulto acerca daquilo que pode ou não fazer parte da vivência de uma criança, considerando padrões vinculados a normas que orientam comportamentos humanos, as quais excluem ou colocam em lugares periféricos aquilo que difere da norma, sendo tratado como anormal.

A criança autista tem sua vida espacializada em um espaço, o qual não é mera superfície que abriga a existência, ele é, na perspectiva da geografia das crianças autistas, o chão formador do humano e dos processos de humanização que fundam a nossa própria humanidade pela sua condição de alteridade e de inacabamento. Ao olhar para a gênese do humano como um processo em contínuo acabamentos provisórios, percebemos

[29] Em alguns textos, estudos e pesquisas encontraremos Geografia da Infância.

[30] A partir deste ponto de escrita, assumo toda fundamentação teórica construída acerca da criança e das infâncias, inspiradas na THC e na Teoria da Espacialização da Vida para referir-me à geografia da criança autista. Estou ciente que, dado o contexto histórico, geográfico, social e cultural em que vivemos, não posso negligenciar a necessidade de tornar visível outras infâncias, outras existências, a exemplo da criança autista.

que a vivência tem potencial de gerar neoformações (surgimento do novo).

Perejivanie (vivência) segundo Vigotski (2018) é a unidade vivencial que situa-se na na fronteira entre o plano individual e o plano social. Dito de outra forma, um modo indivisível entre algo externo a pessoa com o modo com o qual ela vivencia isso. Deste conceito desdobra-se outro chamado vivência espacial, portanto, reconhecemos a dimensão da espacialidade como parte do humano. A vivência espacial é sempre uma vivência [inter]espacial, [inter]amorosa e [inter]discursiva e [inter]corpórea, isto é, a criança autista constrói sua espacialidade a partir da sua corporeidade e da corporeidade do outro.

O arcabouço terórico-metodológico da THC e o paradigma do modelo social de deficiência, nos ajudam a entender o desenvolvimento humano não como evolução, mas como transformação, ou seja, como neoformação. Nesta perspectiva teórica, o desenvolvimento refere-se às mudanças que ocorrem nas pessoas, desde o nascimento até a sua morte. Para Vigotski (2018), o desenvolvimento humano é pensado a partir de três dimensões: filogênese (a história de uma espécie animal no percurso da história geológica do planeta Terra); ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) e sociogênese (situado na dimensão social e cultural de um determinado agrupamento humano).

Cabe ainda dizer que, a criança autista nasce em um meio social e, a partir dele constroi sua ontogênese, levando em consideração de que, aquilo que o corpo humano não é capaz de fazer sozinho, o outro ou os instrumentos culturais podem fazer por e com ele.

Nas entrelinhas da leitura do texto literário

Concebo o livro de literatura infantil como um artefato cultural, um brinquedo palavreiro e imagético, um instrumento inventado e construído por e para humanos. De acordo com Candido (2011, p. 177) “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afe-

tivo", diz ainda, "a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório" (ibdem, p. 178).

Na obra "Vários escritos", Candido (2011) faz a defesa de que a literatura situa-se como um bem incompreessível, isto é, aquilo que na esfera dos direitos humanos deve ser e estar acessível para todos. Neste estudo reflexivo, entendo que todos inclui a criança autista, seja ela falante, minimamente falante ou ainda com necessidades complexas de comunicação.

Aprendemos as palavras no contexto social, nunca soltas, isoladas, fragmentadas ou desconectadas da vida. As palavras podem mudar em seus sentidos no transcorrer da vida ou dependendo das relações e contextos as quais estão inseridas. As palavras são carregadas de toda emoção do contexto da cultura em que estamos inseridos. Ao ler um texto literário mudamos a sua enunciação (Bakhtin, 2015), pois a enunciamos com outra entonação, outro ritmo, criamos um cronotopo em que a palavra acompanhada pela imagem promove o encontro de alteridades, construindo outra paisagem para o exercício de criança. Criamos uma condição exotópica, um outro lugar para existir socialmente.

Assim como a brincadeira na primeira infância, na perspectiva de Vigotski (2018) é a atividade de instrução – *obutchenie* – geradora de desenvolvimento e portanto, aprendizagem, compreendo que a leitura do texto literário gera uma ação transformadora na unidade vivencial da criança com o meio (pessoa, espaço, instrumento da cultura). Podemos então dizer que a literatura cumpre esse papel de atividade de instrução, é *obutchenie*.

Desde cedo aprendemos e nos relacionamos com o mundo sendo mediados por um conjunto de instrumentos do meio, portanto, não podemos compreender o humano fora destes instrumentos do meio, isso inclui os instrumentos simbólicos como o livro e, portanto, as palavras e as imagens.

Eu leio para você

O Ateliê Literário: entre imagens e palavras, constituiu-se em um projeto de mediação de leitura literária com crianças autistas, elaborado por mim como pré-requisito de conclusão da pós-graduação em Literatura Infanto Juvenil. Ele é um espaço-tempo que cria condições favoráveis para o acesso a literatura a partir de uma amorosidade espacial e justiça existencial (Lopes, 2022) com a criança autista, materializa o acesso à literatura como um direito de todos.

Nesta perspectiva, se considerarmos a criança autista que palavreia no mundo, a partir de linguagens outras que não a fala, pelas lentes somente da ontogênese, o olhar fica fragmentado, contudo, se fizermos o entrelaçamento entre filogênese, ontogênese e sociogenese mudamos a perspectiva, sobretudo a partir desta última, uma vez que a coemergencia do problema é gerada neste chão. Exemplifico, se uma criança autista gestual[31] é vista pelas lentes capacitista de que a ausência de fala pressupõe ausência de pensamento e emoção, essas crianças serão cerceadas no acesso a literatura infantil, assim como, não serão vistas como leitoras e, portanto, socialmente não se fará o investimento na formação deste leitor literário.

Em contrapartida, ao conceber o autismo como uma neurodivergência e a criança autista como um ser social, cultural e linguajeiro, daremos à ela o direito ao acesso à literatura infantil a partir de nós. A criança autista, no começo de sua trajetória como leitora em formação, pode ler o texto literário com os ouvidos, assim como fazemos com os bebês que chegam ao mundo. A fala é algo iminentemente humano, contudo, os estudos de Vigotski (2018) e Bakthin (2015) fundam uma concepção de linguagem que não se restringe à fala.

Referências

BAKHTIN, Mikhaeil. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

[31] Cunho essa expressão como contrapalavra as expressões socialmente aceitas ou utilziadas na literatura que diz “não verbal”, “não falante”, “não oralizado”

BARROS, Manoel. Entrevista com Manoel de Barros, por Douglas Diegues. In: BRAGANTINI, Daysi; ANDRADE, Welington. **CULT, 20 anos**: as melhores entrevistas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial.** Revista de Educação Pública, v. 31, p. 1-13, jan./dez. 2022.

VIGOTSKI, Lev S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Narrativas de vida e deficiência visual: uma pesquisa bibliográfica

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Visual. Ensino Fundamental. Narrativas de Vida.

Lucas Silveira Gonçalves Henzel Ruiz
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Resumo: A pesquisa em Educação Inclusiva busca aprimorar práticas que garantam o direito à educação para todos, ganhando contornos específicos ao focar na Deficiência Visual (DV). Embora o campo seja vasto, investigando desde metodologias até políticas públicas, algumas lacunas são persistentes. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi investigar a produção acadêmica brasileira (artigos, teses e dissertações), entre 2015 e 2025, que conferem voz e centralidade às vivências e percepções de estudantes com DV no Ensino Fundamental I. A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica em bases de dados online, já a abordagem teórica ancora-se na compreensão conceitual da Educação Inclusiva ao mesmo tempo que se utiliza de pressupostos contemporâneos sobre a pesquisa no campo da Educação. Os Resultados da pesquisa apontam para a necessidade urgente de uma agenda investigativa que coloque o estudante como protagonista do conhecimento, legitimando sua narrativa como fonte primária para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A forma como uma sociedade percebe a deficiência é um poderoso indicador de seu desenvolvimento, pois, como afirmam Baumel e Moreira (2001, p. 3), “em muitos aspectos, a concepção de deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma sociedade”. É precisamente nesse contexto que a Educação Inclusiva se consolida como um campo em expansão, buscando traduzir essa maturidade em práticas pedagógicas que assegurem o direito de todos os indivíduos à educação, independentemente de suas condições.

Dessa forma a Educação Inclusiva vai além da mera integração, promovendo uma reflexão sobre as estruturas curriculares, metodologias de ensino, formação de professores e políticas públicas que precisam ser repensadas para acolher a

diversidade. O objetivo é criar ambientes de aprendizagem que sejam verdadeiramente acessíveis e equitativos, nos quais cada estudante se sinta valorizado e tenha suas potencialidades desenvolvidas.

Quando o foco se volta para a Deficiência Visual, a pesquisa em Educação Inclusiva ganha contornos específicos. Ao abordarem o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, Valentini, Bisol, Paim E Ehlers (2019, p. 04) ressaltam que "O desenvolvimento da pessoa com deficiência visual tem particularidades que precisam ser conhecidas e consideradas".

Compreender essas particularidades do processo de aprendizagem de estudantes com baixa visão ou Deficiência Visual exige um olhar atento para as estratégias sensoriais alternativas, o uso de tecnologias assistivas e a flexibilização de materiais didáticos. Para Becker e Anselmo (2020, p. 93), a Educação é um processo complexo:

> Se a educação tem como pretensão a formação integral do sujeito, para o desenvolvimento de um ser humano autônomo e que contribua para a sociedade na qual está inserido, não se pode ignorar o aluno que não se adequa à "normalidade", visto que a sociedade é composta por todos e o direito não pode ser excludente.

As investigações nessa área exploram desde a eficácia de diferentes métodos de alfabetização, até a implementação de recursos digitais acessíveis e a importância da orientação e mobilidade no ambiente escolar.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar as produções acadêmicas – como artigos, teses, dissertações, relatos de experiência e revisões de literatura – que abordam a inclusão de estudantes do Ensino Fundamental I com Deficiência Visual, a partir de suas narrativas de vida, dando voz e centralidade às suas próprias vivências e percepções.

Este trabalho alinha-se diretamente às discussões do GT3 – Diferença, linguagens e acolhimento e do campo da Educação Inclusiva, buscando compreender como a experiência escolar é sentida e significada por quem a vive diretamente. A abordagem teórica que guia esta análise ancora-se na compreensão conceitual da Educação Inclusiva ao mesmo tempo que se utiliza

de pressupostos contemporâneos sobre a pesquisa no campo da Educação.

Método

Para alcançar o objetivo proposto, foi adotada como metodologia uma pesquisa bibliográfica. O levantamento de dados foi delimitado temporalmente, abrangendo publicações entre os anos de 2015 e 2025, a fim de capturar as discussões mais recentes e as abordagens contemporâneas na área.

Realizar um levantamento bibliográfico sistemático é fundamental, pois permite engajar-se na pesquisa, que

> [...] é uma atividade que se realiza para a investigação de problemas teóricos ou práticos, empregando métodos científicos. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas utilizando procedimentos científicos (MarconiI, Lakatos, 2021, p. 31).

As buscas foram realizadas em bases de dados de ampla circulação acadêmica, como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de periódicos científicos de referência, como a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e a Revista Educação Especial (UFSM). Os descritores utilizados para a coleta de dados foram: “deficiência visual”, “ensino fundamental”, “cegueira” e “inclusão”. Complementarmente, uma busca exploratória na Hemeroteca Digital do Brasil foi realizada com os mesmos descritores, revelando uma perspectiva histórica sobre o tema. Como resultado da busca principal, dentro da delimitação temporal estabelecida, foram identificados e selecionados vinte trabalhos com estreita relação com a temática. Deste total, foram catalogados 7 artigos científicos, 6 relatos de pesquisa, 2 revisões de literatura, 4 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

Surpreendentemente, a pesquisa na Hemeroteca Digital revelou a existência de publicações sobre a teorização de indivíduos com Deficiência Visual datadas de 1841, 1847 e 1854. Embora não façam parte do corpus principal de análise por estarem fora do recorte temporal e teórico, esses achados his-

tóricos são fundamentais para contextualizar a trajetória das concepções sobre o tema.

Resultados e discussões

As reflexões geradas a partir deste levantamento indicam que, embora exista um volume considerável de pesquisa sobre Educação Inclusiva e Deficiência Visual, a maioria dos trabalhos tende a focar em práticas pedagógicas, formação de professores ou recursos de acessibilidade, sem dar o devido protagonismo à voz do estudante.

A análise deste panorama de pesquisas sobre a Educação Inclusiva de estudantes com Deficiência Visual no Ensino Fundamental I, encontradas nas bases de dados, revela um campo multifacetado, com uma parcela significativa de trabalhos dedicada a mapear a própria produção acadêmica. Utilizando metodologias como a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e o estudo bibliográfico, essas investigações buscaram sistematizar o conhecimento existente. Exemplos dessas pesquisas que foram encontradas incluem: análises da produção de artigos sobre deficiência visual em bases de dados gerais, levantamentos focados em periódicos específicos, como o da RBEE entre 1992 e 2017, e a compilação de estudos nacionais sobre o ensino para cegos em um período de dez anos (2004-2014).

Há também uma abordagem histórica, como a pesquisa documental que analisa a estrutura organizacional do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, demonstrando um interesse tanto pela produção científica contemporânea quanto pelas raízes históricas da educação de cegos no Brasil. Outra vertente central dessas pesquisas volta-se diretamente para as vivências e percepções dos próprios estudantes com deficiência visual, embora com focos em diferentes fases da vida.

A perspectiva de adolescentes é explorada em pesquisas que, por meio de diários de campo e entrevistas semiestruturadas, investigam o processo de inclusão de estudantes no Ensino Fundamental II. No nível superior, encontram-se estudos de caso sobre a trajetória de estudantes de graduação e pesquisas

qualitativas que ouvem múltiplos discentes sobre suas experiências. Além disso, há um interesse em compreender retrospectivamente a jornada escolar por meio de pesquisas (auto) biográficas e de narrativas de vida com adultos cegos, que relatam suas vivências no ensino fundamental e médio.

Paralelamente, outra linha de pesquisa dedica-se a investigar a rede de apoio, coletando as percepções de pais e professores. Essas pesquisas utilizam majoritariamente a abordagem qualitativa, por meio de estudos de caso e entrevistas semiestruturadas, para compreender o papel da família e da escola. Os trabalhos investigam desde o discurso de pais e mães sobre o processo de escolarização de seus filhos adolescentes até as vivências de adaptação à sala de aula sob a ótica de estudantes e docentes de matemática.

Alguns estudos focam-se exclusivamente nas mães de crianças com deficiência visual ou na interação mãe-criança, utilizando instrumentos como filmagens e formulários para construir seus dados. Essa abordagem se aprofunda ao incluir também a análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para contextualizar as falas dos participantes. Outro exemplo é um estudo de caso múltiplo que combina entrevistas com responsáveis e professores à avaliação da visão funcional de crianças, público do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em conjunto, esses trabalhos demonstram a predominância de abordagens qualitativas, com forte recurso a entrevistas semiestruturadas e estudos de caso, para aprofundar a compreensão sobre os múltiplos fatores que permeiam a inclusão de pessoas com deficiência visual.

Por fim, identificam-se pesquisas com focos temáticos específicos, que utilizam metodologias diversas para responder a questões pontuais. Entre elas, destaca-se um estudo de modelo misto (qualitativo e quantitativo) que analisa como se dá o acesso à literatura por pessoas cegas, agrupando os dados de entrevistas em blocos temáticos.

Considerações

Esta pesquisa foi concebida para dialogar com as existentes sobre Inclusão e Deficiência Visual, buscando contribuir com uma ótica particular e necessária: a da perspectiva dos próprios estudantes. O propósito era mapear como suas vozes são incorporadas no debate. O levantamento, no entanto, culminou em uma conclusão que redefine a própria contribuição do estudo: dentro da delimitação temporal e metodológica adotada, não foram localizados trabalhos que de fato conferissem protagonismo às vivências, interações e percepções dos alunos. Skliar é pontual quando destaca que:

> O fato de que a educação especial está virtualmente excluída do debate educativo é a primeira e mais importante discriminação sobre a qual, depois, se projetam Sutilmente todas as demais discriminações traço por exemplo, a civis, legais, laborais, culturais, etc. (Skliar, 2010, p. 10).

O que se esperava ser uma análise comparativa de narrativas tornou-se a constatação de um silêncio. Diante disso, a reafirmação do objetivo desta pesquisa se transforma em um chamado à ação. A importância do tema não é apenas validada, mas amplificada pela carência de produção científica focada no sujeito.

Conclui-se que a trajetória para aprofundar a compreensão da escolarização em ambientes inclusivos passa, necessariamente, pela criação de espaços de escuta e pela legitimação da narrativa discente como fonte primária de conhecimento. Esta pesquisa, ao evidenciar esse vácuo, cumpre o papel de não apenas apontar um caminho a ser seguido, mas de sublinhar a urgência e a responsabilidade ética e acadêmica de começar a trilhá-lo.

Referências

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha; MOREIRA, Laura Ceretta. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001.

BECKER, Caroline; ANSELMO, Alexandre Guilherme. Modelo Social na Perspectiva da Educação Inclusiva. **RCO | Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 12, n. 1, p. 90-108, jan./abr. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.1854.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** projetos de pesquisa e pesquisa bibliográfica. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VALENTINI, Carla Beatris *et al.* Educação e deficiência visual: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X33154.

Ecologia dos saberes e ensino de português para migrantes: um diálogo entre formação docente e pesquisa

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Português como língua adicional. Ecologia dos saberes. Migração. Diferença cultural. Invisibilização.

Ana Luisa Ritter Ferreira
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Andréa Wahlbrink Padilha da Silva
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este ensaio articula reflexões desenvolvidas a partir da disciplina *Seminário de Tópicos Especiais: Ecologia dos Saberes e Processo Educativo* do PPGEdu/UCS e de pesquisa de mestrado em andamento, centrada no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para migrantes. A partir do diálogo entre teoria e prática, o trabalho discute a necessidade de uma abordagem que valorize os saberes culturais dos migrantes, promovendo uma escuta ativa e respeitosa às suas identidades. A escolha pelo termo "Língua adicional" é apresentada como posicionamento ético e político, em oposição a perspectivas hierarquizantes e excludentes. A análise destaca a invisibilização dos saberes migrantes nas práticas institucionais em Caxias do Sul, apesar da migração ser um fenômeno estrutural na região. Defende-se o ensino de PLA como espaço de resistência e transformação social, alinhado à Ecologia dos Saberes e à pedagogia crítica, contribuindo para a construção de uma prática docente comprometida com a inclusão e a justiça social.

Este ensaio nasceu do entrelaçamento de dois percursos que, ao longo deste primeiro semestre do ano de 2025, passaram a se fundir de forma cada vez mais evidente: minha participação no *Seminário de Tópicos Especiais: Ecologia dos Saberes e Processo Educativo*, e o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), cujo foco é o ensino de português para migrantes. Percebo, agora, que as reflexões do seminário ampliaram minha forma de olhar

para o meu próprio objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que a vivência prática com o tema da migração me ajudou a dar concretude aos conceitos debatidos na disciplina.

Desde o início do seminário, fui provocada a reconhecer a pluralidade dos saberes e a compreender que o processo educativo não deve ser pensado a partir de uma lógica hegemônica, linear e autoritária. Essas reflexões me levaram a revisitar minha própria trajetória com o ensino de português para migrantes, um percurso que teve início ainda durante a graduação em Letras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quando realizei um estágio na área de Português como Língua Adicional (PLA). Naquele período, ministrei aulas online de nível básico para estudantes paquistaneses, a maioria deles muçulmanos. Essa experiência me mostrou, na prática, como o ensino exige escuta e flexibilidade: recordo que, à princípio, as aulas começavam às sete horas da noite. No entanto, ao longo do caminho, acabei reorganizando o cronograma para que começassem às sete e meia, para que, assim, os alunos pudessem realizar suas orações e também chegar a tempo da aula.

Essa foi uma decisão construída a partir do diálogo com os próprios alunos e que, hoje, reconheço como uma forma concreta de respeitar seus saberes, suas práticas culturais e religiosas. Foi com eles que aprendi, na prática, o quanto o ensino de uma nova língua envolve muito mais do que gramática e vocabulário. Aprendi a escutar suas histórias, reconhecer suas identidades e criar espaços de diálogo intercultural dentro da sala de aula. Hoje, no mestrado, ao desenvolver minha pesquisa, percebo o quanto aquelas primeiras experiências foram fundamentais para construir o olhar que venho amadurecendo agora, especialmente à luz das discussões trazidas pela Ecologia dos Saberes.

Dessa forma, meu objetivo com este ensaio é refletir sobre como os aportes teóricos da Ecologia dos Saberes dialogam com minha trajetória docente no ensino de português para migrantes, evidenciando o papel da escuta, do respeito às diferenças e da construção conjunta do conhecimento. Busco, também, analisar como essas experiências práticas contribuem para re-

pensar o processo educativo a partir de uma perspectiva mais plural e intercultural.

Ao longo do seminário, textos como os de Danielle Benevenuto (2021) e Marcilia Barcellos (2020) contribuíram significativamente para ampliar minha compreensão sobre o papel do educador em contextos diversos. Benevenuto, ao refletir sobre as transformações docentes provocadas pela pandemia e pelo ensino remoto, provocou em mim a consciência de que o olhar do professor precisa estar em constante movimento e ressignificação. Barcellos, por sua vez, ao discutir a desinstitucionalização da ciência, apresentou a construção do conhecimento a partir da metáfora da praça como símbolo de um espaço horizontal, acessível e democrático. Em contraste com o prédio, que representa uma estrutura vertical, fechada e hierárquica, a praça é um lugar de encontro, onde diferentes saberes circulam e se reconhecem. Essa imagem me ajudou a ressignificar minhas próprias experiências no campo de PLA especialmente ao pensar as aulas com migrantes como espaços de troca intercultural, nos quais o conhecimento é construído na relação e não imposto de forma unilateral.

Esse olhar ampliado sobre a pluralidade dos saberes e a construção coletiva do conhecimento também me levou a refletir criticamente sobre as diferentes nomenclaturas utilizadas para designar o ensino de português a falantes de outras línguas. Entre elas, destaco termos como Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PSL), Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e Português como Língua Adicional (PLA). Cada uma dessas expressões carrega consigo uma visão específica que, muitas vezes, reflete relações de poder e posicionamentos políticos (Bulla & Kuhn, 2020).

O termo Português como Língua Estrangeira pode trazer a ideia de algo distante, externo, que não pertence ao falante, reforçando um sentido de separação e exclusão. Já Português como Segunda Língua pode sugerir uma hierarquização entre línguas, em que a "primeira" teria uma importância maior que a "segunda", colocando o falante em posição de inferioridade linguística. A expressão Português como Língua de Acolhimento,

embora à primeira vista pareça valorizar o processo de integração, pode, na prática, perpetuar a ideia de que o migrante está sempre em uma posição de necessidade e dependência, e não como sujeito pleno de direitos. Além disso, essa concepção entra em desacordo com as vivências reais de muitos migrantes, que não se reconhecem nesse modelo de "acolhimento".

Da forma que vejo, o termo Português como Língua Adicional me parece mais alinhado a uma perspectiva que reconhece a diversidade linguística e cultural dos migrantes, sem hierarquizar as línguas nem colocar o sujeito migrante numa posição subalterna. Essa escolha expressa uma postura política e ética que desafia discursos hegemônicos, ao mesmo tempo em que convida as instituições educativas a repensar suas práticas e estruturas para dar visibilidade e valor aos saberes e às línguas dos migrantes. Essa escolha também me faz refletir sobre o papel dos professores nesse processo: como podemos, enquanto educadores, tensionar as estruturas que ainda insistem em invisibilizar as línguas e os saberes dos sujeitos migrantes?

Essa compreensão foi aprofundada ao revisitar os dados sobre a realidade migratória em Caxias do Sul, cidade onde desenvolvo minha pesquisa. Os números de atendimentos realizados por instituições como o CIAI e o CAM[32] evidenciam que a migração é um fenômeno estrutural na região. No entanto, a invisibilidade histórica dessas trajetórias e as barreiras institucionais enfrentadas pelos migrantes demonstram que, muitas vezes, os discursos de acolhimento não se traduzem em práticas efetivas de inclusão.

Esse paradoxo fica ainda mais evidente ao observar o contexto local: apesar de Caxias do Sul contar com monumentos, festas e diversas referências culturais ligadas ao processo de

[32] O Centro de Informações ao Imigrante (CIAI) é um serviço público vinculado à prefeitura de Caxias do Sul que oferece informações e orientações sobre documentos, direitos e serviços disponíveis para migrantes. Já o Centro de Atendimento ao Migrante (CAM) é uma iniciativa da Associação Educadora São Carlos (AESC) e tem como foco o acolhimento e a integração social de pessoas migrantes, refugiadas e apátridas, promovendo acesso a direitos, serviços e oportunidades na região. (Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, Centro de Informações ao Imigrante – CIAI, disponível em https://caxias.rs.gov.br (acesso em 29 maio 2025); Associação Educadora São Carlos – AESC, Centro de Atendimento ao Migrante – CAM, disponível em https://empregabilidadecam.gupy.io (acesso em 29 maio 2025).

imigração, essas celebrações historicamente se concentram em etnias europeias, especialmente italianas e alemãs. O reconhecimento de outros processos migratórios, principalmente de grupos que sofrem preconceitos raciais, sociais e religiosos, é algo recente e ainda em construção.

Essa realidade reflete um panorama mais amplo e complexo da história do Brasil, em que as migrações europeias foram tradicionalmente enaltecidas como símbolo de desenvolvimento nacional, enquanto as trajetórias de outros grupos migrantes permanecem marginalizadas e invisibilizadas. É nesse cenário que os conceitos da Ecologia dos Saberes se tornam fundamentais, pois nos convidam a reconhecer as vivências e saberes de diversos grupos migrantes como legítimos e a incluí-los nas práticas pedagógicas, rompendo com lógicas hegemônicas e exclusivas.

Muitos cursos ainda se voltam para a naturalização do migrante, focando prioritariamente em prepará-los para provas de proficiência, como se a conquista do "status de cidadão" dependesse apenas do domínio formal da língua. Essa abordagem, embora importante em alguns aspectos, ignora as trajetórias pessoais, as histórias e os contextos dos migrantes. Resta a dúvida: eles se tornam cidadãos de fato, com direitos, pertencimento e reconhecimento social, ou apenas no papel? Por isso, o ensino de Português como Língua Adicional precisa ultrapassar essa visão limitada e burocrática. Deve assumir um compromisso ético e político, construindo espaços onde as diferenças sejam valorizadas, as identidades reconhecidas e a inclusão se efetive para além das formalidades legais.

A partir dessa intersecção entre o seminário e a pesquisa, passei a enxergar o ensino de português como uma prática que vai muito além da simples transmissão da língua. Trata-se, antes de tudo, de uma ação política. Como Paulo Freire (2000) nos lembra em sua Pedagogia da Indignação, não podemos aceitar o fatalismo nem naturalizar as desigualdades que atravessam nossas sociedades. Nesse sentido, o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) deve se constituir como um espaço de resistência e transformação social. Ele não pode ser apenas uma adaptação ao sistema, mas precisa ser um movimento de

construção de um novo olhar para o outro: um olhar que reconhece, valoriza e aprende com a diferença.

Essa perspectiva me leva a entender que minha própria identidade docente está em constante transformação. Assim como fui provocada durante a pandemia a reinventar minhas práticas, hoje sou novamente desafiada a romper com lógicas que muitas vezes reproduzem exclusões. Como Barcellos (2020) destaca, construir uma ciência (e, consequentemente, uma educação) não autoritária exige coragem e humildade: coragem para romper com o que sempre foi feito e humildade para reconhecer que não temos todas as respostas, pois o conhecimento se constrói no coletivo.

Além disso, compreendo que a prática educativa que desejo desenvolver (e que venho investigando ao longo do meu percurso acadêmico) precisa ser sustentada por um compromisso ético-político, como ressalta Severino (2006), com os sujeitos com quem trabalho. Isso significa não apenas repensar materiais didáticos e estratégias de ensino, mas também refletir criticamente sobre minha postura enquanto pesquisadora e futura educadora: estou, de fato, ouvindo os migrantes ao analisar dados e relatos? Estou buscando formas de criar, na pesquisa, condições para que suas vozes e saberes apareçam legitimamente? Estou disposta a aprender com eles, a partir de suas próprias perspectivas, e não apenas por meio de lentes distanciadas?

Encerrar este ensaio, portanto, não representa o fim do processo. Ao contrário, sinto que estou apenas no início de uma trajetória que exige constante reflexão, escuta e diálogo. Levo comigo, das discussões do seminário e da pesquisa, a certeza de que a Ecologia dos Saberes não é somente um conceito teórico, mas uma prática a ser vivida em todas as dimensões da educação. Ao pensar o ensino de português para migrantes a partir dessa perspectiva, reafirmo meu compromisso com uma educação que verdadeiramente olhe para as pessoas, reconheça as histórias que cada uma carrega e busque, nas pequenas decisões cotidianas, formas mais justas e respeitosas de ensinar e aprender.

Referências

BARCELLOS, Marcilia. **Ciência não autoritária em tempos de pós-verdade**. Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 2020. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/601154-ciencia-nao-autoritaria-em-tempos-de-pos-verdade. Acesso em: 14 jul. 2025.

BENVENUTO, Danielle. **De seguidores de tendências à disrupção**. Instituto Claro, 2021. Disponível em: https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/artigos/de-seguidores-de-tendencias-a-disrupcao/. Acesso em: 14 jul. 2025.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil – perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, 2020.

CENTRO de Informações ao Imigrante de Caxias do Sul contabiliza 37,5 mil atendimentos nos últimos quatro anos. **GZH**, Caxias do Sul, 26 mar. 2025. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/geral/noticia/2025/03/centro-de-informacoes-ao-imigrante-de-caxias-do-sul-contabiliza-375-mil-atendimentos-nos-ultimos-quatro-anos-cm8fw910z009q0144de417unp.html. Acesso em: 26 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. **Centro de Informações ao Imigrante (CIAI)**. Disponível em: https://caxias.rs.gov.br/servicos/seguranca-publica/diretoria-de-protecao-social/centro-de-informacoes-ao-imigrante-ciai. Acesso em: 29 maio 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *In:* LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. p. 289-320. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788575416129.0010. Acesso em: 14 jul. 2025.

SOMOS AESC. **Página institucional da Associação Educadora São Carlos**. Disponível em: https://somosaesc.gupy.io. Acesso em: 29 maio 2025.

A escola como espaço de escuta e diálogo: a potência da diversidade

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Acolhimento. Pluralidade. Escuta.

Fernanda Dias de Oliveira
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho reflete sobre a importância de uma educação acolhedora, que reconhece a pluralidade de pensamentos como elemento central na formação humana. Com base em autores como Paulo Freire (1996), Boaventura de Sousa Santos (2009) e Walter Kohan (2004), discute-se como práticas pedagógicas que valorizam o diálogo e a escuta ativa podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais justo, democrático e sensível às diferenças. Através de uma metodologia qualitativa e de revisão bibliográfica, são analisadas contribuições teóricas e documentos oficiais (BNCC, 2017; PNE, 2014) que reforçam a necessidade de práticas educacionais mais humanas. Conclui-se que a escuta sensível e o acolhimento das diversidades são condições essenciais para que a escola cumpra seu papel social de transformação e inclusão.

Em um cenário educacional frequentemente atravessado por práticas fragmentadas e centradas na transmissão de conteúdos, emerge a necessidade de ressignificar o papel da escola como um espaço de encontro, escuta e acolhimento. Este trabalho parte da inquietação com a forma como as instituições de ensino lidam com a diversidade de pensamentos, culturas e modos de vida que compõem o cotidiano escolar.

O tema da pesquisa gira em torno da construção de uma educação humanizadora, que se proponha a dialogar com a pluralidade de sujeitos, reconhecendo na escuta uma ferramenta potente de transformação social. O problema de pesquisa que orienta esta reflexão é: como a escola pode assumir uma postura acolhedora e integradora diante das múltiplas vozes que atravessam seus espaços?

O objetivo central é analisar como práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa e no respeito à diversidade contribuem para a formação de sujeitos éticos, críticos e sensíveis. A discussão aqui desenvolvida relaciona-se diretamente com os debates propostos pelo grupo de trabalho três, ligado às práticas educativas ligadas à construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e afetivo, que visem a intersecção de discursos, bem como o acolhimento a diferentes sujeitos e discursos.

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se em Paulo Freire (1996), cuja pedagogia do diálogo inspira uma prática educativa libertadora; Boaventura de Sousa Santos (2009), que defende a ecologia dos saberes como alternativa ao pensamento monocultural e à exclusão de conhecimentos diversos; e Walter Kohan (2004), cuja filosofia da infância propõe a escuta como atitude filosófica e pedagógica. Esses autores compartilham a ideia de que educar é um ato profundamente humano, que exige abertura ao outro e compromisso com a justiça social.

Conforme Paulo Freire (1996), educar exige disponibilidade para o diálogo, para o inacabamento e para o reconhecimento da alteridade. Nesse sentido, o educador não é um transmissor de verdades, mas um mediador que aprende com o outro. Essa escuta ativa é o que permite que o processo educativo vá além da técnica, alcançando o ser humano.

A diversidade não deve ser percebida como obstáculo, mas como oportunidade de aprendizagem e de crescimento coletivo. A "ecologia dos saberes", proposta por Boaventura de Sousa Santos (2009), reforça que há múltiplas formas de conhecimento válidas, e que o currículo escolar precisa acolher essas múltiplas vozes. Na sala de aula, isso significa valorizar diferentes repertórios culturais, linguagens e modos de ser no mundo.

A filosofia da infância de Walter Kohan (2004) convida-nos a olhar para a escola como um espaço de convivência e de perguntas. A infância, nesse contexto, não é apenas uma fase biológica, mas um estado filosófico de abertura ao novo, à dúvida e à imaginação. Uma escola sensível a isso cria ambientes nos quais o saber é construído em conjunto, com afeto e curiosidade.

A educação, como prática cultural e política, está historicamente marcada por disputas em torno do que se reconhece como conhecimento legítimo. No contexto da modernidade ocidental, a ciência e a racionalidade eurocêntricas ocuparam o centro do palco, silenciando outros modos de saber, sentir e existir. Diante dessa lógica excludente, Boaventura de Sousa Santos (2009) propõe a "ecologia dos saberes" como uma alternativa epistêmica e política. Trata-se de um convite à valorização dos conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais como indígenas, quilombolas, camponeses, mulheres, crianças, entre outros, que historicamente foram marginalizados pelo pensamento científico hegemônico.

Para Boaventura (2009), a ecologia dos saberes não implica na negação da ciência, mas em sua descolonização. Ela exige a superação do epistemicídio – a destruição sistemática de conhecimentos não ocidentais – e a abertura a diálogos interculturais, nos quais diferentes saberes possam coexistir em pé de igualdade, dialogando de forma horizontal. Nesse sentido, a escola, como espaço privilegiado de produção e difusão de saberes, deve se repensar: mais do que transmitir conteúdos universais, ela precisa escutar os saberes locais e respeitar as experiências culturais dos sujeitos que nela habitam.

É nesse ponto que as reflexões de Walter Kohan (2004) sobre a filosofia da infância se tornam potentes aliadas. Kohan questiona a concepção de infância como um "ainda-não-ser" e propõe vê-la como uma experiência plena de mundo, atravessada por inquietações, dúvidas e modos próprios de compreender a realidade. A infância, para o autor, é filosófica por natureza: ela problematiza, pergunta, estranha. Reconhecer essa potência implica deslocar o lugar tradicional do adulto como detentor exclusivo do saber e abrir espaço para a escuta das crianças – não como um ato de concessão, mas como uma atitude filosófica e pedagógica.

A escuta, nesse contexto, não é apenas uma técnica ou uma estratégia metodológica, mas um posicionamento ético. Ela exige a suspensão do juízo, despojamento das certezas e abertura ao outro, seja esse outro uma criança, uma tradição oral, uma cultura ancestral ou um saber popular. Assim, a escuta e

a ecologia dos saberes se entrelaçam: ambas desafiam a lógica monocultural e hierárquica do saber e propõem um fazer pedagógico mais democrático, inclusivo e dialógico.

Ao articular Boaventura de Sousa Santos e Walter Kohan, evidencia-se uma proposta educativa que reconhece os sujeitos como produtores de conhecimento e valoriza a diversidade epistêmica como condição para uma pedagogia crítica e emancipatória. A escola, nesse horizonte, se reinventa como espaço de encontro, escuta e reconhecimento um campo rico para o florescimento de saberes plurais e de infâncias pensantes.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE:** Lei nº 13.005/2014. Brasília: MEC, 2014.

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

KOHAN, Walter O. **Infância, linguagem e filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

Educação musical e autismo: experiências docente

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento.

Palavras-chave: Educação musical. Autismo. Neurodiversidade. Professores. Inclusão.

Raquel Pereira Soares
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Carla Beatris Valentini
Doutora em Informática na Educação
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões sobre as experiências docentes no ensino de música para estudantes autistas, com base nos resultados de um estudo e pesquisa de mestrado em Educação, realizados com sete professores que atuam em escolas de música de Caxias do Sul (RS). Parte de uma breve introdução sobre a educação especial o autismo, e em seguida, apresenta o movimento social da neurodiversidade como base para reflexão. Neste trabalho, são assinaladas as primeiras experiências de quatro desses professores na educação musical de indivíduos autistas e, por fim, são desenvolvidas considerações finais decorrentes dessas reflexões.

Por meio deste trabalho objetivamos repensar práticas de ensino inclusivo que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de estudantes autistas, tratando o autismo e suas peculiaridades de maneira diferenciada. Não se limita simplesmente a especulações teóricas e/ou práticas. Trata-se, acima de tudo, de questões humanas, de reflexões que buscam uma compreensão, que potencialize não só as práticas docentes e seus componentes teóricos. Sobretudo, o que se deseja é tecer possibilidades reais de acolhimento e inclusão, respeito às diferenças humanas, especificamente a neurodiversidade humana.

De acordo com Larrosa (2014), a experiência é tudo o que nos acontece, toca e transforma. O autor afirma que refletir sobre essas experiências permite (re)aprender, ressignificar e remodelar a subjetividade, e enfatiza que a transformação só ocorre quando damos atenção aos detalhes, sem julgamentos.

A inclusão de estudantes autistas no contexto da educação especial e em qualquer espaço educativo, requer um olhar cuidadoso e respeitoso e práticas pedagógicas adaptadas e sensíveis às necessidades específicas. A abordagem deve sempre considerar as particularidades de qualquer aluno, independente da condição neurológica, cognitiva e física para assim promover um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor.

É consenso entre os educadores que os cursos de licenciaturas não garantem uma formação docente aprofundada e verdadeiramente forte na questão da educação inclusiva. As políticas educacionais brasileiras apresentam a educação e o ensino de qualidade como direito de todos os brasileiros, inclusive das pessoas com deficiências (Brasil, 2015). Sendo assim, como garantir ensino de qualidade e inclusivo se os professores não possuem o conhecimento adequado?

Sem o conhecimento teórico-pedagógico e aporte estrutural para desenvolver a educação musical, os professores de música ao enfrentar a oportunidade de musicalizar crianças autistas podem realizar um ensino incoerente com as especificidades e capacidades dos sujeitos autistas, tampouco, acolhedor e inclusivo.

Para efeitos legais o autismo é considerado uma deficiência do desenvolvimento neurológico que apresenta dificuldades de socialização, comunicação, interesses restritos e padrão de comportamento repetitivos (Brasil, 2012). Contudo, ao conhecermos os Estudos da Deficiência, e o modelo social de compreendermos a deficiência, entendemos que para além de um laudo médico, que naturalmente carrega as questões do capacitismo, está uma pessoa com um modo diferente de experienciar o mundo. Ao tratarmos uma pessoa com deficiência como um ser humano capaz de exercer uma função de modo próprio, que destoa do padrão, e respeitarmos essa particularidade, estamos indo de encontro ao modelo médico de tratarmos o outro, modelo esse que busca a normalização (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

O modelo social da deficiência, que defende a liberdade de ser e estar no corpo, inspirou o conceito da neurodiversidade,

e hoje o autismo pode ser considerado um dos variados modos de experienciar o mundo. Nas décadas de 1940 a 1960, explicações psicanalíticas negativas sobre o autismo, que apontavam *déficits*, impossibilidade e deficiência, eram prevalentes. A partir dos anos 1960 o autismo passou a ser enxergado pelo viés orgânico e biológico da medicina. Como resultado, surgiram dois movimentos que coexistem até hoje: um, de familiares e profissionais que apoiam a busca de cura para o autismo, através de terapias comportamentais e psicofarmacológicas; e outro, da neurodiversidade, que defende o autismo como uma identidade a ser vivida com orgulho (Ortega, 2009).

O termo "neurodiversidade" se refere a um conceito proposto pela socióloga australiana Judy Singer em 1998. Defende a ideia de que as diferenças neurológicas, como autismo, TDAH, superdotação e dislexia, não devem ser vistas como doenças, mas sim como variações naturais da cognição humana. A proposta busca eliminar estigmas associados a essas condições neurológicas e promover políticas de acessibilidade e equidade social.

Assim, este estudo, pautado na análise das primeiras experiências de sete professores de quatro escolas de música de Caxias do Sul, no ensino de música para crianças e adolescentes autistas, apresenta reflexões no campo teórico do movimento social da Neurodiversidade. Explorar como essas experiências docentes, associadas a esse conhecimento científico, podem contribuir para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Os relatos dessas experiências foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas para posterior análise.

Primeiras experiências docentes com estudantes autistas

Quatro dos sete professores participantes da pesquisa tiveram seu primeiro contato e experiência com o ensino e a aprendizagem de estudantes autistas no contexto da educação musical não formal, em escolas de música. Os excertos a seguir oferecem uma ideia de como foram essas experiências.

> João: A minha primeira experiência com um aluno autista foi uma aula de piano [...] Aí até a diretora perguntou: ó, João, será que tu consegue e tudo mais, né? Será que vai? [...] será que tu consegue e tal? Ela me dava todo o apoio, né? Vai tentando e tal, né?
> Marcos: Ele chegou na escola como um aluno normal. E nós descobrimos por terceiros que ele tinha um certo autismo, mas a família tinha uma certa vergonha [...] Mas eu já entendi desde a primeira vez que ele veio aqui que ele era um pouco diferente.
> Annabelle: E eu era profe de musicalização, não tive orientação nenhuma, nem por parte da escola [escola de música], nem por parte da família, de pai e mãe, dizendo, ó, ele é autista e tal. Eu descobri, com a cara e com a coragem [...] Então daí foi ali, meu primeiro contato foi tipo no grito mesmo. E daí eu tive que sozinha descobrir, tá, como é que eu vou fazer essa criança participar, fazer alguma coisa, né?
> Patrícia: O primeiro contato que eu tive foi com o [aluno], Então, foi bem na sensibilidade mesmo, nada de conhecimento teórico aprofundado nenhum, assim, pra que eu pudesse oferecer algo a mais [...]. Foi mais ou menos dessa maneira bem intuitiva. Fiquei tensa, fiquei tensa um pouquinho porque eu não sabia exatamente a reação dele. [...] eu ficava meio desesperada assim de não saber exatamente que ferramenta usar, não sabia se eu podia ir mais longe ou se eu tinha que parar para esperar e observar, então foi muito na tentativa e erro também, né. [...] Mas me assustei, não no sentido de me assustar, mas assim, quando ele teve algumas crises, aí a gente não sabia muito bem como fazer [...] Então a gente fica meio insegura até em relação à família, de não saber de que forma acolher esses momentos assim.

Esses trechos evidenciam que as primeiras experiências foram repletas de insegurança, incertezas e tensões. Weizenmann *et al.* (2020, p.5) encontraram sentimentos semelhantes em sua pesquisa com professores da rede regular de ensino "No que se referiu aos sentimentos dos professores acerca da inclusão de um aluno com TEA, observa-se que o impacto inicial trouxe, num primeiro momento, insegurança e medo nas professoras". Para os autores, esses sentimentos indicam o desconhecimento sobre o tema.

Segundo Oliveira e Parizzi (2022, p. 147) o processo pedagógico que envolve estudantes autistas "pode ser árduo e, certamente, desafiador". Os autores alegam que mesmo inseguros o importante é que os educadores estejam dispostos a acolher essas singularidades e a oferecer olhar e ouvidos a essas crianças, percebendo seus "gestos, vocalizações, choros, gritos, olhares, sorrisos, silêncios..." (Oliveira; Parizzi, 2022, p.

147). Dessa forma, o(a) professor(a) de música abre um canal de comunicação com o aluno que facilitará o processo pedagógico para ambos.

Na fala do professor João percebe-se uma preocupação da escola quanto à capacidade do professor de "conseguir" ensinar, além da incerteza sobre o desfecho do processo de ensinar e aprender. Consideramos que vivemos em um tempo que não é possível se eximir da responsabilidade pela inclusão de todos, sob a justificativa de não estar capacitado para atuar na educação especial e inclusiva.

Fato é que no Brasil foram promulgadas leis que dispõe de normas e adequações que asseguram o atendimento das pessoas com deficiência em todo setor público e social (Brasil, 2015; PNEEPEI, 2008). A partir destas, assegura-se, entre outras, a formação dos professores para o atendimento educacional especializado.

Acreditamos que as escolas de música também devem assumir o compromisso ético e legal de garantir o acesso a uma educação especial de qualidade e humanizadora, ainda que não estejam enquadradas na educação formal. Mesmo nesses espaços educativos não formais, a inclusão deve ser promovida com acessibilidade e respeito às necessidades dos alunos.

Por meio das transcrições acima, verifica-se que, de modo geral, os professores foram surpreendidos e não estavam preparados nem capacitados para o ensino de estudantes autistas. Assim, as primeiras experiências foram difíceis e desafiadoras, tanto para os professores quanto para os alunos.

Considerações

(Re)pensar e adaptar estratégias e metodologias de ensino para acolher as diferenças, a fim de, alcançar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e condizentes com o modo de aprender da pessoa autista, é o que, recentemente, tem impulsionado minha docência e apresentado resultados positivos. Ao olhar para cada um dos meus alunos como sujeitos neurodivergentes capazes de desenvolverem habilidades musicais, tudo

mudou. O ensino e o aprendizado fluíram de maneira mais leve e exitosa.

Assim como esses professores participantes da pesquisa, inicialmente, ao me deparar com a oportunidade de musicalizar crianças autistas, senti-me despreparada e incapaz de oferecer um ensino condizente com as suas necessidades e peculiaridades. No entanto, compreendi que deveria estar aberta ao acolhimento e buscar conhecimento para o desenvolvimento de processos pedagógicos voltados à educação especial. Como diz Skliar (2015), isso é tudo que precisamos de imediato, predisposição para acolher, capacitar-se, compartilhar conhecimento e auxiliar na construção do saber.

Penso que ao acolhermos esses estudantes autistas, conhecendo e respeitando suas individualidades e valorizando suas potencialidades, podemos oferecer mais que uma educação equitativa, podemos oferecer humanidade.

Referências

BISOL, Cláudia. A.; PEGORINI, Nicole. N.; VALENTINI, Carla. 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.v24n1p87-100.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF: 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, DF: 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2014. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 28 jun. 2024.

OLIVEIRA, Gleisson do C.; PARIZZI, Betânia. Educação musical e autismo. *In:* OLIVEIRA, Gleisson do C. *et al.* (org.). **Música e autismo:** ideias em contraponto. Belo Horizonte: UFMG, p. 133-154. 2022.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**. v. 1 n. 1, p. 13-28, fev./maio 2015.

WEIZENMANN, Luana Stela *et al.* Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicol. Esc. Educ.,** v. 24, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217841. Elocid – e217841.

Fernand Deligny e as tentativas de contar, *camerar* e traçar

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Clínica. Deligny. Pedagogia. Diferença.

Luiza Juliana Debus Stake
Bolsista IC PIBIC/CNPq
UCS

Vitória Santos Ruver
Bolsista Mestrado CNPq
UCS

Lilian Ferrari
Bolsista IC BIC
UCS

Resumo: Este trabalho é parte do grupo de pesquisa: Pedagogia crítica, clínica e diferença (PPGEdu/UCS), da Linha de Pesquisa História, Filosofia da Educação e no GT3: Diferença, linguagens e acolhimentos. Para este evento, o texto tem o objetivo mostrar três investigações que este grupo de pesquisa vem investigando sobre três conceitos formulados em três obras do escritor e educador francês Fernand Deligny (1913-1996), que são: *contar, camerar e traçar*. O referido autor conviveu com crianças autistas e jovens à margem da sociedade. Sua obra e experiência pedagógica e clínica investe em práticas voltadas para singularizar as existências, sendo que a necessidade de criar um espaço para aqueles que estão às margens da sociedade e produzidos pelos rótulos identitários institucionalizados.

Sobre as pesquisas do Grupo PCCD

Esse texto é o encontro de três investigações articuladas com desdobramentos do grupo pesquisa Pedagogia Crítica e Clínica e Diferença (PCCD)[33] que já possui algumas pesquisas já concluídas sobre o autor francês Fernand Deligny, que são: a Dissertação CNPq/UCS: Lercom e escrevercom o educador F. D.: delyneando circunstâncias (2024) e a pesquisa de Iniciação

[33] Dra.Sônia Regina da Luz Matos, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS). Bolsa Apoio a Projetos Internacionais de Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação PDE/CNPq (2025). http://lattes.cnpq.br/7284092996786272.

Científica CNPq/UCS: Pedagogia da Diferença e Fernand Deligny (2023-2024). Tais produções científicas.

Para este evento o texto tem o objetivo de mostrar três conceitos formulados em três obras do escritor e educador francês Fernand Deligny (1913-1996) pouco traduzidas para língua portuguesa. São elas: 1. A obra "*Les enfants ont des oreilles"* (1949) e o contar, é parte de uma dissertação; 2. A obra "*Camérer: à propos d'images"* (2021) e o *camerar*, é parte do trabalho de iniciação científica e 3. O livro "*Traces d'être et bâtisse d'ombre"* (1983) e o traçar, é parte de outra iniciação científica.

A metodologia das três pesquisas parte de um estudo bibliográfico conceitual ensaístico e o que as distingue são os livros, cada investigação traz um conceito e uma obra deste autor. Como parte da metodologia, para extrair os conceitos, as três bolsistas realizam a tradução do original em francês para a língua portuguesa, usando aplicativos de tradução e contam com a revisão da orientadora. Como parte deste processo ocorre a elaboração de um glossário de conceitos centrais de cada uma das obras estudadas, traduzidas e investigadas.

O educador francês Deligny se denominava como poeta, escritor e etólogo. Na bibliografia educacional contemporânea, ele é frequentemente estudado dentro da educação especial francesa, porém os estudos dele não tem tanta força de institucionalizá-lo com tal identificação. Seu trabalho reconhecia a importância da singularidade das existências e a necessidade de criar um espaço para estar com crianças e jovens que estavam às margens da sociedade francesa da época (trata-se do período entre as duas guerras mundiais e pós-guerra mundial), sem reprimi-las e institucionalizá-las. Isso o levou a compor, como ele próprio denominava, três experiências de convivência junto a jovens e crianças, tais experiências ele denominou como tentativas (Miguel, 2024): *Armentières*[34] (1939-1943), *La Grande Cordee* (1948-1967) e *Cévennes ou rede-aracniana*[35] (1968-1986).

[34] Nome do asilo na região de Lille – FR.https://www.ville-armentieres.fr/bienvenue-armentieres.

[35] Cevenas é uma região montanhosa, na região de Occitane, FR. Aracniano é parte da ideia de uma rede de teia de aranha denominada em francês por aracnée.

Das tentativas de F.D.

A primeira tentativa de Deligny, conhecida por *Armentières,* acontece em três principais espaços: a escola, o asilo e o centro social. Aqui, Deligny busca criar desvios, "brechas no instituído" (MIGUEL, 2024, p. 21). Na escola, com a contação de histórias com objetos. No asilo, com a abolição das punições e com *vigias-educadores* e jovens trabalhando juntos. E no Centro, com a transformação do local em um bairro em miniatura (DELIGNY, 2018, p. 84) aberto à comunidade.

Durante a primeira tentativa, destaca-se como Deligny se opunha à forma de pensar prevalente neste época [no final da segunda guerra mundial e em meio a ela], visto que este não considerava os jovens autistas e delinquentes como doentes, loucos, retardados, inadaptados; denominações que às instituições educativas, psicológicas e médicas usavam para identificar tais jovens e crianças. Além de discordar da institucionalização destas identificações, fazia enfrentamento com outra prática pedagógica que não discrimina, não pune e não medicaliza. Ainda nesta tentativa a visão de sua pedagogia criou espaços de ateliês [arte e manufaturas] e atividades pedagógicas envolvendo todos os guardiões e funcionários da instituição asilar de *Armentières* (região de Lille – FR).

Ao encerrar a experiência institucional *Armentières*, em Deligny carrega dois interesses para a próxima tentativa, o de desinstitucionalizar as práticas pedagógicas e educativas e alguns encontros com a arte [teatro, cinema, escrita, etc.] para viverem juntos. Assim, surge uma rede de crianças e adultos que passam a viver de modo mais errante juntos, a chamada de *La grande cordée*[36]. Tal prática se investe da necessidade de uma dependência social mútua e distributiva (MATOS, 2017). Neste momento, Deligny rompe completamente com as instituições estatais. Nesta rede, "jovens se reúnem regularmente com uma atividade criadora precisa (cinema, mímica-marionetes, cerâmica, expressão gráfica, dança, pesquisa de protótipos de brinquedos modernos, emissão radiofônica, etc.)" (DELIGNY,

[36] Em francês é a imagem de um grupo de alpinistas que escalam a montanha e se ligam por meio de uma corda. Tradução: A grande corda.

1949, p. 72). Assim, cria-se outro modo de agir e fazer pedagogia, sem exercer controle ou descriminalizar os jovens, sem instituir seus corpos para identidades fixas.

A terceira tentativa, tem início entre 1967 e 1968, nela teremos que denominar de rede-Deligny, ou rede araciana. Se na segunda tentativa já não existia Deligny sozinho, algumas pessoas já espreitavam e estavam com ele, nesta última, ele se instala na região rural de Cévennes. Diferente das tentativas anteriores, aqui o afastamento das instituições é total. Nesse contexto, ele acompanha Janmari, uma das crianças considerada "incurável" pela psiquiatria, e pelos manuais que são considerados doentes, e portam a doença do autismo. A experiência inaugura um modo de convivência, longe da linguagem impositiva das instituições e das práticas de adaptação social e ou de medicalização. E neste contexto, surge a prática de registrar mapas, e este conjunto de mapas constitui um modo de estar e registrar tal experiência [clínica] cartográfica de *traços*, gestos, linhas, etc. Os registros são feitos pelas *presenças* próximas que fazem registros diários, croquis dos movimentos do cotidiano da rede e das crianças, neste espaço.

Das nossas pesquisas: contar, *camerar* e traçar

O contar, *camerar* e traçar são conceitos movimentados pelo grupo de pesquisa PCCD. Eles estão sendo investigados em três obras de Deligny. Os três livros estão em língua francesa necessitando um estudo de tradução das obras para língua portuguesa. Sucintamente vamos apresentar um pouco de cada livro e suas marcações conceituais.

Na obra *Les enfants ont des oreilles* (1949), um livro produzido, durante a segunda tentativa, Deligny trabalha com em uma classe especial, na escola francesas, ele acreditava que *contar* uma história era "abandonar neste caso toda intenção de informar, formar ou pressionar de forma precoce ou cansativa" (Deligny, 1949, p. 16, tradução nossa). O livro mostra uma experiência inédita, uma contação de histórias de objetos-personagens, a partir das falas das crianças. Ele argumenta que as crianças produzem histórias com os objetos mais inertes e mais abandonados da vida cotidiana. Ao brincar e estar com elas se

faz uma imaginação criadora. E na contação de histórias, essa imaginação criadora se transforma em imaginação colaborativa e afetiva.

Durante a segunda tentativa, na obra "*Camérer: à propos d'images"* (2021), o autor passa a utilizar a câmera como ferramenta pedagógica, criando projetos de filmes junto com às crianças e jovens autistas. Este ato que ele denomina como "camerar". Diferentemente de filmar, *camerar* possui o foco no processo, e não no resultado. *Camerar* é mais que fazer um filme – que será reconfigurado segundo o olhar de quem o dirige – é uma prática que busca captar algo genuíno, ou ao menos, não totalmente controlado e nem institucionalizado.

Além disso, *camerar* é uma estratégia sem projeto pensado e planejado, o acaso e o inusitado é o encontro com o objeto câmera. *Camerar* possibilita um estar no mundo, envolvendo um modo de atenção, escuta e registro, sem julgamento e sem fim educativo instrutivo. O processo da experiência pela experiência com a câmera é o que movimento ato de câmeras. Sem a interpretação das imagens produzidas, a ferramenta pedagógica não serve para educar e nem representar o olhar.

O livro *Traces d'être et bâtisse d'ombre* (1983), publicado pela coleção L'Échappée belle da Hachette, articula fragmentos escritos por Deligny a partir da experiência vivida com crianças autistas em Cévennes, portanto a terceira e última tentativa. Neste momento a obra está em nome de Deligny, ele a escreve, porém cabe destacar que é uma rede, a rede-aracniana que produz os mapas das experiências com as crianças autistas neste local. O autor e a tal rede experimentam, um modo de convivência não educativa e nem psicológica, a prática deste espaço acontece pelo modo de agir e de estar com as singularidades destas crianças,movem às *presenças próximas* para registrar de mapas, diários, escritas e observar sem intervir na experiência e vivência do comum. Assim, neste livro, especificamente o autor explora o conceito de *traço,* derivado dos registros dos mapas, ele diz que: "o traço sendo então traço de traço muito mais que traço de alguma coisa" (DELIGNY, 1983, p.11). O traço é parte da circulação das crianças autistas e das presenças dos adultos, que são registradas nos mapas. Por meio destes

registros, os traços são percebidos de modo de fazer um tensionamento com uma crítica à clínica institucionalizada que psicopatologia tais crianças.

Ainda sem concluir

Nossas pesquisas e a do grupo, investe em práticas voltadas para singularizar as existências, sendo que a necessidade de criar um espaço pedagógico menos instrutores, disciplinadores e mais valorizadores do experiência pela ética de existir *com*, dito de outro modo, pela ética de existir entre gestos de singularização em meia à vida, pelo vitalismo da diferença. As três pesquisas encontram-se em processo de elaboração, cada uma contribuindo com sua força conceitual, para arrastar algo para uma pedagogia crítica, clínica pela diferença. Atualmente as pesquisas se ocupam das traduções, e já iniciaram o glossário retirado destas obras.

A diferença, nas obras de Deligny, não se reduz ao campo da identidade, mas se manifesta nos minúsculos das palavras que se tornam gestos de escritos. Essa diferença aparece nos gestos repetidos, nas rotas sem finalidade, nos silêncios que não pedem tradução. Ela é expressão viva de um pedagogo que insiste em existir como uma pedagogia singularização do comum.

Referências

DELIGNY, Fernand. **Œuvres**. Paris: L'Arachnéen, 2007.

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

DELIGNY, Fernand. **Camérer:** à propos d'images. Organização de Sandra Alvarez de Toledo, Anaïs Masson, Marlon Miguel e Marina Vidal-Naquet. Paris: L'Arachnéen, 2021.

DELIGNY, Fernand. **Les enfants ont des oreilles**. Paris: Éditions ouvrières, 1949.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**. São Paulo: n-1, 2018.

DELIGNY, Fernand. **Traces d'être et bâtisse d'ombre:** la peste ou le chiendent. Paris: Hachette Littératures, 1983.

MIGUEL, Marlon. Fernand **Deligny e as ecologias do humano.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2024.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Os educadores franceses Célestin Freinet e Fernand Deligny. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**,

Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2.231–2.244, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9637. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9637. Acesso em: 10 jul. 2025.

RAMPPON, Camille Luzia Grizon. **Lercom e escrevercom o educador F. D.: delyneando circunstâncias**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Campus de Nova Prata, 2024. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/13899. Acesso em: 10 jul. 2025.

Análise e desenvolvimento de instrumentos para identificação de Altas Habilidades/ Superdotação em crianças do Ensino Fundamental

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Altas Habilidades. Indicadores. Neurodiversidade. Inclusão. Educação Inclusiva.

Aline Pegoraro Lenzi
Graduanda em Psicologia
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver um instrumento acessível, teoricamente fundamentado e alinhado às diretrizes do Ministério da Educação (MEC), voltado à identificação de características associadas às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em crianças de 6 a 12 anos. A partir de uma abordagem qualitativa, foram conduzidas revisão bibliográfica especializada, análise comparativa de instrumentos existentes e escuta de profissionais da educação e área clínica. Resultando na elaboração de um questionário inédito, construído com base em categorias reconhecidas – como cognição, criatividade, linguagem, sensibilidade e pensamento divergente –, estruturado com linguagem clara e formato aplicável tanto no contexto escolar quanto clínico. O material passou por revisão criteriosa de especialistas da área, que contribuíram para o seu aprimoramento. Após, foi realizada uma aplicação-piloto com 26 responsáveis por crianças com e sem identificação formal de AH/SD, cujos resultados indicaram clareza na proposta, facilidade de uso e capacidade do instrumento em promover reflexões significativas sobre o desenvolvimento infantil. Os participantes reconheceram sua utilidade como recurso de apoio à identificação precoce e à escuta qualificada sobre os potenciais das crianças. O questionário atende aos princípios legais da educação inclusiva, ao propor uma ferramenta prática e fundamentada, que amplia o acesso à identificação de AH/SD e favorece intervenções pedagógicas adequadas. A continuidade da pesquisa contempla a validação empírica, ações formativas com educadores e a disseminação científica dos resultados. Trata-se de uma contribuição relevante para a educação, psicopedagogia e psicologia com potencial de impacto na valorização da neurodiversidade e no reconhecimento de talentos desde a infância.

Introdução

As transformações recentes no cenário educacional brasileiro, promovidas por políticas públicas de inclusão, têm ampliado o acesso e a permanência de estudantes com diferentes necessidades educacionais especiais no sistema escolar regular. Apesar dos avanços, persistem desafios na identificação precoce e na intervenção pedagógica para alunos com AH/SD.

Esses alunos se destacam por um desempenho significativamente superior ou por um elevado potencial em áreas como capacidade intelectual, criatividade, liderança, linguagem, habilidades artísticas e psicomotoras (Alencar; Virgolim, 2001). A identificação adequada é essencial para garantir tanto a inclusão quanto o pleno desenvolvimento desses sujeitos, especialmente quando mediada por educadores atentos às suas especificidades (Pérez; Freitas, 2016).

A literatura aponta que essa identificação deve ser deve apoiar-se em múltiplas fontes e estratégias avaliativas, integrando observação sistemática, análise do desempenho escolar, relatos de professores e familiares, e avaliações psicométricas (Fleith; Prado, 2022), que devem ser utilizadas de forma complementar, dada a complexidade envolvida no desenvolvimento desses alunos.

Neste sentido, a presente pesquisa, vinculada ao projeto Objeto de Aprendizagem ProIncluir: módulo sobre TEA e desenvolvimento de arquitetura pedagógica para formação de professores para Inclusão, tem por objetivo analisar criticamente os instrumentos atualmente disponíveis para a identificação de AH/SD, propondo adaptações condizentes com a realidade do sistema educacional brasileiro. Além disso, busca-se fomentar a capacitação docente, ampliando o entendimento dos profissionais sobre as características e necessidades desses estudantes, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que favoreçam o reconhecimento e o desenvolvimento das altas habilidades.

A pesquisa pretende contribuir para oferecer instrumentos acessíveis e eficazes visando apoiar a identificação e a inclusão qualificada de alunos com AH/SD.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica, análise documental e investigação de campo, com foco na construção de instrumentos voltados à identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em crianças do Ensino Fundamental.

Inicialmente, foi realizada uma revisão teórica sobre os principais conceitos, práticas educacionais, políticas públicas de inclusão e nos instrumentos de avaliação atualmente utilizados em contextos escolares e clínicos voltadas ao público com AH/SD. Foram analisadas obras de referência e artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, com o objetivo de mapear os avanços e lacunas na literatura da área. Foram também feitas visitas a escolas e conversas com professores, cujos relatos subsidiaram a construção de instrumentos coerentes com a realidade educacional.

A construção dos instrumentos envolveu a análise e adaptação – orientada pelas demandas práticas e pela fundamentação teórica extraída das contribuições de Pérez e Freitas (2016), de questionários já existentes e nas necessidades apontadas pelos profissionais da educação. O processo culminou na elaboração de dois materiais principais: um questionário e uma anamnese, os quais priorizam clareza, aplicabilidade e linguagem acessível.

Contribuições e resultados

A pesquisa teve como eixo central a análise crítica de instrumentos voltados à identificação de estudantes com AH/SD, assim como o desenvolvimento de materiais mais acessíveis e ajustados à realidade das escolas. A revisão bibliográfica apontou crescente produção científica sobre o tema, mas evidenciou a escassez de ferramentas aplicáveis no cotidiano das escolas (Bassinello, 2019).

Nesse contexto, foi elaborado um questionário destinado à identificação de características associadas à AH/SD em crianças de 6 a 12 anos, o qual pode ser utilizado por professores e por profissionais clínicos como instrumento complementar de ava-

liação. Estruturado com base em categorias amplamente referenciadas, como cognição, sensibilidade e autonomia (Alencar; Virgolim, 2001). O instrumento foi submetido à análise crítica de especialistas da área de superdotação, que contribuíram pra seu aprimoramento na coerência e aplicabilidade.

Também foi criada uma anamnese qualitativa para complementar o questionário, abordando linguagem, interesses, comportamentos precoces e histórico familiar. Ainda em fase de revisão, sua finalidade é complementar a escuta dos responsáveis e aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento da criança.

A aplicação-piloto do questionário foi realizada com um grupo de 26 familiares de crianças identificadas e não identificadas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), possibilitando a obtenção de dados preliminares relevantes. Nessa ocasião, acompanhada da professora orientadora Carla B. Valentini, a aplicação ocorreu de forma coletiva. As perguntas foram apresentadas e explicadas uma a uma, com espaço para esclarecimento de dúvidas. Os participantes relataram que o instrumento favoreceu a percepção de comportamentos pouco valorizados no cotidiano, como pensamento crítico, sensibilidade e vocabulário avançado – aspectos que, segundo Fleith e Prado (2022), são frequentemente negligenciados nas avaliações tradicionais. Os responsáveis relataram facilidade no preenchimento e demonstraram grande interesse em compreender melhor o perfil de desenvolvimento de seus filhos. Muitos afirmaram que o instrumento os fez refletir sobre aspectos que normalmente não observam no cotidiano, proporcionando um novo olhar sobre o comportamento da criança.

Além disso, a pesquisa fomentou o debate sobre superdotação nas redes de ensino, ampliando a conscientização e o interesse sobre o tema entre profissionais da educação e da área clínica. Os resultados obtidos reforçam a importância de instrumentos que integrem o olhar de professores e familiares no processo de identificação (Pérez; Freitas, 2016).

Por fim, os achados serão organizados para publicação em artigo científico com o objetivo de ampliar o acesso ao instru-

mento e fomentar novas investigações na área, incentivando sua aplicação em diferentes contextos e fomentando novas investigações sobre o tema. Espera-se, ainda, que esse trabalho sirva de base para pesquisas futuras – incluindo a continuidade da minha própria trajetória investigativa –, fortalecendo a produção de conhecimento sobre identificação precoce e apoio qualificado a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Considerações finais

A continuidade desta pesquisa é fundamental para o aprofundamento do processo de validação dos instrumentos desenvolvidos, que devem serem aplicados em contextos escolares e clínicos diversos, de modo a aferir sua sensibilidade, clareza, validade e eficácia na identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A aplicação ampliada permitirá não apenas analisar a consistência interna dos questionários, mas também investigar suas correlações com outras variáveis educacionais e socioemocionais relevantes para o processo de identificação, possibilitando um entendimento mais robusto e abrangente. É imprescindível que futuras investigações ampliem o escopo para incluir faixas etárias ainda não contempladas nesta etapa, especialmente a educação infantil, compreendendo crianças de 4 a 5 anos. Essa ampliação permitirá a construção e adaptação de instrumentos específicos para o reconhecimento precoce de comportamentos e habilidades indicadoras de superdotação desde os primeiros anos de vida escolar, etapa fundamental para o desenvolvimento integral e o encaminhamento adequado dos alunos com AH/SD.

Ademais, a continuidade da pesquisa contempla a promoção de ações formativas e de sensibilização direcionadas a professores, gestores e demais profissionais da educação, com o intuito de capacitá-los para a utilização adequada dos instrumentos e para a compreensão aprofundada das características e necessidades específicas desse público. Como alertam Alencar e Virgolim (2001), a atuação de educadores sensibilizados e capacitados é decisiva para o sucesso da inclusão, especialmente em escolas com menos acesso à formação especializada, onde

a carência de recursos e formação especializada pode dificultar o reconhecimento precoce desses estudantes.

Dessa forma, a ampliação e aprofundamento da pesquisa contribuirão significativamente para a consolidação de práticas educacionais mais inclusivas e qualificadas, favorecendo o desenvolvimento pleno dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em diferentes realidades escolares, promovendo a equidade no acesso a oportunidades educacionais que atendam às suas potencialidades singulares.

Referências

ALENCAR, E. M. L.; VIRGOLIM, A. M. R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. *In:* Eunice M. L. Soriano de Alencar. (org.). **Criatividade e educação dos superdotados** (pp. 174-205). RJ: Vozes, 2001.

ARANTES-BRERO, D. R. B. Mitos e crenças sobre altas habilidades ou superdotação entre professores de uma escola da DRE Pirituba/Jaraguá. **InFor – Inovação e Formação**, v. 3, p. 168-200, 2017.

BASSINELLO, P. Z. Escala de identificação das altas habilidades/superdotação: novos estudos psicométricos. **Repositorio.sis.puc-campinas.edu.br**, 2019.

FLEITH, D. DE S.; PRADO, R. M**. Avaliação de estudantes com altas habilidades no contexto escolar.** Curitiba: Editora Appris, 2022.

FREITAS, Keilla R. S. O. **Estudantes com altas habilidades/superdotação:** compreensão de conceitos científicos pela mediação docente. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 25 maio 2021.

PEREZ, Susana,G.; FREITAS, Soraia. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

Corpoliversar: mapas de sonhos na filosofia da diferença-educação

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Aula. Corpo. Sonho. Poesia. Invenção.

Marina dos Reis
Mestra e Doutora em Educação
UFRGS
Pós-doutoranda
UCS

Resumo: Em caráter ensaístico, este trabalho é parte do Projeto de Pesquisa de Pós-doutorado em Educação da Autora, aceito para ser iniciado em agosto de 2025 junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, na Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação sob coordenação da Profª Drª Sônia Regina da Luz Matos. Este recorte da pesquisa apresenta pressupostos para praticar o potencial poético da escrita didática com a Diferença-Educação (em alianças com Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sandra Mara Corazza, Sônia Matos). Apresenta proposta de Aula-sonho, via o método sonhográfico, como um resultado possível, a fim de se produzir uma cartografia (mapa) de sonhos no coletivo de Aula e fora dela, daí o caráter de acolhimento. Corpoliversar rompe a linguagem como um intraduzível do corpo que lê, pensa, sonha e escreve. O título deste trabalho é o título do projeto de pesquisa a ser realizado.

Introdução

Podemos resumir Deleuze e Parnet (1998,), sobre a imagem dogmática do pensamento (IDP), como aquilo que nos impede de iniciar um pensar. É quando o exercício do pensamento, dado pela Filosofia da representação já é tomado, de antemão, pela imagem historicamente vinculada ao estado absoluto que funciona no modo de agir do sujeito, sob os temas da Universalidade, do Método, da Questão e da Resposta, das Ideias Sempre Justas. Tal Filosofia torna-se a língua oficial de um puro Estado. Torna-se mais uma das disciplinas repressoras ao pensar o pensamento. Para criar linhas de fuga a esses sistemas prontos, não usamos os métodos tradicionalmente chancelados, mas iniciamos procedimentos, quebras, rupturas

impensáveis, antes da imagem dogmática. Não se trata de jogo de palavras, mas fazer da língua um instrumento afiado para cortar em blocos a sintaxe que impede o pensamento de gaguejar, de furar a gramática, de percorrer sensações às bordas, para se produzir algo que não o Mesmo; ser estrangeiro na própria língua. Assim opera o método sonhográfico (Reis, 2019), como ferramenta didática. Na Educação, um método inventivo que funciona com sonhos (e não interpretando sonhos) aciona a quebra da ordem do discurso docente que emite ordens (quando se espera que o alunado emita os enunciados corretos, pré-estabelecidos na disciplina, que ajam em seus corpos conforme o estabelecido, que concluam o Mesmo pensamento já esperado das significações dominantes). Poetizar a língua docente modifica esse esquema, pois há o desafio de não arborescer, nunca chegar a alguma conclusão, ou origem, não definir algo a partir do Universal, mas esquecer-se, impessoalizar-se, devir n-1 (não há o erro, o falso, os dados a ser provados), algo surge do centro impensado do penar o pensamento para espalhar-se numa superfície rápida demais para as vírgulas, um exagero de sonhos ainda a ser gesticulados.

Objetivo

Criar experimentações de escrita com as sonhografias e arriscar poemas-mapas que cartografem esse enredo de sonhos em Educação. Explorar na escrita a forma poema como uma maneira de existir/resistir através da linguagem na Filosofia da Diferença-Educação, em especial na Arte-Vida-Educação. Nesse sentido, partimos rumo ao método (vias de acesso ao pensar o pensamento) e não a uma metodologia, ao acesso ao ato de criar movimento, em alianças com Literaturar (Matos, 2024, p. 9), que é "parte do ato de pensar, significado pela montagem de seus protocolos de experiências de pesquisas, que são inventivos".

Relação com o GT escolhido;

Propõe tensionamnetos poéticos à Linguagem dogmática, utilizando-se da Diferença-Educação como ferramneta para a invenção de Aula-sonhos de carater coletivo e acolhedor.

Abordagem teórica

a) Mapa como percurso traçado desejosamente intensivo e extensivo. Caminho (*hodos*) são os meios que se exprimem no percorrido – mapa – envolvendo suas paisagens, povoando essa sua imagem com sua língua inventada, que se cristaliza na inconsistência do desejo; b) Concepção cartográfica e devir: mapas que, sobrepostos, não buscam ou apontam uma origem, "mas uma avaliação dos deslocamentos" (Deleuze, 1997, p. 75). Cai a interpretação e vem a detecção de trajetórias, alçando voos em intensidades e não apenas em extensões, "uma constelação afetiva" (Deleuze, 1997, p. 76). Trazer a imagem sonho sob essa intensidade não é mais contar ou interpretar um sonho, mas força-lo a uma intensidade tal que seus desdobramentos façam mapa, não de substantivos, nem de objetos, mas de indefinidos. Esse indefinido cartografado "não carece de nada, sobretudo de determinação. Ele é a determinação do devir, a potência de um impessoal que não é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau" (Deleuze, 1997, p. 78). Não se trata imitar, por exemplo, um louva-deus, mas de tornar-se um, em uma zona indefinida vizinha e na qual não se pode distinguir o que foi traçado de quem o traçou; c) Sonhografias como ARTE, devires "diz o que dizem as crianças", como processo impessoal. Traços: "coisas do esquecimento"; Traços: "Lugares de passagem" (Deleuze, 1997, p. 78).

Metodologia

Método: sonhográfico (Reis, 2020). Proposta de Aula-sonho. Público: pessoas de 15 anos ou mais. Número de participantes: mínimo 4, máximo 30. Temática: artes, educação, função social do sonho-educação, psicologia transpessoal. Objetivo: trazer narrativas de sonhos entre os pares da escola e seus familiares. Desenvolver um trabalho de sonho coletivamente, produzindo imagens e escritos breves a partir das narrativas. Problematizar as cores dos atores dos sonhos, as cores das cenas e as perspectivas de sujeito-observador (sonhador) e sujeito-observado (sujeito do sonho) e suas interações com a práxis de cada realidade. Material: um novelo de lã ou barbante, papel e caneta para cada um, uma folha A3 no centro da roda, pincel e nan-

quim. Se viável, escolher uma música instrumental ou levar instrumento. O novelo servirá para as aulas com narrativas, como objeto de "dar a palavra": após a fala de cada um, este passará o novelo para o próximo, ao final haverá a trama das narrativas materializada no centro da roda.

Tarefa dia 1: sentados em roda, munidos de papel e caneta ou lápis, cada um vai acalmar a mente buscando uma respiração profunda, prestando atenção no seu momento presente desde o acordar naquele dia. Tentar, após alguns instantes desse recolhimento, lembrar de um sonho como segue: a)Lembrar o sonho mais atual ou o mais antigo que teve. Se foi agradável ou desagradável, recolher para si em uma palavra essa sensação e anotar no centro de um papel; b) Imaginar a cena de sonho em uma sequência e em cores; c) Convidar cada um para contar o sonho de forma velada, isto é, fazendo mímicas. Ninguém falará, apenas recolherá em uma palavra junto de seu papel, o que teve de impressão do sonho alheio em gestos; d) Convidar, após todos terem feito a exposição de seu sonho, cada um a levantar-se e andar pela sala livremente ouvindo a música (sugestões de som: tambor ou música instrumental com repetições tal como "o bolero de Ravel") e tentar repetir gestos suavemente de seu sonho, tentando montar novamente em movimento o sonhado; e) A atividade se encerra, e cada um é convidado a pensar o sonho até a próxima aula, sem anotar nada, apenas guardando o seu papel com a sua palavra no centro do papel e as demais palavras dos outros sonhos no entorno da sua palavra; f) Propor que em casa convidem um parente ou amigo(a) próximo a ouvir uma narrativa de seu sonho. Ouvir um sonho desse outro e anotar a palavra em seu papel, palavra que resume para si o sonho contado.

Tarefa dia 2: g) Convidar mais uma vez os participantes, sentados em posição confortável, a acalmar os pensamentos da mente, desta vez com inspirações profundas de 4 a 6 segundos e expirações de 8 a 10 segundos guiadas pelo(a) Professor(a); h) Após isso, cada um é convidado a narrar o sonho do amigo(a) ou parente aos demais, em roda, um de cada vez, usando o passar o novelo. Cada um vai anotar em uma palavra no mesmo papel o sonho ouvido; i) Propor novamente o perambular pelo espaço

com música e desta vez fazendo gestos baseados no sonho do outro (parente ou amigo(a); j) E, aos poucos, cada um vai fazer um gesto no papel A3 no centro da sala com um pincel em nanquim, até que todos tenham feito um traço nesse papel a partir de suas sensações com seu sonho e os sonhos alheios; k) Para o próximo dia: pesquisar um aspecto de como as etnias indígenas (pode escolher a etnia) usam as narrativas de sonho em seu dia a dia e produzir uma narrativa sobre isso de até 5 minutos.

Tarefa dia 3: l) Convidar a sentarem em roda; no centro teremos a obra coletiva dos gestos de sonhos em nanquim; m) Convidar a acalmar a mente, lembrando de seu sonho do primeiro dia, mas montando um final para ele com cores, um final no qual a sensação seja de alívio; n) Cada um com seu papel vai narrar aos demais seu sonho lembrado no primeiro dia aos demais. Após, vai passar seu papel a quem receber o novelo, e este narrará seu sonho e assim sucessivamente até que todos tenham narrado seus sonhos e recebido o papel do outro; o) Cada um em silêncio fará um escrito breve de um gênero tipo frase, haikai, poema usando as palavras recebidas no papel do outro.

Tarefa dia 4: p) Em roda, sentados confortavelmente, convidar a todos para repetir o exercício de respiração; q) Cada um vai ler o que produziu e iniciam as discussões sobre a produção em nanquim, a escuta de sonhos e como seu corpo se sentiu fazendo as atividades; r) Apresentação oral de 5 minutos sobre sonho e uma cultura indígena pesquisada.

Resultados e considerações (reflexões geradas)

Como produção final pode-se fazer uma publicação física ou on-line (e-book, revista virtual, podcast) reunindo os escritos de sonhos e a grande imagem em nanquim do sonho coletivo produzido. Discussão final: o outro, as cores, o sonho e a educação. Problematizar as cores dos atores dos sonhos, as cores das cenas e as perspectivas de sujeito-observador (sonhador) e sujeito-observado (sujeito do sonho).

Operando a partir dos resultados, propõe-se abalar o modelo de pensamento dogmático na discussão coletiva de Aula,

com algumas noções deleuzianas (Deleuze; Parnet, 1998, p. 34): a) pensamentos a partir de um susto ao pensamento, e não aqueles oriundos "de uma boa natureza, de uma boa vontade"; aqui podemos citar um elemento pensado a partir de um sonho ruim ou pesadelo; b) da discordância entre as faculdades até seus limites, não os pensamentos que se encaminhassem à uma concórdia dos enunciados; c) pensamentos abertos em função do Fora da língua, e não vinculados a recognição do já-dado ou sua figuratividade; d) pensamentos "que não tivessem de lutar contra o erro", mas livrar-se "de um inimigo mais interior e mais poderoso: a tolice"; e) finalmente, movimentos de pensamentos de apreender e aprender criando problemas e não desejando o resultado de um saber.experimentações de escrita com as sonhografias e arriscar poemas-mapas que cartografem esse enredo de sonhos em Educação.

Referências

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 235.

DELEUZE, **Gilles. Crítica e Clínica.** Trad. Peter Pál Pelbart, São Paulo: Editora 34, 1997.

MATOS, Sônia Regina da Luz Matos. LITERATURAR A FORMAÇÃO DE PESQUISADORAS-ALFABETIZADORES. **Revista Brasileira de Alfabetização**, *[S. l.]*, n. 22, p. 1–12, 2024. DOI: 10.47249/rba2024706. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/706. Acesso em: 13 jun. 2025.

REIS, Marina dos. O método sonhográfico. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Métodos de transcriação:** pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: OIKOS, 2020. p. 423-449. Disponível em: https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/metodos/. Acesso em: 8 jun. 2025.

REIS, Marina dos. **A-traduzir em Educação:** sonhografias de Aula. 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001108303&loc=2023&l=f75ce31f5ac6cb1c. Acesso em: 08 jun. 2025.

Pintura em versos, memória em flor: um devaneio para o meu irmão

GT3: Diferença, linguagens e acolhimento

Palavras-chave: Pintura em verso. Devaneio poético. Bachelard.

Alcione Moraes Jacques
Doutoranda (PPGEdu)
Universidade de Caxias do Sul
IFRS – Campus Veranópolis[37]

Resumo: Este ensaio propõe uma leitura fenomenológica, inspirada na obra "A poética do devaneio", de Gaston Bachelard, do poema "Pena em pé, vasta rotina", escrito por meu irmão, artista e poeta, falecido precocemente. A partir de expressões como "flores vocais", "ramalhete literário" e "palavras femininas", presentes na obra de Bachelard, o poema é explorado como gesto poético que une matéria e devaneio, ritmo e memória. A análise articula os conceitos de função do irreal, devaneio poético e imagem, compreendendo a poesia como espaço de habitação da alma e resistência à dureza do real. Ao mesmo tempo, o ensaio assume seu caráter pessoal, pois trata-se da leitura de uma herança poética deixada por alguém próximo, cuja ausência é preenchida por palavras que ecoam vida, desejo e permanência. O texto, portanto, entrelaça teoria e afeto, filosofia e experiência, propondo que a leitura poética possa ser, também, uma forma de reencontro e escuta. Como afirma Bachelard, "o devaneio poetiza o sonhador", e, neste caso, é o próprio ato de ler que se torna devaneio, travessia e cuidado com a memória.

Este texto é autoral e nasce da confluência entre experiência acadêmica e memória afetiva. Sou estudante de doutorado[38] e, ao cursar o Seminário de Tópicos Especiais "Textualidades poéticas: pelas dobras do texto", ministrado pela professora Flávia Brocchetto Ramos, fui inspirada por ela a realizar um exercício de leitura fenomenológica à luz da poética de Gaston Bachelard. A proposta despertou em mim o desejo de reler, com outro olhar, o poema de abertura de uma coletânea deixada por

[37] Esses estudos recebem o apoio e incentivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Veranópolis, onde atou como docente e estou afastada para doutoramento.

[38] Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS) – Primeira turma regional – Nova Prata (semestre 02/2023). Disciplina cursada no semestre 01/2025.

meu irmão, artista e poeta, que faleceu precocemente. A ele coube a criação das palavras; a mim, a incumbência de publicá-las. Este ensaio, portanto, é mais do que um estudo literário: é uma tentativa de aproximação, de escuta e de permanência pela via sensível do devaneio. Segue o poema, herança em palavras, tintas e afetos, memória que pulsa em versos:

> PENA EM PÉ, VASTA ROTINA
> Poesia Pintada.
> Pintura em versos.
> A pupila plana pela tulipa,
> Pura rara, beleza plena.
> Palma, planta que pinta pena,
> Em pé desliza, escorre, esvai,
> Vai, vinga, vigora, vence.
> A mão, com palma em pé com planta,
> A passos passa e voa em vão.
> E o vão existe, insiste e em riste,
> Rasga o risco, marca a folha,
> Rasga a casca, marca um tempo!
> Espaça a vida, preenche o espaço.
> Destino? Basta! Circunda a galáxia,
> Encontra um conto, se encanta enquanto o pensamento brinca, e descansa,
> Espera, e volta, e vai.
> Vasta Rotina, roda, roda (ação) risonha.
> Rema, rima, rema, rema (ação)
> Marcar o tempo.
> Marcar um tempo.
> Pra quê?
> E o espaço? (ação do cão) Pra quê?
> Marca o pano, a tela, o plano, a folha, a pele e a alma.
> Vai!
> Tatua em tua testa marcada as marcas do tempo.
> Nem de ontem nem de hoje que efervesces,
> Que a espera cessa, e seca estanca,
> Que aperta a ponta e choca-se, extasiada, choca, grávida.
> E pari, e pinta e põem o nome de poesia.
> Use itens naturais:
> Nanquim, madeira, algodão, cabelo pelo suor, afeto.
> Que pra sempre tu efervesças, ó pai santo!
> Que essa insana alma calma de poeta, pinte poesia e escreva pintura em versos de prosopopeia pintada.
> Guggo Morales[39]

[39] Este poema inédito – assim como outros que integram uma coletânea atualmente inscrita em edital de publicação com fomento federal – é de autoria de Alceu Júnior Moraes Jacques (1975–2021), meu irmão. Ator, diretor de teatro, escritor e poeta, foi meu eterno companheiro na defesa da arte como direito e como ca-

Durante a leitura de “A poética do devaneio”, de Gaston Bachelard (2018), deparei-me com expressões que me tocaram muito: “ramalhete literário”, “flores vocais”, “amor escrito”, “flores da escrivaninha” (p. 40-41). Elas estão dispostas num trecho em que o autor discute o gênero das palavras e os efeitos sensíveis que certas terminações femininas produzem na linguagem poética. E, diante disso, uma memória se fez gesto: recordei, de imediato, o poema **“Pena em pé, vasta rotina”**, escrito por meu irmão, artista e poeta, cuja existência foi atravessada por uma luta que durou dez anos contra diversos cânceres. Tais “ramalhetes de palavras”, em conjuntos tão bem dispostos, em harmonia de novos significados, me fizeram clarear o modo de ver esse poema da epígrafe, quase um enigma, que, para mim, começou a se desvendar. Decidi, então, lançar um olhar fenomenológico sobre esse texto, guiada não apenas por uma vontade analítica, mas por um desejo íntimo de reencontro, com o poema, com o autor, comigo mesma.

Este ensaio nasce do desejo de compreender o que escapa à leitura tradicional. Como diz Bachelard: “neste livro de lazer, de instruir o leitor. [...] Não é a partir de um saber que se pode verdadeiramente sonhar, sonhar um devaneio, sem censura. Não tenho outra finalidade, [...] senão a de apresentar um ‘caso’ – o meu caso pessoal –, o caso de um sonhador de palavras” (2018, p. 35). Esta leitura, portanto, é também um caso pessoal: carrega a dor da perda, o desejo de permanência e a esperança de que essa poesia seja uma forma de habitar o mundo de quem partiu. A fenomenologia, nesse caso, começa antes da escrita, antes das palavras. Está na memória, no coração, no sangue das minhas veias, na nossa história, minha e de meu irmão.

Bachelard me fez ver a imagem expandida apresentada no poema: “Poesia pintada. Pintura em versos”. A fusão entre palavra e imagem nos remete diretamente ao que Bachelard chama de “função do irreal”, uma função legítima e necessária para a saúde do psiquismo. Ele escreve: “O devaneio, em sua própria essência, não nos liberta da função do real. Se o considerarmos em sua simplicidade, veremos que ele é o testemunho de

---

minho de humanização. Faleceu em 2021, aos 46 anos, após uma década de incansável luta contra o câncer.

uma função do irreal, função normal, função útil, que protege o psiquismo humano à margem de todas as brutalidades de um não-eu hostil, de um não-eu estranho" (2018, p. 15). Ao escrever poesia como pintura, meu irmão talvez tenha encontrado nesse espaço simbólico uma forma de se sobrepor à dor real, ao corpo agredido, à finitude imposta pela doença. E, da minha parte, a leitora irmã, me seguro nas cores dessa pintura, na imaginação do colorido dos versos, para manter a saúde de meu psicológico abalado pela ausência de uma presença desde a nascença.

Nos versos iniciais: "A pupila plana pela tulipa", "Pura rara, beleza plena", percebo um movimento leve, floral, suave, feminino. Bachelard ajuda a compreender esse início quando afirma que "um feminino conquistado pode aprofundar todo um poema" (2018, p. 31). Há uma leveza vocálica que abre caminho ao devaneio. O uso de palavras femininas – tulipa, pupila, beleza – desenha um campo poético de delicadeza, elasticidade e eco. Meu irmão parece buscar, nesse início, um alívio contra o peso das palavras duras, como aponta Bachelard: "Quando as palavras femininas não comparecem numa página, o estilo assume uma feição maciça, propensa ao abstrato [...] encerrando cada movimento por um golpe pesado e duro" (2018, p. 41). Ele, ao contrário, eleva com ar (plana), perfuma e colore com a tulipa a visão da pupila. Penso em quanto peso tinha em suas costas e o quanto seu devaneio poético o fazia flutuar. Por outro lado, me encanta a construção desses versos com a aliteração da letra p, produzindo ritmo, musicalidade e um assopro constante durante a sua vocalização, talvez um sopro da vida que estava faltando ao escritor.

Quando o poema se move para um "vão" – que "existe, insiste e em riste" –, a musicalidade se intensifica e a rima se transforma em ação rítmica: "Vasta Rotina, roda, roda (ação) risonha". Rema, rima, rema, rema (ação)." Esse girar da rotina, esse remar sem chegar, produz uma travessia poética do cotidiano. A poesia deixa de ser enfeite da linguagem e torna-se, como escreve Bachelard, uma forma de habitar o tempo: "A alma não vive ao fio do tempo, ela encontra o seu repouso nos universos imaginados pelo devaneio" (2018, p. 15). Meu irmão, ao escrever esse poema, não apenas descrevia sentimentos, ele

os habitava, e fazia da palavra um corpo possível onde repousar sua alma inquieta. Sua alma sobrevivia pela, para, através, da imaginação.

Essa possibilidade de habitação poética é, para Bachelard, essencial. Ele escreve: "O devaneio poetiza o sonhador" (2018, p. 16), e mais adiante: "O devaneio ajuda-nos a habitar o mundo, a habitar a felicidade do mundo" (2018, p. 23). Há, portanto, uma função existencial do ato poético: ele não apenas expressa o mundo, mas o reinventa a partir do desejo. Ao escrever esse poema, meu irmão talvez não tenha dito o que vivia, mas o que desejava viver, como afirma Bachelard: "Provar que o devaneio nos dá o mundo de uma alma; que uma imagem poética testemunha uma alma que descobre o seu mundo, o mundo onde ela gostaria de viver, onde ela é digna de viver" (2018, p. 15).

Estive com meu irmão cerca de um mês antes de ele falecer, ocasião em que me mostrou uma coletânea de poemas e pediu para que eu os recitasse para ele. O primeiro era o "Pena em pé, vasta rotina". Não entendi quase nada, as palavras não faziam sentido. Eu só via na minha frente um espectro do que chegou a ser o meu irmão. Um corpo magro, um rosto abatido, sondas e marcas delas pelo pescoço, na barriga. Ele, por sua vez, curtia a minha leitura, e quando eu chorava, acho que pensava que eu me emocionava com os seus versos. Faltou-me, nessa hora, o devaneio poético. Não foi culpa da falta de sensibilidade para a arte diante dos meus olhos. Mas é que sobravam dores por todas as partes do meu corpo ao vê-lo daquele jeito. As cores, a leveza, a alegria, as belas imagens estavam no passado, na infância que tão bem juntos compartilhamos.

Ler esse poema, após sua morte, é mais do que leitura: é busca, é tentativa de reencontro. Bachelard adverte: "Não basta receber, é preciso acolher [...] saboreiem verso por verso os poemas [...] bebam em pequenos goles" (2018, p. 26). E é nesse ritmo lento, entre goles e suspiros, que releio este texto tantas vezes, ciente de que "muito ainda está para ser lido, visto e sentido". Carrego comigo o desejo, que vem da infância, das brigas e brincadeiras, da cumplicidade das artes, de me aproximar dele não só pela memória, mas pela palavra. E talvez seja isso

que o poema me oferece: uma imagem nítida no lugar onde tudo ficou borrado.

Na última parte do poema, surgem elementos concretos e afetivos: "Use itens naturais: nanquim, madeira, algodão, cabelo pelo suor, afeto". A matéria da poesia é também a matéria da vida. Há suor, há pele, há afeto, elementos que, para Bachelard, compõem a verdadeira poética da intimidade. O gesto criador se enraíza no corpo, no toque, na respiração. E, por fim, a poesia se dá à luz: "E pari, e pinta e põem o nome de poesia". Como uma flor que se abre, como um afeto que escorre. Como uma vida que persiste na palavra, e no caso do meu irmão, só na palavra.

Meu irmão queria o que cabe em metáforas e prosopopeias. Queria pintar poesias e escrever pinturas; queria brincar e descansar com o pensamento; chocar versos, engravidar poemas; queria parar o destino e circular pela galáxia para ganhar tempo, para que o tempo o deixasse continuar escrevendo. Desejava ele a grande metáfora da linguagem humana: viver em morte! Inverter e lograr a lógica, pintando poesias, escrevendo pinturas, seguir vivendo, mesmo morto, conforme o coração da poética bachelardiana: a linguagem poética não descreve, ela sonha, ela encarna. A alma do poeta é "insana e calma", e sua missão é traduzir o indizível, fazendo com que a palavra não diga, mas mostre, toque, transforme, permaneça e se eternize.

Eu tentava aprender racionalmente, sem me deslocar do centro da dor, e falhava. Eu não conseguia me dobrar sobre mim mesma para ler na tonalidade em que o texto foi escrito. "A língua dos poetas deve ser aprendida diretamente, precisamente como a linguagem das almas" (Bachelard, 2018, p. 15). Agora em entendo que pela poesia meu irmão se afastava da doença e conseguia, conscientemente, se manter são, pelo menos sua mente e sua alma, o que importa para o devaneio poético. E nesses dias de leituras bachelardianas e de saudades daquele que, junto, escreveu a minha infância, eu desejo, mais do que nunca, aprender essa língua.

Este ensaio não pretende oferecer uma análise técnica ou sistemática. Inspirada nas intenções que tinha Bachelard, ao

falar de seus devaneios, esse texto é um testemunho dos meus devaneios. Um caso, o meu caso, um gesto. Uma tentativa de fazer da poesia uma ponte entre o visível e o invisível, entre o que foi vivido e o que permanece na memória, nas lembranças, no devaneio. Este ensaio pretende (e conseguiu) me aproximar ainda mais do grande parceiro que permanece em palavras na minha vida: meu irmão!

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 4. ed. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Ensino de música nos grupos escolares municipais de Caxias do Sul (1943-1951): sentido e emoção no currículo escolar

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Grupos escolares. Cultura Escolar. Ensino de Música.

Samanta Vanz
Doutor em educação
Centro Universitário da Serra Gaúcha

José Edimar de Souza
Doutor em educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: O texto analisa a inserção da disciplina de Música nos Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul entre 1943 e 1951, considerando os aspectos emocionais, cívicos e identitários envolvidos nessa prática pedagógica. A partir da perspectiva da Cultura Escolar e da História das Instituições Escolares, a pesquisa utiliza fontes documentais, como programas de ensino, entrevistas com professoras da época, livros de registros e circulares, para compreender como a música operava como ferramenta de formação afetiva, disciplinar e política. O Programa de Música orientava que o ensino se limitasse a cantos pátrios e escolares, com ênfase na disciplina corporal e vocal, no controle das emoções e no reforço da moralidade. As canções escolhidas exaltavam a pátria, os heróis nacionais, a religiosidade e os valores tradicionais, atuando na formação de subjetividades compatíveis com o projeto político da época. Assim, a escola consolidava-se como espaço de construção da identidade nacional e emocional, usando a música como forma de controle simbólico e expressão de uma pedagogia dos afetos voltada à conformação do "bom brasileiro".

Considerações Iniciais

A imersão na escola é um fato que afeta o mundo emocional
(Escolano Benito, 2021, p. 18).

Optamos por iniciar este texto com a epígrafe de Escolano Benito (2021) para abordarmos os aspectos emocionais envolvidos no processo de inclusão do programa de Música no currículo dos Grupos Escolares Municipais, entre os anos de 1943

e 1951, na área rural do município de Caxias do Sul. Olhando a partir da perspectiva da Cultura Escolar e da História das Instituições Escolares, procuramos na análise documental histórica uma metodologia que permitisse dialogar nossa fundamentação teórica com nossa empiria. Para isso, mobilizamos fontes como o Programa de Ensino para as Escolas Municipais (1943), transcrição de entrevista de professoras do período, Livro da Hora Cívica (1943), Circulares e correspondências, Jornal pedagógico *O Despertar*, entre outros.

Relacionado aos conhecimentos estéticos, o programa de Música também pode ser compreendido a partir de uma análise da sociabilidade afetiva, num olhar para as práticas educativas que formaram novas subjetividades e influenciaram a cultura escolar de seu tempo e espaço. Os conteúdos escolares sempre foram atravessados pela constituição de uma sensibilidade moral e afetiva nas crianças, entendida sob diversos aspectos a partir da ótica de projetos civilizatórios que buscavam moldar emoções, atitudes e comportamentos numa égide política (Escolano Benito, 2021).

As emoções e suas disciplinas mediadoras, como o desenho, as atividades manuais e a música, podem ser compreendidas a partir de uma estratégia de sensibilização dos sujeitos para discursos constituídos em vieses políticos. Para Damásio (2012), emoções desempenham um papel central na construção da razão e da consciência, e, aproximando do contexto histórico que o recorte temporal desta pesquisa articula, também são capazes de inculcar disciplina e controle.

Durante o período do Estado Novo (1937-1945), e também nos anos logo após a democratização, o Programa de Música ocupou um lugar estratégico como um instrumento de formação cívica, moral e emocional das crianças brasileiras. Nesse período, marcado pela centralização política e pelo fortalecimento de um projeto nacionalista autoritário, o governo utilizou a escola como espaço de disseminação de valores que reforçassem a unidade nacional, a disciplina e o culto à pátria. A música, especialmente por meio de hinos, cantos patrióticos e práticas coletivas como o canto orfeônico, foi incorporada às rotinas escolares com a função de promover uma educação sentimental

voltada à conformação de subjetividades alinhadas ao ideário do regime.

Nos Grupos Escolares Municipais, a Música também tinha um objetivo voltado à nacionalização do ensino, sendo utilizada para instruir as crianças descendentes de italianos a substituir o dialeto falado em círculo familiar pelo português (Vanz, 2024). A música que era inserida no contexto escolar não era neutra: operava como uma pedagogia das emoções, instituindo nos sujeitos sentimentos de pertencimento, orgulho nacional, obediência e identidade.

A Música como componente curricular nos Grupos Escolares Municipais

Nas primeiras frases da apresentação do Programa de Música, esclarece-se o principal objetivo desta disciplina no currículo dos Grupos Escolares e Escolas Municipais: que a criança reconhecesse nas atividades musicais uma forma de apreciação estética. Não havia o interesse de um conhecimento aprofundado ou diversificado na disciplina: o *Programa* (1943, p. 60) orientava que "nas Escolas e Grupos Municipais o ensino de música limitar-se-á a cantos pátrios e cantos escolares para recreação dos próprios alunos". A finalidade de incluir a música nos grupos escolares municipais era principalmente a do exercício da disciplina corporal e vocal, da ordem e do controle (Santos, 2018).

Segundo o *Programa* (1943, p. 60): "cumpre ter em vista, na escola primária, a finalidade essencialmente educativa da música e o seu valor, pela força expressiva do som e do ritmo e pelos elementos de espiritualidade que encerra, na formação afetiva". Por meio da música, pretendia-se impor a formalização do canto como prática escolar objetivando controlar as reações das crianças e despertar os sentimentos patrióticos. A imposição dos cantos cívico-patrióticos se justificava como um propulsor do sentimento de brasilidade, incorporando símbolos e sentimentos nacionalistas. A promoção do civismo e da disciplina coletiva fazia parte do processo pedagógico do Estado Novo, mas que se manteve como uma prática para além do período do regime político.

O Hino Nacional e o Hino da Bandeira eram os principais cantos ensaiados pelas turmas, precedidos de cantigas de roda, alguns cantos de ninar e outros cantos patrióticos, preferencialmente utilizando autores brasileiros como figuras de referência. Como recordava a professora Guilhermina Costa (1991, p. 13):

> Cantávamos o Hino Nacional, o Hino à Bandeira, isso era semanal [...]. Cantávamos o Hino à República, o Hino Riograndense [...], todos estes hinos nós cantávamos, o Luar do Sertão. Depois, tem outras músicas sertanejas também. Eu tinha um livrinho com todas essas músicas.

Era na escola que estas crianças tinham o contato com os cantos em língua portuguesa; no ambiente familiar e da comunidade, era comum a presença dos cantos italianos. Nas datas comemorativas nas comunidades rurais, nas palavras da professora e Orientadora do Ensino, Ester Benvenutti (1983, p. 9):

> [...] era aquela festa, churrasco, sobremesa e aquelas coisas e depois rodinha de cantar: *Massolin de Fiori, La Bela Violeta, La Facciolla Bionda,* essas coisas todas. E, inclusive, eles cantavam muito as canções que foram traduzidas, não vamos dizer literalmente do italiano, mas foram adaptadas por D. José Baréa[40].

As canções utilizadas pelas professoras nas escolas rurais também tinham o efeito de reforçar a língua portuguesa, tornando-se parte dos rituais da nacionalização do ensino nos grupos ao serem utilizadas para o exercício da pronúncia correta por meio de uma atividade que era prazerosa às crianças. Em comunicado encaminhado às professoras municipais em 1947, a Inspetoria de Ensino repassava uma reprimenda em relação aos hinos (Circular, 1947, n.p.): "No atual andamento do ensino municipal não é admissível tantos erros de pronúncia nos hinos e canções patrióticas". Neste trecho do comunicado, fica evidente que as canções eram utilizadas também como forma de avaliar a proficiência das professoras na língua portuguesa. Como as canções e hinos eram comuns nas comemorações de final de ano letivo, possíveis erros ou vícios de linguagem eram percebidos pela comissão avaliadora, pelos inspetores e

[40] Segundo Corsetti, Kistemacher e Padilha (2007, p. 183), D. José Barea, bispo de Caxias do Sul, junto com os demais bispos do Estado, "afirmavam a boa vontade de todo o episcopado do estado, no sentido de auxiliar o governo da república a nacionalizar tanto a pregação como o ensino em geral".

também pela comunidade, servindo como um instrumento de arguição.

Segundo a professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 48), os alunos "cantavam em aula, ou lá no recreio, em roda, nós fazíamos a roda e cantávamos". Ao aproximar as canções do dia a dia dos alunos, as mensagens eram mais efetivas, pois difundiam uma proposta de cultura patriótica popular (Escolano Benito, 2021, p. 91). As canções prescreviam determinados comportamentos, enfatizavam características que o regime considerava como ideal, fortaleciam a visão positiva do estudo, da pátria, da família e das tradições, apontavam sentimentos religiosos que deveriam ser seguidos e exaltavam figuras que poderiam assumir o papel de heróis.

Emoção, construção identitária, disciplinar e linguística: a música servia ao projeto de civilizar a população rural, ao mesmo tempo que participava de uma educação sentimental, em vista da formação de práticas e condutas compatíveis com o projeto político do Estado Novo. Por meio dos cantos e hinos, os sujeitos eram estimulados a moldar afetos e fortalecer laços com a pátria, com a língua e com os símbolos nacionais. A emoção mobilizada pelo ato de cantar, especialmente em grupo, contribuía para reforçar o pertencimento e a conformidade social.

Considerações finais

Por meio do uso de canções, uma concepção de mundo era transmitida às crianças, com valores, noções e costumes que atendiam as propostas políticas, religiosas, culturais e sociais onde as escolas estavam inseridas. Era importante cantar pela Pátria e pelos heróis nacionais, mas também era importante olhar para o campo e para o colono. Com a música, existia o senso de sociabilidade, que, em conjunto com aspectos disciplinares, poderiam levar as crianças à construção de respostas emocionais adequadas às situações apresentadas nas canções.

A emoção mobilizada pelo ato de cantar, especialmente em grupo, contribuía para reforçar o pertencimento e a conformidade social. Ao fazer do canto uma prática ritualizada e pública,

como nas cerimônias escolares, nas horas cívicas e nas festas comemorativas, a escola promovia uma pedagogia do sentimento que reforçava representações de ordem, hierarquia, devoção à pátria e respeito à língua nacional. Através dessas práticas, a escola consolidava-se como espaço de difusão de uma cultura nacional projetada pelo Estado, em que a música era, ao mesmo tempo, expressão e instrumento de um projeto educativo que visava formar um "bom brasileiro": obediente, integrado e emocionalmente vinculado à nação.

Referências

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar; PADILHA, Alessandra Vieira. A política educacional no Rio Grande do Sul e a questão da nacionalização do ensino (1930/1945). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 23, p. 173-192, set./dez. 2007.

DAMÁSIO, António. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

SANTOS, Deise da Silva. **Memórias e práticas do ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha/RS (1938-1945).** Dissertação. (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

VANZ, Samanta. **Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul (1943-1951):** espaço tempo e culturas escolares. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024.

Fontes Documentais

CAXIAS DO SUL. Correspondência. Correspondência expedida pela Inspetoria Escolar.

Fundos Educação Pública – Rede Municipal. Séries 09 – Correspondência Recebida e Expedida, 1942-1944.

CAXIAS DO SUL. Entrevista. Benvenutti, Ester Troian. Banco de Memória, Educação. 1986. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1986.

CAXIAS DO SUL. Entrevista. Corte, Dorotéia Rizzon. Projeto Ecirs. 1986. Instituto de Memória Histórica e Cultural, UCS, 1986.

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

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. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1943.

Saberes docentes nas leis de formação inicial de professores de inglês: reflexões sobre a política educacional brasileira

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação inicial. Políticas públicas. Legislação educacional. Currículo.

Susana Bettú
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Esta pesquisa, parte da dissertação em construção *"Saberes docentes mobilizados na formação inicial do professor de língua inglesa para a Educação Básica"*, propõe-se a investigar de que forma os saberes docentes são contemplados (ou negligenciados) nos marcos legais da formação docente no Brasil, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 1/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O estudo fundamenta-se na análise do discurso presente nesses documentos, à luz do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), com foco na produção de texto e a metodologia de análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2016), buscando compreender como os discursos normativos moldam os processos formativos dos futuros professores. Adota-se uma abordagem qualitativa, de cunho documental e analítico. Parte-se da concepção de saberes docentes como construções que emergem da articulação entre conhecimento teórico, experiência prática, saber pedagógico e engajamento ético, conforme Tardif (2010), Pimenta e Lima (2006), Freire (1996), Gauthier *et al*. (2006), Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000). Os resultados apontam que, apesar de avanços pontuais, os documentos analisados ainda operam sob uma lógica técnico-burocrática, frequentemente dissociada da realidade das escolas públicas e das especificidades da docência em língua estrangeira. Saberes da experiência, a dimensão ética e as práticas reflexivas – destacados por Freire (2002) e Nóvoa (1992) – são frequentemente secundarizados. A pesquisa dialoga com o GT4 ao problematizar os processos educacionais e a gestão da formação, destacando a necessidade de políticas mais críticas e humanizadas.

O estudo das políticas educacionais no Brasil, especialmente no que se refere à formação de professores, exige uma análise cuidadosa das diretrizes normativas e legais que orientam os cursos de formação docente. Neste trabalho, propõe-se uma

reflexão sobre algumas leis que regem a formação inicial dos professores de Língua Inglesa para a Educação Básica, utilizando como base a teoria do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) que permite uma leitura crítica das políticas, ao passo que nos auxilia a compreender as dinâmicas envolvidas na produção, interpretação e implementação dessas normativas, particularmente no contexto da formação inicial de professores.

A análise dos saberes docentes – pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais – é o eixo central para a interpretação dos documentos legais. Com base nesses saberes, propõe-se uma leitura dos textos legais que vá além da mera descrição normativa, buscando compreender como tais saberes são exigidos, descritos e transformados ao longo do tempo nas políticas voltadas à formação docente. Inspirando-se no ciclo de políticas de Ball, compreende-se que os textos legais não são produtos neutros, mas sim construções que refletem disputas de poder, intencionalidades e diferentes interpretações. Com o intuito de compreender de forma mais aprofundada como os saberes docentes são mobilizados nas políticas de formação inicial de professores, especialmente no curso de Licenciatura em Letras Inglês, recorreu-se à metodologia de análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2016). Essa abordagem permitiu a sistematização e interpretação dos dados a partir de categorias previamente definidas com base na literatura especializada sobre a profissionalização docente.

A análise da LDB (1996) e da Resolução CNE/CP nº 1/2002 revela convergências significativas no que se refere à formação inicial de professores, especialmente no tocante à constituição dos saberes docentes. Ambas as normativas estabelecem que a formação deve ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, e apontam para a necessidade de uma articulação entre teoria e prática, embora sem definir conteúdos específicos para cada área de atuação, como a de língua inglesa. No que se refere aos saberes disciplinares, há a exigência de domínio aprofundado dos conteúdos a serem ensinados, o que, para o professor de inglês, implica competência linguística abrangente – gramatical, lexical, fonética, literária e cultural – conforme proposto por Tardif (2010). Em relação aos saberes pedagógi-

cos, destaca-se a importância de uma formação que integre conhecimentos teóricos e metodológicos, alinhando-se à concepção de Perrenoud (2000), para quem o professor deve ser capaz de refletir sobre sua prática e adaptar estratégias de ensino às necessidades dos alunos. Quanto aos saberes experienciais, ambas as legislações reconhecem a relevância do estágio supervisionado como espaço formativo essencial, que permite ao futuro docente vivenciar, observar e analisar a complexidade da prática escolar, conforme defendido por Pimenta e Lima (2006). Já os saberes curriculares são contemplados na medida em que as diretrizes reconhecem o currículo como construção histórica e contextual, coerente com a perspectiva de Nóvoa (1992), além de valorizarem a pesquisa como elemento estruturante da prática docente, conforme propõe Freire (1996), ao considerar o ato de ensinar como prática reflexiva e transformadora.

Na perspectiva de Maurice Tardif (2010), os saberes docentes são resultantes de uma construção social e histórica e se organizam a partir de fontes diversas, como as disciplinas acadêmicas, a prática profissional e o currículo. Assim, a formação inicial do professor de inglês deve contemplar não apenas o domínio da língua inglesa em seus aspectos linguísticos, culturais e comunicativos, mas também a apropriação de estratégias pedagógicas eficazes para o ensino da língua em contextos escolares, levando em consideração a diversidade dos estudantes e as demandas da Educação Básica.

A Resolução CNE/CP nº 2/2017 introduz novos parâmetros para os cursos de licenciatura, determinando uma carga horária mínima de 3.200 horas, com forte ênfase na articulação entre teoria e prática. Essa diretriz explicita a necessidade de que a formação docente ocorra em estreita conexão com o cotidiano escolar, por meio de estágios supervisionados e outras atividades formativas desenvolvidas em ambientes reais de ensino. Tal orientação está em consonância com a noção de saber experiencial apresentada por Perrenoud (2000), que entende a prática como fonte legítima de conhecimento. O saber da experiência, nesse sentido, emerge da vivência concreta, da reflexão sobre a ação e da capacidade de adaptação do professor às situações imprevisíveis do cotidiano da sala de aula.

Ainda no âmbito da Resolução nº 2/2017, observa-se uma valorização crescente dos saberes pedagógicos, sobretudo no que se refere à incorporação de metodologias ativas, abordagens comunicativas e práticas inovadoras que promovam o protagonismo discente. Freire (2002) já apontava a importância de uma prática educativa dialógica, crítica e emancipadora, na qual o professor atua como mediador do conhecimento e respeita os saberes prévios dos alunos. No ensino de línguas estrangeiras, esse princípio se concretiza na adoção de abordagens que favoreçam a interação, o uso real da língua e a construção colaborativa de significados, em oposição a práticas centradas na repetição e na memorização. No que tange aos saberes curriculares, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 promove a integração dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando a necessidade de alinhamento entre a formação docente e as competências previstas para os estudantes da Educação Básica. Gauthier *et. al.* (2006) reforçam a natureza prescritiva dos saberes curriculares, ao destacarem que esses derivam de documentos oficiais que orientam e normatizam o trabalho pedagógico. Assim, o professor de inglês deve ser capaz de interpretar criticamente a BNCC, compreendendo seus princípios e aplicando suas diretrizes de maneira contextualizada e reflexiva. A BNCC de 2017 representa um marco normativo relevante para a organização do currículo da Educação Básica e, por conseguinte, para a formação docente.

No componente de Língua Inglesa, a BNCC propõe uma abordagem comunicativa, voltada para o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e interculturais. Tais competências incluem desde o conhecimento gramatical e lexical até a capacidade de análise crítica de textos multimodais. Isso implica que o professor de inglês deve possuir um repertório diversificado de saberes, integrando o conhecimento linguístico com o pedagógico e o tecnológico, conforme propõe Tardif (2010), para quem os saberes docentes são interdependentes e se articulam na prática.

A BNCC também exige que o professor atue de maneira interdisciplinar e contextualizada, promovendo a articulação da língua inglesa com outras áreas do conhecimento e utili-

zando recursos tecnológicos como ferramentas de mediação pedagógica. A esse respeito, Nóvoa (1992) argumenta que a profissionalização docente requer um investimento contínuo na formação e a construção de uma identidade profissional baseada na autonomia, na reflexão crítica e na capacidade de inovação. O professor de inglês, portanto, não deve apenas aplicar metodologias prescritas, mas reinventar sua prática à luz das exigências curriculares e das necessidades dos estudantes.

A análise das diretrizes normativas, como a BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 1/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2017), evidencia a complexidade da formação inicial do professor de inglês e a articulação de múltiplos saberes necessários para o exercício da docência. A mobilização desses saberes, conforme defendido pelos autores Tardif, Gauthier, Perrenoud, Nóvoa, Pimenta e Lima e Freire, abrange os saberes disciplinares, pedagógicos, experienciais e curriculares, e exige do docente uma prática pedagógica crítica, contextualizada e reflexiva, alinhada às demandas do mundo contemporâneo. A implementação dessas normativas busca, em teoria, garantir uma formação docente que prepare o professor para lidar com as diversas exigências do currículo, das tecnologias educacionais e da diversidade de contextos escolares. No entanto, uma lacuna importante se revela ao analisarmos as diretrizes legais sobre a formação do professor de inglês: a questão da fluência no idioma. Embora as normas enfatizem o domínio do conteúdo, a compreensão dos aspectos linguísticos, culturais e discursivos da Língua Inglesa, e a capacidade de utilizar metodologias ativas e integradas ao currículo, elas não especificam claramente se é exigido do professor um domínio fluente da língua inglesa. Essa ambiguidade pode gerar inseguranças e dificuldades para os professores, principalmente no que se refere à aplicação prática dos conteúdos e à adaptação de suas práticas pedagógicas às exigências de um ensino de qualidade. Portanto, é necessário que futuras reformas ou atualizações nas diretrizes para a formação do professor de inglês abordem de maneira mais precisa e objetiva a questão da fluência, garantindo que os docentes não apenas compreendam a te-

oria e os métodos de ensino, mas que também possuam o nível de proficiência necessário para desempenharem seu papel de maneira efetiva e autêntica. Essa definição pode fortalecer ainda mais a qualidade da formação inicial e, por consequência, o impacto positivo na aprendizagem dos estudantes.

Referências

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: An overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2002**. Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL, BNCC. **Base Nacional Curricular Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de 2017**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, 2005/2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Musicalização na Educação Infantil

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Educação Infantil. Musicalização. Aprendizagem.

Celoí da Silva Hoffmann
UNIFTEC

Stéfani Mano Valmini
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este artigo pretende abordar a música na educação infantil, com o objetivo de investigar o posicionamento que os docentes possuem sobre o papel da música e que práticas são realizadas na educação infantil, destacando o processo de ensino-aprendizagem e a inserção da música na sala de aula. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo foi o de pesquisa qualitativa, como meio de coleta de dados para a realização de um estudo de caso, embasada na revisão de literatura, reflexões e análise de legislações educacionais e artigos sobre o processo de ensino-aprendizagem e a contribuição da música para a aprendizagem significativa na educação infantil. A educação infantil é a primeira etapa para a formação da criança, fase em que os professores devem trabalhar de forma lúdica, instigando a participação ativa das crianças no ambiente escolar. Sendo um espaço para interagir, brincar, dialogar, construir saberes e vivenciar novas experiências. No que se refere à música, entre as principais contribuições estão: o desenvolvimento da inteligência, das habilidades cognitivas, linguísticas e socioafetivas. Com isso, a música provoca reações de cordialidade e entusiasmo e facilita o processo de socialização e a aquisição de conhecimentos para a aprendizagem.

Introdução

A Educação Infantil é o primeiro nível da educação básica, é nesta etapa que o professor trabalha o desenvolvimento integral em relação aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança. Esta primeira etapa é de extrema importância, pois nela os professores devem atuar como orientadores no processo da aprendizagem, desenvolvendo práticas de ensino que despertem nas crianças a alegria de estar no ambiente escolar e o desejo de construir novos conhecimentos e vivenciar novas experiências.

A música tem um papel importante na educação infantil, é considerada uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da criança, aguçando habilidades e competências. Favorecendo a ampliação de diversificadas áreas do cérebro e da linguagem, aperfeiçoando a capacidade de concentração da mesma. Desta forma, relaciona-se ao GT processos educacionais, gestão e pertencimento, uma vez que engloba o desenvolvimento de habilidades e estratégias pedagógicas.

O problema de pesquisa deste estudo define-se como: De que maneira a música contribui para a aprendizagem na educação infantil de forma lúdica? Procurando responder a essa pergunta, o estudo busca referências científicas para compreender a música e sua relação com o desenvolvimento da aprendizagem da criança. A pesquisa foi aplicada a dois profissionais da educação infantil, das redes pública e privada de Caxias do Sul.

Rosa (1990, p. 22-23), também, enfatiza que no espaço escolar,

> A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento.

Nessa perspectiva, abordaremos a musicalização infantil, o presente estudo reflete uma pesquisa bibliográfica, com citações e reflexões acerca do objetivo citado e com estudo de caso direcionado à musicalização infantil. Em seguida, a estrutura segue refletindo a importância da música para a criança dentro do ambiente escolar. Após, trata-se sobre a musicalização como aliada no processo de desenvolvimento e, por conclusão, discussões sobre a musicalização infantil.

A musicalização infantil como ferramenta pedagógica

A musicalização infantil é o desenvolvimento do conhecimento pelo gosto musical. É provocar a aprendizagem através de atividades lúdicas, estimulando a criatividade, imaginação, coordenação motora, concentração e afetividade. O lúdico é

um motivador essencial para o desenvolvimento musical, seus principais processos são a imitação, a percepção e a criação.

Com a observação da música presente no cotidiano escolar, percebe-se sua importância na educação infantil, por proporcionar várias contribuições ao desenvolvimento integral da criança. Isto pode ser visualizado nas orientações do documento RCNEI.

> O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão do equilíbrio da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de interação social (Brasil, 1998, p. 49).

A musicalização ainda não está presente nas salas de aula como uma ferramenta pedagógica para o ensino-aprendizagem, os professores utilizam a musicalização em momentos de recreação, para manter a ordem nas filas e em datas especiais como Carnaval, Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Semana Farroupilha, Dia da Criança, entre outras datas.

Skalski (2010, p. 8) afirma:

> A música e a musicalização são elementos que contribuem para o desenvolvimento da inteligência e para a integração do ser, contribuindo com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança[...]. A música provoca reações de cordialidade e entusiasmo e facilita o processo de socialização e a aquisição de novos conhecimentos.

Essa ferramenta pedagógica permite aos professores um trabalho interdisciplinar, facilitando a construção da aprendizagem e experiências significativas para a formação do conhecimento das crianças. Para Bragatto (2012, p. 17), "a musicalização perpassa por todas as áreas do conhecimento" e promove "percepção, imaginação e socialização".

A implementação da música na sala de aula, planejada pelo professor, desenvolve a atenção e memória; estimula as crianças a vivenciarem sentimentos positivos e o pensamento crítico e estabelecerem proximidade com situações reais; além de serem incentivadas a hábitos e atitudes que favorecem um

ambiente saudável e uma vida escolar eficaz, contribuindo para o processo educacional como um todo. Estabelece uma conexão importante para o aprendizado e conhecimento psicológico e emocional. O papel da música na educação, não é apenas no foco da experiência lúdica, mas é um direcionamento de sua potência afetiva para se tornar uma facilitadora do processo de aprendizagem, tornando a escola e as aulas mais alegres e receptivas.

A musicalização proporciona, como ferramenta pedagógica, a realização de projetos educacionais nas escolas, onde os profissionais de educação e alunos atuam como investigadores, desenvolvendo habilidades e competências, fazendo com que os alunos aprendam a ter conhecimento musical. Os profissionais de educação que atuam com a educação infantil devem criar situações que contemplem a criatividade e imaginação, estimulando a construção do conhecimento para o processo de formação.

De acordo com Bragatto (2012, p. 18),

> A aprendizagem é um processo que acontece gradativamente. Corpo e mente devem estar em perfeita harmonia. Como auxiliar desse processo tem-se um importantíssimo instrumento, a música. Pois, ela desperta na criança uma vivência prazerosa, satisfatória e equilibrada, proporcionando paz de espírito, controle emocional e concentração.

Contribuindo dessa forma significativamente na aprendizagem das disciplinas, desenvolvendo a linguagem, a escrita, a leitura, a concentração e a oralidade, além de hábitos disciplinares para a convivência em sociedade. A convivência da criança com a música na educação infantil, propicia uma aprendizagem interessante e ativa, sendo a musicalização uma grande aliada do professor para a descoberta do conhecimento e a construção da aprendizagem.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, e foi escolhido o estudo de caso como método. Para coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas e observação participante. O estudo de caso é um método de pesquisa para analisar e observar um

assunto específico de um caso real. Significa realizar um estudo sistemático sobre a sociedade, instituição ou indivíduo, com o objetivo de explicar assuntos reais em seu próprio ambiente. O estudo de caso foi realizado com dois profissionais da educação infantil, da rede pública e privada.

A intenção do estudo de caso não é explicar ou ensinar, mas sim compreender a importância de trabalhar com a musicalização para as crianças. Entender a realidade de trabalhar a música na educação infantil, o processo de desenvolvimento do conhecimento e a construção da aprendizagem através da musicalização. A metodologia visou demonstrar, por meio dos dados obtidos, a importância da musicalização infantil no desenvolvimento da aprendizagem.

Resultados

As entrevistas foram aplicadas a professores da Educação Infantil, da rede municipal e privada de Caxias do Sul, as perguntas abordaram a teoria e prática da musicalização infantil, e a música como ferramenta pedagógica para o auxílio da aprendizagem.

A professora da rede privada atua há 12 anos na educação infantil, e a professora da rede municipal há 8 anos. Questionadas sobre como veem a música na educação infantil, elas responderam:

> Vejo como uma ferramenta de ensino, a música auxilia no desenvolvimento das crianças: seja cognitivo, emocional e social (Professora rede privada, 2023).

> A música auxilia nas atividades como um diferencial para prender a atenção das crianças nas atividades (Professora rede municipal, 2023).

A música além de contribuir para desenvolvimento cognitivo trabalha também as emoções e o corpo. Segundo Schroeder (2011), aprender música é apropriar-se de uma linguagem expressiva e sincrética nas primeiras fases do desenvolvimento.

As professoras apontaram que a música contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, dos movimentos corporais, do equilíbrio e da percepção sensorial da criança,

promovendo de forma integrada o desenvolvimento cognitivo. A musicalização auxilia o desenvolvimento linguístico, emocional e cognitivo da criança. Além da percepção auditiva, da comunicação e da socialização. Através da música a criança expressa seus sentimentos, é importante relatar que é a partir da motricidade que as outras percepções são formadas na criança.

De acordo com Schroeder (2011, p. 11),

> Com o avanço no desenvolvimento, a percepção vai se libertando do movimento [...] esse atrelamento de maneira bastante acentuada, o que permite que observemos suas formas de percepção a partir de suas respostas corporais.
> Sensibilizar as crianças, estimular a criatividade, o raciocínio, o controle inibitório (saber esperar sua vez), a socialização, responsabilidade, entre outros. (Professora rede privada, 2023).

> Acredito que incentivar o conhecimento para uma aprendizagem mais lúdica e criativa. (Professora rede municipal, 2023).

As professoras reconhecem a música como um recurso pedagógico, a musicalização contribui com a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, com a motivação, a alegria, o prazer e a habilidade motora.

De acordo Bréscia (2003, p. 81), "além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo". Sobre os tipos de música que trabalham em aula, citaram: cantigas de roda, canções folclóricas, músicas instrumentais e parlendas. Segundo Brito (2003, p. 35),

> As cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância... Os momentos de troca e a comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música.

Através da música a criança fortalece os laços afetivos na vida familiar e na vida escolar, desenvolvendo a manifestação de sentimentos afetivos e emocionais. A música auxilia na percepção auditiva e linguística, além de promover o desenvolvimento da comunicação e socialização, como afirma Carvalho

(1997, p. 34), “a musicalização infantil desenvolve na criança os campos: físico, mental, cognitivo e emocional”.

Com base nos resultados da discussão do estudo de caso das professoras, fica claro a importância da musicalização infantil para o desenvolvimento da criança. O papel do professor como provedor do conhecimento e a utilização da música como ferramenta pedagógica fundamental para que se alcance os objetivos de aprendizagem. Através da musicalização se abre infinitas possibilidades de atividades lúdicas, realizando o desenvolvimento infantil, plenamente, nas dimensões afetiva, cognitiva e de socialização.

Considerações finais

Nesta pesquisa foi possível avaliar a percepção de duas educadoras em relação a forma que utilizam a música como uma ferramenta pedagógica; e de que forma a música contribui para a aprendizagem na educação infantil.

A mesma é um elemento importante para o desenvolvimento das áreas cognitivas, psicomotoras, linguísticas, afetivas e sociais da criança.

A formação dos educadores precisa levar em consideração o aprendizado sobre a musicalização infantil, de forma mais aprofundada sobre o tema, mas nada impede que o educador busque alternativas para obter mais conhecimento sobre a música na educação infantil.

Por meio deste artigo fica claro a importância de atividades lúdicas através da música para a aprendizagem da criança.

A linguagem musical é essencial para a formação da criança e deve ser valorizada como as demais disciplinas. A musicalização se faz presente na vida de cada indivíduo desde sempre, aprendemos música mesmo antes de aprender a ler e a escrever. Então, por que não usá-la como uma ferramenta para a educação?

Referências

BRAGATTO, Rosangela Aparecida Marques de Morais. **A importância da música no processo de alfabetização.** Disponível em: http://repositorio.

roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4740/1/MD_EDUMTE_II_2012_37.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3. v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO; T. A. **Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CARVALHO, Mônica Fontanari de. **Pré-escola da música:** musicalização infantil. Curitiba: Martins Fontes, 1997.

ROSA, N. S. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

SOARES, M.; RUBIO, K. Música e aprendizagem: um estudo sobre a importância da música na educação. **Revista Brasileira de Educação,** v. 17, n. 50, p. 401-420, 2012.

SCHROEDER; Silvia Cordeiro Nassif, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, 2011.

SKALSKI, Tatiana Reichak. **A importância da Música nos Anos Iniciais**. Disponível em:https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39545/000825075.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 maio 2023.

Barreiras da escolarização: uma análise das desigualdades no Ensino Médio brasileiro

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Desigualdades. Ensino Médio. Escolarização. Políticas Educacionais.

Aline Araújo Cassimiro
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa
Universidade Federal de Viçosa

Samantha Aparecida Correa Alves
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa
Universidade Federal de Viçosa

Danilo Vargas Pedra
Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa
Universidade Federal de Viçosa

Resumo: O presente trabalho analisa as desigualdades históricas da trajetória do Ensino Médio brasileiro entre os anos de 1960 a 2020. A partir de dados estatísticos fornecidos por instituições como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o estudo teve por finalidade compreender como fatores regionais, raciais e de gênero impactam o acesso e a permanência dos estudantes nessa etapa da Educação Básica. os dados analisados revelam que, apesar da ampliação do acesso, o sistema educacional brasileiro segue marcado por assimetrias estruturais, refletidas na concentração de matrículas em regiões economicamente favorecidas, na participação minoritária de estudantes negros, indígenas e de baixa renda, e nas desigualdades entre homens e mulheres. Também são abordadas as influências políticas e econômicas sobre o Ensino Médio, como a Reforma de 1971, o avanço das políticas neoliberais nos anos 1990, o IDEB e as recentes Reformas do Novo Ensino Médio. Conclui-se que, embora a democratização da educação tenha avançado, as barreiras à escolarização no Ensino Médio evidenciam a persistência de um sistema elitista, excludente e atravessado por desigualdades históricas.

Introdução

Nas últimas décadas, o Ensino Médio passou por diversas transformações, influenciadas por diversos movimentos sociais,

desdobramentos políticos e diferentes agentes. Analisando as matrículas escolares por recortes históricos, regionais, raciais e de gênero, evidenciam-se avanços, mas também desigualdades persistentes. Desse modo, este trabalho está vinculado ao GT4: processos educacionais, gestão e pertencimento, uma vez que discute, a partir de uma perspectiva histórica e estatística, como os processos de expansão e gestão da educação no Brasil não têm garantido o pertencimento pleno de todos os sujeitos no Ensino Médio.

A pesquisa partiu da seguinte questão: quais padrões podem ser observados nos dados de matrícula no Ensino Médio brasileiro, entre 1960 e 2020, nas cinco regiões do país, considerando recortes regionais, raciais e de gênero? Com o intuito de responder a essa pergunta, definiu-se como objetivo: identificar os dados de matrícula no Ensino Médio nas cinco regiões do país, entre 1960 a 2020, problematizando as assimetrias sociais e educacionais ainda presentes.

A pesquisa adotou uma metodologia qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, utilizando dados estatísticos de órgãos oficiais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Esses dados foram articulados com referenciais teóricos de abordagem crítica, como Germano (2011), Farias (1990), Castro (2009), Frigotto (2011) e Freitas (2016). Essa abordagem permitiu problematizar as contradições da democratização da educação e refletir sobre os desafios que ainda atravessam os processos de gestão e construção do pertencimento escolar no Ensino Médio brasileiro.

Um panorama histórico da Educação Brasileira: 1960 a 2020

Com o golpe militar ocorrido no ano de 1964, instaurou-se no Brasil um regime autoritário que influenciou diretamente a estrutura da educação no país. O Estado militar transformou a educação em um instrumento de controle ideológico e de modernização econômica, favorecendo a expansão do ensino técnico e profissional em detrimento de uma formação crítica (Germano, 2011). Nesse contexto, a expansão do ensino se jus-

tifica para atender a um possível desenvolvimento econômico, com uma narrativa de igualdade de oportunidades. No entanto, na prática, mantinha-se as desigualdades estruturais no acesso e na permanência dos estudantes (Farias, 1990). A política educacional adotou uma lógica tecnocrática, alinhada a diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que defendiam a racionalização dos gastos públicos e o vínculo da escola às demandas do mercado. Em 1960, o Brasil registrava 1.177.427 alunos matriculados no ensino médio (INEP, 1960).

Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, regulamentou-se o ensino de 1º e 2º graus durante a ditadura no Brasil, e intensificou a ênfase da formação profissional no 2º grau (atual Ensino Médio). Dados do INEP indicam que em 1970, o número de alunos matriculados no ensino médio subiu para 3.620.377, revelando um processo de massificação do acesso ao ensino secundário.

Nos anos 1980, com o processo de redemocratização, o país passou por mudanças sociais, econômicas e políticas que impactaram de maneira significativa a estrutura da educação. Para Castro (2009), a escola passou a ganhar centralidade como espaço para desenvolver potencialidades e preparar o indivíduo para a cidadania e o trabalho, conforme previsto na Constituição de 1988. Em 1980, segundo dados do IBGE, o Brasil registrava 2.561.122 estudantes matriculados no Ensino Médio. A distribuição regional dessas matrículas refletia as desigualdades regionais e históricas: o Sudeste concentrava 1.558.154 matrículas, enquanto o Norte contava com 66.827 matrículas. O Nordeste, contava com 479.983 matrículas, o Sul havia 409.814 e o Centro-Oeste 104.344. A ausência de dados sobre raça e sexo nesse período evidencia a invisibilidade de recortes importantes para a formulação de políticas públicas, refletindo múltiplas dimensões de exclusão presentes na sociedade.

Nos anos 1990, o avanço do neoliberalismo no Brasil intensificou reformas no Estado, repercutindo também na educação. Farias (1990) salienta que se consolidou a ideia de que, o bom cidadão seria o homem que conseguisse prosperar na vida. Nesse contexto, surgiu no campo educacional estratégias para a democratização do acesso à educação, como o FUNDEF (Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), criado com o objetivo de valorizar o ensino fundamental e redistribuir recursos entre estados e municípios. Além disso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também representou um marco essencial, ao garantir mais autonomia aos sistemas de ensino e reafirmar a gestão democrática como princípio.

De acordo com o INEP (2003), o Brasil registrou 3.772.698 matrículas no Ensino Médio em 2003. Novamente, a maior parte concentrava-se na região Sudeste (1.894.293), seguida pelo nordeste (833.477), sul (581.678), centro-oeste (260.706) e norte (202.544). Essa distribuição evidencia a forte relação entre matrículas, desenvolvimento regional e políticas públicas. Ainda não havia coletas sistemáticas de informações sobre cor/raça e sexo, o que limita uma análise aprofundada das desigualdades e silencia grupos historicamente marginalizados.

Na década de 2000, estratégias governamentais, como o FUNDEF (substituído pelo FUNDEB em 2007) e o Plano de Desenvolvimento Econômico (PDE), ampliaram o acesso ao Ensino Médio. Os dados do INEP (2001) apontam 8.192.948 matrículas no Ensino Médio, no qual 3.914.741 estavam na região Sudeste, representando cerca de 48% do total de matrículas do país. A região Norte contava com 571.594. Os dados de gênero indicavam que 4.471.413 mulheres e 3.721.535 homens estavam matriculados, refletindo avanços no acesso feminino, embora persistem barreiras sociais e históricas, como a sobrecarga de responsabilidades domésticas e o menor acesso à educação superior. A carência de dados consistentes sobre cor/raça ainda restringia análises mais aprofundadas sobre as desigualdades enfrentadas por estudantes negros, pardos e indígenas.

Em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – principal indicador para avaliar a qualidade da educação básica – a educação passou a ser avaliada constantemente através das avaliações em larga escala. Para Freitas (2016), esse modelo de avaliação é utilizado para mensurar e instrumento de controle da aprendizagem. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009, tornou a Educação Básica obrigatória, abrangendo o Ensino Médio. O Censo Escolar de

2010, registrou 8.358.647 matrículas no Ensino Médio brasileiro, distribuídas entre as regiões: Norte (738.933), Nordeste (2.425.022), Sudeste (3.431.639), Sul (1.139.490) e Centro-Oeste (623.559). As mulheres representavam 54,74% das matrículas, contra 45,31% dos homens. No recorte étnico, 48,45% dos estudantes não declararam cor/raça, 23,37% se declararam brancos, 24,65% pardos, 2,68% pretos, 0,60% amarelo e 0,28% indígena. Os dados expõem desigualdades persistentes no acesso ao Ensino Médio brasileiro, principalmente no acesso de grupos racializados: menos de 3% dos alunos se declaram pretos, o que evidencia a exclusão racial ainda presente no sistema educacional brasileiro. Barsani (2017), aponta que o Ensino Médio funciona como uma bifurcação social, aprofundando desigualdades étnico-raciais.

O Censo Escolar de 2020 registrou 7.550.753 matrículas no Ensino Médio em nível nacional, com predominância feminina (3.894.659 matrículas), contra 3.656.094 matrículas masculino. Ao que diz respeito à cor/raça, os registros foram: preto/pardo (3.122.438), branco (2.507.300) e outra (65.805). Ademais, cerca de 84,14% das matrículas são em escolas estaduais, 12,26 em escolas privadas, 3,1 em institutos federais e 0,5 na rede de ensino municipal. Ao analisar esses dados, percebe-se a formação da elite educacional através dos 12,26% das matrículas na rede privada. Ou seja, o direito à educação vai além de ampliar o acesso, é necessário garantir condições adequadas de permanência e aprendizagem com qualidade (Cury, Tiroli e Santos, 2025).

Vale destacar que, em 2017 houve a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº. 13.415/2017, em que trouxe alterações na carga horária e a adoção dos itinerários formativos. No entanto, em março de 2023 foi suspensa o calendário de implementação pelo Ministério de Educação e Cultura para reavaliação, e retornou com a Lei nº 14.945, em 31 de julho de 2024, que promove a Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), com mudanças previstas para acontecer a partir de 2025 nas escolas (Brasil, 2024). Para Horn e Machado (2018, p.2) “a história do ensino médio brasileiro é marcada pela dualidade entre um modelo de ensino voltado para a classe trabalhadora e um modelo

propedêutico organizado para a elite"; além disso, os testes padronizados utilizados para avaliar a qualidade educacional e utilizado para a implementação de reformas educacionais, "apostam que a avaliação (e a responsabilização que se segue, baseada no mérito da nota obtida nas provas) vai produzir uma melhoria nas médias dos estudantes" (Freitas, 2016, p. 143).

Conclusão

Em relação à análise histórica e estatística do Ensino Médio, entre 1960 e 2020, é possível identificar a democratização da educação básica. No entanto, algumas lacunas ainda persistem em relação à qualidade educacional e ao acesso da camada popular nessa modalidade, sendo marcadas por fatores como região, raça, gênero e classe social. Como exposto, a concentração de matrículas em regiões mais desenvolvidas, como a região Sudeste, e a sub-representação de estudantes negros e indígenas evidenciam um sistema elitista. Além disso, com a obrigatoriedade do Ensino Médio em 2009 e a Reforma do Novo Ensino Médio, observa-se que o Estado tem desenvolvido estratégias para incorporar novas metodologias e práticas pedagógicas com o intuito de alterar os indicadores educacionais apresentados até o momento. No entanto, tais medidas ainda demandam investigações futuras para avaliação de sua efetividade.

Referências

BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Revista de Educação e Pesquisa em Educação – Educ. Perspect.**, Viçosa, v. 8, n. 3, p. 380-397, set./dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista com o professor Carlos Roberto Jamil Cury: o direito à educação e a educação como um direito. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-16, 2025. DOI: https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.53001.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2025.

FARIAS, Itamar Mazza de. A ideologia da igualdade de oportunidades. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 4, n. 8, p. 107-128, jan./jun. 1990. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/1248/1132. Acesso em: 29 abr. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, ago. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 235-273, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?lang=pt&format=html. Acesso em: 29 abr. 2025.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-190.

HORN, Geraldo Balduino; MACHADO, Alexsander. A reforma do Ensino Médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais,** v. 12, nov. 2018. 9. Disponível em: https://www.academia.edu/38553375/A_reforma_do_ensino_m%C3%A9dio_no_di scurso_neoliberal_da_liberdade_e_da_qualidade_da_educa%C3%A7%C3%A3o? email_work_card=view-paper. Acesso em: 30 abr. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação no Brasil:** 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 1982. Disponível em: https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/1980/educacao1980aeb_16_1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação no Brasil na década de 90:** 1991-2000. Brasília: INEP/MEC, 2003. 264 p., il.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Dados de matrícula do ensino médio – 1960. Disponível em: https://riep.inep.gov.br/items/2a879acf-60a7-4abc-913b-9bbde71a29d6. Acesso em: 04 jul. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Dados de matrícula do ensino médio – 1970. Disponível em: https://riep.inep.gov.br/items/fcd98288-b45b-4666-9a5d-5d05b53a9dd3. Acesso em:10 jul. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O desafio de uma educação de qualidade para todos:** educação no Brasil – 1990-2000. Brasília: INEP, 2004. 38 p.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2000. Brasília: O Instituto, 2001. 205 p.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020:** notas estatísticas.

Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar:** resultados. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 08 jul. 2025.

Escolas cívico militares: um estudo sobre o pecim na zona metropolitana de porto alegre

GT 4: Processos educacionais, subjetividade e significação

Palavras-chave: militarismo. conservadorismo. Neoliberalismo; Educação

Alexandre Lobo
Doutor em Literatura Brasileira
IFRS

Maria Augusta Martiarena
Doutora em Educação
IFRS

Resumo: Com a eleição de Jair Bolsonaro, em 2019, o conservadorismo ganha espaço político na educação. Uma de suas expressões é o Projeto das Escolas Cívico Militar (PECIM). Pretendemos, neste trabalho, investigar os pressupostos ideológicos e suas consequências sociais, bem como mapear sua implantação no Estado do Rio Grande do Sul, em específico, na região Metropolitana de Porto Alegre.

Introdução

As escolas cívico-militares são resultado de propostas de políticas públicas educacionais de setores considerados conservadores da sociedade brasileira, os quais são os mesmos grupos específicos que defendem e que tiveram expressão no governo Bolsonaro. No discurso, existe uma suposta alegação de que a militarização se dá apenas no caráter disciplinar. Embora o projeto tenha sido rompido no plano federal no início do atual governo Lula, em 2022, ele continuou nos planos Estaduais e Municipais. Este trabalho insere-se em um projeto de pesquisa maior, denominado “O Pensamento Conservador e a Educação: O caso das escolas cívico-militares”. O referido projeto tem como foco, atualmente, o Litoral Norte Gaúcho, contudo, em edições anteriores, foi realizada, também, uma investigação sobre a zona metropolitana, bem como os impactos de tais escolas nas redes sociais. Desta forma, procuramos mapear a implantação das escolas Cívico Militar pelas

políticas educacionais tanto em nível Estadual quanto em nível Municipal.

Embora a política de Escolas Cívico Militar seja mais antiga em termos nacionais, aqui no Rio Grande do Sul elas iniciam a partir do Governo Bolsonaro com o PECIM, em 2019. Deve-se ter em conta que, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi instituído pelo Decreto n° 10.004, de 5 de setembro de 2019. Tinha como objetivo, de acordo com o próprio texto da lei, implantar o modelo de Escola Cívico-Militar (Ecim) em escolas públicas de ensino regular que possuíssem baixo resultado no Ideb e que atendessem alunos em situação de vulnerabilidade. Tantos escolas de ensino fundamental, como de ensino médio poderiam integrar o referido programa. Em 21 de julho de 2023, foi publicado no Diário Oficial da União, o decreto 11.611/23, que descontinuou o programa em esfera nacional. Como em termos municipais e estaduais a implantação desse formato de escola continua, nossa abrangência temporal vai de 2019 aos dias de hoje (2025).

Neste trabalho, especificamente, temos como objetivo entender o fenômeno Escola Cívico-Militar em sua multideterminação, desde os pressupostos teórico/ideológico que o legitima, como as relações de poder implícitas em sua implantação no país e, mais especificamente, no Rio Grande do Sul e, especial, na zona metropolitana de Porto Alegre, ao apresentar resultados de etapas anteriores do projeto maior.

Referenciais teóricos e metodologia

Partimos de duas premissas básicas: uma, de que os fenômenos não são passíveis de monocausalidade, estão em movimento, ou seja, possuem historicidade, e outra, nesse sentido, em específico, no caso da educação, nenhuma ação educativa está desvinculada de interesses político ideológico (Freire, 2011; Fernandes, 2020) ou seja, não existe ação educativa, ou qualquer outro tipo de ação, desinteressada, que responda *per si*. Desta forma, buscamos entender os pressupostos ideológicos e interesses de grupos por trás da neutralidade de uma política pública, que, no caso, é educacional.

Entendemos que uma pesquisa tem dois momentos, um, de coleta de dados, outro, de interpretação, fundamentada em uma teoria que permita entender um fenômeno dentro de um contexto. Em termos de teoria, adotamos a perspectiva do materialismo dialético (Marx, 1973), que procura entender um fenômeno em sua multideterminação.

Na questão da coleta de dados, nossa pesquisa é qualitativa, de natureza exploratória, pautada em análise documental. Para fomentar a interpretação, consideramos a necessidade de desenvolver referenciais para pautar a teoria que permite interpretar e correlacionar os dados coletados, dando sentido ao conjunto. Durante todo o desenvolvimento do projeto, realizamos pesquisas de caráter bibliográfico, seja procurando artigos acadêmicos nos mecanismos de busca, com o objetivo de cercamo-nos de conceitos que possam ser ferramentas de interpretação e correlação com nosso objeto de pesquisa. Assim, em grupo, discutimos conceitos como conservadorismo, militarismo, militarização, disciplina, liberalismo e neoliberalismo. Consideramos importante ressaltar que esta pesquisa desenvolve-se a partir do estudo de políticas e de documentos oficiais e extra oficiais.

Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos oficiais são considerados, pelos pesquisadores, como uma "mina de ouro". As autoras destacam que esse tipo de documentação é relevante no sentido em que fornecem pistas sobre a forma como as instituições explicam a realidade e tentam legitimar suas atividades, bem como informações acerca dos mecanismos utilizados para sua publicização. As autoras ressaltam que muitos dos documentos oficiais, sejam eles nacionais ou internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet.

A primeira etapa de identificação de documentos residiu na identificação de notícias em sites oficiais de municípios da Zona Metropolitana e em redes sociais, tanto de municipalidades, como das próprias escolas que passaram a integrar o programa. Notícias foram arroladas em um quadro, no qual constam os seguintes campos: município/escola, comunicador oficial, descrição e link. A fim de perceber como ocorre a recepção desse formato de educação, buscamos analisar os posts nas redes

sociais das escolas envolvidas. No levantamento das postagens, e principalmente dos comentários, catalogamos conforme o caráter do texto, se em agradecimento, elogio ou crítica. Desta forma, traçamos um perfil geral que nos revela valores e limites argumentativos.

Resultados e discussão

Até 2022, havia, na Zona Metropolitana, 43 escolas cívico-militares. Foram localizadas notícias sobre os seguintes municípios: Alvorada, Canoas, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Sapucaia do Sul, Gravataí e Porto Alegre. O teor das notícias, em geral, sugere as transformações positivas que tais escolas geraram para a sociedade, como por exemplo, em notícia de 14 de novembro de 2019, intitulada "Secretarias do Município presenteiam a Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade". A jornalista responsável pela publicação informou que:

> Na manhã desta quarta-feira (13), a Secretária de Educação, Nadir Machado, acompanhada do Secretário de Assistência Social, Gilberto Pereira, fizeram uma visita a Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, para fazer a entrega das bandeiras do Município, Estado e Brasil. O presente foi recebido pela Diretora Silvana e Vice-diretora Geral Maria da Graça (Prefeitura de Alvorada, 2019).

E segue: "Este ato representa o apoio e a valorização que o Município e as respectivas secretarias dão para o projeto do modelo Cívico Militar – proposto pelo Ministério da Educação (MEC)" (Prefeitura de Alvorada, 2019). Ou como na página da Prefeitura de Canoas, em notícia de 2021, referente à assinatura do termo de intenção de implementação do projeto, em que é salientado a honra de compartilhar de tais valores no município.

Em várias das notícias, assim, como nos comentários, tanto o termo valores, como expressões correlatas são constantemente utilizadas. Tal prática demonstra o arrefecimento do neoconservadorismo no âmbito não somente da política em esfera nacional, mas em nível estadual e municipal. Dentre os comentários, há uma estreita relação entre religião, educação e formação moral e ética. Por exemplo, conta-se com comentários como: "Quero agradecer primeiro a Deus e depois a vocês por me dar tranquilidade de saber que meu filho está em uma

escola bem coordenada". A mensagem, termina por desejar que Deus abençoe as pessoas envolvidas.

Considerações finais

Tanto nas redes sociais, como nas políticas e documentos oficiais, existe a proliferação de discursos conservadores, nos quais religião, notadamente cristã e neopentecostal, militarização e cerceamento da autonomia educacional são apresentados como sinônimos de integridade moral e de formação cidadã, principalmente no que se refere à infância e juventude pobre. Temos assim uma contradição, se por um lado, por tratar-se de uma política pública, deveria, por princípio, estar atendendo aos interesses gerais da sociedade, mas, por se tratar de uma política que se insere no espectro político conservador, é destinada a agradar um público específico, no caso apoiadores do ex. presidente Jair Bolsonaro. Embora o conservadorismo, reivindicado por esse grupo, tenha o caráter de conservar o que eles consideram pauta moral, como a família, a tradição, a nação, o que não é explícito é que conservar é manter da forma em que é. Por outro lado, o conservadorismo alinha-se ao neoliberalismo em suas pautas econômicas, centradas no indivíduo, como se não existisse condicionantes sociais. No caso, quando aplicada a sociedade brasileira, seria conservar o domínio estaduniden-se – questão explícita com o apoio desse setor ao tarifaço de 50% sobre os produtos brasileiros do Donald Trump, de uma sociedade desigual e patriarcal, local de crimes racistas e de feminicídio. Ao mesmo tempo em que busca-se a manutenção da desigualdade, sua conservação, as disparidades sociais ganham dois vetores: resultado da questão divina, que estabelece fracassados e vitoriosos, e, ao mesmo tempo, coloca a vitória como êxito pessoal por meio da disciplina escolar, matéria oculta dos curriculo.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019.** Dispõe sobre a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento:** a historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor.** Marília: Lutas Anticapitalistas, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa: Estampa, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; Campos, Roselane Fátima; Garcia, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. DOI: 10.5007/1984-3879. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769. Acesso em: 14 jul. 2025.

Infância: o alicerce da vida

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Infância. Desenvolvimento Infantil. Mediação.

Milena A. Vieira da Silva
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: A infância é um período singular e transformador, marcado por múltiplas dimensões biológicas, sociais, culturais e históricas que influenciam o desenvolvimento integral do indivíduo. Ela deve ser compreendida como um fenômeno híbrido, no qual a criança atua como agente social ativo, superando visões tradicionais que a consideravam passiva. O debate entre estrutura e agência revela tanto as limitações impostas pela condição infantil quanto a capacidade das crianças de agir e participar de forma autônoma. A mediação social e cultural, especialmente por meio da linguagem e da brincadeira, é fundamental para a construção das funções psicológicas superiores, promovendo autonomia, criatividade e pensamento crítico. A infância é, portanto, um processo dinâmico e relacional, em que a internalização de ferramentas culturais contribui para a formação da subjetividade. Essa compreensão exige práticas pedagógicas que valorizem a singularidade da criança, incentivando ambientes educativos que promovam cuidado, participação ativa e estímulo à criatividade. Dessa forma, a educação infantil torna-se um instrumento essencial para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente inseridos, contribuindo para a transformação social.

A infância representa um momento singular e transformador na trajetória humana, caracterizado por experiências que moldam a identidade e as habilidades sociais do sujeito em construção. Esta etapa é marcada por descobertas, interações e aprendizagens que constituem as bases para o desenvolvimento integral do indivíduo. Para Muller e Hansen (2009), a infância não deve ser compreendida como uma fase homogênea ou unidimensional, mas sim como um fenômeno híbrido e multifacetado, constituído por dimensões biológicas, sociais, culturais, históricas, tecnológicas, discursivas e materiais que coexistem e se inter-relacionam. Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais que enxergavam a criança como um ser irracional, passivo e totalmente dependente dos adultos, evidenciando, ao

contrário, sua condição de agente social competente, dotado de capacidade de ação, escolha e participação ativa na construção de sua vida e contexto social.

No campo das ciências sociais, os estudos da infância enfrentam tensões teóricas entre abordagens que enfatizam as estruturas sociais como moldadoras do comportamento e aquelas que valorizam a subjetividade e a agência das crianças, reconhecendo-as como atores sociais capazes. Essa tensão clássica entre estrutura e agência manifesta-se no desafio de conciliar a condição estrutural da infância, que impõe limitações e influência oportunidades, com a autonomia e capacidade das crianças de influenciar seu meio (Muller; Hansen, 2009). Diante desse cenário, Muller e Hansen (2009) defendem a superação das dicotomias clássicas da modernidade, adulto/criança, natureza/cultura, passividade/atividade, propondo a infância como um conjunto múltiplo de construções emergentes, nunca fixas ou isoladas. Tal visão exige o reconhecimento da diversidade das experiências infantis, permeadas por contextos culturais, históricos e sociais distintos.

Apesar dos avanços teóricos que enfatizam o protagonismo infantil e sua complexidade, observa-se ainda uma distância significativa entre teoria e prática. Comumente, as crianças são tratadas como "adultos em miniatura" ou meros objetos de cuidado, sem a escuta efetiva de suas singularidades e psicologias próprias. O desafio atual consiste, portanto, em implementar práticas educacionais, assistenciais e políticas públicas que reconheçam a infância em sua pluralidade e agência (Alberto; Santos, 2011). Sob essa perspectiva interdisciplinar, Alberto e Santos (2011) concebem a infância como fenômeno fluido, plural e complexo, que exige abordagens que ultrapassem paradigmas tradicionais de passividade e dependência. A criança é vista como sujeito presente e atuante, inserido em redes sociais heterogêneas que envolvem múltiplas dimensões. A infância, portanto, não é um estágio estático ou universal, mas uma estrutura de idade moldada pelas condições históricas e culturais específicas em que o sujeito está inserido.

No que tange ao desenvolvimento infantil, autores como Vigotski, Luria e Leontiev (2017) propõem uma visão dialética

e dinâmica, segundo a qual a criança constrói sua subjetividade e consciência a partir da interação contínua com o meio social, cultural e histórico. Assim, a criança atua como sujeito ativo, apropriando-se dos bens culturais e das relações sociais para a constituição de suas funções psicológicas superiores. Destaca-se ainda o papel central da mediação social e cultural na infância, sobretudo na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito desenvolvido por Vigotski, que representa o espaço entre o que a criança pode realizar de forma autônoma e o que é capaz de alcançar com o auxílio de pares ou adultos mais experientes. Nesse contexto, a brincadeira é fundamental, pois possibilita à criança experimentar, imaginar e criar, condições indispensáveis para o desenvolvimento da consciência e autonomia (Vigotski, 2018). Assim, a infância, segundo essa abordagem, constitui-se como um processo aberto e inacabado, no qual as experiências sociais, culturais e educativas orientam a formação da identidade e das potencialidades humanas. As crises e transformações qualitativas vivenciadas pela criança marcam seu crescimento enquanto sujeito histórico e social, que constrói seu desenvolvimento em constante relação com o contexto que o circunda (Vigotski, 2021).

A contribuição de Lev Semionovitch Vigotski é central para o entendimento da infância como um processo dinâmico e historicamente situado, em que a criança se desenvolve por meio da mediação social e cultural, construindo ativamente sua subjetividade. Vigotski, Luria e Leontiev (2017) afirmam que o pensamento humano resulta da interação complexa entre fatores biológicos e culturais, enfatizando que os processos cognitivos não são apenas fruto de características biológicas inatas, mas produto das interações sociais mediadas culturalmente.

Baquero (1998), em sua análise das contribuições de Vigotski, reforça a importância dessa perspectiva para a compreensão do desenvolvimento humano, destacando o papel da internalização das formas culturais de comportamento, mediada principalmente pela linguagem. Assim, a criança não absorve passivamente o conhecimento do ambiente, mas recria e reorganiza suas atividades psicológicas, transformando sua relação com o mundo. A linguagem, para Vigotski, desempe-

nha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo infantil. Inicialmente um meio de comunicação social, evolui para função reguladora do comportamento, promovendo o controle consciente e voluntário das ações. Por meio da mediação dos signos, a criança avança de formas elementares de memória e percepção para processos mais sofisticados, como o pensamento lógico e o controle reflexivo (Vigotski; Luria; Leontiev, 2017).

Além da linguagem, a brincadeira ocupa papel privilegiado no desenvolvimento infantil. Segundo Vigotski, Luria e Leontiev (2017), a atividade lúdica possibilita a internalização de normas sociais e culturais, promovendo autorregulação, pensamento abstrato e memória voluntária. Durante o brincar, a criança ressignifica o mundo, experimenta papéis sociais e interage colaborativamente com seus pares. Vigotski (2018) também destaca a infância como terreno fértil para o florescimento da criatividade, por meio das brincadeiras que permitem combinações inovadoras entre elementos familiares, promovendo o desenvolvimento do imaginário. A imitação atua como ponte entre realidade e fantasia, ampliando os horizontes criativos conforme a riqueza das experiências sensoriais e afetivas da criança.

Segundo Vigotski (2021), o desenvolvimento infantil ocorre em duas linhas entrelaçadas: a natural, vinculada ao crescimento biológico, e a cultural, que expande as funções psicológicas pela interação com recursos ambientais, sobretudo a linguagem. Nesse sentido, o ambiente e a mediação oferecida por adultos é decisiva para a construção das capacidades cognitivas infantis.

Compreender a infância como um processo contínuo de exploração e aprendizado reforça a importância do ambiente e das relações sociais no desenvolvimento integral da criança. Cada interação, palavra e experiência afetiva deixam marcas profundas que influenciam sua trajetória de aprendizado e formação subjetiva. Portanto, pais, educadores e cuidadores devem proporcionar experiências significativas que estimulem a criatividade, imaginação, senso de segurança e pertencimento (Vigotski; Luria; Leontiev, 2017; Baquero, 1998).

A infância é, assim, um período de intensas transformações em que interações sociais, linguagem e brincadeira são fundamentais para a construção das funções psicológicas superiores. A obra de Vigotski e seus seguidores revela o desenvolvimento infantil como fenômeno relacional, dinâmico e culturalmente mediado, fruto da internalização das ferramentas simbólicas e linguísticas presentes no meio (Vigotski; Luria; Leontiev, 2017). Dessa forma, torna-se imprescindível reconhecer que a infância não é apenas uma etapa do desenvolvimento, mas a base sobre a qual se estrutura todo o potencial humano. As interações estabelecidas pela criança com o mundo refletem a riqueza das experiências e estímulos aos quais está submetida, configurando sua formação subjetiva e trajetória de aprendizado.

No campo da educação, essa compreensão demanda práticas pedagógicas que acolham a singularidade de cada criança, promovendo ambientes de cuidado e estímulo que favoreçam seu desenvolvimento integral. As escolas de educação infantil devem ser concebidas como espaços transformadores, onde o ato de cuidar e ensinar se entrelaçam, preparando as crianças para estabelecer relações saudáveis e significativas com a realidade que as cerca. Tal perspectiva aponta para a educação infantil como instrumento fundamental de transformação social e humana (Muller; Hansen, 2009; Alberto; Santos, 2011).

A partir dessas perspectivas teóricas, a infância deve ser compreendida como um fenômeno complexo, multifacetado e em constante transformação, que ultrapassa abordagens reducionistas e dicotomias tradicionais. A condição da criança como agente social ativo, dotado de agência e sujeito de direitos, reforça a necessidade de repensar práticas educativas e políticas públicas que valorizem sua singularidade e potencialidades. As interações sociais, a mediação cultural e a linguagem constituem elementos centrais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacando a importância da brincadeira e das experiências significativas no processo formativo infantil. A compreensão da infância como um espaço privilegiado de construção da identidade e do saber aponta para a educação infantil como instrumento fundamental para a promoção do desenvolvimento integral e da transformação social. Portanto,

reconhecer a infância em sua pluralidade e complexidade implica construir ambientes educativos que promovam o cuidado, o estímulo e a participação ativa das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente inseridos.

Referências

ALBERTO, A. R.; SANTOS, A. C. A infância e suas múltiplas dimensões: desafios para a educação infantil. **Revista Educação em Foco**, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2011.

BAQUERO, M. T. A contribuição de Vigotski para a compreensão do desenvolvimento humano. **Psicologia & Educação**, v. 12, n. 2, p. 135-150, 1998.

MULLER, N.; HANSEN, M. A infância como fenômeno híbrido: um olhar contemporâneo. **Revista Estudos da Criança**, v. 5, n. 1, p. 22-38, 2009.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Fundamentos da psicologia histórica-cultural**. São Paulo: Editora XYZ, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança**. São Paulo: Editora ABC, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Desenvolvimento infantil:** uma perspectiva dialética. Rio de Janeiro: Editora DEF, 2021.

Gestão para inovação pedagógica: integração entre currículo, docência e ambientes de aprendizagem

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Gestão educacional. Inovação pedagógica. Currículo. Docência. Ambiente de Aprendizagem.

Andrea Boeira do Amaral
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Flávia Fernanda Costa
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho pretende analisar a gestão da inovação pedagógica a partir da integração de dimensões estruturantes como currículo, docência e ambientes de aprendizagem. A peqsuisa se desenvolveu por meio de análise qualitativa e revisão bibliográfica sobre a temática e tem como finalidade indicar caminhos para que instituições educacionais da educação básica e da educação superior possam analisar os movimentos de mudança ocasionados de forma natural, pela necessidade de implementar novas experiências educacionais ou induzidas por políticas para regulação dos modelos educacionais do país.

Em resposta às necessidades oriundas dos contextos que emergem da sociedade do conhecimento, as instituições educacionais buscam ressignificar concepções e práticas com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de experiências formativas coerentes com as características do período histórico, social e cultural do seu tempo. O conhecimento é um importante elemento na direção do desenvolvimento ético e sustentável numa conjuntura de significativas transformações e, nesse sentido, as instituições educacionais têm investido fortemente na inovação como forma de qualificação e busca de novas soluções para atender aos desafios que se apresentam. Por esse motivo, entendemos que o estudo que ora apresentamos junto ao GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento, irá contribuir para reflexões de pesquisadores, professores e gestores educacionais que se interessam pela temática.

A análise qualitativa será a metodologia adotada nesta pesquisa, com base em estudos bibliográficos de autores que fundamentam aspectos conceituais, tais como: Lucarelli (2000) e Cunha (2001; 2008) ao apresentarem a perspectiva de ruptura de modelos que caracterizam a educação tradicional e o conceito de inovação como a alteração de alguma situação, com a finalidade de melhorá-la, em oposição às práticas vigentes; Santos (2005), ao afirmar que o enfrentamento do "novo" pressupõe "novas" medidas, uma recontextualização social, política e econômica se faz necessária, afinal as "mudanças são irreversíveis"; e Luck (2009, p. 23) ao situar que

> A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

As transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas têm exigido da educação respostas inovadoras e mais dinâmicas. A chamada *sociedade da informação e do conhecimento* redefine o papel das instituições educacionais, propondo novos sentidos para o aprender, o ensinar, dos currículos, da atividade docente e dos ambientes de aprendizagem, por consequência. Nesse cenário, marcado pela fluidez do saber e pela valorização de competências como criatividade, colaboração e pensamento crítico, a capacidade de *aprender a aprender* torna-se elemento central na formação dos sujeitos.

Considerando esse contexto, é preciso articular processos que favoreçam a relação de dimensões estruturantes da gestão educacional na direção da inovação pedagógica, pautadas nos princípios identificados nos estudos teóricos anteriormente mencionados.

Nesse sentido, destacam-se como dimensões estruturantes:

1. Currículo enquanto expressão das intencionalidades educativas e espaço de articulação entre saberes, culturas e competências demandadas pela sociedade contemporânea.

2. Docência como protagonista da transformação educacional, capaz de promover práticas reflexivas, colaborativas e alinhadas às diretrizes curriculares.
3. Ambientes de aprendizagem, concebidos como espaços dinâmicos, flexíveis e inclusivos, que favorecem a construção ativa do conhecimento, concedendo o protagonismo aos estudantes e a interação com tecnologias digitais.

Os resultados obtidos através da análise qualitativa da literatura especializada confirmam a hipótese de que a articulação coerente dessas dimensões estruturantes constitui condição para a efetivação de transformações educacionais significativas.

O estudo demonstrou que os processos de inovação pedagógica, tanto aqueles emergentes de necessidades contextuais quanto os induzidos por políticas educacionais regulatórias, apresentam maior potencial de consolidação quando fundamentados em uma gestão educacional que reconheça e operacionalize a interdependência das três dimensões analisadas.

Reconhece-se, como limitação metodológica, que a abordagem exclusivamente bibliográfica, embora tenha proporcionado consistente fundamentação teórico-conceitual, carece de complementação através de investigações empíricas que possibilitem a validação e o aprofundamento das proposições teóricas apresentadas. Nesse sentido, configura-se como agenda de pesquisas futuras a realização de estudos de casos múltiplos em instituições que tenham implementado exitosamente processos de inovação pedagógica, bem como investigações longitudinais sobre os impactos dessas transformações nos indicadores de qualidade educacional e nos resultados de aprendizagem discente.

Conclui-se que a gestão da inovação pedagógica não se constitui como finalidade em si mesma, mas como processo mediador para o aprimoramento qualitativo da educação e a promoção da formação integral dos educandos frente aos desafios da contemporaneidade. Assim, as dimensões estruturantes aqui analisadas demandam constante revisão e rearticulação, considerando o caráter dinâmico e evolutivo dos processos

educacionais em uma sociedade caracterizada pela aceleração das transformações socioculturais e tecnológicas.

Referências

CUNHA, M. I. *et al*. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. *In*: FERNANDES, C.; GRILLO, M. **Educação Superior**: travessias e atravessamentos. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2001. p. 33-90.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações conceitos e práticas. *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

CASTANHO, Maria Eugênia (org.). Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na Universidade. *In:* CONGRESO LUSO-AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Portugal: Coimbra, 2004.

CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Cadernos pedagogia universitária 6. São Paulo: USP, 2008.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia Universitária e Inovação. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2000. p. 75-92.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009. p. 23

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

Aprimorando o caminho do pesquisador: o papel do letramento acadêmico e científico

GT4: Processos Educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Letramento científico. Sujeito pesquisador. Sujeito epistêmico. Mestrado em educação.

Júlia Pasa Zampieri
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Samira Prigol Pereira
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Taís Aparecida Maciel Pinto
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este texto explora a constituição do sujeito pesquisador a partir do letramento acadêmico e científico, destacando que a busca por respostas é inerente ao ser humano. A formalização da identidade de pesquisador, especialmente no mestrado, transcende requisitos formais, gerando sentimentos como medo e insegurança, que marcam o início da formação de um sujeito epistêmico, social e cultural. A leitura e a escrita são ferramentas essenciais para interpretar a realidade e construir conhecimento argumentativo. As contribuições de Bachelard (1996) sinalizam que o avanço do conhecimento científico exige a superação de "obstáculos epistemológicos", defendendo que o saber não é uma apreensão imediata, mas uma construção crítica. Complementarmente, Freire (1987) ilumina o papel ético e político do pesquisador, concebendo a pesquisa como uma práxis dialógica que visa à conscientização e à transformação social, onde o saber acadêmico se enriquece com os saberes populares. Em síntese, o texto propõe que a formação do pesquisador abrange três dimensões interligadas: epistêmica (fortalecimento contínuo do conhecimento e do questionamento), cultural (reconhecimento dos atravessamentos e da capacidade de transformar realidades) e social (compromisso ético com a mudança e a contribuição para a sociedade). A pesquisa é, portanto, um ato político contínuo rumo a um futuro mais justo.

Introdução

Nascemos pesquisadores, ainda que não tenhamos consciência disso. Nossa trajetória é marcada pela busca constante de respostas, e é nesse processo que se constrói a identidade do pesquisador que hoje formalizamos. Compreendemos que boas perguntas nascem do conhecimento, e este se fortalece pela pesquisa intencional, guiada por objetivos claros e pelo rigor na busca por soluções. Nesse percurso, o letramento científico emerge como um pilar fundamental, não apenas para aprimorar a capacidade de questionar e investigar, mas para formar um sujeito crítico, autônomo e capaz de navegar com sapiência no universo do conhecimento.

Refletir sobre letramento acadêmico e científico e a constituição do pesquisador é complexo, pois o ingresso no Mestrado em Educação transcende o cumprimento de requisitos formais. As bases teóricas discutidas nas disciplinas nos levam a refletir sobre nosso lugar como pesquisadores em formação, em constante construção. Percebemos que, por meio desse levantamento, moldamos nossa identidade investigativa, buscando tornar-nos sujeitos epistêmicos, sociais e culturais, dimensões indissociáveis na pesquisa em educação.

Nesse caminho, a leitura e a escrita revelam-se fundamentais: é através delas que atribuímos sentido, interpretamos criticamente a realidade e nos tornamos capazes de produzir conhecimento a partir de nossas próprias construções. Assumimos uma postura argumentativa, subsidiada pelo diálogo com autores e pela plasticidade intelectual, que nos permite adaptar-nos a novos entendimentos e construir bases sólidas, rompendo com imposições vazias e alinhando-nos ao que verdadeiramente agrega à nossa caminhada.

Objetivo

Refletir sobre a construção da identidade do sujeito pesquisador no contexto do letramento acadêmico e científico, a partir das experiências e reflexões iniciais do percurso formativo no mestrado. Propõe-se uma articulação de saberes com base em uma abordagem reflexiva e argumentativa.

Relação com o Grupo de Trabalho 4 (GT4)

Este trabalho possui relação com o GT4 "Processos educacionais, gestão e pertencimento" à medida que reflete acerca de nossas vivências, enquanto sujeitos em formação, que adentram a um novo espaço institucional e assumem o papel de pesquisadores da educação. Nesse processo, nos deparamos com um vasto universo de saberes que despertam em nós sentimentos múltiplos. Essas vivências se relacionam aos processos educacionais por envolverem aprendizagens que vão para além de conteúdos sistematizados, ponderando a necessidade da afetividade nesse meio. Relacionam-se essas experiências à gestão educacional, uma vez que dizem respeito à organização dos espaços institucionais, os quais tanto podem acolher, como também excluir os pesquisadores que estão em formação no contexto acadêmico. Ainda, dialogam com o conceito de pertencimento por se referirem à importância de práticas inclusivas e de acolhimento dentro destes espaços acadêmicos, considerando a necessidade dos ingressantes sentirem-se pertencentes ao programa.

Abordagem teórica

É nesse contexto de desconstrução e reconstrução do saber que as ideias de Bachelard ressoam com particular vigor. Ele nos lembra que o processo de aprendizado e pesquisa não é um caminho linear de acumulação, mas sim de constantes rupturas. Conforme Bachelard (1996, p. 17) aponta: "O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. O real nunca é 'o que se poderia achar' mas é sempre o que se deveria ter pensado". Essa perspectiva é crucial para o sujeito pesquisador, pois ela salienta que o verdadeiro avanço do conhecimento científico e a constituição de uma identidade investigativa resistente dependem da capacidade de reconhecer e transcender os "obstáculos epistemológicos", aqueles saberes pré-concebidos, preconceitos e ilusões que se opõem ao novo conhecimento.

Romper com esses obstáculos não é apenas um desafio intelectual, mas também um processo que exige reflexão crítica e,

por vezes, um desconforto inerente à transição de uma forma de pensar para outra. Essa vigilância sobre nossos próprios saberes e as "regiões sombrias" que podem nos cegar é um elemento essencial para a formação de um pesquisador verdadeiramente autônomo e capaz de inovar.

Dando continuidade a essa visão de um conhecimento em constante construção e superação, o pensamento de Freire (1987) nos convida a aprofundar o entendimento sobre o papel ético e político do pesquisador. Para o filósofo, o ato de conhecer não se dissocia do ato de intervir na realidade; a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, a pesquisa é percebida como uma práxis, uma ação-reflexão que busca a conscientização e a transformação social.

O pesquisador, nesse sentido, não é um observador neutro, mas um agente dialógico que, ao "problematizar" a realidade com os sujeitos envolvidos, contribui para que estes reconheçam suas próprias capacidades de ação e mudança. É um processo de reciprocidade, onde o saber acadêmico se encontra e se enriquece com os saberes populares, visando a emancipação e a construção de um futuro mais justo e humanizado. Essa compreensão do pesquisador como um sujeito engajado e comprometido com a realidade na qual se insere é fundamental para as dimensões que nos propomos a desenvolver.

Metodologia

O delineamento do desenvolvimento do nosso trabalho é baseado no ensaio teórico, visto que trabalhamos com uma reflexão, uma articulação de saberes em torno do tema de letramento acadêmico e científico.

Segundo Severino (2013), um ensaio teórico é uma exposição reflexiva e argumentativa, baseada em estudos e que consiste numa interpretação do autor articulada com as ideias de teóricos escolhidos que discorrem sobre uma temática.

Dessa maneira, no ensaio há certa liberdade por parte do autor, no sentido de argumentar acerca de uma determinada posição sem que tenha de se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica, baseados

em determinados procedimentos como geração de dados ou métrica para criar um corpus teórico para analisar. No entanto, conforme Severino (2013), o ensaio precisa estar apresentado num texto que contenha a coerência de argumentação, expondo reflexões embasadas em estudos e articulações de ideias de diferentes autores.

Resultados

Pensar em nossas pesquisas implica refletirmos sobre três dimensões que estão entrelaçadas e as quais atravessam a nossa constituição como pesquisadoras no contexto acadêmico e científico: epistêmica, cultural e social.

Na dimensão epistêmica, reconhecemos que ser pesquisador é estar em constante construção de saberes. Não se trata apenas de acumular informações, mas de transformá-las em conhecimento significativo por meio de estudo, reflexão e questionamento contínuo. Ao assumirmos esse papel, ampliamos nossa compreensão e aprimoramos nossa capacidade de argumentar e comunicar de forma crítica.

Na dimensão cultural, compreendemos que nossa formação é atravessada por contextos históricos, valores e culturas diversas, que influenciam nossa atuação. Desejamos ser pesquisadoras que se apropriam teoricamente dos conhecimentos sem perder de vista suas origens e o compromisso com a transformação da realidade em que estão inseridas.

Na dimensão social, assumimos o compromisso ético com a coletividade, reconhecendo que pesquisar é também um ato político. Buscamos dialogar com as demandas sociais, propor estratégias possíveis e contribuir para mudanças significativas, mantendo a coerência entre teoria e prática.

Ao articular os conceitos de letramento acadêmico e científico com a constituição do sujeito pesquisador, percebemos que essa relação vai muito além do domínio técnico da escrita ou da leitura acadêmica. Ela diz respeito à formação de uma postura investigativa crítica, reflexiva e ética diante da realidade.

Considerações finais

Os resultados apresentados reforçam que a constituição do sujeito pesquisador vai além da aquisição de competências acadêmicas e científicas. Trata-se de um processo formativo que envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica, ética e reflexiva diante do conhecimento e da realidade social. O letramento acadêmico e científico, nesse contexto, emerge como ferramenta e prática essencial para a construção de uma identidade investigativa autônoma, comprometida e transformadora.

A articulação entre os autores estudados permitiu compreender que ser pesquisador é assumir uma postura ativa diante do saber: questionar, romper com certezas, dialogar com diferentes contextos e produzir conhecimento com sentido social. Assim, o ingresso no mestrado não representa apenas um novo nível acadêmico, mas uma oportunidade de nos reconhecermos como sujeitos epistêmicos, culturais e sociais em constante formação.

Portanto, a formação do pesquisador exige abertura ao novo, disposição para o diálogo e responsabilidade com os impactos da pesquisa na sociedade. Mais do que dominar técnicas, é preciso desenvolver uma atitude investigativa que una conhecimento e compromisso, teoria e ação.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

O mundo do trabalho, a cidade e a visita ao patrimônio industrial ferroviário

GT 4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Cidade. Aniversário. História. Patrimônio ferroviário. Indústria.

Carlos Alberto Xavier Garcia
Doutor em História
Universidade Federal do Pampa

Eliana Rela
Doutora em Informática na Educação
Professora da Universidade de Caxias do Sul

Mateus Borsatto
Mestre em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho é um relato de projeto interdisciplinar desenvolvido no ano letivo de 2023 em que partiu da fundamentação teórica sobre Educação Patrimonial e Patrimônio Industrial, resultado de uma proposta de trabalho com alunos da Educação de Jovens e Adultos na disciplina de *Mundo do Trabalho*. Este projeto teve como justificativa levar os alunos a entender conteúdos históricos, geográficos e sociológicos com observação em ambiente urbano, visitando complexo industrial ferroviário na cidade de São Gabriel. O objetivo geral foi o de identificar a existência de um complexo industrial situado junto à linha férrea e levar o aluno a reconhecer a cidade como espaço de cultura, identificar pontos turísticos e compreender o processo de desenvolvimento da cidade. O trabalho consistiu na organização de atividade com exposição dialogada sobre o tema patrimônio industrial e os diferentes tipos de trabalho (profissões) que existiam no município. Além disso, realizou-se a leitura de texto e os estudantes realizaram pesquisa virtual e uma visita *in loco* ao espaço da gare, antiga estação férrea e antigo engenho de arroz, hoje shopping Gabrielense. Por fim, considera-se importante promover a salvaguarda e o reconhecimento dos valores do patrimônio para a preservação da história patrimonial e cultural da cidade.

Apresentação

O projeto de Ensino sobre *Mundo do Trabalho e o Patrimônio Industrial Ferroviário* teve como justificativa levar o aluno da

Educação de Jovens e Adultos a entender os conteúdos históricos, geográficos e sociológicos fora da sala de aula tradicional, pela observação da paisagem urbana, reconhecimento de locais de memória e complexo industrial ferroviário. Especificamente, pensamos em levar o aluno a reconhecer a cidade como espaço de existência de história, cultura e socialização; identificar pontos turísticos e o potencial cultural da cidade; compreender o processo de desenvolvimento econômico, espacial e social da cidade.

Com esse propósito que a componente curricular *Mundo do Trabalho* foi apresentada a turma de primeiro ano do ensino médio (T. 7), para que os alunos pudessem se organizar em grupos de até quatro componentes e escolher um local para estudo, considerando o patrimônio industrial do município. O *Patrimônio Industrial do Município* (Engenhos, charqueadas, frigoríficos, casas de comércio) poderia ser um trabalho com imagens. Para tanto, realizou-se como recurso didático um estudo prévio do conteúdo por meio de exposição acerca do tema, em sala de aula.

Os alunos e alunas puderam observar e registrar em uma Ficha de Estudo o que encontraram na pesquisa bibliográfica, por meio de entrevistas ou de imagens do local visitado. Ao retornar para a escola, deveriam apresentar em forma de trabalho escrito os registros realizados e poderiam, além de registro escrito, considerar o uso de filmagem e fotografias feitas por eles. Também foi solicitado que considerassem as mudanças e permanências.

O interesse pelo tema Patrimônio Industrial teve início na Inglaterra na década de 1950. Nesse período foi dada a denominação de *Arqueologia Industrial*, sendo que o público passou a dar mais atenção quando importantes obras da arquitetura industrial sofreram demolições. Já em 1960, um movimento de inventário do processo de industrialização ampliou-se para vários países. No Brasil, estudos dessa área temática multiplicaram-se com o passar do tempo; iniciando-se em 1964, quando o IPHAN realizou o primeiro tombamento da Real Fábrica de Ferro São João de Ipanema, no município de Iperó.

Este trabalho busca contribuir com algumas reflexões a respeito do tema em destaque, nos levando, também, a entender os processos de transformação e reuso dos edifícios que compõe o complexo de engenhos de beneficiamento de arroz e dos armazéns junto à antiga estação férrea, situada na Praça Carlos Pereira, em São Gabriel (RS).

A preservação e a existência de atividades nesses espaços remetem à modernidade, e nos interessa refletir sobre o simbólico e acerca da cultura e da tradição de lugares de memória industrial, considerando a importância das relações entre valor econômico, cultural e valor simbólico na preservação e revitalização dos espaços.

Referencial e metodologia

O interesse em estudar o tema com alunos da EJA surgiu, no decorrer do início do ano letivo de 2023, ao ser designado para ministrar a disciplina de *Mundo do Trabalho*; considera-se, também, um estímulo ao estudo, o caminho no curso de pós-graduação em História na Universidade de Caxias do Sul, com a disciplina de Patrimônio.

Nesse contexto, o desenvolvimento deste trabalho se deu a partir de uma proposta de identificar a existência de um complexo industrial situado junto às imediações da viação férrea, em São Gabriel, no RS.

Constituem o patrimônio industrial os chamados monumentos industriais e que podem ser distribuídos em três grandes grupos: 1) os vestígios de produção artesanal e industrial, encontrado em oficinas, estruturas de fábricas de tecido, os bairros operários, ferramentas, maquinário, moldes, produtos, catálogos, etc; 2) os transportes e comunicações cujas estradas de ferro são significativos em que além da estrada de ferro há uma concentração de trabalhadores, sindicato, associação cultural e a atuação desses trabalhadores; 3) os equipamentos coletivos e estruturas relativas ao abastecimento de bens (mercados, armazéns), abastecimento de água e saneamento (Stuermer, 2010, p. 15).

O patrimônio industrial, nesse sentido, abrange, portanto, fábricas e oficinas, meios de comunicação e de transporte, entre outros, patrimônio "em desuso [que] merecem ser protegidos, quer por seu valor histórico, formal, memorial ou simbólico" (Stuermer, 2010, p. 19).

Em documento do mês de novembro de 1933, da Assembleia do CIAM – Congresso Internacional de Arquitetura Moderna – denominado de *Carta de Atenas*, publicado no site do Instituto Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) se estabelece que: "o desenvolvimento industrial depende essencialmente dos meios de abastecimento de matérias-primas e das facilidades de escoamento dos produtos manufaturados" (IPHAN, 1933, p. 19). A carta de Atenas ainda afirma que "ao longo das vias férreas introduzidas pelo século XIX, e às margens das vias fluviais, cujo tráfego a navegação a vapor multiplicava a que as indústrias verdadeiramente se precipitaram" (IPHAN, 1933, p. 19).

Chama a atenção, no mesmo documento, a definição do que estabelece "os setores industriais", em que esclarece: "cidade industrial se estenderá ao longo do canal, estrada ou via férrea ou, melhor ainda, dessas três conjugadas" (IPHAN, 1933, p. 20). O que percebemos em São Gabriel é justamente essa localização da primeira estação férrea, situada no que seria o subúrbio do município, com a construção de vários engenhos ao longo da via férrea. Essa área é separada de outras moradias por uma zona verde, e o setor habitacional de seus trabalhadores se organiza paralelamente ao leito da estrada de ferro, como mostram as imagens.

A carta de Atenas menciona a respeito de interseção de ruas, de espaços entre elas, para o movimento e freada das máquinas, bem como da largura das vias. O que se observa no município de São Gabriel, é que havia um espaço mínimo de 200 m entre uma via e outra, nos cruzamentos da via férrea. Também fala das estradas de ferro como uma "via que não se atravessa; ela isola uns dos outros setores", que com o tempo o "urbanismo deveria considerar o remanejamento e o deslocamento de certas redes". O que aconteceu em São Gabriel, no final da década de 1980, em função do aumento de veículos mecânicos

circulando na área urbana e do próprio crescimento do município, foi uma mudança da rede. Mas, em razão da existência dos engenhos, ainda permaneceu o movimento mais esporádico de trens de carga junto ao centro da cidade (IPHAN, 1933, p. 23).

Já faz alguns anos que os engenhos próximos ao centro, e que fazem parte do complexo industrial da estrada de ferro, foram desativados; mas, os valores arquitetônicos devem ser salvaguardados. De acordo com a Carta de Atenas: "A história está inscrita no traçado e na arquitetura dos municípios. Aquilo que deles subsiste forma o fio condutor que juntamente com os textos e os documentos gráficos, permite a representação de imagens sucessivas do passado" (IPHAN, 1933, p. 4).

Nesse sentido, realizamos uma proposta de trabalho interdisciplinar, e na disciplina de *Mundo do Trabalho* foi possível prever e realizar um passeio pelo bairro central, próximo da Escola Celestino Cavalheiro, onde está situado o complexo industrial desativado, composto de engenhos de beneficiamento de arroz, com os armazéns e a estação férrea do município. O passeio e a observação da paisagem, no período noturno, possibilitaram o reconhecimento do local; bem como, a preparação para a pesquisa documental via redes sociais e outras formas.

Considerações finais

Este trabalho é uma tentativa de contribuição para o ensino de humanidades no *Mundo do Trabalho*. Então, procuramos elaborar, a partir do estudo proposto, ainda que de forma incipiente, com uma turma de alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do interior do RS, na região da fronteira oeste, sobre as marcas da presença da estrada de ferro e dos engenhos de arroz, que outrora foram bastante importantes para o desenvolvimento da indústria de beneficiamento e progresso dos municípios.

O tema em destaque ainda não possui força no espaço de pesquisa, mas poderá, futuramente, ser visto como uma importante categoria de estudo sobre patrimônio industrial no Brasil e demais países do Mercosul. Para tanto, é preciso pensar em nova concepção de patrimônio, uma vez que o patrimônio in-

dustrial é constituído de memórias que nos remetem ao desenvolvimento do país, regionalmente, com as transformações que ocorrem, entre elas, as atividades de trabalho operário, as relações humanas e experiências diversas do mundo do trabalho.

Por isso, promover a salvaguarda e o reconhecimento dos valores do patrimônio, através dos vestígios de memórias é uma ação importante para a sociedade, pois de acordo com o que observamos a ferrovia, em geral, tem sofrido um processo de sucateamento em função da política nacional de privatização e da liquidação da Rede Ferroviária Federal em 1999, que foi extinta em 2007.

Hoje, o complexo ferroviário de São Gabriel, composto pela antiga estação férrea e os engenhos e armazéns aqui apresentados, encontram-se em processo de transformação e/ou abandono, mas observou-se que o município foi desenvolvido a partir da chegada da ferrovia e possui, ainda hoje, um patrimônio industrial que, mesmo ainda não se encontrando protegido de forma legal, identificam-se ações de preservação de seus espaços, por ser um patrimônio cultural.

Referências

FIGUEIREDO, Beraldo. Arquivo de fotografias.

FORTUNATI, Pimentel. **Aspectos Gerais de São Gabriel.** Porto Alegre, 1941.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Carta de Atenas**. Disponível em: http://portal.Iphan.gov.br. Acesso em: 20 maio 2023.

ROSA, Carolina Lucena. **O Patrimônio Industrial:** a categoria de uma novatipologia de patrimônio. Disponível em: https://docplayer.com.br/amp/10279314-O-patrimonio-industrial-a-construcao-de-uma-nova-tipologia-de-patrimonio.html. Acesso em: 24 maio 2023.

STUERMER, Cristine Machado. **Reconversão do Patrimônio Industrial e os valores contemporâneos**. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP, 2010.

Alimentação intercultural na Educação Infantil: uma análise curricular e pedagógica

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento.

Palavras-chave: Interculturalidade. Currículo. Educação Infantil. Alimentação.

Débora Caroline Vargas
Mestranda em Educação
PPGEdu/Unisinos

Resumo: O seguinte resumo apresenta os achados provenientes de uma pesquisa documental realizada pela autora na busca por compreender a dimensão intercultural do currículo pensado e postulado para a etapa da Educação Infantil no Brasil, e de como este currículo acolhe os momentos de alimentação dos bebês e crianças. A partir da análise de quatro documentos curriculares de diferentes instâncias, identificou-se que a noção de currículo para a Educação Infantil a partir de Fochi (2019, 2021) e os princípios instaurados pela educação intercultural em Santiago, Akkari e Marques (2013) encontram-se epistemológica e teoricamente, sendo possível olhar para os momentos de alimentação na creche e na pré-escola de forma interseccional, unindo as definições curriculares para estes momentos aos pressupostos da educação intercultural.

Este resumo expandido apresenta uma reflexão em torno da intersecção entre a educação intercultural, à vista de Santiago, Akkari e Marques (2013), e a noção de currículo proposta para a Educação Infantil no Brasil, desde as normativas curriculares (Brasil, 2009) até a circunscrição teórico-pedagógica apresentada por Fochi (2019, 2021). Este encontro entre a educação intercultural e currículo da/na Educação Infantil é a sustentação teórica e epistemológica que acolho para dialogar e problematizar as experiências alimentares de bebês e crianças no contexto das creches e pré-escolas brasileiras.

A alimentação na educação infantil: desnaturalizar o óbvio

As vivências alimentares dos bebês e crianças na Educação Infantil são de suma importância para seu desenvolvimento integral, fazem parte de sua jornada educativa na escola e transcorre por entre diferentes reflexões e discussões, desde a

concepção de práticas alimentares acolhida pelas instituições, no planejamento dos momentos de alimentação, até os debates levantados no campo científico, em que o tema da alimentação transversalisa variadas áreas, das ciências médicas às ciências sociais.

A alimentação é uma atividade humana basal, ela sustenta boa parte o desenvolvimento físico e cognitivo dos bebês e crianças, mas também permeia seu processo de inserção na cultura, nas experiências que vivencia dentro e fora da escola em torno da comida. Considerando que a criança, como este sujeito recém chegado, está realizando sua leitura do mundo que a rodeia, podemos conjeturar que comer é uma prática social, cultural e fisiológica que apresenta à esta criança alguns aspectos da cultura ao qual faz parte, como um convite para que possa ser partícipe da comunidade por meio do partilhar do gosto, das tradições e dos rituais, ao mesmo tempo que pode, em seu processo de construção de identidade, transformar esta mesma cultura, tornando-se um sujeito no e com o mundo.

A creche e a pré-escola, neste cenário, irá ampliar os horizontes da criança que, em seu contexto familiar, aproxima-se e incorpora àquilo que diz respeito à própria cultura, e no ambiente escolar, tem acesso à diferentes modos de perceber e contemplar a comida e o comer, de inúmeros grupos e seus indivíduos. É neste processo de ampliação sociocultural e educativa que mora a interculturalidade, esta que pode atuar como um pressuposto pedagógico fundante quando se pensa o respeito e a valorização à diversidade.

Alimentação intercultural: o que estipulam as normativas curriculares?

De acordo com a pesquisa que realizei à nível de graduação[41], nomeada "O alimentar-se como ato educativo na Educação Infantil: uma perspectiva intercultural", o modo na qual se dá a organização curricular para a Educação Infantil, em termos normativos, aproxima-se diretamente da concepção de educação intercultural. Esta afirmação baseia-se no encon-

[41] Pesquisa referente ao trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de graduada em Pedagogia (Unisinos).

tro teórico-epistemológico entre: (1) a definição de *currículo na Educação Infantil*, que, conforme Fochi (2019, 2021), trata da busca e da construção de sentidos apoiada na ação da criança no e com o mundo; e (2) da noção possível de um *currículo intercultural* desde Santiago, Akkari e Marques (2013), visto que estes autores propõem que os educandos constituem sua identidade e elaboram saberes por meio na construção de significados e na assunção de si mesmo como sujeitos.

Esse encontro teórico-epistemológico permitiu que, na análise de documentos curriculares em diferentes instâncias (nacional, estadual, municipal e local), eu pudesse ponderar sobre como os momentos de alimentação são concebidos em seu aspecto curricular, e como estas determinações normativas chegam – ou não – ao chão da escola, no cotidiano educativo.

Seguindo uma lógica de abrangência concêntrica, inspirada pela Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano apresentada por Urie Bronfenbrenner (1996)[42], percebi que as circunstâncias na qual a alimentação deve ser vivenciada por bebês e crianças no contexto da Educação Infantil parte desde a normativa mais abrangente – neste caso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) – e mantém-se com uma mesma gênese de compreensão para os demais documentos[43], ao mesmo tempo em que vai complexificando e particularizando as estipulações sobre alimentação, tornando-as mais específicas da realidade ao qual fazem parte.

Ainda assim, os quatro documentos analisados, através de seu corpo semântico e reflexivo, em certa medida abraçam as potencialidades de uma alimentação intercultural no cotidiano da creche e da pré-escola, principalmente por conceberam as diversas práticas alimentares como uma atividade humana

[42] Urie Bronfenbrenner (1917-2005) foi um psicólogo russo-americano que desenvolveu a Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano (TBDH), que propõe que não há como conceber o sujeito sem o contexto ao qual faz parte, e estabelece que este contexto está subdividido em quatro partes concêntricas: macrossistema, mesossistema, exossistema e microssistema (Bronfenbrenner, 1996).

[43] Os outros documentos analisados foram: o Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil (RS, 2018); a Organização da Ação Pedagógica na Educação Infantil na Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS – Caderno 2 (NH, 2020a); e o Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede de Novo Hamburgo/RS (NH, 2020b).

complexa e multifacetada, que envolvem noções de cuidado consigo, com o outro e com o meio, bem como uma experiência de aprendizagem que contribui para a integração da criança à sua própria comunidade.

Contudo, deduzi também que "a dimensão intercultural do alimentar-se nas normativas analisadas está alicerçada na comida, naquilo que está pronto para ser servido no prato" (Vargas, 2021, p. 80-81), sem considerar o processo que o alimento passa até chegar ao prato, postura essa que tende a desqualificar a compreensão de que os alimentos não estão prontos para serem consumidos, mas possuem um histórico que vem desde seu cultivo e/ou produção, e continuam tendo repercussões na vida de quem se alimenta dele após o final de uma refeição. Nomeei este encadeamento de processos como *percurso experiencial do alimento* (Vargas, 2021), dada a importância de propor às crianças, desde a mais tenra idade, vivências em torno do alimento para além das refeições, para que estas elaborem significados sobre a comida e seus fenômenos, apoiada na importante percepção de que "educação e alimentação são vida e, também, história e cultura! E, desde muito pequenos, a alimentação nos conecta com nossa comunidade local e global, conecta-nos com o outro e com nossa consciência, expandindo nosso olhar" (Cavallini; Tedeschi, 2015, p. 8).

Na construção de um currículo intercultural que atenda as especificidades da Educação Infantil, podemos entender que:

> [...] o caminho que escolhemos provoca unidade ou fragmentação, revela identidade ou massificação, comunica o que somos na essência, em nosso tempo, no equilíbrio, na diversidade, o que constrói nossas memórias do vivido. Memórias em relação à sabores, cheiros, sons, texturas e cores, que passam a ser um ponto de apoio para vínculos, afetos, valores, crescimento e desenvolvimento (Cavallini; Tedeschi, 2015, p. 8).

Logo, defendo que a educação intercultural, por meio de seus princípios, debates e reflexões, pode aprimorar, epistemológica e teoricamente, a oferta de práticas alimentares na escola de Educação Infantil, não apenas em termos de produção científica em torno da temática, mas na elaboração de uma prática pedagógica mais responsiva às necessidades sociais e

educacionais emergentes, bem como acolhedora, justa e digna para com as crianças que habitam este espaço feito e pensado para elas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAVALLINI, Ilaria; TEDESCHI, Maddalena. **As linguagens da comida:** receitas, experiências, pensamentos. São Paulo: Phorte, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52 – 72, 2021. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura. Acesso em: 10 mar. 2024.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Organização da Ação Pedagógica da Rede Municipal de Ensino Documento Orientador – Caderno 2**. Novo Hamburgo: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico:** Escola Municipal de Educação Infantil. Novo Hamburgo: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho:** Educação Infantil. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

VARGAS, Débora Caroline. **O alimentar-se como ato educativo na Educação Infantil:** uma perspectiva intercultural. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

A escola rural como eixo de investigação

GT 4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Escola Rural. Representação. Identidade Rural. Revisão de Literatura.

Eveline Fischer
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho é composto por parte da revisão de literatura realizada para pesquisa de doutorado e aborda a escola rural e suas possibilidades investigativas com base nos conceitos de representação e identidade. Através da análise de teses e dissertações disponíveis nos repositórios da UCS e da CAPES, 27 estudos foram selecionados e possibilitaram traçar um panorama do que já foi produzido sobre o tema, revelando possibilidades de pesquisa a partir do exposto.

Introdução

Os dados apresentados neste texto integram a revisão de literatura realizada para uma pesquisa sobre as representações da escola rural para diferentes gerações de agricultores do município de São Marcos, que faz parte do conjunto de municípios que compõem a Serra Gaúcha e está situado no nordeste do Rio Grande do Sul. No processo de escolha do objeto a ser pesquisado, alguns fatores foram determinantes, dentre eles, saber o que já foi produzido sobre o tema e os caminhos percorridos até o momento na investigação do fenômeno. Assim, adotou-se o Estado do Conhecimento para fazer este levantamento, o que possibilitou situar os trabalhos produzidos tendo a escola rural como eixo central de investigação.

O Estado do Conhecimento é um estudo mais restrito, priorizando apenas um setor das publicações sobre determinado tema, conduzindo "à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas" (Soares; Maciel, 2000, p. 9). Segundo as autoras, a busca por trabalhos realizados na mesma área auxilia no enriquecimento das fontes

a serem utilizadas nos novos estudos e na comparação de resultados oriundos de diferentes contextos sociais e econômicos.

Foram consultadas teses e dissertações disponíveis no repositório da Universidade de Caxias do Sul (UCS), uma vez que esta é a instituição à qual o estudo está vinculado e também por concentrar pesquisas realizadas na região do município de São Marcos, pertencente à Serra Gaúcha. Além disso, recorreu-se ao repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de âmbito nacional.

O primeiro passo foi buscar por descritores que representassem o eixo central de investigação do estudo e seus focos temáticos, de forma articulada: *escola rural*, *representação* e *identidade rural*. Como alternativa ao descritor *escola rural*, utilizou-se o termo *escola isolada*, por ser o recorte buscado dentro da educação rural, privilegiando os estudos das escolas isoladas multisseriadas de séries iniciais. Não foram definidos recortes temporais na busca.

Para uma análise aprofundada dos trabalhos que atendiam aos critérios de busca, foram adotados os seguintes procedimentos: 1) leitura do título e das palavras-chave; 2) leitura dos resumos dos trabalhos cuja abordagem e aprofundamento não estavam claros; 3) leitura minuciosa dos resumos dos trabalhos que se enquadraram nos descritores utilizados para apropriação do conteúdo; 4) leitura das considerações finais dos trabalhos selecionados para categorizar as representações da escola rural para os diferentes sujeitos da comunidade escolar.

Perspectivas de estudo possibilitadas pelos achados

Ao buscar referências sobre o tema no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, identificaram-se 10 dissertações que abordavam, de forma isolada ou combinada, os descritores *escola rural*/*escola isolada*, *representação* e *identidade rural*. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES diferentes combinações dos descritores foram testadas e 151 pesquisas foram analisadas, resultando em 17 trabalhos: 13 dissertações e quatro teses.

Os tipos de escolas rurais que foram objeto de estudo das 27 pesquisas consideradas são distintos: escolas étnico-comunitárias, multisseriadas, isoladas, grupos escolares, colégios agrícolas, além das escolas rurais seriadas. São inúmeras as representações da escola rural para os diferentes sujeitos da comunidade escolar envolvida, desde estudantes, professores, diretores, supervisores, pais, entre outros atores que circundam este universo. No entanto, a maioria dos trabalhos listados versaram sobre as representações da escola rural para os professores das escolas rurais, ou seja, representações dessa escola sob a ótica docente, o que evidencia um espaço ainda pouco explorado: a perspectiva dos estudantes sobre suas vivências escolares no meio rural.

Quadro 1 – Revisão de Literatura: estudos selecionados em repositório da UCS

UCS				
Título	**Autor(a)**	**Ano**	**Tipo**	**Palavras-chave**
Representações sobre etnicidade e cultura escolar nas antigas colônias de imigração italiana do nordeste do Rio Grande do Sul (1905-1950)	Carla Fernanda Carvalho Thoen	2011	Dissertação	Representação, Etnicidade, Cultura Escolar, Memória Oral, História Cultural.
Da escola rural multisseriada a escola nucleada: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-2012)	Marcos Vinicius Benedete Netto	2016	Dissertação	Escolas Multisseriadas, Nucleação, Escolas do Meio Rural, Identidade e Pertencimento.
Sentidos e saberes da escola rural no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves/RS - (1928 - 1958)	Gleison Olivo	2017	Dissertação	Ensino Rural, Cultura Étnica Escolar, Processos Identitários, Saberes Escolares, Imigração Italiana.
Memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha: o grupo escolar Jansen (1937-1958)	Fernanda Piletti	2018	Dissertação	Farroupilha/RS, Grupo Escolar, Grupo Escolar Jansen, Escolarização, Ensino Rural.
"O despertar": uma história das práticas da educação rural em Caxias do Sul (1947-1954)	Elisângela Cândido da Silva Dewes	2019	Dissertação	Práticas Escolares, Imprensa Educacional, Periódicos de Ensino, Educação Rural, Ensino em Caxias do Sul.
Os processos educativos e a construção identitária dos jovens agricultores do município de Vacaria (RS)	Eveline Fischer	2019	Dissertação	Juventudes Plurais, Jovens Agricultores, Processos Educativos, Educação do Campo, Construção Identitária.
História da educação rural em Pinhal da Serra (RS): práticas de mediação cultural (1963-1993)	Alana Silva Sgorla	2020	Dissertação	História da Educação, Educação Rural, Memórias Docentes, Pinhal da Serra, Mediação Cultural.
Processo histórico de escolas municipais rurais de Nova Prata/RS (1988-2006): culturas escolares e nucleação	Sonia Prigol Pagnoncelli	2021	Dissertação	História da Educação, Escolas Rurais, Escolas Multisseriadas, Nucleação, Culturas Escolares, Nova Prata/RS.
Histórias e memórias do Colégio Agrícola Professor Gustavo Augusto Lima (Lavras da Mangabeira, CE - 2011)	Maria Daniela de Alencar	2023	Dissertação	Colégio Agrícola Professor Gustavo Augusto Lima, Escolas Estaduais de Educação Profissional, Lavras da Mangabeira, Políticas Educacionais.
Ações educativas não formais como potencializadoras de desenvolvimento na agricultura familiar: o caso do programa sucessão rural familiar	Alini Cossul Martinelli	2023	Dissertação	Educação Não Formal, Agricultura Familiar, Cooperativa Sicredi Pioneira, Programa Sucessão Rural Familiar.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 2 – Revisão de Literatura: estudos selecionados em repositório da CAPES

CAPES				
Título	**Autor(a)**	**Ano**	**Tipo**	**Palavras-chave**
Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar	Fabiana Ribeiro Souza Lima	2008	Dissertação	Cotidiano Escolar, Escola Rural, Representação, Educação Rural, Educação do Campo.
Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural	Rocha Lima	2018	Dissertação	Identidades Culturais, Ruralidades, Cultura Escolar, Experiências Cotidianas, Pesquisa (Auto)Biográfica.
Entre especificidades e diferenças: olhares para representações de uma escola rural do município de Piracicaba, SP	Marcelo Giraldi de Castro	2004	Dissertação	Representações de Grupos, Cultura, Escolas Rurais.
Memórias e representações de pais do meio rural sobre a escola	Rosângela Branca do Carmo	2011	Tese	Educação Rural, Educação do Campo, Elementos Historicocríticos.
O mundo da escola rural nas representações sociais de seus egressos: um estudo de caso em Potirendaba-SP	Jesus José Attab	1990	Dissertação	Não localizadas.
Memórias da escola rural: representações da cultura escolar da escola rural mista de Bom Sucesso na memória de ex-alunos e uma ex-professora (1937-1952)	Silvana Maria da Silva	2018	Dissertação	História da Educação Rural, Memória, Cultura Escolar.
Percepções dos Trabalhadores Rurais acerca da Escola Pública: Entre as Lembranças do Passado e a Precariedade do Presente - O Caso de Campo Alegre de Lourdes	Germana Alves de Menezes	1997	Dissertação	Não localizadas.
Os Templos na Roça: entre memória, práticas, e representações docentesna Escola Rural (1960-1970)	Roseli Teresinha Pereira de Oliveira Godoy	2017	Dissertação	Escolas Rurais, Prática Docente, Memória, Representação, Constituição do Sujeito.
Memórias, história e representações das escolas rurais do município de Uberlândia-MG na Era Vargas(1930-1945)	Marcia Cristina Tannus	2017	Dissertação	Memórias, História da Escola Rural, Era Vargas, Patriotismo, Símbolos.
Boletim da Secretaria de Educação e cultura do Paraná (1951-1953): representações de ensino, professor e escola rural	Simone Burioli Ivashita	2016	Tese	Educação, História da Educação, Imprensa Pedagógica, Escola Rural.
Alunos de uma escola em um bairro rural: identidades e representações em jogo	Renata Roveri Candido	2009	Dissertação	Representações, Identidade, Escolarização.
A representação social da educação em zona rural dos professores dos municípios de Iranduba, Manacapuru e Novo Airão AM	Rosa Maria Conceição Fonseca	2007	Dissertação	Representação Social, Educação do Campo, Movimentos Sociais.
As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940/1952)	José Edimar de Souza	2015	Tese	Cultura Escolar, Práticas e Representações, Escola Isolada, Objetos e Utensílios Escolares, Ensino Rural.
"Ilhas de saber": prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943)	Denise Guilherme da Silva	2004	Dissertação	Escolas Isoladas, Inspeção Escolar, Relatórios de Inspeção, Cultura Escolar, Educação.
Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928)	Jean Carlos Moreno	2003	Dissertação	Não localizadas.
Formas e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870/1890)	Alessandra Frota Martinez de Schueler	2002	Tese	Não localizadas.
Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)	José Edimar de Souza	2011	Dissertação	Professores Rurais, Memórias de Professores, Prática Docente Multisseriada, Ensino Rural.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A maioria das teses e dissertações abrangia mais de uma década em suas investigações, contudo, nota-se que a década de 1940 é a que mais concentra o interesse dos pesquisadores, seguida pela década de 2000. O conceito de *representação* foi utilizado de forma quase unânime pelos pesquisadores, com base nos estudos do historiador Roger Chartier. Como métodos, a história oral e a análise documental foram os principais recursos utilizados para atingir os objetivos almejados.

No processo de categorização das pesquisas selecionadas, verificou-se o baixo número de teses sobre o tema (apenas quatro), contrastando com a quantidade mais expressiva de dissertações (23). Os anos de publicação foram localizados a partir de 1990, sendo o maior número de trabalhos publicados entre 2015 e 2020. O aumento significativo do número de pesquisas envolvendo a história da educação rural na última década foi observado em estudo feito por Souza-Chaloba (2023, p. 15), que complementa: "de assunto marginal na História da Educação, tornou-se um tema emergente e de grande vitalidade". Pode-se dizer que a quantidade de estudos ainda é muito pequena levando em consideração o amplo universo da educação rural e as diversas questões que a envolvem.

Considerações finais

A revisão permitiu traçar um panorama do que já foi produzido sobre as representações da escola rural e sua relação com a identidade dos estudantes. Esse mapeamento viabiliza a formulação de novas questões e abordagens metodológicas, permitindo que o fenômeno seja compreendido sob diferentes perspectivas.

Compreender essa fase inicial da escolarização é fundamental para analisar seu impacto na formação dos sujeitos, na construção de suas identidades e no desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao território em que vivem. A implementação das escolas rurais ocorreu de formas diversas no território brasileiro, com propostas e formatos distintos, refletindo os contextos regionais e as políticas educacionais adotadas em diferentes momentos históricos.

Referências

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização:** Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 2000.

SOUZA-CHALOBA, Rosa Fátima. Uma Década de Pesquisas sobre a História da Educação Rural no Brasil (2012 – 2022). **Revista História da Educação**, v. 27, jul. 2023.

Escola Normal Assunta Fortini: Barão 1965 a 1970 e os convites de formatura

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Escola Normal Assunta Fortini. Convites de Formatura. História do Curso Normal. História das Instituições Escolares. Normalistas.

Fernanda Rodrigues Zanatta
Doutoranda em Educação
Universidade de Coaxial do Sul (UCS)

Resumo: Neste texto analisa-se os convites de formatura da Escola Normal Assunta Fortini, no período de 1965 a 1970, com o intuito de analisar os elementos e dados expressos nesse suporte textual. O estudo situa-se no campo da História da Educação e das instituições escolares. A escolha metodológica foi a análise de cinco convites de formatura, com o objetivo de identificar e tabular os itens de cada um dos convites. Como conclusão foram identificados os principais sujeitos da história da instituição, número e gênero dos formandos e recortes dos discursos e representações produzidas no período em estudo.

Considerações iniciais

Esse estudo situa-se no campo da História da Educação e tem por objetivo construir relações entre a história da Escola Normal Assunta Fortini, de Barão/RS, através da análise dos convites das formaturas realizadas no período de 1965 a 1970. Os convites analisados são cópias do acervo pessoal da autora, obtidos dos acervos pessoais de estudantes do curso, guardados como lembranças da formação e do tempo que vivenciaram como estudantes na escola normal. São guardados como memórias afetivas junto aos registros fotográficos, que servem de base para ativar as memórias que encontram-se adormecidas, mas guardadas com carinho. São os arquivos pessoais "[...] lugares onde a memória se cristaliza e se refugia" (Nora, 1993, p. 7). Tais fontes permitem aos historiadores estabelecer relações e constituir a história da educação e da instituição, apresentando-se como documentações potentes para a História da

Educação, ao reunirmos um conjunto de fontes "Graças a uma farta documentação, temos condições de saber quais eram suas leituras e discussões, pensamentos e sentimentos: temores, esperança, ironias, raivas, desesperos" (Ginzburg, 2006, p. 9).

Para fins dessa análise foram selecionados cinco convites no recorte temporal de 1965 a 1970.

A Escola Normal Assunta Fortini foi criada em 3 de outubro de 1962, por meio do Decreto nº 14.193, na Vila de Barão, no município de Montenegro. A escola, uma das tantas escolas normais criadas no período, como resultado de uma política da instalação de escolas normais e de formação docente para atuar nas escolas a partir da expansão de novas unidades de ensino, trouxe para a pequena Vila Barão maior circulação de pessoas de outros lugares, visto que na região muitos professores que já exerciam a docência vieram fazer o curso para regularizar a sua formação e seguirem atuando como professores primários; e outros tantos alunos, se matricularam na escola para obterem a titulação de professores. Portanto, a escola foi uma oportunidade para muitos de obter uma profissão e de formar professores do ensino primário para Barão e para a região, dando oportunidade a todos que quisessem se formar professores, como escola pública, do interior, não sendo apenas para as elites ou para os grandes centros.

Os convites de formatura anunciam o momento final de um tempo, aqui no caso, o tempo escolar. O tempo escolar é um tempo regulador para todos os envolvidos no processo escolar. Ele se apresenta com limites temporais em suas unidades e de forma sequencial, pois como o tempo institucional, o tempo escolar é um tempo regulador e organizativo (Viñao Frago, 1996). O tempo escolar também se apresenta para o aluno como sequencial, nos cursos que, ano a ano, passando ao final de cada ano letivo para uma etapa seguinte até o término do curso da educação básica ou acadêmica.

A formatura é a marca da conclusão de um tempo escolar, de um ciclo, o encerramento de uma jornada de estudos. Celebrar o encerramento, a chegada a essa etapa, à vitória, é parte da jornada, parte final, tempo final. O tempo escolar é um

múltiplo tempo, que conjuga diferentes momentos, sendo eles pessoal, mas também institucional individual e coletivo (Vinão Frago, 1995), que envolve vários atores em um mesmo processo: professores, alunos, administradores, etc.

A formatura é o tempo final dos estudos e é uma prescrição e convenção social de celebrar, com ritos definidos que envolvem o tempo, o local, modos de ser, se portar, se vestir, envolve a materialidade do convite, o diploma, os documentos oficiais de registro, a cerimônia e o cerimonial, os discursos, juramentos, os sujeitos, formandos, professores, paraninfos, oradores, familiares, autoridades, os convidados, os homenageados. Olhar para a história do Curso Normal pelas lentes das formaturas nos dá a dimensão desses momentos e das culturas escolares vivenciadas. O convite é um anúncio de tudo o que foi e do momento máximo que está por vir.

Os convites aqui analisados são representações materiais do momento da formatura, do encerramento de um curso, de um momento formal que simbolizou a obtenção do grau de professor/a. Guardado como lembrança, como memória do tempo escolar, especialmente no período e no espaço em estudo, com recursos mais escassos, maiores dificuldades de locomoção, para dar prosseguimentos aos estudos. Além de representar um momento especial, momento de celebrar a formação, de estar ao centro, sendo o foco príncipal, usar um traje pensado para aquela ocasião, com os familiares ali presentes, a comunidade escolar, que vivenciou o ritual carregado de belos discursos e homenagens. A conquista representa as dificuldades ao longo do percurso, o trajeto, por vezes precário e sofrido das famílias, de baixa renda, que ali residiam. Tratava-se, sim, de uma grande conquista: formar-se professor/a ou ter um filho/a ali se formando. Desse modo, aquele convite ficou guardado, por ser parte daquele movimento, que para muitos foi a revolução da sua vida, da sua profissão. Com registros do dia, hora, o rol de nomes dos formandos, professores, homenageados e tudo que envolveu o simbólico ato de formatura, consta naquele suporte textual intitulado convite. Ele é carregado de memórias e de representaçẽos e essa é a razão de ter sido, por muitos, guardado, tantos anos após a formatura. Assim sendo, os convites de for-

matura, ficam mais restritos ao pessoal do que ao institucional, visto que, são guardados dos ex-alunos.

A metodologia utilizada para a análise foi a identificação dos itens básicos que constam em cada convite para construção de uma tabela com o intuito de identificar semelhanças e diferenças entre os convites. Os itens analisados em cada convite foram: ano, número de formandos, gênero dos formandos, juramento, local da formatura, programação, uso de imagens, professores paraninfos, professores homenageados e os agradecimentos. De um forma geral, foram analisados os itens elencados anteriormente, ainda que nem todos aparecem em todos os convites analisados. Ressalta-se que neste estudo não foi possível analisar a materialidade, visto que muitos deles são cópias.

Conforme os dados, a maioria dos estudantes, no período analisado, era composta por mulheres, um efeito da feminização do magistério. Simbolizam e representam o magistério imagens de livro, pena, coruja, que aparecem em alguns convites. A coruja como símbolo do conhecimento e da sabedoria; o livro, como fonte do saber, do conhecimento; e, a pena, representa a escrita. Imagens do universo do magistério. Tratam-se de representações que compreendemos através dos estudos de Chartier (2004) sobre práticas e representações que contribuem para a compreensão do que culturalmente é construído no meio social. São constantes as palavras amar, servir, educar, carinho, vocação, nos convites, fazendo a associação da profissão com suas representações e significados.

Ao finalizar, destaca-se as possibilidades do uso de fontes variadas para analisar a História da Educação, como os convites de formatura que expressam elementos importantes de representações e dados de um recorte histórico. São fontes que expressam a presença dos sujeitos daquele tempo histórico.

Referências

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-40, jul./dez. 1993. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763. Acesso em: 20 jul. 2025.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Espacio y tiempo, educación e historia**. Morelia: IMCED, 1996. 92 p. 21.

Educação musical e Educação Infantil: um mapeamento da presença da educação musical na BNCC

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular.

Samira Prigol Pereira
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Cristiane Backes Welter
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar parte de um estudo sobre o mapeamento da presença da Educação Musical na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), destacando as potências das atividades musicais quando desenvolvidas com crianças da pré-escola. Através da metodologia bibliográfica de cunho qualitativa (Gil, 1987), utiliza-se a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) para destacar os discursos sobre a educação musical no contexto de produção do texto legal. Além disso, apresenta Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC (2018) em que a música é citada, mostrando sua importância e intencionalidade pedagógica. Como referencial teórico, apresenta autores como França (2020); Brito (2003); Louro e Fernandes (2023); Barbosa, Cruz, Fochi, Oliveira, (2016) e Brasil (2018). Os resultados mostram que a educação musical tem uma presença marcante na análise do contexto de produção do texto legal, estando em quatro dos cinco Campos de Experiência e em sete Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Pré-Escola na etapa da Educação Infantil.

Introdução

A música aplicada à educação infantil desempenha um papel fundamental de comunicação, expressão, emoção e construção de identidade. Longe de ser apenas uma atividade complementar, ela integra o cotidiano das crianças de forma natural, unindo descobertas e aprendizagens. Educar através da música é propor experiências vivas, sonoras e significativas,

onde a criança brinca e aprende num constante ciclo curioso, expressivo e próprio da infância. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo mapear a presença da Educação Musical na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), destacando as potências das atividades musicais quando desenvolvidas com crianças da pré-escola.

A BNCC (Brasil, 2018) surge como um norteador de práticas e processos educacionais, onde apresenta os direitos de aprendizagem e os campos de experiência e desenvolvimento da Educação Infantil, reconhecendo a importância da música como um componente essencial na formação integral da criança. Assim como as leis se movimentaram para a formulação da BNCC (Brasil, 2018), a educação musical também é um dos direitos de aprendizagem e está prevista e presente nos documentos oficiais brasileiros.

Ao sinalizar conhecimentos básicos, mínimos e comuns, ela deseja preconizar a igualdade de oportunidades, independente de origens sociais, recursos, professores que o ministram ou condições das escolas. Essa ideia de que a BNCC (Brasil, 2018) pode ser usada para transformar a educação Brasileira, está presente em seus objetivos, por isso, além do direito à educação, a criança deve se apropriar, renovar e articular saberes e conhecimentos (Barbosa; Cruz; Fochi; Oliveira; 2016, p.19).

Através da metodologia bibliográfica de cunho qualitativa (Gil, 1987), utiliza-se a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) para destacar os discursos sobre a educação musical no contexto de produção do texto legal.

Para a análise que faremos neste estudo, o olhar estará voltado à Educação Infantil: pré-escola – nível de escolarização inicial obrigatória prevista na Emenda Constitucional nº59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, (Brasil, 2017, p.36), reforçada na Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 2013).

Abordagem teórica

O foco do Campo de Experiência *O eu, o outro e o nós* encontra-se na forma como a criança se relaciona com seus iguais e com os adultos. Tudo que envolve a construção de sua identidade, seus vínculos sociais, o respeito e a aceitação das diferenças é contemplado aqui. A música aparece relacionada ao objetivo de aprendizagem EI03EO06: "Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida" (Brasil, 2018, p. 46). Neste ponto, ela não se apresenta de forma clara, mas associada à vivência cultural. Ao sair de Brasília, a BNCC (Brasil, 2018) atravessa o Brasil e encontra uma diversidade cultural que se manifesta em diversas pluralidades de tradições.

Ampliamos o universo cultural das crianças, quando incluímos os valores presentes nos saberes populares de nosso país, seja por meio do canto, da dança, da representação ou simplesmente da escuta. A imersão na cultura promove o despertar da consciência e a formação da nossa identidade (Brito, 2003, p. 94), característica essencial para este campo.

Estendendo a análise, é importante observar que a música também está fortemente presente no Campo de Experiência *Corpo, Gestos e Movimentos*. Esse campo fundamenta-se na identificação de potenciais do corpo para explorar o espaço ao seu redor, em um contínuo exercício de movimentos e gestos que promovem uma compreensão corporal progressiva. Ao analisar os objetivos de aprendizagem deste campo, observa-se que a música está contemplada em três dos cinco objetivos, sendo dois de forma direta e um de forma indireta.

> EI03CG01 – Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro e música. EI03CG02 – Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. EI03CG03 – Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música (Brasil, 2018, p. 47).

Ao analisar esses objetivos, percebemos que brincadeiras, dança, teatro, música, jogos e atividades artísticas não apare-

cem como elementos isolados, mas como componentes interdependentes que juntos, promovem o desenvolvimento integral das crianças. O ponto central deste campo é a forma como a criança utiliza as interações e as brincadeiras – eixos estruturantes da BNCC (Brasil, 2018) para a Educação Infantil – com ou sem atividades musicais, para expressar sentimentos, emoções, gestos, olhares e mímicas, por meio do corpo.

França (2020, p. 35) reforça que a criança não compartimenta o conhecimento como os adultos; ela aprende de forma global, envolvendo o corpo, as emoções, os sentidos e o pensamento, e faz isso de forma espontânea. E, neste processo, a música, a arte, a vida cotidiana e a cultura estão naturalmente conectadas.

Pensar a música como elemento de estímulo à expressão corporal, foco do Campo de Experiência *Corpo, Gestos e Movimentos*, requer cuidado para que essa relação não se restrinja à simples imitação. Brito (2003, p. 93) destaca que a criança precisa desenvolver a sua expressão através de seus movimentos, expressões faciais ou entonação vocal.

Avançando na análise, encontramos no Campo de Experiência *Traços, Sons, Cores e Formas* uma presença ainda mais direta da linguagem musical, já evidenciada no próprio título por meio do elemento essencial: o som. O som é a matéria prima deste campo, que se destaca logo no primeiro objetivo ao estimular a utilização de diferentes fontes sonoras. No terceiro objetivo, há o reconhecimento e a classificação das qualidades próprias do som.

> EI03TS01 – Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. EI03TS03 – Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura, timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons (Brasil, 2018, p. 48).

Ao sugerir a utilização de sons, a BNCC (Brasil, 2018) evidencia que a criança da pré-escola, precisa ser estimulada a explorar diversas fontes sonoras, descobrindo, criando, diversificando e inventando sonoridades. O ato de pesquisar, construir e descobrir sons – seja de materiais, objetos ou instrumentos

musicais – contribui para o desenvolvimento infantil em várias áreas, como a "imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo por isso ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos" (Brito, 2003, p. 69).

Além da descoberta sonora ou da construção de instrumentos, está a arte de fazer música com eles. Ao tocar a fonte sonora que ela mesma explorou, a criança experimenta diferentes ritmos, desenvolve sua musicalidade, expressa emoções e aprende a escutar e interagir com os colegas, favorecendo a socialização e o respeito ao outro. Por isso, essa experiência apresenta-se como uma oportunidade rica em possibilidades.

Quando relacionamos as sonoridades construídas, descobertas, criadas e utilizadas com as qualidades do som – duração, altura, intensidade e timbre –, estimulamos simultaneamente a análise sonora, coordenação motora e a percepção auditiva. O som, antes percebido como simples barulho, ganha organização e sentido, ativando processos neurais cognitivos, psicológicos e sociais, que contribuem para o desenvolvimento da alfabetização, da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático (Louro; Fernandes, 2023, p. 156).

Finalmente, ao concluir a análise dos campos que dialogam com a educação musical, encontramos o Campo de Experiência *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação,* que tem o propósito de promover vivências em que as crianças possam falar, ouvir, imaginar e ampliar sua participação cultural e social. O objetivo de aprendizagem e desenvolvimento que trás a música é: "EI03EF02 – Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos" (Brasil, 2018, p. 49).

A proposta aqui, é que as crianças sejam criadoras da linguagem artística, explorando sons, palavras e estruturas poéticas. É importante destacar, neste objetivo, as palavras "inventar" e "criando", pois representam um convite para que a repetição ou a imitação sejam substituídas pela invenção e pela criação, fortalecendo o protagonismo infantil nas brincadeiras cantadas.

Quando trabalhamos de forma lúdica com canções, rimas, parlendas e aliterações, promovemos espaços que favorecem

o desenvolvimento da consciência fonológica. Essa habilidade, relacionada às estruturas sonoras e padrões da língua, contribui diretamente para o processo de alfabetização.

Considerações finais

A partir do mapeamento realizado, verificamos que a música está presente em quatro dos cinco Campos de Experiências da BNCC (Brasil, 2018), e em sete Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, como mostrado neste estudo. Ela aparece de forma direta ou indireta, articulando com outros objetivos, num crescente e contínuo processo de construção.

Dessa forma, a prática da educação musical não pode estar limitada a cada objetivo da BNCC (Brasil, 2018), pois não se apresenta como um planejamento pronto e estático. Ela é viva e está profundamente ligada ao contexto de cada grupo. A educação musical se apresenta com uma infinidade de caminhos, multiplicados pelas variedades de escolas, professores e alunos de todo Brasil. Ela é diversa, plural, e muito mais do que estar nos documentos oficiais, ela se entrelaça na vida cotidiana.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, 2013.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada?. **Música na educação Básica**, v. 10, n. 12, 2020.

LOURO, Viviane; FERNANDES, Maria José da Silva. **Neurociência e Música: pesquisa, saúde e educação.** São Paulo: Editora Unifesp, 2023.

Edutubers como mediadores do saber matemático na cultura digital no tempo presente

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: História da Educação Matemática. História do Tempo Presente.Cultura Escolar. *Edutubers*.

Bruno Fernandes Dos Santos
Mestrando em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Fernando Ripe
Doutor em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Jonatan Eduardo Munchow
Mestrando em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Esta comunicação investiga, sob a perspectiva da História do Tempo Presente, a emergência da cultura digital como fenômeno que transformou práticas relacionadas ao uso da tecnologia e ao acesso à informação, dando origem a novas figuras educacionais, como os *edutubers* – criadores de conteúdo pedagógico em plataformas digitais. Adota-se como referencial teórico-metodológico a genealogia de base foucaultiana, que permite problematizar as condições históricas que tornaram tal fenômeno possível e operante na contemporaneidade. Argumenta-se que o *YouTube* se consolidou como espaço privilegiado para a popularização da educação a distância, ao possibilitar a circulação livre de conteúdos educativos em formatos acessíveis, dinâmicos e interativos. Nesse contexto, observa-se que um número crescente de professores de matemática tem recorrido à plataforma em busca de reconhecimento, visibilidade e remuneração, o que evidencia a reconfiguração das práticas docentes e a emergência de identidades profissionais híbridas, que articulam ensino, produção de conteúdo e estratégias comunicacionais. Contudo, a ausência de mecanismos de controle institucional e de exigência formal de formação específica para atuar como *edutuber* gera riscos pedagógicos, pois permite a difusão de conteúdos com níveis diversos de rigor e qualidade. Assim, o fenômeno, embora amplie o acesso ao conhecimento e represente um caminho alternativo para educadores, impõe novos desafios à formação docente, à regulação das práticas educativas e à valorização profissional no contexto da cultura digital.

A História do Tempo Presente configura-se como um campo historiográfico voltado ao estudo de acontecimentos muito recentes ou ainda em curso, geralmente compreendidos a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais. Caracteriza-se por uma temporalidade breve, que abrange eventos ainda presentes na memória das gerações vivas. Segundo Henry Rousso (1998), um de seus principais teóricos, essa abordagem constitui uma forma de fazer história a partir de temas que mantêm forte presença no presente e cujas repercussões permanecem em disputa no campo social.

Ao situar nossa investigação no campo da História da Educação Matemática, articulamos contribuições oriundas da História, da Educação e da Matemática, com o objetivo de compreender como elementos da cultura escolar dessa disciplina se constituíram e se transformaram ao longo do tempo, em distintos contextos socioculturais – especialmente nos ambientes digitais. Conforme Valente (2017), a História da Educação Matemática não se limita a uma cronologia de métodos ou conteúdos, mas configura-se como uma abordagem que permite compreender a matemática escolar como uma construção social e histórica, moldada por valores culturais, políticos e pedagógicos.

Com base nas informações apresentadas, cabe refletir sobre como, historicamente, emergiu uma cultura digital que vem impactando a sociedade contemporânea por meio da apropriação e difusão de culturas escolares matematizadas. Nesse contexto, propomos como objeto de análise a emergência da figura dos *edutubers* e sua relevância no âmbito da Educação Matemática na plataforma digital *YouTube*, considerando o impacto que essas produções têm exercido na reconfiguração dos processos de ensino da matemática na atualidade.

É fundamental considerar que, em um mundo globalizado e atravessado pelas tecnologias digitais, no qual o conhecimento se torna cada vez mais volátil devido à velocidade com que as informações circulam, tanto o conhecimento quanto a cultura escolar precisam estar em sintonia com as demandas da realidade contemporânea. Nessa perspectiva, Viñao Frago (2000, p. 100) define a cultura escolar como “um conjunto de ideias,

princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas". Paralelamente, assistimos à ascensão da chamada cultura digital, fenômeno que impulsionou a produção de conteúdos voltados a um público que demanda formatos de ensino mais dinâmicos, em contraste com as formas tradicionais de escolarização. Nesse sentido, Bortolazzo (2018, p. 36) compreende a cultura digital como "um marcador cultural, uma vez que envolveria tanto os artefatos quanto os sistemas de significação e comunicação que demarcam e distinguem nosso modo de vida contemporâneo".

Metodologicamente, adotamos um movimento genealógico de base foucaultiana, cuja abordagem analítica, desenvolvida por Michel Foucault, permite investigar os modos pelos quais determinados saberes, práticas e instituições se constituíram historicamente, rompendo com a noção de linearidade evolutiva ou de uma origem única, estável e essencial dos fenômenos. Em uma análise inicial, constatamos que a consolidação do *Youtube* como plataforma midiática se insere na perspectiva de uma ferramenta tecnológica democrática e acessível, capaz de ampliar o acesso ao conhecimento sistematizado, no qual se insere a educação matemática. À medida que usuários passaram a buscar o suporte tecnológico com enfoque na aprendizagem dos conteúdos de matemática, evidenciam que a abordagem de ensino tradicional estava aquém de suas necessidades. Dada a riqueza de conteúdos e abordagens metodológicas exibidos no *Youtube*, o conceito de "ensino tradicional", não demorou muito a cair por terra. Nesse contexto, surge a figura dos *Edutubers*.

Historicamente, o processo de ensino escolar tem se adaptado às tecnologias de maneira gradual e situada, refletindo transformações culturais, sociais e econômicas ao longo do tempo. No século XIX, a incorporação de instrumentos como o quadro-negro e o livro didático impresso reconfigurou a cultura escolar, possibilitando a padronização dos conteúdos e fortalecendo o papel do professor como mediador do saber (Chervel, 1990). No século XX, mídias como o rádio, o cinema e a televisão educativa foram introduzidas com a promessa de modernizar o ensino, embora sua adoção tenha variado conforme os contextos pedagógicos e políticos. A partir das décadas

de 1980 e 1990, com a difusão dos computadores e, mais tarde, da internet, surgiram novas possibilidades pedagógicas com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs), desafiando os modelos tradicionais e promovendo novas práticas de ensino e aprendizagem. Na contemporaneidade, especialmente com a intensificação do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, observou-se uma aceleração na incorporação dessas tecnologias, evidenciando tanto suas potencialidades quanto as desigualdades no acesso. Nesse cenário, emergiram também novas figuras educacionais, como os *edutubers,* que refletem a hibridização entre cultura digital e cultura escolar, tensionando os modos tradicionais de ensinar e aprender matemática e outras disciplinas. Assim, a relação entre escola e tecnologia tem sido historicamente marcada por processos de adaptação, resistência e ressignificação, que desestabilizam práticas consolidadas e apontam para reconfigurações contínuas no campo educacional. *Edutuber* é um produtor de conteúdo digital que atua, predominantemente, em plataformas de compartilhamento de vídeos, utilizando estratégias de linguagem próprias da cultura digital para fins educativos. Sua atuação se caracteriza pela mediação do conhecimento em formatos atrativos, que combinam elementos de entretenimento, informalidade e performance, promovendo vínculos afetivos e comunicacionais com os espectadores. Ao deslocar a centralidade da mediação do ensino formal para espaços digitais marcados pelo engajamento espontâneo, os *edutubers* contribuem para a reconfiguração dos modos de aprender e ensinar no contexto da sociedade em rede, ampliando o acesso ao saber e promovendo formas alternativas de educação que dialogam com os interesses e práticas culturais das novas gerações.

Com isso percebemos que o surgimento da figura dos *edutubers,* culminou rapidamente na popularização da educação a distância, não somente por terem um domínio técnico da disciplina, como também por utilizarem uma linguagem mais informal e acessível do que a praticada nas escolas, simplificando por vezes conceitos rígidos dentro da matemática. Ainda, foram eficazes em potencializar o aprendizado, fazendo o uso criativo

de recursos audiovisuais, como por exemplo, quadros multicoloridos, animações, slides interativos.

Diante dos limites deste texto, optamos por exemplificar o processo de emergência dos *edutubers* por meio do canal *Gis com Giz*, um caso de sucesso midiático no *YouTube*. Trata-se de um canal educativo voltado à produção de conteúdos matemáticos direcionados ao Ensino Fundamental. Gisleine Bezerra é a professora responsável pelo canal, que recentemente se consolidou como um dos maiores espaços educacionais voltados ao ensino de matemática no *YouTube*. Com uma abordagem cativante para seu público, ela utiliza um quadro branco, materiais didáticos coloridos e muito bom humor para tornar as aulas atraentes e acessíveis. Em apenas cinco anos de atuação na plataforma, seu canal acumulou mais de 5 milhões de inscritos e ultrapassou 500 milhões de visualizações, distribuídas entre mais de 2 mil vídeos educativos publicados.

Figura 1: Canal Gis com Giz, e exemplos de suas aulas



Fonte: Gis com Giz (2025).

Segundo a *edutuber,* Gisleine Bezerra, mestra em Educação Matemática, ela lecionou matemática por muitos anos o que lhe garantiu significativa experiência em sala de aula. Durante o período da pandemia, ela identificou uma oportunidade para ampliar seu alcance, indo além do atendimento a alguns alunos para impactar um público muito maior. Por volta de 2020, começou a publicar vídeo aulas focadas na Educação Básica, tendo como primeiro tema os conjuntos numéricos, abordan-

do conceitos de números naturais, inteiros, racionais, irracionais e reais. Demonstrando grande empenho nas explicações e aperfeiçoando-se constantemente nas ferramentas tecnológicas essenciais para o ensino a distância, além de simplificar conceitos matemáticos, o canal *Gis com Giz* rapidamente despertou o interesse do público e logo se consolidou como o maior espaço dedicado à Educação Matemática na plataforma. O que se constata, pelos vídeos disponíveis, é que a trajetória dessa professora tornou-se exemplo inspirador para muitos educadores, evidenciando que o "amor" pela matemática, aliado ao uso da tecnologia, pode ser um agente transformador de vidas. Além disso, ela tem demonstrado que a matemática pode ser divertida e acessível a todos.

Assim como em outras épocas, em que ferramentas foram criadas para suprir necessidades educacionais e sociais, o *YouTube* representa hoje um caminho alternativo e promissor para os futuros educadores. Em um contexto marcado pela crescente desvalorização da profissão docente, observa-se que cada vez mais professores ingressam no universo dos *edutubers*, buscando não apenas a popularização de seu trabalho e o reconhecimento social, mas também a obtenção de parcerias e recursos por meio dos programas de monetização oferecidos pela plataforma. Esse fenômeno indica uma transformação nos modos de atuação docente, que passam a incluir práticas mediadas por tecnologias digitais e a construção de identidades profissionais híbridas, conciliando ensino, produção de conteúdo e interação comunitária. Por outro lado, cabe aqui realizarmos uma importante crítica, pois no contexto das mídias digitais, especialmente em plataformas como o *YouTube*, não há mecanismos sistemáticos de regulação ou vigilância que assegurem a qualidade dos materiais educativos publicados. A ausência de critérios formais de avaliação pedagógica e a inexistência de instâncias institucionais de controle permitem que qualquer indivíduo, independentemente de sua formação acadêmica ou experiência docente, possa produzir e divulgar conteúdos voltados ao ensino. Tal cenário implica na circulação de materiais com níveis diversos de precisão conceitual, coerência metodológica e adequação didática, o que pode tanto

democratizar o acesso ao conhecimento quanto gerar riscos à formação dos estudantes.

Referências

BORTOLAZZO. S. O lugar da educação na cultura digital: esboço de crianças e jovens digitais. **Textura**, v. 20, n. 44, set./dez. 2018.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177–229, 1990.

GIS COM GIZ. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/@Giscomgiz. Acesso em: 6 de jul. 2025.

ROUSSO, Henry. A história do tempo presente: do conceito ao objeto. *In:* FERREIRA, M. M.; AMADO, J.(org.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 95-108.

Vulnerabilidade de mulheres e crianças em situação de abrigamento durante a catástrofe climática de 2025 no Rio Grande do Sul

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Vulnerabilidade de mulheres e crianças. Situação de abrigamento. Catástrofe climática do Rio Grande do Sul.

José Edimar de Souza
Doutor em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Vialana Ester Salatino
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Instituímos a escrita desse trabalho com base na investigação com vínculo ao projeto de pesquisa "Histórias da Escola: modos de recompor identidades em contextos de desastres climáticos" do Prof. Dr. José Edimar de Souza orientador desse pós-doutoramento que apresenta resultados parciais. O objetivo do estudo é: Identificar a vulnerabilidade de mulheres e crianças abrigadas durante a calamidade do RS em termos de abuso sexual e estupro, bem como buscar medidas de psicoeducação que possam auxiliar na superação das pessoas vitimadas frente a essa realidade cruel. Em termos de metodologia apresentamos uma pesquisa narrativa, que conta com entrevistas dos voluntários de abrigos e análise documental das notícias veiculadas nas mídias sobre casos de abuso sexual e estupro de mulheres e crianças abrigadas, onde os principais autores utilizados foram: Clandinin e Connelly (2011); Lozada; Nunes (2019) e Yin (2005). No levantamento bibliográfico contamos com Marques (2024) para a abordagem à questão da vulnerabilidade de mulheres e crianças; já, Medeiros e Zanello (2018) abordam a violência de gênero, abuso sexual e estupro; Lemes e Ondere Neto (2017), Lebon (1997), Carvalho e Matos (2016) abordam a temática da psicoeducação. Como resultados parciais, encontramos, em um dos locais, situações de violência sexual e, no outro, não. Então, buscamos compreender como evitar esse tipo de situação, a partir da experiência do abrigo onde isso não ocorreu. Conclui-se que a disciplina, organização, policiamento e o afeto foram fundamentais para coibir esse tipo de situação, bem como que a psicoeducação pode auxiliar as vítimas na superação.

A presente escrita tem como base dados parciais do pós-doutorado vinculado ao projeto "Histórias da Escola: modos de

recompor identidades em contextos de desastres climáticos", do Prof. Dr. José Edimar de Souza – com aprovação e financiamento da agência de fomento FAPERGS, tal investigação tem relação com o campo da História da Educação.

Contamos até o momento com oito entrevistas realizadas com pessoas que trabalharam voluntariamente em dois abrigos da cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, uma das cidades afetadas pela catástrofe climática de 2024, com quem buscamos identificar se existiram casos de abuso sexual ou estupro, ocorridos com mulheres e crianças no interior dos abrigos.

O tema da investigação mencionada é a vulnerabilidade de mulheres e crianças em situação de abrigamento. O estudo visa propor práticas psicoeducativas para contribuir com a superação dos traumas vividos.

A problemática de pesquisa está inserida nos seguintes questionamentos: "Como comprovar que houve tais abusos e estupros contra vulneráveis mulheres e crianças, abrigadas no Estado do Rio Grande do Sul pela desgraça climática acometida no ano de 2024?" Caso tais violências tenham, de fato, ocorrido: "Como amenizar esse local de conhecimento que ocupamos?". E, por fim? "Será que a psicoeducação, em modalidade EaD, poderia trazer contribuição para a superação dessa problemática?"

Justifica-se a importância dessa investigação pela empatia com o choque emocional do desastre climático de 2024, que afetou a todos que o viveram, mas também a quem viu pelas notícias o horror que foi. Pior, ainda, em seguida, foi receber notícias nas principais mídias, sobre crimes e violência sexual contra mulheres e crianças abrigadas no próprio local do abrigo.

Foram coletados os registros documentais dessas notícias veiculadas em mídias de referência regional e nacional que comprovam a existência dessa problemática e vulnerabilidade de mulheres e crianças abrigadas.

Com tudo isso, definimos o objetivo: identificar a vulnerabilidade de mulheres e crianças abrigadas durante a calamidade do RS, em termos de abuso sexual e estupro, bem como buscar

medidas de psicoeducação que possam auxiliar na superação das pessoas vitimadas frente a essa realidade cruel.

A relação com o GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento se deu pelo fato de um processo educacional e psicológico, que é a psicoeducação, poder vir a contribuir para a melhoria de pessoas que foram vitimadas pela catástrofe.

No caso específico deste estudo temos que: "períodos de eventos climáticos extremos evidenciam e agravam as vulnerabilidades das minorias sociais que, durante a vida comum, já se encontram suscetíveis às violências", (Marques, 2024, n.p.). Isso porque, ao ficarem desabrigadas, essas pessoas não tinham condições favoráveis e acabaram sendo encaminhadas para abrigos criados no momento de necessidade.

Outro fator impactante, para definir a vulnerabilidade de mulheres e crianças, tem relação com o fato de que "o machismo e o comportamento violento contra mulheres e crianças não cessam em momentos de calamidade pública. Na verdade, especialistas apontam que eventos climáticos agravam a violência de gênero" (Marques, 2024, n.p.).

De acordo com o que foi noticiado, nos abrigos montados às pressas em escolas e ginásios das cidades gaúchas, para recepção das pessoas que perderam seus lares e pertences pessoais, começaram a surgir denúncias de abusos físicos e sexuais cometidos contra mulheres e crianças (Marques, 2024, n.p.). No momento dos desastres, a defesa civil e a sociedade em geral pensou em salvar e abrigar a todos da mesma forma, não houve, talvez, tempo para se pensar na situação das mulheres e ou de crianças em abrigos, até porque existe uma certa invisibilidade acerca dessa necessidade tão particular.

Sempre que algo desse tipo ocorre com mulheres, elas não são devidamente apoiadas, em especial em sua questão de adoecimento mental. "[...] falta a integralidade nas ações acerca do adoecimento mental em mulheres com histórico de violência" (Medeiros; Zanello, 2018, p. 398). Sendo que a violência física ou sexual sempre está acompanhada de uma violência emocional/psicológica.

A psicoeducação é considerada como uma alternativa de enfrentamento do trauma causado por essa violência, e se trata de uma prática que envolve psicologia e pedagogia, visa educar, orientar para facilitar o entendimento de alguma situação que pode ser superada.

Se aplica ao tratamento e busca da cura de doenças emocionais, sendo que, "a partir da revisão sistemática da literatura, a psicoeducação é uma técnica psicológica a qual pode ser aplicada em diferentes tipos de doenças, englobando tanto às psíquicas quanto físicas" (Lemes; Ondere Neto, 2017 p. 26).

A forma de se trabalhar com essa técnica denominada psicoeducação é diversificada e temos que "a psicoeducação pode utilizar recursos como vídeos, áudios, panfletos, campanhas e etc." (Lemes; Ondere Neto, 2017 p. 26), o que justifica desenvolver materiais psicoeducativos.

Conforme Lebon (1997, p. 13), "a intervenção psicoeducativa inscreve-se na perspectiva do meio total e não existe insignificâncias em educação, nenhuma presença é mais nobre que outra quando nos tornamos educadores no e pelo acontecimento". Nesse caso, busca-se minimizar as vítimas do ocorrido, com a intenção de levar socorro psicoeducativo, onde quer que essas mulheres e crianças estejam.

Normalmente a psicoeducação se refere a "uma técnica que relaciona os instrumentos psicológicos e pedagógicos com objetivo de ensinar o paciente e os cuidadores sobre a patologia física e/ou psíquica, bem como sobre seu tratamento" (Carvalho; Matos, 2016, p. 17), mas não impede de ser utilizada com pessoas em geral que passam por alguma situação de adoecimento emocional, como no caso em questão.

Intencionar a utilização da técnica de psicoeducação é buscar contribuir para a cura de pessoas vitimadas pela enchente, que passaram também por traumas de violência sexual, enfatizando que a prática de psicoeducação envolve "desenvolvimento social, emocional e comportamental do sujeito, sendo que o profissional atua como um agente de mudanças, fornecendo assistências às habilidades adquiridas e propiciando práticas que tenham embasamento científico ao paciente" (Carvalho; Matos,

2016, p. 19). Aqui o intuito é ofertar um agente de melhoria, cuidado e potencializador de cura via psicoeducação.

A cura emocional dificilmente se dará apenas pela psicoeducação, mas ela é um fator de conscientização, informação e catalizador de cura. A depender da ação das pessoas que a utilizarem, pode trazer alívio emocional, e essa é a intenção vinculada a esta pesquisa.

A investigação se apoia em fundamentação teórica e no método da análise documental por meio do levantamento de notícias veiculadas nas principais mídias, sobre os acontecimentos do período de desastre climático com as enchentes no Rio Grande do Sul em 2024. Trata-se de uma pesquisa narrativa, que pode ocorrer pela via das histórias pessoais referentes ao passado, ao presente e a uma visão de futuro, sendo essas narrativas colhidas em momentos de entrevista, como afirmam Clandinin e Connelly (2011).

Já a pesquisa documental apresenta documentos múltiplos que ainda não receberam um tratamento analítico adequado, destacando que, "os documentos são uma fonte rica e estável de dados, há baixo custo para a execução e não se exigem contatos com os sujeitos da pesquisa" (Lozada; Nunes, 2019, p. 160), como se eles falassem por si próprios. Se constituem em indícios que "valem a pena serem investigados mais a fundo, em vez de serem tratados como descobertas definitivas" (Yin, 2005, p. 88), assim dão base a uma investigação mais aprofundada.

Como resultados parciais, nas oito entrevistas realizadas, nos dois abrigos, descobrimos que em um deles houve dois casos de abusos da ordem sexual e, no outro, não houve casos. Ambos os abrigos eram sediados em escolas, elas estavam em uma situação melhor do que os abrigos que eram em ginásios, pois contavam com o abrigamento de famílias em salas de aula, ou seja, as pessoas não ficaram completamente expostas em um único lugar.

Outro fator que favoreceu não terem ocorrido casos em um dos abrigos, foi o fato de terem regras claras, disciplina, policiamento e voluntários como vigilantes. Além da diretoria, funcionários e professores passarem a residir na escola, e favoreceram

um ambiente comum e familiar, onde as pessoas se sentiram fazendo parte daquele espaço e, possivelmente, o respeitaram. Eles também favoreceram ações culturais, conversas, livros da biblioteca, cinema com pipoca, utilizando a lousa digital, isso serviu para a saúde mental dos abrigados.

Concluímos que é de extrema importância desenvolver materiais com base em psicoeducação para auxiliar as pessoas vitimadas nessa catástrofe, mas também para orientar sobre possíveis ações, visando a prevenção, caso ocorram outros eventos climáticos como esse. Ficou evidente que a disciplina, a organização e o acolhimento fizeram toda a diferença no sentido de prevenir a violência contra vulneráveis em situação de abrigamento. Esses são resultados e conclusões parciais e iniciais, muito é ainda necessário conhecer sobre essa situação para que se possa tecer conclusões mais consolidadas, a fim de trazer possibilidades de auxílio emocional por meio da educação.

Referências

CARVALHO, Marina Alexandra Diogo; MATOS, Maria Margarida Gaspar de. Intervenções psicossociais em crise, emergência e catástrofe. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 116-125, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872016000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2025.

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

LEBON, André. Psico-educação: a ciência do "viver com" educativo e terapêutico. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 12-13, p. 11–27, fev. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/skXHPwj8S9dCvkMjFZ9V9nR/. Acesso em: 19 abr. 2025.

LEMES, Carina Belomé; ONDERE NETO, Jorge. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde. **Temas psicológicos**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 17-28, mar. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2025.

LOZADA, Gisele; NUNES, Karina S. **Metodologia científica**. Porto Alegre: SAGAH, 2019. *E-book*.

MARQUES, Alícia. O agravamento da vulnerabilidade das mulheres e crianças em meio ao desastre climático no RS. 2024. **UFRGS – Jornal da Universidade**. Disponível em: https://www.ufrgs.br/jornal/o-agravamento-

da-vulnerabilidade-das-mulheres-e-criancas-em-meio-ao-desastre-climatico-no-rs/. Acesso em: 19 abr. 2025.

MEDEIROS, Mariana Pedrosa de; ZANELLO, Valeska. Relação entre a violência e a saúde mental das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia:** CLIO-PSYCHÉ, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 384-403, jan. 2018. Trimestral. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v18n1/v18n1a21.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTO, Manuela Almeida da Silva. **Construção e implementação de um serviço integrado para o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de violência sexual**. 2024. 66 f. Tese (Doutorado) – Curso de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2024. Disponível em: file:///C:/Users/viala/OneDrive/Documentos/pos%20doc/Artigos/001211658.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

“Taboadas” no papel e na memória: impressos didáticos luso-brasileiros nos séculos XVIII e XIX

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Aritmética. Dispositivo Cultural. Cultura Escolar.

Jonatan Eduardo Münchow
Mestrando em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Bruno Fernandes dos Santos
Mestrando em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: A presente comunicação insere-se no campo da História da Educação Matemática e tem por objetivo compreender o uso das tabuadas como estratégias de divulgação das práticas de ensino e aprendizagem da aritmética. Compreendidas como materialidades da cultura escolar, as tabuadas são investigadas enquanto dispositivos culturais portadores de significados pedagógicos, simbólicos e sociais. A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da História Cultural, concebendo a educação como espaço privilegiado de produção, circulação e apropriação de saberes, inseridos em contextos socioculturais específicos. As fontes analisadas compreendem tabuadas avulsas e livros escolares impressos em Portugal e no Brasil, entre os séculos XVIII e XIX, localizados em acervos físicos e digitais. A análise documental é realizada de forma contextualizada, com vistas a identificar as práticas pedagógicas associadas ao uso das tabuadas, contribuindo, assim, para uma leitura crítica de sua apropriação e de seu papel na constituição da aritmética enquanto disciplina escolar.

A prática de memorizar a tabuada constitui um elemento marcante no imaginário escolar de diversas gerações, consolidando-se como um traço cultural de longa duração, transmitido ao longo dos séculos. Gravada na memória coletiva por meio de sua repetição quase ritualística, a tabuada ultrapassa a condição de simples conteúdo curricular e se estabelece como uma presença constante nas salas de aula, funcionando como uma via de acesso ao universo da aritmética. Apesar das transformações nos métodos pedagógicos – que atualmente incorporam

ludicidade, musicalidade, jogos interativos e representações visuais –, o gesto essencial permanece: a memorização. Seja por meio do uso de objetos concretos, desenhos, cantigas ou atividades lúdicas, a aprendizagem da tabuada mantém seu vínculo com práticas corporais e sensoriais, revelando a permanência de estruturas formativas baseadas na repetição, ainda que ressignificadas. Entre tradição e inovação, a tabuada persiste como um componente estruturante no processo de alfabetização matemática, ensinada por meio do corpo, da voz e do tempo, sustentando a transição do concreto ao abstrato no ensino dos números e de suas relações.

Compreender historicamente essa prática pedagógica é essencial para revelar os sentidos que a tabuada assumiu ao longo do tempo, os modos como foi incorporada às culturas escolares e as transformações decorrentes das diferentes concepções de ensino e aprendizagem da matemática. Frequentemente naturalizada como um conteúdo "simples" e necessário, a tabuada carrega em si marcas de uma tradição escolar centrada na memorização, na disciplina e na repetição mecânica – características associadas às práticas escolares dos séculos XVIII e XIX, mas que se prolongam, com adaptações, até o presente. A investigação histórica dessa prática permite identificar os discursos pedagógicos que a legitimaram, os suportes materiais que a veicularam – como livros escolares, regulamentos e cadernos de alunos –, bem como os valores sociais que a sustentaram, como a ordem, a eficiência, a economia de tempo e até mesmo a moralidade. Nesse sentido, analisar a tabuada como objeto histórico contribui para desnaturalizar o ensino da matemática, evidenciando seu caráter construído e situado, permeado por determinações culturais, políticas e epistemológicas. Tal abordagem amplia a compreensão sobre os conteúdos escolares, os métodos de ensino e os sentidos atribuídos à aprendizagem, revelando por que se ensina de determinadas formas em contextos históricos específicos.

A origem etimológica da palavra tabuada remonta ao termo tábua, derivado do latim *tabula*, empregado para designar superfícies planas como "tabuleiro" ou "tábua". Já na Antiguidade, há indícios do uso de suportes planos para o re-

gistro de operações aritméticas, como exemplifica a célebre tábua Plimpton 322, proveniente da Mesopotâmia e datada de aproximadamente 3700 anos atrás (Høyrup, 2009). Essa evidência arqueológica contribui para compreender a associação histórica entre superfícies físicas e a sistematização de conhecimentos numéricos, antecipando a concepção posterior da tabuada como instrumento pedagógico. Com o passar do tempo, consolidou-se o uso do termo tabuada para se referir a tabelas ou folhetos utilizados no ensino das operações matemáticas básicas – especialmente a multiplicação –, cuja função principal era favorecer a memorização e a automatização dos cálculos. A forma arcaica taboada também é recorrente em documentos e impressos escolares dos séculos XVIII e XIX. Um exemplo significativo encontra-se no *Diccionario da Lingua Brasileira*, de Luís Maria da Silva Pinto (1832, p. 127ii), onde se lê: "Taboada, s. f.: o papel, onde se escrevem em quadros os números aritméticos simples, para ensinar a multiplicá-los pelos outros". Tal definição evidencia não apenas o uso pedagógico atribuído à tabuada, mas também a materialidade gráfica por meio da qual os saberes aritméticos eram organizados e transmitidos nas práticas escolares da época.

No contexto histórico-educacional, as tabuadas escolares destacam-se por uma série de características fundamentais, que envolvem sua materialidade e formato, sua função pedagógica, bem como seu valor cultural, simbólico e histórico. Tradicionalmente, esses instrumentos podem ser encontrados impressos em livros didáticos, cartilhas, folhetos ou mesmo em formatos avulsos, como placas, cartazes ou folhas dobráveis. Em sua maioria, consistem em tabelas numéricas organizadas sistematicamente, com o intuito de facilitar a consulta rápida e a memorização de operações, especialmente da multiplicação.

Durante os séculos XVIII e XIX, as tabuadas eram comumente incluídas como encartes em livros de aritmética, desempenhando papel central em um modelo de ensino centrado na repetição e na memorização mecânica. Inseriam-se no que se denominava à época como "disciplina da memória", considerada um pilar nos processos formativos escolares. Seu uso não se restringia à educação formal; também estavam presentes no

ensino doméstico e nas práticas comerciais, sinalizando sua função social ampliada.

Mais do que um simples instrumento didático, a tabuada simbolizava o acesso ao saber útil, associado à alfabetização numérica e à preparação para o trabalho e para o comércio. Representava, ainda, um marcador de progresso escolar, sendo frequentemente exigida como conhecimento básico em exames elementares.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa dialoga com os estudos de autores como Dominique Julia (2001), no que se refere aos dispositivos escolares e práticas de escolarização; Roger Chartier (1990), para a análise das materialidades e dos usos dos impressos; e com referências específicas da História da Educação Matemática, como Elenice Zuin (2009) e Wagner Rodrigues Valente (2017), que abordam as relações entre saberes matemáticos e os contextos de sua institucionalização e circulação.

Considerando os limites deste texto, optamos por exemplificar a presente investigação por meio da análise das tabuadas publicadas na obra *Escola fundamental, ou methodo facil para aprender a ler, escrever, e contar, com os primeiros elementos da doutrina christã, util à mocidade, que deseja plenamente instruir-se*. O livro, atribuído à autoria de "Hum Professor", foi impresso em Lisboa no ano de 1816. A versão analisada – sob guarda da Biblioteca Nacional de Portugal – apresenta em sua folha de rosto a indicação de se tratar de uma "Nova Edição", o que sugere que se trata de uma reimpressão da obra. No entanto, apesar dessa menção editorial, não é possível afirmar com precisão se o título foi amplamente reeditado nem se sua primeira edição remonta ao século XVIII. Tal lacuna documental revela as dificuldades inerentes à reconstituição da trajetória editorial de certos impressos didáticos do período, cuja circulação e reedição nem sempre foram formalmente registradas. Ainda assim, a obra em questão representa um exemplo relevante para a compreensão das formas materiais e pedagógicas assumidas pelas tabuadas no contexto escolar luso-brasileiro do início do século XIX.

O título indica uma proposta de formação elementar e integral, voltada à mocidade, que abarca a alfabetização (ler e escrever), os ensinamentos aritméticos básicos (contar) e a instrução religiosa (elementos da doutrina cristã). Essa combinação era típica dos livros escolares do período, que visavam formar sujeitos obedientes, úteis e moralmente orientados, especialmente dentro de uma lógica de educação voltada à ordem e à religião, fortemente influenciada pelo Antigo Regime.

Figura 1 – Taboada de Hum Professor.



COMPENDIO
DE ARITHMETICA.
TABOADA.

2	1	2		3	1	3	
2	2	4		3	2	6	
2	3	6		3	3	9	0
2	4	8		3	4	12	3
2	5	10	1	3	5	15	6
2	6	12	3	3	6	18	0
2	7	14	5	3	7	21	3
2	8	16	7	3	8	24	6
2	9	18	0	3	9	27	0
2	10	20	2	3	10	30	3
4	1	4		5	1	5	
4	2	8		5	2	10	1
4	3	12	3	5	3	15	6
4	4	16	7	5	4	20	2
4	5	20	2	5	5	25	7
4	6	24	6	5	6	30	3
4	7	28	1	5	7	35	8
4	8	32	5	5	8	40	4
4	9	36	0	5	9	45	0
4	10	40	4	5	10	50	5

(86)

6	1	6		7	1	7	
6	2	12	3	7	2	14	5
6	3	18	0	7	3	21	3
6	4	24	6	7	4	28	1
6	5	30	3	7	5	35	8
6	6	36	0	7	6	42	6
6	7	42	6	7	7	49	4
6	8	48	3	7	8	56	2
6	9	54	0	7	9	63	0
6	10	60	6	7	10	70	7
8	1	8		9	1	9	
8	2	16	7	9	2	18	0
8	3	24	6	9	3	27	0
8	4	32	5	9	4	36	0
8	5	40	4	9	5	45	0
8	6	48	3	9	6	54	0
8	7	56	2	9	7	63	0
8	8	64	1	9	8	72	0
8	9	72	0	9	9	81	0
8	10	80	8	9	10	90	0

Fonte: Escola Fundamental, ou Methodo Facil [...] (1816, p. 85-86).

De acordo com a imagem da figura 1 é possível perceber que a tabuada escolar de multiplicação, que compreende os números de 2 a 9, configura-se como uma materialidade didática elementar, cuja organização revela não apenas um recurso de apoio à memorização, mas também uma racionalidade pedagógica própria ao ensino da aritmética nos níveis iniciais da escolarização. A exclusão das tabuadas do 1 e do 10 sugere um entendimento tácito de que essas operações seriam logicamente dedutíveis pelo estudante – o que reforça a ideia de uma

progressiva complexificação das estruturas multiplicativas apresentadas.

A disposição dos dados, geralmente em colunas ou fileiras que apresentam os produtos de 2×1 até 9×10, sem a presença do sinal multiplicador (* ou ×), evidencia uma convenção tipográfica comum em impressos escolares antigos, em que a leitura das expressões era apoiada mais pela oralidade (e pela familiaridade com a sequência) do que por uma notação algébrica formal. Assim, uma linha como "2 3 6" implicaria a leitura convencional "2 vezes 3 é igual a 6", sendo o operador multiplicativo compreendido contextualmente. Tal omissão pode ser interpretada tanto como uma limitação gráfica das técnicas de impressão do período quanto como uma estratégia didática, uma vez que a fixação da relação numérica (e não da operação algébrica) era o objetivo central.

Do ponto de vista histórico e pedagógico, esse tipo de tabuada reforça práticas escolares centradas na memorização mecânica, valorizando a repetição como método privilegiado de aprendizagem. A ausência de elementos visuais ou lúdicos acentua a ênfase na automatização dos resultados, característica marcante das culturas escolares dos séculos XVIII e XIX. Além disso, ao apresentar apenas as tabuadas centrais (de 2 a 9), o material mobiliza um currículo mínimo da multiplicação, suficiente para a maioria das operações básicas do cotidiano comercial e doméstico da época, reforçando sua utilidade prática e o valor social do saber aritmético.

Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

ESCOLA FUNDAMENTAL, ou Methodo Facil para aprender a ler, escrever, e contar, com os primeiros Elementos da Doutrina Christã, útil á Mocidade, que deseja plenamente instruir-se. Por Hum Professor. Nova Edição. Lisboa: Impressão de Alcobia, 1816.

HØYRUP, Jens. State, "Justice", Scribal Culture and Mathematics in Ancient Mesopotamia. **Sartoniana**, Ghent, v. 22, p. 13–46, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, 2001.

PINTO, Luís Maria da Silva. **Diccionario da lingua brasileira**. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educar matemático. **Diálogo Educacional**, v. 17, n. 51, p. 201-222,jan./mar. 2017.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Dos antigos pesos e medidas ao sistema decimal**. Organizado por Iran Abreu Mendes e Miguel Chaquiam. Belém: SBHMt., 2009.

Educação infantil formação continuada em contexto

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Infantil. Contexto.

Suélen Giordana da Silva Binotto
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: A presente escrita emerge da imperativa necessidade de que os docentes adquiram uma compreensão aprofundada do contexto social, cultural e econômico em que as crianças estão inseridas, bem como da influência desse ambiente no desenvolvimento infantil e nas práticas pedagógicas que visam à promoção de uma educação qualitativa e equitativa. Essa apropriação do contexto é fundamental para o acolhimento das singularidades de cada discente, favorecendo, assim, o conhecimento de si e do outro. Além disso, é essencial que os docentes incentivem a troca de experiências entre os pares, o que pode potencializar a ampliação dos saberes e a construção coletiva do conhecimento. O papel dos docentes, portanto, não se restringe apenas à transmissão de conteúdos, mas abrange uma abordagem holística que considera as diversas dimensões do ser humano, promovendo um ambiente escolar que valorize a diversidade e fomente o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a formação docente deve ser orientada para a reflexão crítica acerca das experiências vivenciadas pelos discentes, permitindo uma prática educativa que respeite e atenda às especificidades individuais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Dessa forma, o estudo se propõe a investigar as estratégias pedagógicas que favorecem essa dinâmica, buscando identificar metodologias eficazes para a implementação de práticas educativas que atendam às demandas contemporâneas de ensino e aprendizagem.

A educação, conforme Paulo Freire (1996), deve ser um ato de liberdade e conscientização, promovendo um ambiente em que o discente não seja apenas um receptor passivo de informações, mas um agente ativo na construção de seu próprio conhecimento. A realidade em que as crianças vivem exerce um papel preponderante nesse processo educativo, influenciando tanto o desenvolvimento infantil como a eficácia das práticas pedagógicas. Este artigo propõe refletir sobre a importância do

reconhecimento do contexto social e cultural das crianças para a promoção de uma educação qualitativa e equitativa.

A formação continuada em contexto é essencial para que os docentes compreendam de maneira aprofundada as realidades sociais, culturais e econômicas que cercam seus discentes. Essa compreensão permite que os docentes reconheçam as singularidades de cada discente e as influências do ambiente em seu desenvolvimento humano. Ao se aprofundar nessas questões, o docente não apenas adquire conhecimento teórico, mas também desenvolve habilidades práticas que o capacitam a criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Essa abordagem integral é crucial, pois transforma o papel do docente de mero transmissor de conteúdos em um facilitador do aprendizado, atento às necessidades e características de cada criança.

Além disso, a formação continuada fomenta a troca de experiências entre docentes, o que enriquece o processo educativo e potencializa a construção coletiva do conhecimento. Quando os docentes compartilham práticas e reflexões, são capazes de desenvolver metodologias mais eficazes que atendam às demandas contemporâneas, e locais, do ensino e da aprendizagem. Essa colaboração não apenas amplia os saberes entre os profissionais, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados. Assim, a formação continuada se revela como um pilar fundamental para a construção de uma educação qualitativa e equitativa, capaz de preparar as crianças para serem agentes ativos e conscientes na sociedade, em consonância com os desafios atuais.

Segundo Lev Vygotsky (2000), o desenvolvimento humano é intrinsecamente ligado às interações sociais e ao ambiente em que o indivíduo está inserido. Para Vygotsky, as experiências vividas pelas crianças em seus contextos familiares, comunitários e escolares são fundamentais para a sua aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal, conceito central em sua obra, pressupõe que as crianças, quando expostas a desafios adequados e mediadas por docentes competentes, podem expandir suas capacidades cognitivas.

Desse modo, a apropriação do contexto tornou-se uma tarefa essencial para os docentes, que devem estar atentos não apenas às necessidades individuais de cada criança, mas também às especificidades culturais que moldam suas identidades. O docente, portanto, deve adotar uma postura de escuta ativa, buscando conhecer e compreender as realidades de suas crianças, utilizando essas informações para fundamentar suas práticas pedagógicas.

A obra de Paulo Fochi (2014) aposta na ideia de uma educação que promova a equidade e a inclusão. Fochi argumenta que a educação não pode ser uma prática homogênea, mas deve considerar a diversidade das experiências e saberes dos discentes. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta freiriana de uma educação que parta da realidade dos educandos, respeitando suas singularidades e promovendo o acolhimento.

Ao implementar práticas pedagógicas que levem em consideração o contexto das crianças, os docentes não apenas promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também favorecem o processo de autoconhecimento e convivência fraterna. Essa troca entre os pares, sugerida por Freire, é uma contribuição significativa para a formação de cidadãos críticos e conscientes, aptos a se posicionarem em relação à sua realidade social, cultural e individual.

O docente, ao reconhecer a relevância do contexto em que suas práticas ocorrem, deve assumir o papel de mediador do conhecimento, facilitando as relações entre as crianças e as habilidades que precisam ser desenvolvidas. Lev Vygotsky destaca a escola como um espaço fundamental para a interação social e a construção do saber, ressaltando que o aprendizado ocorre em um ambiente onde as trocas são valorizadas. Nesse sentido, o docente deve ativar e estimular a troca de experiências entre os discentes, criando um ambiente colaborativo que favoreça não apenas a construção individual, mas também a coletiva do conhecimento. É essencial que o docente promova atividades que estimulem a participação ativa de todos, permitindo que cada discente contribua com suas vivências e perspectivas.

Assim, as crianças se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem, participando efetivamente do processo educativo. Por meio da interação e do diálogo, o docente pode fomentar um espaço onde as diversidades são respeitadas e as diferentes vozes são ouvidas. Isso, por sua vez, potencializa o desenvolvimento de habilidades críticas e sociais, fundamentais para a formação integral das crianças. A atuação do docente como mediador e facilitador mediante o reconhecimento do contexto social e cultural é indispensável para promover um aprendizado significativo e duradouro, que transcende a mera acumulação de informações, aliando o desenvolvimento pessoal e social a um ambiente educacional mais inclusivo e transformador. Freire (1996) defende que a educação deve ser um ato de amor e solidariedade, onde o acolhimento a cada discente é fundamental. Este acolhimento vai além do físico; implica em uma compreensão genuína das vivências e desafios enfrentados, possibilitando um espaço onde a vulnerabilidade é reconhecida e respeitada. Assim, a prática pedagógica deixa de ser uma mera transmissão de conteúdos e se transforma em um compromisso social com o desenvolvimento completo da criança.

A apropriação do contexto em que as crianças estão inseridas se apresenta como um elemento central para a efetivação de uma educação que possa ser considerada qualitativa e equitativa. A partir das reflexões propostas por autores renomados, como Paulo Freire, Lev Vygotsky e Paulo Fochi, podemos compreender que o desenvolvimento infantil é indissociável das interações sociais e dos aspectos culturais que permeiam a vida dos indivíduos.

Freire, em sua visão pedagógica, enfatiza a importância do diálogo e da relação entre educador e educando, destacando que a educação deve ser um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde a diversidade é valorizada e respeitada. Vygotsky complementa essa perspectiva ao introduzir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que sugere que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando é mediado por conexões sociais e culturais. Torna-se evidente que a formação continuada dos docentes deve se pautar na compreensão aprofundada das realidades em que seus discentes estão imersos,

permitindo que as práticas pedagógicas sejam reformuladas e adaptadas para atender às singularidades de cada discente.

Nesse sentido, a formação de docentes que estejam cientes de sua responsabilidade social e educacional torna-se imperativa. Não se trata apenas de uma atualização técnica ou da simples aquisição de novos conteúdos, mas de um processo reflexivo e crítico que os prepare para acolher a diversidade presente nas salas de aula. O educador deve desenvolver uma postura de escuta ativa e empatia, que permita a construção de um ambiente educacional inclusivo, onde os discentes se sintam valorizados em suas individualidades e capazes de engajar-se no processo de aprendizagem. Isso implica, também, em reconhecer as barreiras sociais e econômicas que podem impactar o desempenho escolar e o desenvolvimento das crianças, criando estratégias adequadas que visem à superação dessas dificuldades.

O desafio da prática educativa, portanto, não se restringe à mera instrução de conteúdos curriculares, mas se estende à criação de um espaço onde a liberdade e a troca de saberes sejam promovidas. É necessário que os docentes se vejam como agentes de transformação social, atuando de maneira a propiciar uma educação que não apenas informe, mas que também forme cidadãos críticos, conscientes e engajados com as realidades sociais que os cercam. Neste contexto, a formação continuada emerge como um instrumento fundamental para que os docentes possam refletir sobre suas experiências e práticas, aprimorando-se continuamente e recolocando em pauta a importância do respeito à diversidade.

Assim, a construção de um ambiente educativo que promova a liberdade e a inclusão deve ser um objetivo comum a todas as instituições. Para tanto, as práticas pedagógicas devem ser constantemente reavaliadas e ajustadas, à luz das interações sociais e culturais que habitam o cotidiano escolar. A educação, portanto, deve ser vista como um processo dinâmico, onde as vozes dos discentes são ouvidas e consideradas, contribuindo para uma experiência de aprendizado que vai além da transição de conteúdos, mas que se fundamenta na vivência compartilhada e na construção de conhecimentos coletivos.

Dessa forma, compreender a relevância do contexto social, cultural e econômico no qual as crianças estão inseridas não é apenas uma exigência acadêmica, mas um compromisso ético e moral dos docentes. A promoção de uma educação verdadeiramente acolhedora e respeitosa à diversidade requer um esforço contínuo para que os docentes estejam preparados e motivados a adaptar suas abordagens pedagógicas, sempre em busca de formar indivíduos capazes de contribuir positivamente para a sociedade. O caminho rumo a essa educação transformadora passa, necessariamente, pela formação e reflexão crítica dos docentes, que necessitam se apropriar das diversas realidades que compõem o universo escolar e, assim, iluminar a trajetória de aprendizado das crianças de forma mais equilibrada e justa.

Referências

FOCHI, Paulo. **Educação e diversidade:** desafios contemporâneos. São Paulo: Editora XYZ, 2014.

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

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O ideário de asilamento à infância desvalida no discurso de Augusto Cony no final do Império Brasileiro (1882)

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: História da Educação. Asilos Infantis. Discurso.

Laryssa Celestino Serralheiro
Doutoranda em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar o discurso de Augusto Candido Xavier Cony, o qual foi professor de Instrução Primária da Corte Imperial e defensor da criação de asilos infantis para crianças em situação de pobreza, orfandade e/ou abandono. Desde o Período Colonial, instituições religiosas detiveram o domínio sobre as práticas de atendimento à infância desamparada diante de uma perspectiva caritativa, baseada no acolhimento respaldado pelos princípios da benevolência cristã-católica. A partir de meados do século XIX, durante o Período Imperial, surgiu uma nova corrente filantrópica entre médicos, juristas e pedagogos que visavam o protecionismo infantil diante um caráter científico, com ideais voltados para a formação e cuidado de crianças em situação de vulnerabilidade nos aspectos da saúde, moralidade, civilidade e intelectualidade. Foi nesse contexto que Augusto Candido Xavier Cony suscitou reflexões sobre a situação de infantis desamparados e realizou proposições sobre a constituição de novos asilos infantis no final do período imperial brasileiro.

O presente estudo trata de uma proposição analítica relacionado ao discurso proferido por Augusto Candido Xavier Cony[44] – posteriormente publicado como documento intitulado *Memoria sobre asylos infantis ou estudo dessas instituições* – à favor da criação de asilos infantis durante uma Conferência Pedagógica no final do século XIX. O Brasil detém uma extensa herança colonial dedicada à institucionalização de crianças em situação de abandono e/ou orfandade. De acordo com Rizzini (2004, p. 23), "uma modalidade de atendimento a bebês abandonados de longa duração foi o sistema das Rodas de Expostos, surgido no período colonial por iniciativa da Santa Casa de

[44] Augusto Candido Xavier Cony foi professor público de instrução primária na Freguesia de Santana, na Corte Imperial, e sócio fundador da Sociedade Protetora da Infância Desvalida.

Misericórdia". Esse mecanismo surgiu como uma forma de promover o acolhimento de infantis tão comumente encontrados às ruas, os quais careciam de amparo e que ficavam vulneráveis quanto à iminente interrupção de suas vidas, uma vez que "toda mulher que, no meio da noite, deixasse o filho recém-nascido em um terreno baldio estava expondo-o à morte, ao passo que os familiares, ao procurarem hospitais, [...] dispostos a aceitar o pequerrucho, estavam tentando protegê-lo" (Venâncio, 1999, p. 23).

Nessa perspectiva, a Roda dos Expostos[45], gerida por diversas Misericórdias ao redor do país, foi um recurso caritativo que por um longo período funcionou como modo de resguardar as condições de vivências desses pequenos desamparados. Nesse local os bebês eram encaminhados aos cuidados de amas-de-leite até atingirem os três anos de idade para fins de aleitamento materno e cuidados iniciais. Também poderiam ser apadrinhados por famílias comuns, as quais se responsabilizariam em prover bem-estar baseados na moradia dentro de um núcleo parental, educação, vestimenta e alimentação. Estas recebiam mensalidades pela criação; contudo, eram limitadas até o menino ou menina atingirem, respectivamente, 7 e 8 anos de idade.

Caso optassem pela adoção, a partir dessa faixa etária mencionada, os cuidados eram por suas custas. Ao contrário disso, os infantis voltavam a residir na Casa da Roda dos Expostos, onde geralmente tinham amas-secas, comumente meninas-órfãs e abandonadas, de maior idade, responsáveis pela atenção das crianças mais novas. Em meados do século XIX, essas crianças, que retornavam à residir nas Misericórdias após o fim do período de criação, começaram a ser visadas como potenciais indivíduos úteis à pátria. Conforme Rizzini (2004, p. 24), "por influência do ideário da Revolução Francesa, progresso e civilização vão nortear os programas educacionais do mundo

[45] A Roda dos Expostos era um mecanismo de acolhimento já existente de forma semelhante em outros países da Europa, consistia em um dispositivo de madeira desenvolvido em formato cilíndrico, contendo espaço suficiente para pôr um bebê dentro do referido objeto, como forma de possibilitar o anonimato daqueles que optassem em abandonar suas proles, tornando viável, ao genitor, repassar a responsabilidade do cuidado sobre o infantil para essa Irmandade.

ocidental – os asilos para crianças pobres sofrem mudanças gradativas rumo à secularização da educação". Assim, "multiplicou-se a intervenção do poder regional, para se criarem instituições de assistência aos pequenos abandonados [...] e introduzir o ensino profissionalizante, preparando os educandos para uma atuação ordeira" (Marcílio, 2019, p. 234).

Essa modalidade assistencial administrada pelas Santas Casas de Misericórdias deteve a soberania e reconhecimento social, cultural e político por séculos, como uma das principais instituições dedicadas ao atendimento de infantis desvalidos baseadas nas práticas caritativas cristãs. Contudo, no final do século XIX, médicos-higienistas "condenavam, em particular, a prática do aleitamento mercenário, por considerá-la a maior responsável pela elevada mortalidade das crianças asiladas, e defendiam uma associação entre higiene e filantropia, que seria concretizada em novas instituições" (Freire; Leony, 2011, p. 202). Assim como, juristas e pedagogos compreendiam que não bastava apenas fornecer acolhimento, mas formar indivíduos sadios, civilizados e instrumentalizados.

Foi nesse contexto que Augusto Candido Xavier Cony, durante uma das Conferências Pedagógicas[46], promoveu reflexões quanto à instauração de novos asilos infantis inspirados em instituições filantrópicas-educativas existentes na Europa. Segundo o pedagogo, a Corte Imperial, naquele período, enfrentava diversas problemáticas envolvendo o frequente encontro de menores desvalidos que cometiam delitos pelas ruas. Para solucionar essa questão, foi citado que os Chefes de Polícia, à época, os encaminhassem para ambientes rurais a fim que fossem "regenerar-se dos maos habitos, de envolta com a mais hedionda aberração das sociedades modernas" (Cony, 1882, p. 1).

Nessa circunstância, enviar infantis em situação de desamparo às fazendas do interior foi uma das medidas adotadas pelos departamentos policiais, em virtude da falta de vagas suficien-

[46] No Rio de Janeiro, a partir de 1873, organizam-se vários eventos ilustrativos desse empenho na vulgarização do conhecimento e no aperfeiçoamento do corpo docente. Esses eventos foram um espaço privilegiado de instrução e ensino, transformando-se em uma verdadeira "instituição", divulgam as ideias educacionais e práticas educativas que, gradativamente, impõem-se no contexto brasileiro (Bastos, 2005, p. 116).

tes para o acolhimento de elevadas quantidades de crianças vulneráveis entre os insipientes asilos já existentes no período. Para Cony (1882, p. 2), eram "abandonados os poucos estabelecimentos industriaes do Estado". Além do mais, foi compreendido que as escassas iniciativas para mitigar os impactos da delinquência infantil estavam atreladas às poucas medidas de promoção educacional voltadas às crianças pobres, órfãs e/ou abandonadas. No entanto, Cony (1882, p. 2) tinha a expectativa que seria "o ministerio da instrucção publica, e não o da justiça, quem cuidará da extincção do crime".

Com base nisso, essas mazelas socioculturais arraigadas no final do período imperial brasileiro, suscitou ao pedagogo defender a ampla criação de novas modalidades de asilos infantis com a convicção de que "o futuro de uma nação depende do grau de desenvolvimento physico, moral e intellectual de seus filhos" (Cony, 1882, p. 7). Tratava-se de uma ótica salvacionista sobre aqueles que eram renegados à formação educativa. Nessa perspectiva, como meio de formar infantis desamparados em indivíduos forjados pela civilidade, Cony (1882) defendia que os asilos infantis deveriam ser instaurados:

> [...] confiadas a mestras, e tanto quanto seja possível, a mãis de familia, cuja capacidade intellectual, doçura, moralidade e sobretudo o amor á infancia tenham sido antecedentemente reconhecidos [...] Quanto á educação physica, a saude da creança é conservada pelas cuidados do corpo e exercícios. Quanto á moral é ella educada para a ordem, obediencia, attenção e benevolencia, iniciada nas verdades da religião e nos principios da virtude (Cony, 1882, p. 14-15).

A partir dessa premissa, Cony (1882) entendia que a educação dos infantis em situação de vulnerabilidade socioeconômica, abandono ou orfandade deveria estar vinculada à laços de afetividade, apropriando da classe docente feminina e da ideia do amor materno como forma de formar cidadãos distantes das problemáticas relacionadas à falta de caráter civilizatório. Também determinava a pertinência pela integridade corporal, com base na preocupação da saúde e no desenvolvimento físico. E, por fim, reforçava a relevância de uma educação disciplinadora, baseada nas virtudes religiosas difundidas naquele

contexto sociocultural, a fim de formar indivíduos obedientes, saudáveis e moralmente íntegros.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação como espetáculo. STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (org.). **História e memórias da educação no Brasil, vol. II**: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 116-131, 2005.

CONY, Augusto Candido Xavier. **Memoria sobre asylos infantis ou estudo dessas instituições**. CONFERÊNCIAS PÚBLICAS DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DA CORTE, 1882.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, supl. 1, dez. 2011, p.199-225.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

RIZZINI, I; RIZZINI. I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: Percurso histórico e desafios do presente. São Paulo: Loyola, 2004.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias abandonadas:** Assistência à crianças de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador. Séculos XVIII e XIX. Campinas, SP: Papirus, 1999.

Formação leitura e escrita: entre os tempos e os espaços do ler e do escrever na Educação Infantil

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura. Escrita. Formação de Professores. Criança Alfabetizada

Fernanda Rodrigues Zanatta
Doutoranda em Educação
Universidade de Coaxial do Sul

Resumo: Neste texto analisa-se os convites de formatura da Escola Normal Assunta Fortini, no período de 1965 a 1970, com o intuito de analisar os elementos e dados expressos nesse suporte textual. O estudo situa-se no campo da História da Educação e das instituições escolares. A escolha metodológica foi a análise de cinco convites de formatura, com o objetivo de identificar e tabular os ítens de cada um dos convites. Como conclusão foram identificados os principais sujeitos da história da instituição, número e gênero dos formandos e recortes dos discursos e representações produzidas no período em estudo.

Considerações iniciais

O presente texto tem como objetivo central apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidos no período de formação do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) no pólo Bom Princípio/RS, com a turma 1.2 B, que ministrei como formadora municipal, no período de setembro de 2024 à junho de 2025. A turma foi composta por professores de educação infantil dos municípios de Barão, Harmonia e Tupandi. O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e tem como objetivo fortalecer o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas que desenvolvam a linguagem oral, leitura e escrita das crianças. A formação ocorreu em nível nacional, dividida nas regiões do Brasil. Em cada região havia uma coordenação estadual e o trabalho formativo foi coordenado pelas universidades selecionadas para esse fim. No Rio Grande do Sul, a coordenadora Estadual foi a professora Gabriela Nogueira. Como formadora

municipal, participei também da formação ministrada pela formadora estadual Letícia Caroline da Silva Streit.

A turma iniciou as atividades em setembro de 2024, com a participação de 33 docentes, e encerrou em junho de 2025, com 20 docentes. A redução do grupo se deve ao fato de que no Rio Grande do Sul, diferente dos demais estados da federação, o programa com os professores iniciou somente no mês de setembro, devido às enchentes que impossibilitaram o início no período previsto. Desse modo, o curso não finalizou junto com o ano letivo, sendo necessário seguir no próximo ano. No encerramento do ano letivo de 2024, alguns dos professores que atuavam na educação infantil dos municípios envolvidos e cursistas do LEEI que não eram efetivos, perderam o vínculo de contrato ou deixaram de atuar na educação infantil e foram para o Ensino Fundamental; ou, ainda, passaram a atuar em outras redes de ensino. Também houve docentes que entraram em licença maternidade e, além disso, um caso de aposentadoria. Além da alteração dos docentes cursistas, houve também alterações no grupo de articuladores e coordenadores do LEEI, devido às mudanças das administrações municipais.

O grupo docente e a sua abrangência

Em 2025, o grupo reiniciou suas atividades e apresentou sua nova configuração. Agora eram 23 docentes, divididos em 03 municípios e em 08 escolas de educação infantil. O grupo de docentes alcançou um total de 304 crianças de turmas de pré-escola, com idade entre 4 e 5 anos. Uma das professoras cursista passou a atuar no 1º ano do ensino fundamental, e algumas outras docentes passaram a atuar na gestão escolar em um ou dois turnos escolares.

Entre os espaços e tempos de leitura: práticas aplicadas ao longo da formação

No início da formação, os cursistas foram convidados a revisitar a sua infância, pensar na escolha pela docência e, dessa forma, compreender melhor as infâncias de hoje. Entendendo as infâncias no plural. O momento de revisitar as memórias afetivas foi um espaço de tempo para olhar para si e os caminhos

que o levaram para a escolha da profissão docente. Tudo isso proporcionou refletir sobre algumas concepções: as relações entre educação infantil e ensino fundamental; compreender o repertório cultural das crianças e famílias; compreender a criança como produtora competente e potente da cultura; repensar a organização dos tempos e dos espaços escolares, da ambientação e das mediações; das escolhas dos livros literários e acesso a eles por parte das crianças.

Ao longo da formação, os cursistas realizaram os estudos propostos a partir do material base do LEEI, dividido em oito cadernos de estudos, disponíveis na plataforma do curso, o AVAMEC, onde também tinham acesso a outros materiais como *lives* e tarefas. O material apresentou várias propostas de reflexões sobre a leitura escrita na educação infantil Ao longo das formações, cada cursista foi selecionando um tema abordado na formação para aplicar em sua turma e escola.

No Seminário Final os cursistas apresentaram suas práticas. Entre o material apresentado, destaca-se as iniciativas em prol da leitura e escrita como a implantação de um espaço de leitura com uma Geloteca, sacolas literárias, maletas viajantes, roda de leitura, implantação de cantinhos de leitura, entre outros.

Com esse enfoque percebe-se o movimento para ampliar tempos e espaços de leitura e escrita, envolvendo as famílias em proposições que visam ampliar as propostas iniciadas na escola. A escola é um espaço privilegiado para tal finalidade, conforme reforçado no material do programa:

> É nela[s] que adultos e crianças sentam-se para ler e ouvir histórias, lendas, contos de fadas; é lá também que circulam a cultura popular e a cultura lúdica, além de outros saberes que as crianças aprendem em suas culturas de pares, como jogos, canções, brincadeiras, e cantigas de roda que durante muitos séculos acompanharam o desenvolvimento humano (Barbosa; Delgado, 2012, p. 134).

Nesse sentido os cursistas devolveram várias práticas que possibilitaram tempos, espaços, momentos de leitura, das mais variadas formas de ler o mundo e envolveram a comunidade escolar, conforme podemos observar nas figuras a seguir:

Figura 1: Espaço de leitura com geloteca, criado na EMEI Mundo da Criança, em Harmonia/RS



Fonte: acervo da formação do LEEI

Figura 2 – Cantinho da leitura instalado na EMEI Anjo da Guarda, em Harmonia/RS



Fonte: acervo da formação do LEEI

Figura 3 – Cantinho da leitura instalado na EMEI Carinha de Anjo em Tupandi/RS



Fonte: acervo da formação do LEEI

Os espaços propõem uma relação mais próxima entre as crianças e os livros, entre o ato de ler as imagens, de se aproximar da leitura literária, da cultura. Conforme Brandão, Melo e Mota (2009), devemos aproximar o livro o máximo possível da ludicidade que se encontra em brincadeiras, que desenvolve o imaginário e ressignifica o estímulo pela leitura, pelo pensamento e do imaginário infantil.

Tanto os espaços de leitura quanto os tempos de leitura propostos pelas rodas literárias, às maletas de leitura, sacolas viajantes e afins proporcionam o estímulo à leitura, tanto na escola quanto com as famílias. As práticas expostas ao final da formação, durante o Seminário Final, demonstram o entusiasmo e o movimento fomentado pela formação.

Para os professores, o curso foi bastante significativo, de trocas de experiências, de conhecimentos teóricos e práticos, com sugestões de histórias, recursos, estratégias, incentivo à leitura, outras formas de estimular a leitura e escrita na educação infantil. Com a convicção de que o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil deixa o movimento, os novos olhares e as múltiplas possibilidades de desenvolver leitura e escrita pensada para as crianças da educação infantil. Finalizamos

a formação com a expectativa de uma continuidade para as demais turmas e docentes.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

BRANDÃO, Ana C.P. ROSA, Ester C.S. **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações.** Brasília, MEC/SEB, 2016.

O núcleo articulador e a reinvenção do cotidiano escolar no Ensino Médio em tempo integral

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral. Planejamento e Temporalidade Docente. Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador. Cotidiano e Identidade Juvenil.

Arlene Aparecida de Arruda
Doutora em Educação
Coordenadora Pedagógica da EEB Visconde de Cairu/SC.

Resumo: O trabalho apresenta um recorte da tese intitulada "Jovens e Ensino Médio em Tempo Integral: sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador" (Arruda, 2023). A pesquisa, fundamentada na abordagem qualitativa, utilizou grupos focais e análise textual discursiva com a participação de 31 sujeitos, sendo estudantes cursistas e egressos do Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMTI). O presente estudo parte da seguinte questão: "Como a sistematização dos tempos e espaços pedagógicos do Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCNA) contribui para a consolidação de uma gestão pedagógica colaborativa e efetiva no contexto do EMTI?" Tem como objetivo compreender como o MCNA ressignifica os tempos da docência e potencializa a gestão pedagógica. Destacam-se os planejamentos (individual, por área e coletivo) como instrumentos de mediação entre teoria e prática, promovendo a corresponsabilidade docente, o diálogo com a equipe pedagógica e a valorização das juventudes como sujeitos do processo educativo. As bases teóricas de Charlot (2000) sustentam a compreensão do cotidiano escolar como espaço de mobilização de sentidos na relação com o saber; de Pais (2003), na sociologia do cotidiano, na vivência plural das juventudes; e Stecanela (2010) apresenta a complexidade do conceito de juventude, com ênfase nos processos identitários. Nesse sentido, a organização dos tempos escolares fortalece a intencionalidade das ações e consolida uma cultura dialógica, colaborativa e de pertencimento. O planejamento e os processos educacionais anunciam uma escola que entrelaça os saberes docentes às identidades juvenis, marcadas por múltiplas temporalidades e espacialidades.

Este trabalho tem como objetivo compreender como o MCNA ressignifica os tempos da docência e potencializa a gestão pedagógica no contexto do Programa de Ensino Médio

em Tempo Integral. A pesquisa dialoga com o GT4: Processos Educacionais, Gestão e Pertencimento, ao analisar práticas educativas que valorizam o planejamento, o pertencimento das juventudes e a gestão participativa, ancorando-se na escuta das diferentes experiências de estudantes jovens que estudam em uma escola pública da periferia, reconhecendo suas singularidades e trajetórias de vida como constitutivas da prática pedagógica.

Como defende Pais (2003, p. 20), "os jovens são chamados a exercitar dilemas, a enfrentar encruzilhadas e a ultrapassar obstáculos que poderão experimentar, na vida real, quando transitam para a vida adulta". Esse processo é também destacado por Stecanela "compreensão das formas como as identidades juvenis são construídas no entrelaçamento entre as temporalidades e as espacialidades do cotidiano" (Stecanela, 2010, p. 123). Nesse sentido, a presença das juventudes, com suas demandas, sonhos e modos de ser, transforma-se em aprendizagem para os docentes e para a instituição como um todo.

Nessa direção, as práticas de Planejamento Integrado Comum (PIC), Planejamento por Área de Conhecimento (PAC) e planejamento individual são destaques que materializam o trabalho docente e a intencionalidade das ações com ênfase nas temporalidades e espacialidades dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. O planejamento individual permite ao professor considerar as especificidades de sua turma, aprofundar o conhecimento sobre os estudantes e desenvolver propostas pedagógicas articuladas ao Projeto Político Pedagógico da escola. O planejamento por área de conhecimento fortalece o diálogo entre docentes da mesma área, promovendo coerência nas sequências didáticas e possibilitando a construção de projetos interdisciplinares de aprendizagem. Já o planejamento coletivo – realizado semanalmente por meio do PIC – oportuniza o compartilhamento de experiências, desafios e estratégias pedagógicas, aproximando a equipe pedagógica da realidade concreta da sala de aula e promovendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade (Instituto Ayrton Senna, 2018).

Esses três tipos de planejamento, realizados de forma articulada e sistemática, são centrais para a efetivação de uma gestão pedagógica colaborativa. Eles favorecem não apenas a intencionalidade da ação docente, mas também a criação de uma cultura profissional baseada no diálogo, na reflexão e na escuta. O tempo destinado a esses planejamentos, institucionalizado pelo Programa EMTI, é, portanto, um dos principais fatores que permitiu uma reconfiguração do currículo, bem como a reinvenção do cotidiano escolar.

A pesquisa ancora-se na escuta das diferentes juventudes que vivenciaram os movimentos e as tessituras do MCNA, permitindo o reconhecimento das singularidades e trajetórias de vida como constitutivas da prática pedagógica, favorecendo o pertencimento juvenil. Como aponta Charlot (2000, p. 72), "Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor". Já para Stecanela (2010), ao tratar dos trânsitos pelas culturas juvenis e pela Escola da Vida, esses diálogos geram outras formas de compreender e dar sentido ao cotidiano.

Nesse sentido, a presença das juventudes, com suas demandas, sonhos e modos de ser, mobiliza novas formas de aprender, ensinar e de pertencimento e exige uma reconfiguração dos processos educacionais e de Gestão para que os sujeitos envolvidos tenham o sentimento de pertença. Tal reconfiguração demanda práticas pedagógicas mais sensíveis às múltiplas temporalidades e espacialidades juvenis, bem como uma gestão comprometida com a escuta ativa, a corresponsabilidade e a valorização dos saberes que emergem do cotidiano escolar. É nesse entrelaçamento entre culturas juvenis e práticas institucionais que se constrói uma escola verdadeiramente inclusiva, dialógica e transformadora.

Tramas cotidianas da docência: juventudes, tempo e esperançar

Na rotina em que o cotidiano se reinventa,
entre temporalidades, espacialidades docentes e juvenis,
a escola pulsa viva,

tecida de medos, de desafios, de sonhos e de possibilidades.

No compasso dos planejamentos,
cada encontro é partilha e caminho;
Na escuta que acolhe o tempo,
há mobilização dos sentidos na relação com o saber.

Docentes e equipe gestora, em diálogo constante,
tecem saberes em rede.
No Núcleo que articula e fortalece a gestão,
a docência se reinventa como encontro entre os sujeitos da educação.

E entre projetos de pesquisa, intervenção e vivências,
o saber transita na captura dos pequenos detalhes que revelam o cotidiano;
os saberes se corporificam e a transformação se instaura.

Reinventar é verbo de coragem,
é escutar, planejar, resistir, pertencer
na escola que se aprende com as diferentes juventudes
e não se cala, não recua, mesmo na contramão do existir.

É nesse processo contínuo de reexistência que se fortalece a docência,
a gestão comprometida e o pertencimento,
fazendo da escola um território de luta, esperança e formação humanizada.

Referências

ARRUDA, Arlene Aparecida de. **Jovens e Ensino Médio em Tempo Integral:** sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria; Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana:** Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programa Educação Integral em Tempo Integral Caderno 12**. Apoio à Gestão Pedagógica, Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, [s.l.], 2018.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano:** trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educs, 2010.

Evisão sistemática sobre a Lei nº 12.881/2013 e as universidades comunitárias no Brasil: identidade, gestão e pertencimento

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Universidades comunitárias. Lei nº 12.881/2013. Gestão educacional. Identidade institucional. Pertencimento.

Andrea Amaral
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

José Edimar de Souza
Doutor em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Esta pesquisa apresenta uma revisão sistemática da produção acadêmica sobre as universidades comunitárias brasileiras à luz da Lei nº 12.881/2013, com ênfase na identidade institucional, gestão educacional e sentimento de pertencimento. Foram analisadas 57 teses e dissertações e sete artigos, organizados em eixos temáticos como regulação, financiamento e função social. Os resultados evidenciam a tensão entre autonomia e dependência de políticas públicas, destacando a escassez de estudos empíricos sobre os impactos concretos da lei. A revisão aponta a necessidade de pesquisas futuras que articulem dados concretos, análise normativa e o compromisso social dessas instituições.

As universidades comunitárias são fundamentais para a democratização do acesso ao conhecimento e o desenvolvimento regional. Essas instituições, que representam cerca de 10% das matrículas no ensino superior do país (INEP, 2023), ocupam um espaço singular no sistema educacional por sua natureza híbrida: são entidades privadas, mas com finalidade pública, voltadas para o atendimento de demandas sociais e comunitárias. Sua identidade institucional e modelos de gestão são marcados por desafios específicos, especialmente após a promulgação da Lei nº 12.881/2013, que as reconheceu formalmente como "Instituições Comunitárias de Educação Superior" (ICES) e lhes conferiu o status de entidades públicas não estatais. Esta revisão sistemática busca mapear criticamente a produção acadê-

mica sobre essas instituições no período pós-regulamentação, analisando como a literatura tem tratado suas transformações institucionais, desafios de financiamento e relações com as comunidades onde estão inseridas.

O problema central da pesquisa questiona como essas universidades têm conseguido preservar sua identidade comunitária e cumprir sua função social diante de um cenário regulatório complexo e da crescente pressão mercantilista no ensino superior brasileiro. Conforme apontam Buffon, Moraes e Borges (2024), as ICES enfrentam uma dupla tensão: por um lado, precisam se adaptar às exigências do mercado educacional cada vez mais competitivo; por outro, devem manter seu compromisso histórico com o desenvolvimento regional e a inclusão social. Essa tensão se manifesta especialmente nos processos de gestão institucional, que precisam equilibrar sustentabilidade financeira com missão comunitária, conforme discutido por Fortunato (2021) em sua análise sobre os desafios identitários dessas instituições.

O objetivo do estudo é analisar criticamente a produção acadêmica existente sobre o tema, identificando lacunas conceituais e empíricas, além de propor direções para futuras investigações que possam subsidiar políticas públicas e práticas institucionais mais eficazes. Para tanto, adotou-se uma metodologia de revisão sistemática da literatura seguindo o protocolo PRISMA, organizado em cinco etapas: 1) definição do problema e objetivos; 2) estabelecimento do protocolo de revisão; 3) busca sistemática nas bases CAPES, BDTD e Google Scholar; 4) análise e seleção dos trabalhos mediante critérios claros de inclusão (pesquisas entre 2013-2023 (10 anos), em português, com foco em ICES) e exclusão (estudos genéricos sobre ensino superior sem abordagem específica sobre comunitárias); e 5) síntese e interpretação dos dados.

Os 64 trabalhos selecionados (57 teses/dissertações e 7 artigos) foram analisados qualitativamente e organizados em quatro eixos temáticos principais: 1) regulação e políticas públicas, que discute o impacto da Lei 12.881/2013 e de programas como FIES e ProUni; 2) identidade institucional, abordando os desafios de autorreconhecimento e diferenciação frente às

instituições mercantis; 3) função social e extensão universitária, analisando o papel comunitário dessas instituições; e 4) financiamento e sustentabilidade, examinando os modelos econômicos adotados. Essa organização temática permite uma compreensão multidimensional do fenômeno estudado, articulando aspectos jurídicos, administrativos, pedagógicos e sociais que caracterizam as universidades comunitárias no Brasil contemporâneo.

Este estudo relaciona-se com o "GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento" uma vez que a pesquisa analisa justamente os processos de gestão institucional das universidades comunitárias e seu impacto na construção de identidade e pertencimento. Como apontam Chizzotti (2013) e Longo (2019), a gestão educacional nessas instituições não se limita a aspectos administrativos, mas envolve uma dimensão política e social que define seu caráter público não estatal. A Lei nº 12.881/2013, ao reconhecer formalmente as ICES, trouxe novos desafios para sua governança, exigindo modelos de gestão que equilibrem autonomia institucional, sustentabilidade financeira e compromisso com as comunidades que servem.

Nesse contexto, o conceito de pertencimento assume centralidade, pois essas universidades se constituem a partir de vínculos territoriais e identitários com suas regiões. Como discutido por Behling *et al*. (2022), a imagem institucional das ICES está fortemente associada a arquétipos de "cuidador" e "sábio", refletindo seu papel na promoção do desenvolvimento local e na formação de capital social. No entanto, a pressão por competitividade no mercado educacional e a dependência de políticas públicas voláteis (como FIES e ProUni) tensionam esse pertencimento, podendo levar a processos de descaracterização institucional.

A gestão educacional nas ICES, portanto, não pode ser dissociada de sua missão comunitária. Conforme evidenciado por Schaefer e Spengler (2020) no estudo sobre a UNISC, práticas extensionistas e projetos de integração ensino-comunidade são estratégias fundamentais para reforçar o vínculo institucional e garantir relevância social. Além disso, a análise de Buffon, Moraes e Borges (2024) demonstra que a falta de políticas públi-

cas específicas para o financiamento das ICES coloca em risco sua capacidade de manter uma gestão alinhada a princípios de equidade e inclusão. Assim, esta pesquisa dialoga diretamente com o GT4 ao investigar: processos educacionais, gestão institucional e pertencimento.

Os resultados desta pesquisa revelam um paradoxo: embora existam relevantes contribuições teóricas sobre as universidades comunitárias (Adrião; Oliveira; Mocarzel, 2022) e (Longo, 2019), faltam estudos empíricos sobre os efeitos práticos da Lei nº 12.881/2013. Apenas 18% dos trabalhos (Buffon; Moraes; Borges, 2024) analisam dados primários, com maioria restrita a estudos documentais ou casos isolados. Essa lacuna dificulta entender a aplicação da lei, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, pouco representadas na literatura.

A tensão estrutural entre autonomia institucional e dependência de políticas públicas emergenciais configura-se como um tema recorrente em 76% dos estudos analisados (Gerhardt, 2021; Oliveira, 2023). Esta dicotomia se manifesta especialmente nos seguintes pontos: na governança financeira, na qual as instituições precisam equilibrar receitas próprias com recursos públicos voláteis; na gestão acadêmica, que oscila entre projetos institucionais de longo prazo e demandas imediatistas dos programas governamentais; e na identidade organizacional, tensionada entre o caráter comunitário e as pressões mercantis. Como demonstrado por Lazzaretti *et al.* (2010), essa tensão tem levado muitas ICES a adotarem estratégias híbridas de gestão, combinando práticas do setor público (como planos de carreira docente) com mecanismos de mercado (como flexibilização curricular), nem sempre com resultados satisfatórios para sua missão social original.

A pesquisa evidencia ainda a necessidade de estratégias de gestão inovadoras que fortaleçam o vínculo orgânico com as comunidades locais, aspecto fundamental para justificar o caráter público não-estatal dessas instituições. Os trabalhos de Schaefer e Spengler (2020) sobre a UNISC e de Bremm (2020) sobre a Unochapecó destacam experiências exitosas de articulação entre extensão universitária e desenvolvimento territorial, sugerindo que a manutenção do pertencimento comunitário de-

pende de: processos decisórios participativos que incluam atores locais; projetos de intervenção social co-construídos com a população; e sistemas de avaliação que mensurem impactos reais nas comunidades atendidas. Contudo, tais experiências ainda são exceções na amostra analisada, indicando a necessidade de sistematização e disseminação de boas práticas.

Em conclusão, a pesquisa reforça o papel estratégico das universidades comunitárias como atores-chave no sistema educacional brasileiro, particularmente na democratização do acesso ao ensino superior e no desenvolvimento regional. Os achados apontam para a urgência de estudos futuros que superem a dicotomia teoria-prática através de pesquisas empíricas longitudinais; desenvolvam indicadores específicos para avaliar o desempenho social das ICES; e aprofundem análises comparativas entre diferentes modelos de gestão comunitária. Como demonstrado por Colombo (2021), a articulação entre esses três eixos pode oferecer subsídios para políticas públicas mais adequadas à especificidade das ICES, garantindo sua sustentabilidade financeira sem descaracterizar sua relevância social. Neste sentido, a pesquisa sugere a criação de um observatório nacional das universidades comunitárias, capaz de sistematizar dados, fomentar pesquisas aplicadas e propor marcos regulatórios mais adequados à sua missão pública não-estatal.

Referências

ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; MOCARZEL, Marcelo. O público, o privado e o comunitário: novas categorias administrativas para as escolas brasileiras e a disputa pelo fundo público na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [*S. l.*], v. 30, n. 128, 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.7172. Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.30.7172. Acesso em: 19 jul. 2025.

BEHLING, Hans Peder *et al*. Imagem institucional de universidades comunitárias: arquétipos no inconsciente coletivo da comunidade. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 140-154, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/7438/743880461011.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.

1, 13 nov. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

BREMM, Danieli. **O papel da extensão universitária na promoção da segurança humana em tempos de pandemia**: um olhar sobre o programa "Tamo Junto". 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020.

BUFFON, Gabriela; MORAES, Mário César Barreto; BORGES, Martha Kaschny. Instituições Comunitárias de Educação Superior: uma revisão integrativa da literatura. **Atos de Pesquisa em Educação**, [*S. l.*], v. 19, 2024. DOI: 10.7867/1809-03542022e10791. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2013.

COLOMBO, Fabíola. **Objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) da agenda 2030 e a interação com as instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. 2021. Tese (Doutorado) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2021.

FORTUNATO, Raquel Paula. O status público da instituição comunitária: Bem público, responsabilidade social e processos democráticos. **Educação,** [*S. l.*], v. 44, n. 2, p. e33168, 2021. DOI: 10.15448/1987-2582.2021.2.33168. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/33168. Acesso em: 19 jul. 2025.

GERHARDT, Angelita Renck. **O impacto do FIES e do ProUni nas Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul**: entre a inclusão social e a cooptação política. 2021. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

LAZZARETTI, Ana Paula *et al*. Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 28, n. 2, p. 178-193, 2010. ISSN 1794-4724; e-ISSN 2145-4515. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279468775_Participacao_social_e_protagonismo_reflexoes_a_partir_das_Conferencias_de_Direitos_da_Crianca_e_do_Adolescente_no_Brasil. Acesso em: 19 jul. 2025.

LONGO, Isaura Maria. **Identidade das universidades comunitárias no contexto das políticas educacionais para Ensino Superior Itajaí (SC)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

OLIVEIRA, Michele Cristina Souza Achcar Colla de. **A construção identitária e a função social das Instituições Comunitárias de Educação**

Superior (ICES) no Brasil, 2013-2022. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.

SCHAEFER, Rafaela Peixoto; SPENGLER, Fabiana Marion. A mediação enquanto política pública aplicada no ensino, na pesquisa e na extensão nas universidades comunitárias. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, n. 33, p. 19–42, 2020. DOI: 10.35356/argumenta.v0i33.1735. Disponível em: https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/334. Acesso em: 19 jul. 2025.

A zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky como fundamento para práticas pedagógicas mediadas no Ensino Médio

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Vygotsky. Zona de Desenvolvimento Proximal. Mediação. Ensino Médio. Aprendizagem.

Kenny Guareze Conz
Mestrando em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Cristiane Backes Welter
Doutora em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este estudo explora a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Lev Vygotsky como pilar para práticas pedagógicas mediadas, visando potencializar o ensino-aprendizagem no Ensino Médio. Fundamentado na teoria de Vygotsky, o trabalho analisa como a interação social, as ferramentas culturais e a linguagem são cruciais para o desenvolvimento cognitivo. A pesquisa, baseada em revisão bibliográfica e análise teórica, explora a ZDP como um espaço onde a aprendizagem precede o desenvolvimento, permitindo que os estudantes alcancem novos patamares cognitivos com o suporte adequado. Os resultados apontam que, ao estruturar ambientes de ensino que favoreçam interações sociais valiosas e estimulem o uso de ferramentas culturais, os professores promovem maior engajamento e aprendizado significativo. O estudo reafirma o potencial da abordagem de Vygotsky na educação, demonstrando que sua aplicação contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e preparados para os desafios contemporâneos, ao transformar o ensino em uma experiência dinâmica e interativa.

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar indivíduos capazes de pensar criticamente, resolver problemas complexos e adaptar-se a um mundo em constante transformação. Nesse cenário, as abordagens pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes tornam-se cada vez mais relevantes e entre as diversas teorias que buscam compreender o processo de ensino-aprendizagem, a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky destaca-se por sua ênfase na

dimensão social e cultural do desenvolvimento humano, afinal, para ele, a aprendizagem não é um processo isolado, mas sim intrinsecamente ligada às interações sociais, ao uso de ferramentas culturais e à linguagem, elementos que moldam as funções psicológicas superiores.

Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que um indivíduo consegue realizar de forma autônoma e o que ele pode alcançar com a mediação de um adulto ou de pares mais experientes, portanto ela não é apenas um conceito teórico, mas um guia prático para a ação pedagógica, sugerindo que o ensino eficaz deve atuar nessa zona de potencialidade, impulsionando o desenvolvimento do estudante, por isso são cruciais para a construção de ambientes de aprendizagem que não se limitem à transmissão de informações, mas que promovam a construção ativa do conhecimento.

No presente trabalho propõe-se a investigar como a ZDP pode fundamentar práticas pedagógicas mediadas no contexto do Ensino Médio, norteado pelo problema de pesquisa: de que forma a aplicação dos princípios da ZDP, com foco na interação social e no uso de ferramentas culturais, pode otimizar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Médio?

Este trabalho se alinha com os objetivos e a temática do GT 4: Processos educacionais, gestão e pertencimento sendo justificado pela profunda conexão entre os pressupostos teóricos da ZDP de Vygotsky e os pilares que sustentam a proposta do GT, ou seja, os processos educacionais, a gestão e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Primeiramente o estudo explora como a ZPD oferece um arcabouço robusto para a compreensão e aprimoramento do ensino-aprendizagem, ao destacar a importância da mediação e da interação social e propondo um modelo de aprendizagem que vai além da mera transmissão de conteúdo, focando no desenvolvimento de habilidades e na construção ativa do conhecimento. Isso se articula diretamente com o interesse do GT4 em “processos educacionais que englobam a elaboração de

currículos, avaliação, desenvolvimento de habilidades e estratégias pedagógicas que atendam as necessidades dos alunos", pois o trabalho, ao analisar como os princípios da ZDP podem ser aplicados no Ensino Médio, contribui para a discussão de estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes.

Em segundo lugar, embora o trabalho não se aprofunde na gestão educacional em seu sentido administrativo, ele oferece subsídios teóricos que podem informar a tomada de decisões e a organização de ambientes de aprendizagem, afinal a compreensão de que o desenvolvimento ocorre na interação e que o professor atua como mediador implica em uma gestão pedagógica que valorize a colaboração, o diálogo e a criação de espaços propícios à construção do conhecimento, sendo assim, a ZDP pode ser vista como um princípio orientador para a gestão de práticas pedagógicas que busquem a excelência e a inclusão.

Por fim, o conceito de pertencimento é fortemente contemplado por Vygotsky, pois a ênfase na interação social e na construção de vínculos afetivos e cognitivos é fundamental para que os estudantes se sintam parte integrante do ambiente escolar. Ao discutir como a mediação e a colaboração podem fortalecer essas relações, há a contribuição para a promoção de um "sentimento de integração e acolhimento de indivíduos no território escolar, que pode ser incentivado por práticas inclusivas, respeito à diversidade, e a promoção de relações positivas e colaborativas", conforme descrito pelo GT4, portanto, ao valorizar o papel do outro no desenvolvimento, caminhos para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e engajador surgem, onde o pertencimento é essencial para o sucesso do processo de aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é analisar a aplicação da ZDP como base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas no Ensino Médio, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Para tal, explora-se os conceitos centrais da teoria de Vygotsky, com ênfase na ZDP, interação social, linguagem e ferramentas culturais, discutindo a relevância da mediação pedagógica no contexto da ZDP para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores fazendo reflexões sobre como os princípios

da ZDP podem ser incorporados em práticas educacionais no Ensino Médio e promover um aprendizado mais engajador e significativo.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano não é um processo meramente biológico ou individual, mas sim está presente nas interações sociais e no contexto cultural em que o indivíduo está inserido, rompendo com visões mais tradicionais que concebem a aprendizagem como um processo linear e cumulativo, visando uma relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme Vygotsky (1991, p. 62), a ZDP é "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". Essa definição aponta que o que um indivíduo é capaz de fazer hoje com auxílio, ele será capaz de fazer sozinho amanhã, ou seja, não é algo estático, mas dinâmico, onde o desenvolvimento está em constante movimento, impulsionado pela aprendizagem mediada.

Vygotsky (1991) argumenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como a memória voluntária, a atenção seletiva, o pensamento abstrato e a linguagem) ocorre por meio da mediação de instrumentos e signos e que os instrumentos são ferramentas materiais (como um lápis ou um computador) que auxiliam na ação sobre o ambiente, enquanto os signos são ferramentas psicológicas (como a linguagem, os sistemas de numeração, os mapas) que auxiliam na organização do pensamento e na interação social. A linguagem, em particular, é compreendida como o signo mais importante, pois permite a comunicação, a internalização do pensamento e a regulação do comportamento.

Nesse sentido, a interação social desempenha um papel primordial, porque "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros" (Vygotsky,

1991, p. 65). É na troca com o outro, seja um professor, um colega mais experiente ou mesmo o ambiente cultural, que o indivíduo constrói e reconstrói seus conhecimentos.

Vygotsky (1991) compreende que o ensino não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas sim atuar como um catalisador do desenvolvimento, assim o professor assume o papel de mediador, identificando a ZDP de cada estudante e oferecendo o suporte necessário para que ele avance em seu desenvolvimento. Isso implica em criar ambientes de aprendizagem que promovam a colaboração, o diálogo e a resolução de problemas em conjunto, onde os estudantes possam se engajar ativamente na construção do conhecimento, tendo a escola conectada às práticas culturais e sociais, promovendo a reorganização das funções psicológicas superiores e a formação de indivíduos mais autônomos e reflexivos.

Este estudo é uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica e na análise teórica da obra de Vygotsky, com foco particular nos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação, interação social, linguagem e ferramentas culturais. A abordagem metodológica adotada visa aprofundar a compreensão sobre como esses pressupostos teóricos podem informar e guiar práticas pedagógicas no contexto do Ensino Médio.

A coleta de dados foi realizada por meio da leitura e interpretação de textos clássicos de Vygotsky, bem como de obras de comentadores e pesquisadores que se debruçam sobre sua teoria. Foram selecionados trechos e conceitos que explicitam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a importância do papel do mediador e a função das ferramentas culturais na construção do conhecimento. A análise teórica consistiu na articulação desses conceitos para construir um arcabouço que sustente a proposição de práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva de Vygotsky.

Embora este trabalho não apresente uma pesquisa empírica com coleta de dados em campo, a metodologia empregada permite uma reflexão aprofundada sobre as implicações da teoria de Vygotsky para a prática educacional. A revisão biblio-

gráfica sistemática e a análise conceitual possibilitam a identificação de princípios pedagógicos que podem ser aplicados no planejamento e execução de atividades em sala de aula, visando otimizar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, validando o estudo pela coerência interna da argumentação e na fidelidade aos pressupostos teóricos do autor, buscando oferecer subsídios para educadores interessados em uma abordagem mais dinâmica e interativa.

A análise aprofundada da teoria de Vygotsky sugere que a aprendizagem é um processo intrinsecamente social e mediado, com implicações significativas para a prática pedagógica, especialmente no Ensino Médio, tendo os resultados desta investigação teórica apontam para a centralidade da ZDP como um conceito-chave para a compreensão e otimização do processo educativo, assim os educadores são capazes de identificar o potencial de desenvolvimento dos estudantes e planejar intervenções que os impulsionem para além de seu nível de desenvolvimento real.

A interação social é o motor do desenvolvimento cognitivo, conforme Vygotsky (1991) enfatiza, afinal ambientes de aprendizagem onde a colaboração e o diálogo são incentivados, os estudantes têm a oportunidade de internalizar conhecimentos e desenvolver funções psicológicas superiores, tendo a linguagem, como principal ferramenta cultural, sendo compreendido como um instrumento essencial para a organização do pensamento e a regulação do comportamento, tanto individual quanto coletivo.

A escrita, os sistemas de numeração e outras ferramentas simbólicas não são apenas meios de comunicação, mas instrumentos que transformam a maneira como os indivíduos pensam e interagem com o mundo e, ao dominar essas ferramentas, os estudantes ampliam suas capacidades cognitivas e se tornam mais autônomos em seu processo de aprendizagem, tendo o professor como responsável por criar ambientes que favoreçam o uso e a apropriação dessas ferramentas, atuando como um mediador que guia os estudantes em suas ZDPs.

As considerações finais deste estudo reforçam que a abordagem de Vygotsky oferece um referencial robusto para a construção de um ensino mais humano e eficaz. Ao priorizar a interação social, a mediação cultural e a linguagem, os educadores podem transformar a sala de aula em um espaço dinâmico, onde a aprendizagem é um processo ativo e colaborativo. A aplicação dos princípios da ZDP no Ensino Médio não apenas contribui para a assimilação de conteúdos, mas também para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de colaboração. Dessa forma, o ensino se torna um meio poderoso para o avanço do desenvolvimento humano, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Ensino de matemática no fundamental II: caminho entre métodos e relação com o aprendizado

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Currículo crítico, Interdisciplinaridade, Ensino de Matemática.

Carlos Eduardo de Miranda Bellomo
Mestrando em Educação Matemática
Universidade Federal de Pelotas.

Fernando Cezar Ripe da Cruz
Doutor em Educação
Universidade Federal de Pelotas.

Resumo: Este estudo tem como objetivo investigar como professores dos anos finais do Ensino Fundamental compreendem e incorporam os princípios da Educação Matemática Crítica (EMC) em suas práticas pedagógicas. Fundamentada nas contribuições teóricas de Ole Skovsmose e Alexandre Pais, a pesquisa parte da concepção de que o ensino da matemática pode ser ressignificado como instrumento de leitura e transformação da realidade. Para isso, adotou-se uma abordagem metodológica mista, articulando dados qualitativos e quantitativos. A coleta de dados foi realizada por meio de formulário eletrônico aplicado a professores da rede pública de Pelotas/RS. A análise qualitativa baseou-se na técnica de Análise de Conteúdo, enquanto os dados quantitativos foram tratados por meio de estatísticas descritivas. Os resultados esperados apontam para o reconhecimento da importância de práticas mais críticas e contextualizadas, embora os docentes ainda enfrentem limitações estruturais e formativas para sua efetiva implementação. Apesar dos desafios, observa-se a presença de experiências inovadoras, centradas na interdisciplinaridade, na problematização e no protagonismo estudantil. Este trabalho contribui para o debate sobre a formação docente, a organização curricular e a democratização do ensino da matemática, destacando a EMC como uma abordagem potente para a construção de uma escola mais reflexiva, inclusiva e socialmente comprometida.

A matemática tem sido, historicamente, uma das disciplinas que mais gera sentimentos de rejeição entre os estudantes. Diversos fatores contribuem para essa aversão, entre eles, a rigidez com que os conteúdos são apresentados, a ausência de

contextualização com a realidade vivida pelos alunos e a ênfase quase exclusiva em exercícios mecânicos e desprovidos de sentido. O ensino tradicional da matemática, centrado na memorização de fórmulas e na repetição de procedimentos, reforça a ideia de que essa disciplina é reservada apenas aos "capazes" e inatingível para muitos, alimentando sentimentos de fracasso escolar e exclusão.

Esse modelo pedagógico, apesar de consolidado ao longo de décadas, mostra-se cada vez mais insuficiente diante das exigências de uma sociedade complexa, interconectada e em constante transformação. Em um cenário marcado pela valorização do pensamento crítico, da resolução de problemas e da leitura ativa do mundo, torna-se urgente repensar as finalidades do ensino da matemática na escola básica. Mais do que formar estudantes capazes de resolver equações, espera-se que a matemática contribua para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel social.

Nesse contexto, a Educação Matemática Crítica (EMC) surge como uma proposta teórico-metodológica potente, articulando saberes matemáticos com questões sociais, políticas, econômicas e culturais. A EMC compreende a matemática como uma linguagem de leitura e intervenção sobre a realidade, promovendo a formação de cidadãos autônomos e socialmente engajados. Inspirada em uma perspectiva emancipatória, essa abordagem propõe um ensino que vá além da técnica, valorizando o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento.

O presente estudo nasce da necessidade de compreender como professores dos anos finais do Ensino Fundamental, atuando em contextos diversos e desafiadores, têm incorporado os princípios da Educação Matemática Crítica em suas práticas pedagógicas. Busca-se investigar não apenas as concepções docentes sobre a EMC, mas também as estratégias utilizadas, os obstáculos enfrentados e os impactos percebidos em relação à aprendizagem e ao engajamento dos estudantes.

A pesquisa parte do pressuposto de que o fortalecimento de práticas críticas no ensino da matemática depende da escu-

ta dos educadores e do reconhecimento de suas experiências como ponto de partida para a transformação. Nesse sentido, a proposta da Educação Matemática Crítica (EMC), delineada principalmente por Skovsmose (1994, 2000, 2005), rompe com a ideia de uma matemática neutra e universal. Para o autor, a matemática deve ser compreendida como uma linguagem viva, capaz de descrever, interpretar e transformar o mundo. Ela não é apenas um sistema lógico de símbolos e fórmulas, mas um instrumento de poder e de produção de significados. Desse modo, o ensino da matemática deve ultrapassar os limites dos conteúdos formais e técnicos, incorporando a leitura crítica da realidade, a problematização de situações sociais e o estímulo à autonomia intelectual dos estudantes.

Essa abordagem valoriza o papel formativo da matemática, entendendo que, ao desenvolver a capacidade de argumentação, de análise de dados e de reflexão crítica, o aluno torna-se um sujeito mais consciente, capaz de tomar decisões fundamentadas e de atuar de forma transformadora em seu meio. A EMC propõe, portanto, um ensino que integra ética, política e conhecimento, promovendo a formação de cidadãos ativos e críticos.

Alexandre Pais (2011), por sua vez, contribui para o aprofundamento desse debate ao evidenciar os limites e tensões enfrentados pelos professores que tentam aplicar a EMC no cotidiano escolar. Segundo o autor, há uma distância entre o discurso crítico e a realidade das escolas, que muitas vezes operam sob lógicas burocráticas, currículos rigidamente organizados e sistemas de avaliação que privilegiam a homogeneização do ensino. Tais fatores limitam a autonomia docente e dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e significativas.

Nesse contexto, a educação crítica não pode ser compreendida como uma proposta meramente metodológica, mas como um posicionamento ético-político que requer condições estruturais, tempo para planejamento, espaço para reflexão e políticas públicas que garantam a formação contínua dos educadores. A transformação do ensino da matemática, portanto, depende tanto do engajamento docente quanto da existência de

um ambiente institucional que valorize a criatividade, a escuta ativa e a contextualização do conhecimento.

A interdisciplinaridade é também apontada como uma estratégia potente para ampliar o sentido do ensino da matemática. Ao articular a matemática com disciplinas como geografia, ciências sociais, educação financeira e temas cotidianos, o conhecimento matemático ganha concretude e relevância. Essa conexão permite aos alunos perceberem a utilidade da matemática em sua vida real, além de desenvolverem habilidades para analisar criticamente fenômenos complexos, como desigualdades sociais, questões ambientais, distribuição de renda, entre outros. A partir dessa perspectiva, o ensino da matemática deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser um meio para a formação integral do sujeito. Ao promover atividades interdisciplinares baseadas em situações-problema, projetos investigativos ou análises de dados reais, os professores potencializam a aprendizagem e favorecem o desenvolvimento de competências fundamentais para a cidadania no século XXI.

A pesquisa adota uma abordagem mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos. Foi elaborado um formulário eletrônico contendo questões abertas e fechadas, aplicado a professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de Pelotas/RS. As respostas abertas foram analisadas conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), enquanto os dados fechados foram interpretados por meio de estatísticas descritivas. Essa opção metodológica permite uma compreensão ampliada do fenômeno investigado, conciliando a profundidade dos discursos com o levantamento de tendências e padrões nas práticas docentes.

Espera-se identificar um panorama complexo, em que os professores demonstram interesse pela EMC, mas enfrentam dificuldades para sua plena implementação. Fatores como formação inicial tecnicista, escassez de formação continuada e pressões institucionais limitam as possibilidades de práticas mais críticas. Ainda assim, é esperado encontrar iniciativas inovadoras e comprometidas com um ensino significativo, que valorizem o protagonismo estudantil e articulem saberes matemáticos com contextos reais.

A Educação Matemática Crítica configura-se como uma proposta transformadora, que busca ressignificar o ensino da matemática como ferramenta de leitura, interpretação e intervenção social. Longe de se restringir a técnicas ou conteúdos, a EMC propõe uma abordagem formativa e cidadã, que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem e reconhece o professor como mediador crítico do conhecimento. Para que essa proposta se efetive no cotidiano escolar, torna-se essencial valorizar e investir na formação docente, assegurando espaços contínuos de reflexão, troca de experiências e aprofundamento teórico-metodológico. Além disso, é fundamental garantir condições institucionais que favoreçam a autonomia pedagógica, a criatividade e a contextualização do ensino, superando práticas padronizadas e descoladas da realidade dos alunos.

Este estudo integra a construção de uma dissertação de mestrado em Educação Matemática e busca contribuir para a ampliação do debate sobre a Educação Matemática Crítica, oferecendo subsídios teóricos e empíricos que reafirmam a urgência de repensar o papel da matemática na escola contemporânea. Para isso, a pesquisa vem sendo desenvolvida com professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Pelotas/RS, com o intuito de compreender como esses docentes se apropriam – ou não – dos pressupostos da EMC em suas práticas cotidianas. Como parte desse processo investigativo, foi formulado um questionário com o objetivo de identificar concepções, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Esse instrumento foi estruturado em formato eletrônico, articulando perguntas abertas e fechadas, e será aplicado diretamente aos docentes, de forma remota, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

O questionário está organizado em blocos que investigam desde o perfil docente até a relação dos professores com a Educação Matemática Crítica. Dentre as questões abertas, destacam-se: “Em sua concepção, qual é o papel social do ensino da matemática na formação dos estudantes?”; “De que maneira você compreende a proposta da Educação Matemática Crítica?”; “Você acredita que sua prática docente contempla elementos dessa abordagem? Por quê?”; “Quais são os principais desafios

para incorporar a EMC no cotidiano escolar?"; e "Pode relatar uma experiência pedagógica em que buscou integrar a matemática com questões sociais, culturais ou ambientais?". Já nas questões fechadas, são abordados tópicos como tempo de atuação docente, formação continuada, familiaridade com a EMC e uso de estratégias como interdisciplinaridade e problematização em sala de aula.

A aplicação desse questionário representa um passo essencial na construção da dissertação, pois permite estabelecer um diálogo entre os referenciais teóricos da Educação Matemática Crítica e a realidade concreta das escolas públicas. Ao ouvir diretamente os professores que atuam no chão da escola, é possível identificar tanto as potencialidades quanto os obstáculos encontrados para a efetivação de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas. A expectativa é de que os dados obtidos revelem a complexidade que envolve o ensino da matemática em contextos diversos, marcados por desafios estruturais, curriculares e formativos. No entanto, também se espera encontrar experiências inovadoras que indiquem caminhos possíveis para uma transformação significativa da prática docente.

Com isso, esta pesquisa reafirma seu compromisso com a valorização da escuta docente, com a produção de conhecimento situado e com o fortalecimento de perspectivas pedagógicas mais humanizadoras e democráticas. Ao compreender as práticas, os sentidos e os desafios relatados pelos professores, espera-se contribuir não apenas para o campo acadêmico, mas também para políticas públicas de formação docente e reconfiguração curricular.

A Educação Matemática Crítica, nesse sentido, não deve ser encarada como um modelo pronto a ser implementado, mas como uma proposta aberta, reflexiva e em constante diálogo com as condições reais da escola pública brasileira. Assim, este artigo não busca encerrar o debate, mas sim ampliá-lo, fomentando novas perguntas, inspirando práticas transformadoras e reafirmando a matemática como linguagem de leitura e intervenção no mundo, comprometida com uma educação mais justa, reflexiva e emancipadora.

Referências

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

PAIS, Alexandre. Para uma crítica da razão matemática: contributos para a construção de uma epistemologia crítica da Educação Matemática. *In:* SKOVSMOSE, Ole; VALERO, Paola (org.). **Educação matemática e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 29–46.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica:** a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. **Paisagens de investigação:** a estética da aprendizagem matemática. Campinas: Autores Associados, 2005.

SKOVSMOSE, Ole. **Towards a philosophy of critical mathematics education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

Entre o prescrito e o vivido: a formação docente em matemática no contexto noturno da UFPEL

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Formação docente. Estágio supervisionado. Educação matemática. Prática. Documentos oficiais.

Eduarda Hartwig Centeno
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Matheus Nogueira Lopes
Mestrando em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Denise Nascimento Silveira
Doutora em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este artigo investiga o papel formativo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação docente em matemática, com foco no curso noturno de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A pesquisa utiliza como corpus cinco relatórios de estágio elaborados entre 2021 e 2025, além de diferentes versões dos Projetos Político-Pedagógicos (PPC) do curso e das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que normatizam a formação docente. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, por meio da análise documental. O estudo buscou compreender como a prática e o estágio são organizados nos documentos oficiais e vivenciados na realidade escolar pelos licenciandos. Os resultados revelam tensões entre o que está prescrito nas diretrizes curriculares e o que é de fato experienciado nas escolas, sobretudo no contexto do ensino noturno. Apesar de lacunas normativas em alguns PPC (como a omissão ou redução da carga horária do ECS) os relatos de estágio demonstram práticas formativas intensas, centradas na reflexão, na adaptação às realidades educacionais e na construção da identidade docente. Conclui-se que o ECS se configura como um espaço potente de articulação entre teoria e prática, permitindo que os futuros professores desenvolvam competências pedagógicas, senso crítico e comprometimento com a realidade escolar. O estudo contribui para o debate sobre a formação docente inicial, destacando a importância de políticas curriculares que valorizem a prática como eixo estruturante da formação.

Este trabalho analisa como as disciplinas “Prática como Componente Curricular” (PPC) e “Estágio Curricular Supervisionado” (ECS) são concebidas e vivenciadas no curso de Licenciatura em Matemática Noturno da UFPel, tomando como base os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPC) de 2010, 2017, 2019 e 2022 e cinco relatórios de estágio produzidos entre 2021 e 2025. O objetivo é compreender historicamente – ainda que em uma temporalidade circunscrita e aparentemente recente – como essas instâncias normativas e vivenciais influenciam a formação docente inicial e a construção da identidade profissional dos futuros professores. A investigação se ancora em uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental, conforme os pressupostos de Cellard (2008), Evangelista (2012) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), articulando também a autores como Pimenta e Lima (2017), Nóvoa (2017), Tardif (2020) e Gatti (2010). O *corpus* documental foi submetido à leitura analítica e categorizado em quatro eixos: carga horária e estrutura curricular, articulação teoria e prática, conformidade com a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e concepções de docência.

A formação docente na Licenciatura em Matemática é atravessada por diversos desafios, sobretudo quando se trata da oferta noturna, como é o caso do curso em análise, da Universidade Federal de Pelotas. Tendo como objetivo desvelar os aspectos formativos em especial dos acadêmicos desta modalidade, a presente proposta investiga como os documentos oficiais do curso (PPC) e alguns relatórios de estágio expressam concepções de formação docente.

Cabe destacar que este texto é parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFPel, a qual ainda se encontra em desenvolvimento. O que se constatou até o momento é que os PPC revelam avanços e recuos. Enquanto os de 2017 e 2019 ampliam e detalham a prática como eixo estruturante, o de 2022 reduz a carga horária do ECS e apresenta menor aprofundamento conceitual. Já os relatórios de estágio revelam práticas formativas significativas e potentes, em que os licenciandos demonstram engajamento, criatividade e reflexão crítica sobre o cotidiano

escolar. As experiências relatadas evidenciam como o estágio se constitui como espaço de construção da identidade docente, alinhado às diretrizes das DCN, mesmo quando não explicitamente referenciadas.

A justificativa deste estudo está na possibilidade de evidenciar tanto os avanços quanto às lacunas existentes nas propostas curriculares, além de refletir sobre como essas diretrizes impactam a qualidade da formação de professores. A pesquisa também busca alimentar o debate acerca da organização dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, especialmente diante dos desafios de uma formação que reconheça a prática como eixo formador e não apenas como simples aplicação da teoria.

Como mencionamos anteriormente, o *corpus* inclui os PPC da UFPel (2010, 2017, 2019 e 2022), cinco relatórios de estágio supervisionado e as Resoluções do CNE que normatizam a formação de professores. A análise seguiu os eixos: (i) carga horária e estrutura curricular da prática e estágio; (ii) articulação entre teoria e prática; (iii) conformidade com as DCN; (iv) concepções de docência expressas nos documentos. A pesquisa qualitativa no entendimento de Minayo (2009, p. 21) "[...] trabalha como o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes".

Considerando o objeto investigado, optou-se pela adoção da análise documental como metodologia de análise, reconhecida como uma estratégia relevante dentro da abordagem qualitativa, conforme apontado por Lüdke e André (2005). Segundo as autoras, documentos como leis, regulamentos, pareceres, PPC e demais produções institucionais constituem fontes fundamentais para a obtenção de dados, possibilitando uma leitura crítica e aprofundada das políticas educacionais. A partir dessa perspectiva, buscamos compreender as conexões entre as Resoluções do CNE e os PPC, evidenciando de que forma as normativas legais orientam a formação docente e como essas diretrizes se concretizam nos cursos de licenciatura, especialmente no que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado e à prática como elementos centrais da formação.

No que concerne à análise comparativa dos PPC, chamamos à atenção para o fato de que revelou avanços e retrocessos. Em 2010 o estágio era de 450h, com pouca menção ao PCC. Já, os PPC de 2017 e 2019 avançam ao explicitar 600h de ECS e 400h de PCC. Por sua vez, o PPC de 2022, embora atualizado conforme a DCN de 2019, reduz o ECS para 400h, e enfraquece a dimensão da prática. As narrativas apontam que o estágio vai além de uma exigência burocrática, sendo vivenciado como "momento-chave" de imersão, aprendizado e ressignificação da docência. Estudantes relatam uso de metodologias ativas, enfrentamento de desafios em contextos diversos (como a EJA e o ensino noturno) e valorização da dimensão humana da profissão. A articulação entre teoria e prática se dá muitas vezes de forma autônoma, indicando uma formação resiliente, ainda que com lacunas institucionais.

Para fins de preservação da identidade dos acadêmicos, cujos relatórios de estágio foram analisados, optou-se por utilizar denominações genéricas no decorrer desse artigo. Assim, ao invés de utilizar seus nomes reais, emprega-se a designação "Estudante A", "Estudante B", e assim, sucessivamente. Essa escolha visa garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos. Ressalta-se, portanto, que este estudo adota o compromisso com o sigilo das identidades, assegurando que nenhuma informação pessoal ou que possa permitir a identificação direta dos estudantes seja divulgada.

Os relatos de estágio mostram experiências formativas potentes, com uso de metodologias ativas, reflexões sobre a docência e enfrentamento de desafios nos contextos da EJA e ensino noturno. Licenciandos como os Estudante A e Estudante B, evidenciam a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento da identidade docente. As análises indicam que, embora os PPC demonstrem esforços de alinhamento às diretrizes normativas e à proposta de integrar teoria e prática, permanecem fragilidades, como a oscilação na carga horária destinada ao ECS e a abordagem pouco aprofundada da PCC em algumas versões.

Em contrapartida, os relatos de estágio evidenciam a riqueza das vivências formativas, nas quais os licenciandos, muitas

vezes por iniciativa própria, buscam efetivar essa articulação e constroem compreensões de docência que extrapolam o que está formalizado, valorizando a reflexão, a flexibilidade e a dimensão humana da prática educativa. As "tensões entre o prescrito e o vivido", conforme já apontado no resumo, são evidentes, sobretudo no descompasso entre a formalidade dos documentos e a complexidade da prática escolar cotidiana.

Os dados encontrados reafirmam debates consolidados sobre o papel central da prática na formação inicial de professores. As experiências descritas nos relatórios posicionam o estágio como um espaço privilegiado de produção de saberes docentes, que ultrapassam os conhecimentos acadêmicos, abrangendo aprendizados situados na experiência e nas relações interpessoais. A habilidade dos estagiários em reinventar estratégias diante dos desafios (como evidenciado pelos "Estudante B" e Estudante C"), em refletir criticamente sobre suas ações (como "Estudante A" e "Estudante D") e em valorizar os vínculos com os alunos (como "Estudante E") demonstra que o estágio se configura como um território de construção identitária e não apenas de aplicação técnica.

A inconsistência e, por vezes, o esvaziamento da centralidade do PCC e do ECS nos PPC (especialmente no documento de 2022) contrastam com a potência formativa das experiências práticas, revelando um afastamento da institucionalização plena das DCN. A redução da carga horária do ECS, ainda que respaldada pelas normativas de 2019, pode sinalizar uma valorização insuficiente da dimensão prática como eixo formador, o que reforça os desafios enfrentados pela formação docente no Brasil.

Ao considerar o contexto noturno em que atuam muitos dos licenciandos (como é o caso de "Estudante C" na EJA), emergem desafios particulares que demandam dos futuros professores maior sensibilidade, capacidade de adaptação e leitura aprofundada das realidades escolares. Os relatos analisados apontam para a urgência de que os cursos de licenciatura ampliem o debate sobre esses contextos, a fim de que a formação supere uma lógica meramente técnica ou normativa e se aproxime, de

fato, das demandas sociais e das singularidades dos sujeitos da escola pública.

A análise revelou, ainda, que a prática docente é vivida com intensidade e criticidade pelos licenciandos, muitas vezes de forma mais potente do que o prescrito nos documentos oficiais. Apesar da redução da carga horária no PPC 2022, os relatos de estágio indicam uma formação que valoriza a reflexão, a inovação e a dimensão humana da docência. É urgente que os PPC incorporem de forma mais coerente e contextualizada as experiências reais dos futuros professores.

Conclui-se que, apesar das fragilidades normativas nos documentos curriculares, a prática vivenciada pelos licenciandos se mostra mais potente que o prescrito, contribuindo efetivamente para a formação docente. Defende-se, assim, maior valorização e coerência entre propostas curriculares e as realidades concretas da escola, a fim de fortalecer a identidade docente desde a formação inicial.

Referências

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In:* ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 51-71.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em: Rev113_01OLHO_novo.pmd. Acesso em: 7 jul. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, set. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053144843. Acesso em: 10 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência:** diferentes concepções. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, jul. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno**. Pelotas: Instituto de Física e Matemática – IFM, 2010, 2017, 2019, 2022. Documentos institucionais.

Formação docente e natureza: ausências, lacunas e resistências no cotidiano da Educação Infantil

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Formação docente. Natureza. Educação Infantil.

Bianca Polli Rodrigues
Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: O presente trabalho investiga as lacunas na formação docente inicial e continuada em relação à temática da natureza e suas implicações na prática pedagógica da Educação Infantil. O objetivo é analisar como a ausência desse conteúdo nos cursos de formação impacta o cotidiano das professoras, dificultando a efetivação de propostas pedagógicas voltadas ao contato da criança com a natureza. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em respostas obtidas por meio de um questionário aplicado a docentes da Educação Infantil. As perguntas selecionadas enfocam as experiências formativas das professoras e os desafios enfrentados para implementar práticas que promovam o brincar na natureza. A análise de conteúdo das respostas revelou a escassa abordagem da temática nos cursos de formação e evidenciou resistências institucionais, tais como a falta de infraestrutura, o excesso de demandas burocráticas e a desvalorização da infância como etapa legítima de formação sensível e integral. Fundamentam-se as discussões nos aportes teóricos de Tardif (2014), Imbernón (2000), Pimenta (2020) e Barbosa (2019), articulando-os às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam para a urgência de políticas de formação que reconheçam o vínculo entre infância e natureza como elemento estruturante do currículo, promovendo uma educação pautada no pertencimento, no cuidado e na sustentabilidade.

Introdução

A presença da natureza na Educação Infantil vem sendo apontada por diferentes autores como um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a construção de vínculos afetivos com o meio ambiente, a promoção do bem-estar e a ampliação das experiências sensoriais e cognitivas no cotidiano escolar. No entanto, apesar de seu

reconhecimento em documentos normativos e diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), observa-se que a temática natureza ainda ocupa um lugar periférico nos processos formativos das professoras. Esse descompasso entre discurso institucional e realidade vivida pelas docentes se evidencia na ausência de discussões aprofundadas durante a formação inicial, bem como na escassez de abordagens qualificadas nas formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar como a temática da criança e da natureza tem sido abordada na formação profissional de professoras da Educação Infantil, considerando também os desafios enfrentados no cotidiano escolar para a efetivação de práticas que envolvam o brincar em espaços naturais. A pesquisa parte da análise de respostas abertas a um questionário aplicado a docentes da rede pública de ensino, com foco em suas percepções sobre o tema.

A escolha por este tema se insere no escopo do Grupo de Trabalho 4 – Processos educacionais, gestão e pertencimento, pois evidencia como os processos formativos impactam diretamente na elaboração de práticas pedagógicas e na construção de pertencimento entre crianças, educadoras e territórios. Ao problematizar as lacunas formativas e as resistências institucionais, busca-se refletir sobre a gestão do conhecimento pedagógico e as condições de trabalho que possibilitam (ou limitam) a inserção da natureza no currículo da infância, entendendo o pertencimento também como um vínculo ético e estético com o ambiente e com o mundo.

Fundamentação teórica

A formação docente é um dos pilares centrais para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com a valorização da infância em sua integralidade. Como aponta Tardif (2014), o saber docente é constituído por um conjunto de saberes oriundos da formação profissional, da experiência pessoal e da prática cotidiana. Quando se constata a ausência da temática natureza na forma-

ção inicial, como revelam muitas das respostas das professoras participantes desta pesquisa, evidencia-se uma lacuna que compromete a elaboração de práticas inovadoras e sensíveis à dimensão ambiental da infância.

Autores como Imbernón (2000) reforçam que a formação continuada deveria assumir um caráter reflexivo e emancipatório, voltado à transformação das práticas e não apenas à reprodução de conteúdos normativos. No entanto, as docentes relatam que, mesmo nas formações continuadas, a temática da criança em relação à natureza aparece de forma pontual ou ausente, muitas vezes restrita a projetos específicos ou datas comemorativas. Essa limitação formativa dialoga com as críticas de Barbosa (2019), ao destacar que a formação docente no Brasil ainda carece de abordagens que considerem os territórios vividos, os saberes das infâncias e as práticas educativas situadas nos contextos ambientais.

Ao mesmo tempo, a escuta das professoras revela iniciativas individuais de resistência e criatividade, mesmo diante das ausências institucionais. Como sugere Pimenta (2020), o processo de formação precisa estar articulado com a prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento da autonomia docente e do compromisso ético com o bem comum. Quando a temática da natureza é negligenciada nos currículos formativos, a gestão educacional e os processos institucionais também se tornam corresponsáveis por essa ausência, dificultando a construção de um pertencimento entre a escola, a infância e os territórios.

As diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) e da DCNEI (Brasil, 2009) reconhecem a importância do contato com a natureza na Educação Infantil, orientando que os currículos valorizem os espaços, os tempos e as experiências das crianças em ambientes diversificados. No entanto, a presença desses documentos nas políticas públicas não tem sido suficiente para garantir a efetivação dessa proposta nas formações docentes e no cotidiano institucional.

Dessa forma, a fundamentação teórica deste trabalho evidencia que a ausência da natureza nos processos de formação docente impacta diretamente as possibilidades pedagógicas e

éticas das educadoras. Para além das lacunas curriculares, trata-se de um desafio político e epistemológico que exige o reposicionamento das instituições formadoras, das redes de ensino e dos sujeitos envolvidos com a Educação Infantil.

Metodologia

Este estudo possui abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário online, enviado a professoras da Educação Infantil da rede municipal de Castro/PR. As questões foram abertas e buscaram compreender as percepções das docentes sobre a relação entre criança e natureza em suas formações profissionais, bem como os desafios enfrentados para efetivar práticas nesse campo. A análise dos dados baseou-se na técnica de análise de conteúdo, permitindo identificar sentidos, recorrências e ausências nas narrativas, com foco na escuta sensível das experiências e reflexões das participantes.

Análises e discussões

As respostas das professoras evidenciam três grandes eixos de tensionamento – formação inicial, formação continuada e condições institucionais – que, combinados, explicam por que o contato sistemático da criança com a natureza permanece mais como intenção do que como prática escolar.

Grande parte das docentes declara não se lembrar de nenhuma disciplina ou discussão sistemática sobre infância e natureza durante a graduação. Algumas relatam que “há dezoito anos a formação pecava bastante” ou simplesmente afirmam “não me recordo de ter essa abordagem”. Esses depoimentos confirmam a crítica de Tardif (2014) sobre a fragmentação dos saberes profissionais: o currículo universitário, centrado no domínio de conteúdos e técnicas, pouco contempla os “saberes do território” que articulam infância, corpo e ambiente. A ausência de referências ecológicas na licenciatura produz professoras que precisam “aprender sozinhas” a inserir a natureza no cotidiano – e muitas vezes o fazem de modo experimental e episódico.

Mesmo depois de ingressar na rede municipal, as professoras relatam que a temática aparece apenas em "projetos específicos" ou em formações voltadas a datas comemorativas. Há menções a capacitações recentes sobre o brincar, mas "relacionadas à alimentação e não tanto à natureza em si". Imbernón (2000) alerta que formações pontuais, pensadas como eventos isolados, tendem a reforçar uma concepção instrumental do trabalho docente, sem gerar reflexão crítica nem transformação curricular. Quando o brincar com a natureza não é tematizado de forma transversal, continua subordinado à lógica da "atividade extra", dependente de iniciativas individuais.

Mesmo quando existe motivação pessoal, o cotidiano escolar impõe barreiras: turmas numerosas, "correria do dia a dia", falta de tempo de planejamento e espaços físicos limitados. Essas condições confirmam a análise de Pimenta (2020) sobre a relação indissociável entre organização do trabalho escolar e possibilidades formativas: não basta prescrever que o professor inove; é preciso reconfigurar tempos, espaços e recursos. O fato de algumas docentes afirmarem que "depende muito do espaço" ou que hoje "a realidade é diferente" ilustra como a gestão escolar e as políticas de infraestrutura são decisivas para que a natureza se torne, de fato, um componente curricular.

Apesar das lacunas e resistências, surgem brechas de invenção. Várias respostas indicam desejo e iniciativa: "sempre buscando incluir atividades no planejamento", "uma paixão pela natureza". Essa resistência criativa ecoa Barbosa (2019), para quem o protagonismo docente pode reconfigurar práticas mesmo em contextos adversos, desde que apoiado por políticas públicas coerentes.

À luz das DCNEI (2009) e da BNCC (2017), as vozes das professoras mostram um descompasso entre a normatividade oficial e a realidade formativa. O currículo prescritivo reconhece a importância de ambientes externos e do vínculo com a natureza, mas essa diretriz não se materializa porque os programas de formação e as condições de trabalho não são pensados de modo integrado.

A análise aponta que as ausências na formação docente inicial e continuada não são meros esquecimentos, mas revelam uma hierarquia de saberes que mantém a natureza na periferia do currículo. Enquanto não houver políticas de formação que reconheçam o território, o corpo e o ambiente como dimensões centrais da Educação Infantil – e, simultaneamente, gestão escolar que garanta condições materiais para práticas ao ar livre – o direito da criança à experiência ecológica continuará dependente de esforços individuais e episódicos.

Considerações finais

As respostas das professoras revelam uma realidade marcada por ausências formativas, lacunas institucionais e resistências cotidianas no que diz respeito à promoção do contato entre criança e natureza na Educação Infantil. Apesar de avanços nas diretrizes curriculares e no discurso oficial sobre práticas mais integradas e sensíveis ao meio ambiente, a formação docente ainda carece de aprofundamento teórico, metodológico e político que viabilize efetivamente a inserção da natureza como eixo estruturante do currículo.

A análise indica que a formação inicial permanece distante de temas ambientais, enquanto a formação continuada aparece de forma pontual, desarticulada e funcionalista. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho, os espaços escolares pouco apropriados e a organização do tempo pedagógico que, muitas vezes, inviabiliza experiências mais livres e significativas com a natureza. No entanto, as falas das professoras também revelam desejo, memória afetiva e iniciativas de resistência criativa, mesmo em contextos adversos.

Torna-se urgente pensar políticas públicas de formação que não apenas mencionem a natureza como tema transversal, mas que a assumam como parte da construção ética, estética e epistemológica da infância. É necessário romper com a lógica fragmentada da formação docente e reconhecer a pedagogia do território como parte do direito à educação.

Referências

BARBOSA, Ivone. G. Educação Infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Comum Curricular (BNCC) Trabalho encomendado no GT 07/Educação de crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 39ª Reunião Anual da ANPEd**. Niterói, RJ, outubro de 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_3_ivone_garcia_barbosa.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2020. p. 15–34.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Produção de subjetividades domésticas: análise da obra educação para o lar (1980)

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: História da Educação. Economia Doméstica. Gênero. Dispositivo. Subjetivação.

Danielle Boeira
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Fernando Ripe
Doutor em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma análise sobre um conjunto de enunciados criteriosamente selecionados da obra *Educação para o Lar (*1980), os quais visam disciplinar os potenciais leitores no âmbito da vida doméstica. A publicação em questão propõe orientações voltadas a áreas consideradas essenciais para a qualidade de vida como alimentação, saúde, habitação e vestuário, assumindo o formato de um curso destinado à formação de donas de casa. Como referencial metodológico, utiliza-se a Análise do Discurso, com base nas contribuições de Michel Foucault, reconhecendo a obra como um dispositivo cultural produtor de discursos sobre a feminilidade. Nesse sentido, evidencia-se como os saberes científicos mobilizados no manual operam na construção de corpos dóceis e subjetividades femininas alinhadas a um suposto destino natural da mulher no espaço do lar. Conclui-se que, embora problemáticas sob a ótica contemporânea, tais concepções estavam intrinsecamente associadas aos valores historicamente vigentes na década de 1980, período marcado pela ampla aceitação e normalização de papéis tradicionais de gênero.

A presente pesquisa desenvolve uma investigação ancorada no campo da História da Educação, com ênfase nas relações entre saberes escolares, discursos de gênero e processos de formação de subjetividades femininas. O objetivo principal consiste em analisar os enunciados presentes na obra *Educação para o Lar,* publicada em 1980, compreendida como um dispositivo cultural que visa à normalização de condutas femininas no espaço doméstico, especialmente por meio da legitimação de saberes científicos aplicados à vida cotidiana. A obra or-

ganiza um conjunto de prescrições em torno de quatro eixos considerados fundamentais para a gestão da vida doméstica – alimentação, saúde, habitação e vestuário – e apresenta-se voltada à formação de donas de casa, promovendo a construção de um ideal de feminilidade atrelado à eficiência, ao cuidado e à disciplina no lar.

A análise empreendida fundamenta-se na Análise do Discurso de matriz foucaultiana, tomando como referência os trabalhos de Michel Foucault (1999; 2008), especialmente no que tange às noções de dispositivo, tecnologias de poder, normalização e produção de subjetividades. A perspectiva teórico-metodológica adotada permite compreender o manual como um instrumento pedagógico que opera por meio de tecnologias disciplinares, buscando docilizar os corpos femininos e conformá-los a um suposto destino natural da mulher no interior do espaço doméstico.

Embora existam poucos trabalhos que analisem diretamente a obra *Educação para o Lar* (1980) como objeto central de investigação, alguns estudos tangenciam esse material ao discutir o ensino de Ciências Domésticas, a formação de professoras e a presença de saberes femininos nos currículos escolares. Destacam-se os trabalhos de Rago (1991), que analisa a construção histórica da domesticidade feminina; de Louro (1997), ao discutir as formas de escolarização dos corpos e a pedagogia dos gêneros; e de Gondra e Silva (2008), que abordam a constituição de discursos normativos nos manuais escolares. No contexto específico da História da Educação, pesquisas como as de Nascimento (2013) também contribuíram para a problematização dos materiais didáticos destinados à formação de mulheres no Brasil, apontando para os processos de disciplinamento social mediados pela educação.

A pesquisa reconhece que, embora a obra apresente orientações que hoje podem ser consideradas problemáticas ou anacrônicas, seus conteúdos e finalidades estavam profundamente enraizados no contexto histórico e social da década de 1980, quando certos discursos sobre o papel da mulher ainda gozavam de ampla aceitação social e institucional. Desse modo, o estudo propõe uma leitura crítica e situada, evitando anacronismos e

buscando compreender os modos pelos quais o conhecimento educacional contribuiu para a produção e a reprodução de normatividades de gênero.

Araújo e Soares (2024) escrevem que o livro *Educação para o Lar* circulou no contexto educacional brasileiro como material de apoio para disciplinas ligadas à Economia Doméstica e ao ensino de atividades do lar. Ele foi utilizado principalmente em cursos e escolas do interior do Brasil durante meados do século XX, quando havia um investimento maior do Estado em políticas educacionais voltadas à formação feminina no espaço doméstico.

É relevante destacar que a obra *Educação para o Lar* teve, ao longo de sua circulação, três grandes capas ou edições, fato que evidencia não apenas o sucesso editorial do livro, mas também sua ampla utilização nos contextos escolares. Conforme relato obtido em conversa informal com a autora, a primeira edição (Figura 1), lançada em torno da década de 80, apresentava uma capa distinta e rapidamente alcançou grande aceitação nas escolas, sobretudo no ensino de disciplinas voltadas ao primeiro grau, contexto em que a temática do lar era incorporada aos programas de formação feminina. O êxito da primeira tiragem impulsionou a publicação de uma segunda edição (Figura 2), que é justamente aquela utilizada nesta pesquisa. Trata-se de uma versão atualizada e ampliada, mantendo o foco original, mas incorporando novos conteúdos e reorganizando capítulos, o que a tornou ainda mais relevante no cenário educacional da época. Essa edição consolidou o manual como um instrumento pedagógico largamente difundido. Posteriormente, em função do contínuo sucesso e do desejo de readequar a obra aos novos tempos e a outras frentes de formação, a autora optou por uma terceira edição (Figura 3), ocasião em que decidiu alterar o título para *Lar e Vida: educando para o lar e para a vida*. Além da nova capa, essa edição passou a dialogar com uma perspectiva mais ampla de educação, mas sem abandonar as marcas discursivas que constituíram as edições anteriores.

Figuras 1, 2 e 3



Fonte: acervo pessoal da autora das obras.

A análise empreendida neste estudo fundamenta-se na Análise do Discurso de matriz foucaultiana, tomando como referência central os trabalhos de Michel Foucault (1999; 2008), sobretudo no que se refere às noções de dispositivo, tecnologias de poder, normalização e produção de subjetividades. Tal escolha teórico-metodológica permite olhar para o manual não apenas como um texto instrutivo, mas como um elemento integrante de um conjunto mais amplo de práticas discursivas e não discursivas que, em determinado contexto histórico, operaram na constituição de um modo específico de ser mulher.

A partir dessa perspectiva, o manual é compreendido como um artefato pedagógico e normativo, produzido e veiculado em consonância com os discursos de gênero que, no período analisado, buscavam estabilizar uma identidade feminina vinculada ao espaço doméstico. O texto do manual não se limita a transmitir saberes técnicos sobre cuidados do lar, economia doméstica ou organização cotidiana; ele atua, sobretudo, como uma tecnologia disciplinar, no sentido foucaultiano, ao ensinar minuciosamente gestos, comportamentos e condutas esperadas de uma mulher “educada para o lar”.

Nessa direção, é possível identificar como o manual opera por meio de dispositivos de poder que atravessam a formação feminina, investindo nos corpos e nas subjetividades com vistas a docilizá-los, torná-los úteis e conformados a uma ordem

social pré-estabelecida. O discurso veiculado na obra contribui, assim, para a produção de uma subjetividade feminina ajustada a um suposto destino natural da mulher, circunscrito ao âmbito doméstico e sustentado por um ideal de feminilidade que mistura virtudes morais, saberes práticos e um regime de obediência a normas de conduta.

Ao tomar o manual como um produto e, simultaneamente, um produtor de práticas discursivas, evidencia-se que sua função ultrapassa o caráter instrumental: ele se inscreve num regime de verdade que legitima determinadas formas de vida, regulando as experiências individuais e coletivas e configurando modos de ser mulher. Dessa forma, a análise aponta como os enunciados, ainda que construídos sob a aparência de neutralidade e instrução técnica, funcionam como dispositivos de normalização, contribuindo para a manutenção de hierarquias de gênero e para a reprodução de um modelo de domesticidade que se pretende universal.

Para compreender melhor o impacto desse livro, seria essencial investigar de que forma ele era trabalhado em sala de aula: em que série era utilizado, qual a faixa etária dos alunos e se as turmas eram mistas ou compostas por um único gênero. Pelas ilustrações do livro, observa-se a presença de meninos, meninas, pais, mães e um professor, o que pode indicar uma tentativa de representar um ambiente diversificado.

Apesar das problemáticas encontradas, acredita-se que elas estão intrinsecamente ligadas ao contexto histórico em que o livro foi produzido, nos anos 1980, quando certas concepções eram amplamente aceitas e normalizadas. Hoje, temos um olhar mais crítico sobre essas questões e compreendemos melhor os impactos sociais dessas ideias. No entanto, é inegável que o livro contém um conhecimento prático muito rico, ensinando habilidades úteis para a vida cotidiana. Assim, mesmo com suas limitações, considero-o um material pertinente para análise e reflexão.

Referências

ARAÚJO, Alice Débora Resplandes Farias Sousa; SOARES, Thiago Barbosa. Uma análise da imagem feminina no discurso presente no livro Educação

para o Lar do Norte Goiano. Gestadi – **Revista do Grupo de Estudo de Análise do Discurso,** v. 2, n. 2, 2º semestre 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONDRA, José; SILVA, V. R. da. **Ordem e progresso:** saberes escolares e cultura disciplinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

NASCIMENTO, Maria Cristina Gomes. **Educação e gênero:** discursos sobre a formação feminina em manuais escolares (1950–1980). São Paulo: Annablume, 2013.

PEIXOTO, Inez Maciel. **Educação para o lar:** 1º grau. Belo Horizonte: Editora Lê, 1980.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar:** a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890–1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Gestão escolar e o novo Ensino Médio: uma análise a partir do ciclo de políticas

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Políticas Públicas. Novo Ensino Médio. Gestão Escolar. Ciclo de Políticas.

Carlos Jardel Henn
Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional
UFSM

Elisiane Machado Lunardi
Doutora em Educação
UFSM

Resumo: este estudo tem como temática a "Atuação da gestão escolar e o Novo Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017: uma análise a partir do ciclo de políticas na Rede Estadual no município de Vera Cruz – RS". E como problema se quer saber: "Como se dá a atuação da gestão escolar no Novo Ensino Médio – Lei nº 13.415 de 2017, a partir da análise do ciclo de políticas em uma Escola Estadual de Vera Cruz? Como objetivo geral, busca-se compreender a atuação da gestão escolar no contexto do Novo Ensino Médio de 2017, a partir do ciclo de políticas em uma Escola Estadual no município de Vera Cruz. Fundamentado numa pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e tem o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores como base metodológica. Como técnica para a construção dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada e análise documental. Concluiu-se que para as políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio realmente alcançarem os efeitos esperados é necessário que os atores envolvidos se sintam pertencentes nas suas discussões, construção dos textos e na reinterpretação durante sua atuação. Também é necessário que tenham a formação geral básica como sua essência e maior estudo por parte dos atores atuantes nas escolas, para que compreendam o que são políticas públicas.

Introdução e abordagem teórica

Com a reforma do Ensino Médio determinada pelo Governo Federal de Michel Temer, através da lei nº 13.415/2017, as discussões sobre o Ensino Médio brasileiro tornaram-se recorrentes. Nós, como trabalhadores de educação em escola, necessitamos fazer esses debates, visto que toda a política

pública relacionada à educação básica, para realmente ter os efeitos esperados de melhoria da vida das pessoas, é necessário que ela funcione na escola, pois, segundo Ball *et al.* (2021, p. 25), "a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política".

Souza (2006) define política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações". Analisar e compreender as políticas públicas deveria ser um dos pilares dentro das escolas. Ball e Mainardes (2011, p.14) apontam que "a política pode estar relacionada à organização das práticas [...], não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções". E as políticas públicas na educação, em um país continental que nem o Brasil, levam a inúmeras reinterpretações dos seus textos em suas práticas.

Ver a dinâmica e organização da escola ser totalmente modificada por uma política pública em que professores e gestores não construíram o seu texto gerou inquietudes, revolta e indignação, tanto dos próprios professores, estudantes, quanto da equipe gestora. Além disso, organizar grades de horários, alocação de professores fora de sua formação, diminuição drásticas dos componentes da formação geral básica, fez com que se entendesse como a Lei nº 13.415/2017 estava ocorrendo na sua prática.

A gestão escolar na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul segue as orientações de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Educação, variando de acordo com a concepção e entendimento da gestão política partidária que está no executivo naquele momento. Atualmente, a SEDUC/RS apresenta um quadro com os critérios de recursos humanos onde são apresentados a tipologia de cada escola, a quantidade de estudantes, de turmas e quantas horas e quais profissionais cada escola pode disponibilizar durante aquele ano letivo.

A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007,

que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O Novo Ensino Médio de 2017 passou a regular a etapa final da educação básica em 2022, tendo suas primeiras orientações para 264 escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul em 2019, que passaram a ser escolas-piloto. Em 2021 começaram as preparações para a atuação nesse novo momento da educação nas demais escolas da Rede.

Por isso, a temática dessa pesquisa delimita-se na "atuação da gestão escolar e o Novo Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017: uma análise a partir do ciclo de políticas na Rede Estadual no município de Vera Cruz – RS". Como problema se quer saber: "Como se dá a atuação da gestão escolar no Novo Ensino Médio, a partir do ciclo de políticas, na Rede Estadual no município de Vera Cruz – RS?". Como objetivo geral: compreender a atuação da gestão escolar no contexto do Novo Ensino Médio, a partir do ciclo de políticas em uma escola estadual no município de Vera Cruz – RS. O estudo relaciona-se com GT4 – Processos educacionais, gestão e pertencimento, pois se desenvolve no contexto de gestão escolar de uma escola de Ensino Médio.

Caminhos e concepções metodológicas

A metodologia está ancorada em abordagem qualitativa, tipo estudo de caso. O ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores foi a base metodológica para esse estudo, onde analisa desde as influências para a construção do texto da política, os inúmeros fatores que fazem os diferentes atores interpretarem e reinterpretar a prática das mesmas, bem como os efeitos que elas produzem, além da necessidade de recriar a política pública ou criar uma nova. De acordo com Mainardes (2006, p. 49):

> [...] Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos

> e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

O ciclo de políticas de Ball (2006) é dividido em cinco contextos para o estudo e análise das políticas públicas, sendo: o da influência, o da produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos e da estratégia/ação política. (Mainardes e Marcondes, 2009).

Como recorte para essa pesquisa foi dado ênfase ao contexto da prática, que é o momento onde a política pública é colocada em prática. Para a construção dos dados foi utilizada análise documental e entrevista semiestruturada, aplicada aos gestores da Escola Estadual de Ensino Médio Vera Cruz, em Vera Cruz/RS, sendo duas vice-diretoras, duas supervisoras e uma orientadora educacional. Os questionários foram aplicados no segundo semestre de 2024.

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi a abordagem adotada para a análise dos dados dessas entrevistas. Segundo Moraes e Galiazzi (2006, p.118) a análise textual discursiva "é uma abordagem [...] que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso". Essa abordagem permitiu a apropriação das escritas de outros autores, fazendo com que se reconstrua os caminhos, fazendo as ferramentas se tornarem mutáveis, levando em conta os diferentes estudos que o autor pesquisará, da mesma maneira que permite que o autor ande com liberdade pelos diferentes tipos de pesquisa, de escrita e de pensamentos de autores (Moraes; Galiazzi, 2006).

Resultados e considerações

Após as análises e construção do metatexto, observou-se que a preparação para a atuação no Novo Ensino Médio foi insuficiente, sem diálogo e sem construção coletiva, além de não responder a todas as incertezas da comunidade escolar. Também se constatou que as mudanças ocorridas no currículo não foram ao encontro dos anseios dos estudantes e professores, fazendo

com que todos os atores da escola se desmotivassem, além de não preparar para o mercado de trabalho e oferecer formação técnica, como foi divulgado nas mídias sociais pelo Governo de Michel Temer.

Também apresentaram que é necessário ter o Ensino Médio como formação geral básica e os atores envolvidos na atuação de qualquer política pública sentir-se pertencentes a ela, para que se tenham os efeitos realmente esperados. E para as políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio realmente alcançarem os efeitos esperados é necessário fazer com que os atores envolvidos, professores, gestores e estudantes, sintam-se pertencentes nas suas discussões e na construção dos textos, bem como na reinterpretação durante sua atuação. Também é necessário que o mesmo tenha a formação geral básica como sua essência. Além disso, é necessário maior estudo por parte dos atores nas escolas, para que compreendam o que são políticas públicas e a importância delas no desenvolvimento da educação e, por consequência, da sociedade.

Destaca-se que em relação ao distanciamento entre intenção e resultados a política prometeu modernizar e flexibilizar o Ensino Médio, mas na prática emergiu outros desafios como a fragmentação curricular, dificuldade de organização e falta de impacto positivo na motivação e aprendizagem dos estudantes. Isso evidencia que os objetivos propostos no texto da política não se traduziram em melhorias significativas no contexto escolar. Os desafios na prática local na atuação da política esbarram em problemas estruturais, como a falta de preparo para lidar com as demandas organizacionais e pedagógicas, além da desconexão entre as propostas e as necessidades reais de estudantes e professores. Soma-se, também, tensões na autonomia, embora as escolas tenham buscado ressignificar às exigências do Novo Ensino Médio, suas margens de ação foram limitadas por diretrizes centralizadas, o que não levou em conta as especificidades locais e culturais de cada instituição, o que gerou impactos negativos no vínculo escolar. A flexibilização curricular e a ampliação da carga horária fragmentaram o vínculo entre professores e estudantes, além de habilidades de identidade e integração dos docentes com a escola.

Referências

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. Cortez Editora. São Paulo, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas – atuação em escolas secundárias**. Editora UEPG. Ponta Grossa, 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: out. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. Atlas. São Paulo, 1999.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021. Campinas, SP. Disponível em: www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356. Aceso em: set. 2024.

MAINARDES, Jeferson. 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: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 jan. 2024.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 jan. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p. *E-book*. Disponível em: https://www.editoraunijui.com.br/meus-ebooks/2250#4. Acesso em: out. de 2024.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão de literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: nov. 2023.

O educador como agente de inclusão: a importância da formação docente

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Currículo. Leis de Inclusão. Escola. Educador.

Carmella Fagundes dos Santos da Rosa
Graduanda em Pedagogia
Universidade Federal de Pelotas

Bruno Fernandes Dos Santos
Mestrando em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Eduarda Hartwig Centeno
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar historicamente o avanço das legislações voltadas à inclusão escolar, destacando os principais acontecimentos que contribuíram para a promoção da educação inclusiva. Além disso, busca reconhecer o papel fundamental do docente como agente de transformação nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, realizada por meio da análise de obras teóricas, artigos acadêmicos, documentos oficiais e legislações que tratam da temática da inclusão. A opção pela abordagem qualitativa visa aprofundar a compreensão sobre a importância da inclusão no ambiente educacional, permitindo uma análise mais sensível e crítica do fenômeno. A pesquisa bibliográfica possibilita reunir fundamentos teóricos que sustentam a relevância da inclusão escolar para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Dessa forma, o estudo procura estabelecer relações entre as legislações afirmativas de inclusão e a prática pedagógica cotidiana nas escolas.

No Brasil, a luta pela educação inclusiva é resultado de um processo histórico marcado por transformações sociais, políticas e culturais ocorridas ao longo de décadas, cujos desdobramentos se prolongam até os dias atuais, especialmente impulsionados por avanços legais e políticos.

Sintetizamos, neste trabalho, alguns dos principais marcos históricos da educação inclusiva. Em primeiro lugar, destaca-se a Declaração de Salamanca (1994), considerada um documento

fundamental por afirmar o direito de todas as crianças, independentemente de suas condições, a estudarem juntas na escola comum. A declaração reconhece que toda criança possui o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível adequado de aprendizagem. Outro marco relevante é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que defende a igualdade de direitos e oportunidades para todos. Ressalta-se ainda a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), que representou um passo significativo na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade em âmbito global. Ao longo deste texto, também serão abordadas legislações e instituições que se consolidaram como pilares fundamentais na luta pela efetivação da educação inclusiva.

Todavia, para além dos aparatos legislativos, é pertinente evidenciar que o professor ocupa uma posição central no processo de inclusão no contexto escolar. Sua atuação vai além do cumprimento das exigências legais, estendendo-se à formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente engajados, plenamente capazes de exercer seus direitos e participar ativamente da vida em sociedade. Nesse sentido, Silva (1999, p. 54–55) afirma que

> [...] a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

A citação reforça a ideia de que o papel docente, no âmbito da educação inclusiva, está intrinsecamente relacionado à promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Nesse contexto, é importante destacar a contribuição de Mantoan (2015, p. 81), que afirma: “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais.” Tal afirmação evidencia a necessidade de

repensar a formação docente, de modo a preparar educadores para atuarem de forma crítica, ética e comprometida com a diversidade. Essa perspectiva se articula com o pensamento de Freire (2008, p. 5), que entende a inclusão como um movimento que transcende o âmbito educacional, assumindo também dimensões sociais e políticas. Segundo o autor, "a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político, que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros". Assim, tanto Mantoan quanto Freire reforçam que a educação inclusiva exige uma profunda transformação nos modos de pensar e praticar a educação, ancorada em princípios de equidade, participação e respeito às diferenças.

Diante do exposto, compreende-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, em seu artigo 55, tem como objetivo assegurar o direito à educação, reafirmando o compromisso legal de que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Essa previsão normativa reafirma o direito da criança e do adolescente à escolarização, ao mesmo tempo em que estabelece o dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade na efetivação desse direito. Ademais, o descumprimento dessa obrigação pode acarretar penalidades legais, uma vez que a escola é compreendida como espaço fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo. Com base nessa premissa, cabe ao sistema educacional não apenas garantir o acesso à escola, mas também assegurar a permanência dos estudantes, oferecendo condições que favoreçam seu pleno desenvolvimento. Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) orienta os sistemas de ensino a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal política reafirma o compromisso das escolas regulares em oferecer respostas educativas que contemplem as necessida-

des específicas dos alunos, promovendo uma educação equitativa, democrática e de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 5º, estabelece que o acesso à educação básica obrigatória é um direito subjetivo e pode ser legalmente exigido por qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra instituição legalmente constituída. Após essa fundamentação legal, destaca-se o papel central da formação docente como elemento fundamental para a efetivação, na prática, de uma educação inclusiva de qualidade. O professor ocupa a linha de frente na mediação entre o conhecimento e os estudantes, sendo responsável por promover práticas pedagógicas eficazes, que respeitem e valorizem a diversidade presente nas salas de aula.

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 79) afirma: "o professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade da sala de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as". A citação evidencia que o trabalho docente em contextos inclusivos requer sensibilidade para lidar com a pluralidade, promovendo a participação de todos os estudantes.

Contudo, observa-se que ainda persistem lacunas significativas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores em relação à temática da inclusão. Essas deficiências impactam diretamente a prática pedagógica, gerando insegurança e dificuldades no enfrentamento cotidiano da diversidade escolar. Muitos docentes sentem-se despreparados para atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos, seja pela ausência de conhecimentos específicos, seja pela falta de suporte institucional adequado, evidenciando limitações das políticas educacionais voltadas à inclusão.

Dessa forma, compreende-se que as fragilidades na formação docente não apenas comprometem o trabalho pedagógico, como também podem violar o direito dos estudantes à plena participação e ao aprendizado significativo. Ainda que de forma

não intencional, tais limitações contribuem para a manutenção de práticas excludentes, distantes dos princípios que fundamentam uma educação verdadeiramente inclusiva.

Como apontamento conclusivo, destacamos que investir em processos formativos que abordem, de maneira sistemática, tanto os fundamentos teóricos quanto os aspectos práticos da educação inclusiva constitui um passo fundamental para garantir, conforme previsto nas legislações mencionadas, o direito de todas e todos a uma educação pública, gratuita e de qualidade. No contexto da realidade educacional brasileira – marcada por profundas desigualdades sociais, estruturais e históricas – tal investimento não deve ser compreendido como um mero complemento, mas como uma estratégia indispensável para a consolidação de uma escola democrática, comprometida com os princípios de equidade e justiça social.

É necessário que os espaços de formação continuada se configurem como ambientes dialógicos, colaborativos e sensíveis às realidades escolares, permitindo que docentes reflitam criticamente sobre suas práticas, reconheçam os desafios cotidianos da inclusão e sejam estimulados a explorar recursos pedagógicos acessíveis e estratégias criativas, pertinentes às necessidades de seus estudantes. Isso requer políticas públicas efetivas, com financiamento adequado, tempo institucionalizado para a formação e suporte técnico-pedagógico, a fim de romper com a lógica da responsabilização individual do professor e construir uma cultura inclusiva coletiva. Assim, docentes engajados em uma formação crítica e emancipadora podem ir além do cumprimento legal, contribuindo para a materialização de uma educação verdadeiramente inclusiva. Trata-se de reconhecer o papel transformador da escola como espaço de acolhimento das diferenças, de valorização da diversidade e de garantia de direitos. Promover a inclusão, nesse sentido, é reafirmar o compromisso ético-político da educação com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

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

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

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: Educação Integral. Pré-escola. Tempo Integral. Bento Gonçalves.

Dejair da Rosa Bento
Doutorando em Educação
Unisinos

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compartilhar os resultados da pesquisa de mestrado em educação que buscou compreender a concepção de educação integral das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) de Bento Gonçalves/RS. Pesquisa qualitativa do tipo exploratória documental, utilizou a Abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball (1992), abordando três contextos: de influência, da produção de texto e o da prática. Foi utilizada para a análise dos documentos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). O referencial teórico foi sustentado por Barbosa (2006), Kramer (2006, 2007) e Moll (2023). Como resultados encontramos como concepção de Educação Integral da EMEF, o pleno desenvolvimento de todos os alunos, desde a pré-escola até os anos finais do ensino fundamental. A identificação das escolas com os quatro pilares da educação (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver). Compõe essa concepção os aspectos relacionados ao espaço físico. O tempo de 28 horas por semana oferecido e verificado na Matriz Curricular (MC) das escolas é inferior ao tempo de 35 horas por semana, estabelecido nas legislações. O tempo das crianças e dos professores foi um outro achado nessa pesquisa. Na perspectiva das crianças, está previsto nas propostas pedagógicas das escolas que vivam suas infâncias e tenham experiências diversificadas ao longo da jornada escolar. Em relação aos professores, não verificamos, nos documentos, informações sobre sua carga horária.

Introdução

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. De acordo com Kramer (2007), a pré-escola não tem como fim preparar didaticamente as crianças para o Ensino Fundamental, porque sua função não é compensatória.

Kramer (2006) afirma ainda que os discursos do MEC sobre a educação pré-escolar datam da segunda metade dos anos 70 e estiveram relacionados ao ideário da educação compensatória. Educação integral é entendida como aquela que acontece na escola independente 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, que garante as aprendizagens e reinvente o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, que olhe e transforme os currículos. De acordo com Moll (2023, p. 48), este tempo ampliado deve favorecer e beneficiar o aprendizado dos estudantes pois devemos:

> [...] ampliar o tempo diário na escola para expandir o acompanhamento pedagógico das áreas de conhecimento, participar da banda da escola, do grupo de judô ou de teatro, de dança ou da equipe que faz o jornal ou a rádio escolar, entre muitas outras atividades, reforça os vínculos, identifica o estudante com a escola e colabora, efetivamente, para melhorar o chamado "rendimento escolar", traduzido na proficiência em várias áreas do conhecimento.

Para tanto, a pesquisa intitulada "Educação integral na pré-escola: um estudo sobre a iniciativa de Bento Gonçalves/RS" vincula-se ao GT 4, pelo fato de realizar uma investigação voltada ao contexto educacional com foco nos processos educacionais que permeiam as infâncias, pois, para compreender a concepção de educação integral nas EMEF, este estudo também utilizou as Propostas Pedagógicas (PP), o Regimento Escolar (RE) e a Matriz Curricular (MC) das escolas de Bento Gonçalves/RS.

A presente pesquisa buscou compreender a concepção de educação integral das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e como esta concepção pode favorecer a pré-escola em tempo integral. Como objetivos específicos, têm-se: 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.

Metodologia

Optamos, neste estudo, pela pesquisa qualitativa, utilizando a abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas de Ball (1992); e para a análise e discussão dos dados, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

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 relatório 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 tanto nos discursos, nas disputas, nos textos das políticas até chegar à prática, ou seja, nas Escolas. A escolha pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) se justifica por ser nesta lei, de abrangência nacional, que encontramos, na meta 6, uma abordagem sobre a Educação de Tempo Integral. Também escolhemos a Lei nº 14.640, de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, por visar induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral.

No contexto da produção de texto, escolhemos 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, expresso na meta 6, que aborda a Educação em Tempo Integral. O segundo documento é a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) 051/2023, que regulamenta a oferta de Educação Infantil para o Sistema Municipal de Educação de Ensino de Bento Gonçalves. Outro documento é a Resolução CME 054/2023, que dispõe sobre a oferta de Educação em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves. E, por último, a Lei Municipal 3.159/2001,

que cria o Sistema Municipal de Ensino, que estabelece as diretrizes para a Educação no Município de Bento Gonçalves.

No terceiro contexto utilizado nesta pesquisa, o contexto da prática, escolhemos os 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 propõe objetivos a alcançar, visando minimizar problemas identificados no diagnóstico. A PP é o instrumento norteador das práticas educativas desenvolvidas na Escola, pois expressa seus valores, em termos de educação, conhecimento, currículo e avaliação. O Regimento Escolar (RE) é o documento que normatiza a organização administrativa-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. O RE é a tradução legal de todas as decisões tomadas pela comunidade escolar ao descrever, esclarecer, definir e fixar sua Proposta Pedagógica. A Matriz Curricular (MC) é o documento aprovado pelo CME que, através 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. É nesse contexto que nos debruçamos para extrair, por meio da Análise de Conteúdo, as possíveis respostas aos objetivos da pesquisa.

Análise e discussões

Para compreender a concepção de educação integral na pré-escola em Bento Gonçalves/RS e o que dizem os documentos sobre essa iniciativa na Escola de Ensino Fundamental, utilizamos a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 42) é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Nesse sentido, os conteúdos analisados foram constituídos da PP, RE E MC das escolas do município de Bento Gonçalves/RS, que implantaram a pré-escola de tempo integral, bem como, dos documentos analisados nos contextos de influência e da produção de texto. Para isso, de posse dos documentos escolhidos, das leituras exaustivas, chega o momento de categorizar os achados. 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 desta educação (crianças e professores). Aliados a esses elementos, trouxemos o currículo, pois, de acordo com Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 101):

> A oferta de educação integral em um contexto educacional demanda 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 ultrapassem a barreira da educação formal/escolar e possam dar sustentação a uma prática pedagógica comprometida com ações nas quais os diferentes campos da formação humana estejam presentes, sem hierarquias.

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 051 de 2023. Outro achado foi que a infraestrutura das escolas é baseada em salas de aulas e 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 148 tempos, flexíveis, acolhendo a diversidade, 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 sua proteção enquanto suas famílias trabalham. Em relação aos professores, identificamos muitas atribuições para a função. Além disso, uma das estratégias contidas na meta 6 do PME (Bento Gonçalves, 2015) propõe que os professores tenham jornada de trabalho integral, em uma única escola.

Sendo assim, ao encontrar nos documentos das escolas pesquisadas, nesse contexto da prática, algumas pistas sobre a concepção de educação integral na pré-escola das EMEF de Bento Gonçalves/RS, inferimos que o que está posto nesses documentos, possivelmente, são reinterpretações e sofreram adaptações nos ambientes escolares. Esta abordagem, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e o que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2006).

Considerações finais

A partir das categorias de análise, foi possível compreender que além de uma concepção de educação integral pautada pelas orientações da Base Nacional Comum Curricular e pelos quatro pilares da educação, a concepção de educação integral na pré-escola de Bento Gonçalves busca a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, mesmo não cumprindo as 7 horas diárias previstas nos documentos. Também busca um desenho de currículo com componentes curriculares previstos em campos de experiências e parte diversificada. Outro

aspecto que compõe essa concepção de educação integral é o espaço físico das escolas.

O último aspecto que compõe essa concepção de educação integral foi o tempo das crianças e dos professores que fazem parte da pré-escola em tempo integral, de Bento Gonçalves. Na perspectiva das crianças, esse tempo servirá se for utilizado para brincar, explorar, conhecer-se, aprender, conviver com diferentes pessoas e para expressar-se mais.

Em relação aos professores, vimos que existem muitas atribuições a esse cargo e muitas responsabilidades com o processo educativo das crianças. Nos documentos das escolas não está prevista a carga horária dos professores que atuam na pré-escola em tempo integral. Uma concepção de educação integral em tempo integral deve prever e viabilizar professores também em tempo integral. Acreditamos que assim terão mais tempo para planejar; para conhecer e conviver com as crianças; mais tempo para escutar e brincar com as crianças; para pensar, discutir e buscar alternativas para uma educação integral em tempo integral que seja de qualidade e que promova a equidade para todos.

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, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, v. 31, p. 160 95-119, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO GONÇALVES. **Lei Municipal nº 5.948, de 02 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal De Educação – PME de Bento Gonçalves e dá outras providências, 2015.

BRASIL. (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 02 ago. 2023.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, nº 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. *et al*. **Com a pré-escola nas mãos** – **uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2007.

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. Agosto de 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.

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

Ensino de juros na obra aritmética para meninos (1870) de José Theodoro de Souza Lobo

GT4: Processos educacionais, gestão e pertencimento

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Juros Simples. Livro Didático. Cultura Escolar. Primeira República.

Amalia Gislaine Prates Heberle
Mestranda em Educação Matemática
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a abordagem dos conteúdos de juros simples presentes na obra "Aritmética para Meninos", de José Theodoro de Souza Lobo (1889-1930), publicada inicialmente em 1870. A pesquisa parte de uma perspectiva histórico-cultural e toma como fonte um manual didático amplamente utilizado no contexto da Primeira República. A análise busca compreender de que forma os conceitos de Matemática Financeira eram apresentados aos estudantes da época, com especial atenção às estratégias didáticas adotadas e às finalidades formativas associadas ao ensino da aritmética. Os resultados evidenciam que o conteúdo de juros simples era proposto com forte apelo à utilidade prática e ao preparo do aluno para o mundo do trabalho e das transações comerciais, refletindo valores como disciplina, racionalidade e ordem. O estudo revela o papel do livro didático como mediador entre a escola, os saberes matemáticos e os projetos sociais da época, contribuindo para a consolidação de uma cultura escolar voltada à formação de sujeitos produtivos e moralmente alinhados às expectativas sociais vigentes.

Durante a Primeira República (1889-1930), o ensino da aritmética assumiu papel estratégico na consolidação da escola primária brasileira, sendo concebido como instrumento de formação de sujeitos disciplinados, úteis e produtivos. Entre os conteúdos valorizados nesse contexto, destacam-se os temas relacionados à aritmética financeira, como juros simples, cuja presença nos livros escolares revela tanto as demandas sociais da época quanto as finalidades atribuídas à matemática escolar. Nesse contexto, o livro didático, entendido como artefato cultural e pedagógico, constitui uma fonte relevante para o estudo das práticas escolares e das concepções de ensino em diferentes momentos históricos. Conforme destacam Chervel (1990) e Valente (2017), esses materiais não apenas veiculam

conteúdos, mas expressam valores, métodos e ideais formativos. Segundo Choppin (2004, p. 13):

> Os livros didáticos devem ser compreendidos como objetos culturais complexos, que não apenas veiculam conteúdos escolares, mas também expressam valores, ideologias e estruturas institucionais da época em que são produzidos. Ao articular saberes escolares, sujeitos e contextos políticos, esses materiais exercem papel ativo na conformação da cultura escolar e no processo de escolarização.

Nos livros escolares de aritmética publicados no Brasil durante o período Imperial, os conteúdos de Matemática Financeira, como os juros simples e compostos, não se limitavam ao aspecto técnico, mas refletiam práticas econômicas e valores sociais da época. Nesse sentido, Soares (2009), ao investigar livros didáticos utilizados no Maranhão no século XIX, evidencia que o ensino de juros estava vinculado à formação de sujeitos preparados para lidar com situações comerciais cotidianas, reforçando a função utilitária e moralizadora da aritmética escolar. A obra *Aritmética para Meninos*, de José Theodoro de Souza Lobo (publicada a partir de 1870), apresenta problemas contextualizados em atividades comerciais e bancárias, alinhando-se à formação de um sujeito disciplinado, racional e inserido na lógica do trabalho urbano. A análise dessa obra permite compreender como os saberes matemáticos foram moldados por um projeto de nação que valorizava o civismo, o cálculo e a ordem.

Esta comunicação analisa a abordagem dos juros simples na obra *Aritmética para Meninos*, buscando compreender práticas escolares e concepções de ensino da aritmética na Primeira República. Seu autor, José Theodoro de Souza Lobo (1846–1913), engenheiro geógrafo formado pela Escola Central do Rio de Janeiro, atuou como educador, diretor da Instrução Pública no RS e fundador do Colégio Souza Lobo. Foi membro da Sociedade Partenon Literário e autor de manuais amplamente utilizados, como *Primeira* e *Segunda Aritmética para Meninos* (1870), além de livros de geografia. Suas obras refletiam concepções pedagógicas da época e se tornaram referência no ensino. Segundo Pais (2010), Lobo adotou uma abordagem formalista,

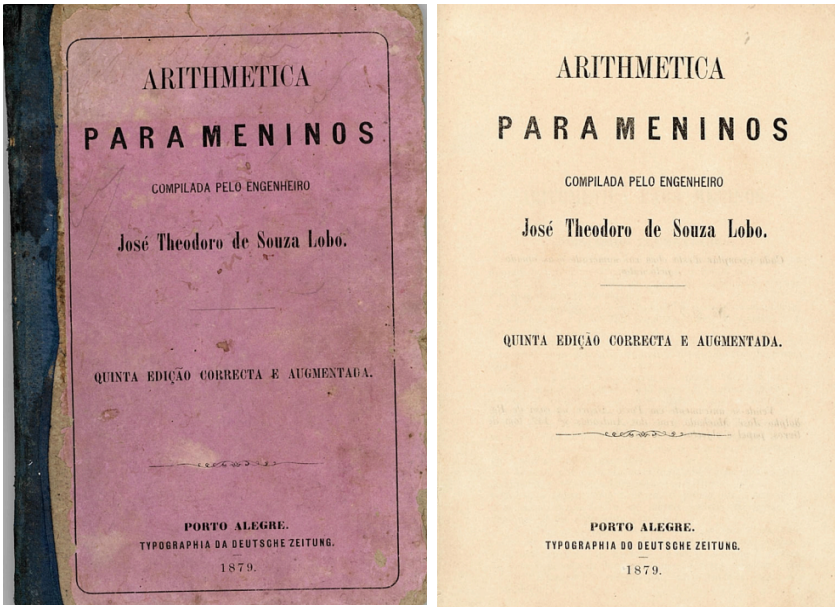
antecipando conteúdos como decimais, em sintonia com o sistema métrico e o contexto científico do final do século XIX.

Ao inserirmos o presente estudo no campo da História da Educação Matemática, com especial atenção à análise dos livros didáticos, compreendemos a obra *Primeira Aritmética para Meninos* como um documento que materializa saberes escolares construídos ao longo do tempo. Nessa perspectiva, é necessário reconhecer que os conteúdos ensinados nas escolas não são meras transposições dos saberes científicos, mas sim, saberes reconfigurados conforme os objetivos, valores e dispositivos próprios da instituição escolar. Nesse sentido, Chervel (1990, p. 186) destaca que os saberes escolares são construções específicas da instituição escolar, distintas dos saberes científicos dos quais derivam. Essa distinção permite analisar como os conteúdos matemáticos foram historicamente adaptados às exigências pedagógicas e sociais de cada época. Nessa mesma direção, Choppin (2004) considera o livro didático um instrumento essencial para compreender a cultura escolar, por condensar orientações curriculares, métodos pedagógicos e expectativas sociais. Para ele, o manual é um "produto cultural complexo, situado no cruzamento entre cultura, pedagogia e política" (Choppin, 2004, p. 13). Valente (2017) propõe que compreender a escolarização da matemática exige investigar como os saberes matemáticos foram transformados em saberes escolares, por meio de processos de seleção e legitimação no interior da cultura escolar. Segundo o autor, "a matemática ensinada na escola resulta de um processo histórico de institucionalização e adaptação de saberes, que atende às necessidades formativas, políticas e sociais de determinado tempo" (Valente, 2017, p. 51). Já Munakata (2016) considera o livro didático um indício da cultura escolar, pois, além de organizar o conteúdo, transmite valores, ideologias e normas de conduta. Esses materiais revelam práticas pedagógicas e contribuem para a formação da identidade escolar. Semelhantemente, Valdemarin (2004) destaca que o livro didático articula métodos de ensino e valores sociais, mediando saberes escolares e contextos culturais.

A investigação desenvolve-se em três frentes: análise da sequência dos conteúdos de juros simples; categorização dos

tipos de problemas e estratégias de resolução; e interpretação das concepções pedagógicas e finalidades educativas, articulando os conteúdos à realidade social e escolar da época, com base nos referenciais da História Cultural e da Educação Matemática.

Imagem 1 – Capa e frontispício da obra



Fonte: Lobo (1879).

A fonte analisada é a quinta edição da *Primeira Aritmética para Meninos*, de 1879, com 135 páginas, composta por prefácio, duas partes e um apêndice. No prefácio, intitulado *Princípios Elementares*, o autor apresenta 40 conceitos fundamentais para a construção do número, definindo a aritmética como "a ciência que trata das propriedades e combinações as mais elementares do número" (Lobo, 1879, p. 10).

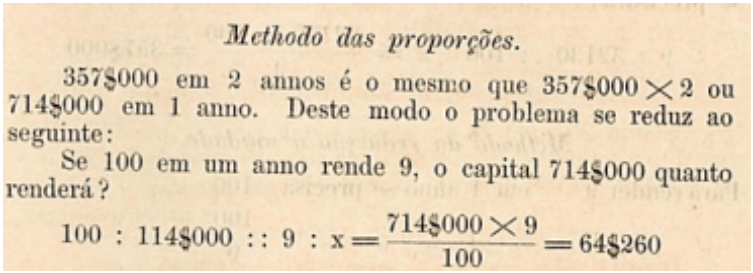
A Primeira Parte, dividida em seis capítulos, desenvolve os conteúdos por meio de conceituações progressivas. Inicia com as quatro operações básicas, acompanhadas de "provas" para verificar a exatidão dos cálculos. Seguem-se proposições sobre os números inteiros, fracionários e mistos, aprofundando, no quarto capítulo, o estudo das frações. O quinto capítulo trata das frações decimais, descritas como base do sistema francês de pesos e medidas – "o maior trabalho científico d'este século"

(Lobo, 1879, p. 57). O sexto capítulo aborda o sistema métrico e os números complexos, relacionando diversas unidades de medida.

A Segunda Parte inicia com razão e proporção, avançando para a Regra de Três e, posteriormente, para a Regra de Juros. Lobo define juro como "uma quantia o lucro por ela produzido em certo tempo" e afirma que a regra de juros simples é "um caso particular da regra de três composta" (Lobo, 1879, p. 114-115).

Neste trabalho, será analisado o primeiro exemplo de juros simples, apresentado por Lobo: calcular o juro de 357$000 em dois anos a 9% ao ano, utilizando dois métodos – proporções e redução à unidade.

Imagem 2 – Método das proporções



Methodo das proporções.

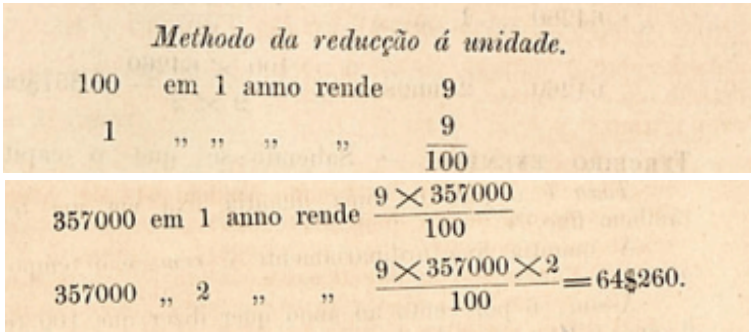
357$000 em 2 annos é o mesmo que $357\$000 \times 2$ ou 714$000 em 1 anno. Deste modo o problema se reduz ao seguinte:

Se 100 em um anno rende 9, o capital 714$000 quanto renderá?

$$100 : 114\$000 :: 9 : x = \frac{714\$000 \times 9}{100} = 64\$260$$

Fonte: Lobo (1879, p. 115).

Imagem 3 – Método da redução à unidade



Methodo da reducção á unidade.

100 em 1 anno rende 9

1 „ „ „ „ $\frac{9}{100}$

357000 em 1 anno rende $\frac{9 \times 357000}{100}$

357000 „ 2 „ „ $\frac{9 \times 357000 \times 2}{100} = 64\$260.$

Fonte: Lobo (1879, p. 116).

O *Método das Proporções* utiliza regras de três simples ou compostas, baseando-se na proporcionalidade direta entre capital, taxa e tempo. Já o *Método da Redução à Unidade* parte do cálculo do juro correspondente a uma única unidade, para

então multiplicá-lo pelo total de unidades, resolvendo o problema em etapas. Ambos os métodos são didáticos e ajustáveis ao nível de abstração dos alunos.

Na obra analisada, observa-se uma organização didática pautada na sequência progressiva dos conteúdos, com introdução gradual dos conceitos aritméticos até a aplicação aos juros simples. Essa estrutura revela intencionalidade pedagógica, articulando os temas de forma interdependente. Lobo propõe diferentes estratégias e variações nos enunciados, favorecendo o raciocínio matemático e a diversidade didática. Embora predomine uma concepção instrucionista, centrada na memorização e repetição, há indícios de abordagens intuitivas, com valorização do simples ao complexo e de exemplos concretos. A aritmética, nesse contexto, era concebida como saber prático, voltado à formação do trabalhador disciplinado e ao ideal de progresso nacional.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208387. Acesso em: 15 jul. 2025.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177–229, 1990. Disponível em: https://ppec.ufms.br/files/2020/09/A-hist%C3%B3ria-das-disciplinas-escolares-2020-09-21.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549–566, dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2025.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119–138, set./dez. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/62437. Acesso em: 15 jul. 2025.

PAIS, Luiz Carlos. Traços históricos do ensino da aritmética nas últimas décadas do século XIX: livros didáticos escritos por José Theodoro de Souza Lobo. **Revista Brasileira de História da Matemática**, Bauru, v. 10, n. 20, p. 127–146, out. 2010/mar. 2011. Disponível em: https://www.rbhm.org.br/index.php/RBHM/article/view/140/124. Acesso em: 30 jun. 2025.

SOARES, Waléria de Jesus Barbosa. **Juros em livros didáticos de Matemática no Maranhão do século XIX**. 2009. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/475433. Acesso em: 12 jun. 2025.

VALENTE, W. R. **Revista de História da Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 6, n. 3, 2017. Disponível em: https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/373. Acesso em: 13 jul. 2025.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Livro didático como instrumento da cultura escolar. *In:* VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **Cultura escolar, saberes e práticas pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 61–84.

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Aprendizagem móvel e edutubers: um estudo de caso do canal Matemática Rio

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Palavras-chave: Edutuber. Aprendizagem móvel. YouTube. Cultura digital.

Rafael Guterres Ortiz
Universidade Federal de Pelotas

Sandro Faccin Bortolazzo
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar e identificar as estratégias didáticas mobilizadas nos vídeos do canal *Matemática Rio*, a partir de um estudo de caso, buscando compreender de que maneira práticas como videoaulas, vídeos curtos, uso de macetes e explicações diretas se articulam à lógica da aprendizagem móvel, conforme as concepções de Urry (2007), Traxler (2011) e da UNESCO (2013). O corpus da pesquisa é composto pelos dez vídeos mais visualizados entre os cinquenta e cinco publicados durante o mês de janeiro de 2025. A investigação foi organizada em dois eixos analíticos: (1) acessibilidade e flexibilidade e (2) mediação pedagógica, linguagem acessível e engajamento. Os resultados indicam que o canal apresenta características compatíveis com um modelo de aprendizagem móvel, personalizada, contínua e conectada às demandas, aos ritmos e à disponibilidade dos sujeitos. Observa-se o uso recorrente de linguagem informal, recursos visuais, humor e planejamento didático, elementos que contribuem para a ampliação da compreensão de conteúdos matemáticos. Ademais, a estrutura interativa dos vídeos potencializa o engajamento do público, consolidando práticas comunicacionais típicas da cultura digital.

Introdução

O uso constante de dispositivos móveis, plataformas digitais e redes sociais tem impactado diversas atividades do cotidiano, transformado modelos de negócios e, de forma crescente, provocado reconfigurações nos processos educativos. Nesse cenário, plataformas de streaming, como o YouTube, têm se consolidado como espaços de apoio educacional para estudantes de diversas áreas do conhecimento. Esse movimento crescente de busca por conteúdos educacionais no YouTube

impulsionou o surgimento de uma nova atuação profissional: a dos criadores de conteúdo educacional, em sua maioria professores, que passaram a ser conhecidos como Edutubers. Cabe destacar que, em 2013, o YouTube lançou no Brasil o YouTube Edu, com o objetivo de oferecer gratuitamente vídeos educativos e conteúdos curriculares.

No campo da Educação Matemática, destaca-se o canal Matemática Rio, conduzido pelo professor Rafael Procópio, como exemplo de produção com conteúdos para Ensino Médio e preparação de exames. O canal insere-se em um contexto no qual é possível conceber que os processos de aprendizagem ultrapassam os limites físicos dos espaços institucionalizados das escolas e universidades, configurando-se dentro da lógica de uma aprendizagem móvel, conforme delineado por Traxler (2011). Nessa perspectiva, o ensino e a própria aprendizagem da matemática tornam-se experiências flexíveis, podendo ocorrer em múltiplos espaços e tempos, de acordo com as possibilidades e ritmos dos sujeitos. Portanto, este estudo tem como objetivo, a partir de um estudo de caso do canal Matemática Rio, analisar e identificar as estratégias didáticas mobilizadas nos vídeos, buscando compreender de que modo essas práticas – como videoaulas, vídeos curtos, uso de macetes e explicações diretas – se articulam à lógica da aprendizagem móvel proposta pelo relatório da UNESCO (2013), bem como às considerações de Urry (2007) e Traxler (2011).

Metodologia

A escolha pelo canal Matemática Rio representa um recorte entre outras iniciativas digitais, permitindo refletir sobre os modos como as mediações pedagógicas vêm sendo reconfiguradas no contexto do que Bortolazzo (2016) denominou cultura digital – ou seja, um tipo de cultura em que o digital está integrado à vida cotidiana, adentrando os lares e interferindo nas relações que estabelecemos com o mundo material e simbólico. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de caso do canal Matemática Rio, que reúne cerca de 2,44 milhões de inscritos e aproximadamente 2,8 mil vídeos publicados desde sua criação, em 2010. A investigação concentrou-se nos 55 vídeos disponi-

bilizados ao longo do mês de janeiro de 2025. Desses 55 vídeos, foram selecionados os 10 com maior número de visualizações. O mês de janeiro de 2025 foi escolhido por dois critérios: (1) a necessidade de trabalhar com conteúdos atualizados e (2) a especificidade desse mês, marcado pelas férias escolares e pelo aumento na busca por materiais de revisão para ENEM e vestibulares.

Os vídeos foram categorizados a partir de dois eixos articulados à lógica da aprendizagem móvel. São eles: (1) acessibilidade e flexibilidade, que dizem respeito à possibilidade de acesso aos conteúdos em diferentes dispositivos, tempos e espaços; e (2) mediação pedagógica, linguagem acessível e engajamento, eixo relacionado ao uso de estratégias didáticas, como discurso direto e recursos visuais e audiovisuais, que favorecem a compreensão e aproximam o conteúdo do cotidiano dos estudantes.

Resultados e Discussão

Conforme Traxler (2011), a aprendizagem móvel não se limita ao uso de dispositivos móveis, mas envolve um processo personalizado – com conteúdos específicos e direcionados –, contextual – conectado ao universo dos estudantes – e em constante movimento, com recursos como vídeos curtos, ideais para consumo em trânsito. Esse modelo de distribuição e acesso está em conformidade com as Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel da UNESCO (2013), que apontam que o uso de tecnologias móveis permite que a aprendizagem ocorra a qualquer hora e em qualquer lugar.

Acessibilidade e flexibilidade: a organização dos conteúdos no canal Matemática Rio – seja por meio de listas temáticas ou títulos informativos – contribui para a acessibilidade e a flexibilidade nos processos de busca e, também, no próprio processo de aprendizagem. Exemplos como "Extensivo Matemática ENEM 2025 do Procópio (Membros Fundadores)", "POTENCIAÇÃO & RADICIAÇÃO: 73,1% falham nesse Teste BUGANTE de Matemática!" e "ANÁLISE REAL – Introdução com Terence Tao" ilustram um tipo de curadoria que orienta o usuário a encontrar, de forma autônoma, conteúdos alinhados às suas dúvidas imediatas e interesses específicos. Do ponto de

vista da acessibilidade, o conhecimento encontra-se ao alcance de um clique, disponível para ser consultado a qualquer momento. Essa característica está em consonância com a concepção de aprendizagem móvel da UNESCO (2013), que ressalta o potencial das tecnologias digitais para ampliar o acesso ao saber, especialmente em contextos informais e descentralizados em relação ao ambiente escolar tradicional.

No que se refere à flexibilidade, o acesso aos vídeos favorece a efetivação da aprendizagem móvel, à medida que o processo educativo adapta-se às rotinas, ritmos e estilos de aprendizagem dos sujeitos. Essa dinâmica permite que os conteúdos sejam explorados de forma contínua ou pontual, aprofundada ou introdutória, conforme as circunstâncias e interesses individuais. A própria estrutura do canal – tanto no que diz respeito ao acesso quanto à organização e disponibilização dos materiais – contribui para um percurso formativo mais personalizado, o que corrobora uma das características centrais da aprendizagem móvel, conforme proposto por Traxler (2011). Tal configuração evidencia uma nova lógica de circulação do conhecimento, orientada pelas demandas situadas dos aprendentes e pela dinamicidade própria do contexto digital. Essa perspectiva pode ser interpretada à luz do conceito de mobilidades sociotécnicas, formulado por Urry (2007), segundo o qual o entrelaçamento entre deslocamentos de pessoas, objetos e informações dá origem a novas formas de sociabilidade e sentidos. Nesse contexto, os vídeos produzidos por Edutubers – acessados por meio de dispositivos móveis em diferentes espaços e momentos – exemplificam essas mobilidades, ao circularem em redes digitais, atravessando fronteiras geográficas e institucionais, e promovendo interações educativas que se estabelecem fora dos ambientes escolares formais. É diante do cenário descrito que se pode compreender o surgimento de formas de aprendizagem em fluxo ou, como define Traxler (2011), de uma aprendizagem móvel. Para o autor, esse conceito não se refere apenas à mobilidade dos dispositivos ou à ação de aprender, mas está ancorado em uma realidade social mais ampla, caracterizada por sujeitos que vivem, trabalham e se formam em constante movimento. A aprendizagem móvel, portanto, emerge da articulação entre

três dimensões interdependentes: (1) a mobilidade tecnológica, relativa à facilidade de transporte e uso de artefatos digitais, como smartphones e tablets; (2) a mobilidade pedagógica, ligada à disponibilidade e adaptabilidade de recursos educacionais acessíveis por meio de plataformas digitais; e (3) a mobilidade dos sujeitos, que diz respeito à superação dos limites físicos e institucionais, permitindo que o aprendizado ocorra em múltiplos espaços e tempos.

Mediação pedagógica, linguagem acessível e engajamento: os vídeos do canal Matemática Rio empregam recursos de mediação pedagógica, combinando elementos visuais, sonoros, verbais e corporais. Em vídeos com títulos como "DIFERENÇA DE QUADRADOS EM 5 SEGUNDOS! Efetue o Cálculo MUITO RÁPIDO! Seja um GÊNIO DA MATEMÁTICA!", "EQUAÇÃO DO SEGUNDO GRAU EM 15 SEGUNDOS! Fórmula de Bhaskara Alternativa MUITO RÁPIDA!" e "MEU HISTÓRICO NA GRADUAÇÃO – Como foi o curso de Licenciatura em Matemática do Procopio?", observa-se o uso de uma linguagem informal, marcada por expressões populares e humor. Tais características revelam uma tentativa de romper com o formalismo, aproximando o ambiente de aprendizagem do cotidiano dos estudantes. Além disso, a organização dos conteúdos de forma sequencial e progressiva demonstra uma coerência com princípios pedagógicos, como o planejamento didático. Esse formato permite que os estudantes construam seu percurso formativo de maneira mais autônoma, acessando os conteúdos de acordo com seu nível de compreensão, tempo disponível e objetivos de aprendizagem. Outro aspecto relevante diz respeito à interatividade e ao engajamento, ou seja, ao uso de estratégias comunicacionais que estimulam a participação do público – seja por meio de comentários, compartilhamentos, reações ou desafios. Essas táticas são recorrentes nos vídeos, os quais incorporam práticas discursivas típicas da cultura digital, marcadas pelo convite constante à interação. Títulos como "NÃO VIRE PROFESSOR DA INTERNET: Este canal está morrendo... Acabou o Matemática Rio com Procopio", "FUI DESAFIADO PARA UMA BATALHA DE DIDÁTICA", "ME RESPEITA, EU SOU O PROCOPIO!" e "Como QUEBREI FINANCEIRAMENTE aos 40

ANOS e FUI À FALÊNCIA? (E como vou do ZERO ao MILHÃO)" evidenciam a adoção de estruturas linguísticas que apelam diretamente à audiência, mobilizando curiosidade e humor. Ao integrarem elementos interativos e performáticos, os vídeos informam, provocam reações, estabelecem vínculos e constroem sentidos com os usuários. Assim, o engajamento na aprendizagem móvel não pode ser reduzido a uma funcionalidade técnica, mas deve ser compreendido como uma transformação nas formas de acesso, mediação e construção do saber. Em síntese, as mediações – articuladas à linguagem digital e à performance docente – ampliam a inteligibilidade dos conteúdos e fortalecem a conexão entre o saber matemático e os repertórios culturais dos estudantes. Trata-se de uma prática pedagógica sustentada nas condições de mobilidade técnica e simbólica do tempo presente, alinhando-se tanto às premissas de Traxler quanto ao paradigma das mobilidades proposto por Urry, ao conjugar saberes e aprendizagens que circulam, se adaptam e se reinventam em múltiplos espaços.

Considerações finais

A análise do canal Matemática Rio corrobora como os *Edutubers* têm se consolidado como agentes pedagógicos, notadamente no campo da Educação Matemática, objeto deste estudo. As estratégias didáticas observadas, como o uso de linguagem acessível, o planejamento sequencial dos conteúdos e a incorporação de elementos visuais, mostram-se eficazes para promover aprendizagens mais flexíveis, personalizadas e engajadas, em consonância com os princípios da aprendizagem móvel.

Ao articular acessibilidade, flexibilidade e mediação pedagógica, os vídeos analisados demonstram como o processo educativo se desloca das estruturas rígidas do ensino formal, acompanhando as dinâmicas culturais e tecnológicas do tempo presente. A mobilidade – tecnológica, pedagógica e dos sujeitos – emerge como um eixo estruturante, permitindo que o saber matemático, mas também de outras áreas, circule em múltiplos tempos e espaços, adaptando-se aos percursos e trajetórias individuais dos estudantes.

Referências

BORTOLAZZO, S. F. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Cadernos de Comunicação**, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 1–24, jan./abr. 2016.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel.** Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013.

TRAXLER, J. **Aprendizagem Móvel e Recursos Educativos Digitais do Futuro**, Learning Lab, Universidade de Wolverhampton, Reino Unido, 2011, p. 35-45.

URRY, John. **Mobilities**. London: Polity Press, 2007.

Inteligência artificial e plataformas digitais: uma análise da Amira Learning no contexto da educação

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Palavras-chave: Inteligência artificial. Plataformização. Behaviorismo. Educação.

Vital Pereira dos Santos Júnior
Doutor em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Augusto Russini
Doutor em Educação
Universidade Luterana do Brasil

Edgar Roberto Kirchof
Doutor em Linguística e Letras
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho tem por objetivo realizar uma análise crítica da plataforma Amira learning, que emprega Inteligência Artificial (IA) no ensino de leitura para crianças. Procuramos demonstrar, em nossas análises, que a plataforma utiliza recursos tecnológicos sofisticados para implementar práticas pedagógicas baseadas no behaviorismo de Burrhus Frederic Skinner. Os objetivos específicos do trabalho são identificar os mecanismos de automação presentes na plataforma e realizar uma reflexão sobre esses mecanismos à luz das teorizações dos estudos críticos da plataformização e da Inteligência Artificial na educação, dos letramentos e da teoria da psicogênese da língua escrita. Metodologicamente, os resultados apresentados baseiam-se em revisão bibliográfica e na análise documental de materiais oriundos da própria plataforma. Os principais achados indicam que, embora a plataforma empregue tecnologias avançadas de reconhecimento de fala e individualização de conteúdo, ela se ancora em uma concepção de ensino centrada na instrução programada, formulada por Skinner na década de 1950. Essa abordagem caracteriza-se por uma pedagogia de cunho tecnicista, que fragmenta os conteúdos, prioriza a repetição e a memorização e se fundamenta em princípios associacionistas de alfabetização. Concluímos que, apesar do apelo à inovação tecnológica, a proposta pedagógica da Amira Learning reproduz um modelo instrucional limitado, que pouco dialoga com abordagens contemporâneas de letramento crítico e de construção ativa e contextualizada de sentidos a partir da leitura.

Introdução

A inserção de tecnologias digitais no campo educacional tem se intensificado de forma significativa nas últimas décadas, influenciando e moldando diversos setores da sociedade. De acordo com Van Dijck, Poell e De Waal (2018), vivemos em uma "sociedade das plataformas", na qual diferentes esferas da vida social passam a ser mediadas por sistemas digitais corporativos. Esse fenômeno se manifesta com especial força no setor educacional, por meio de plataformas que reconfiguram as práticas pedagógicas, os papéis dos professores e as formas de aprendizagem (Rivas, 2019). Axel Rivas (2019) denomina esse cenário de "mercado tecnoeducativo global", em referência à expansão das plataformas digitais nos sistemas educacionais desde os anos 2000, intensificada pela lógica de mercado e pelo avanço das tecnologias de informação. Nesse contexto, a educação torna-se um terreno de disputa comercial, no qual empresas de tecnologia buscam captar usuários, vender soluções e disputar influência política e pedagógica. A inclusão de Inteligência Artificial (IA) nesse ecossistema é vista por empresas e investidores como uma oportunidade estratégica, pois se estima que o mercado global de IA na educação alcance 25,7 bilhões de dólares até 2030 (Selwyn, 2024).

Diante desse contexto, aqui apresentamos o resultado de uma pesquisa sobre a plataforma Amira Learning, que se propõe a ensinar leitura por meio de sistemas automatizados e personalizados. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa. As análises baseiam-se em pesquisa bibliográfica e documental, baseando seus achados na análise dos documentos e cursos abertos disponíveis na própria plataforma. Para atender aos seus objetivos, a pesquisa foi estruturada em duas partes, sendo a primeira uma breve contextualização acerca da IA e suas interfaces com a educação e a segunda, uma descrição panorâmica da plataforma Amira Learning e dos processos de automatização do ensino de leitura.

Inteligência Artificial e Educação

A IA, no senso comum, é comumente associada à ideia de "máquina inteligente"; contudo, de forma simplificada, é possível afirmar que seu funcionamento se baseia no processamento de grandes volumes de dados através de algoritmos, criando-se processos que simulam o raciocínio humano (Collins, 2018). Selwyn (2024) destaca que esses sistemas produzem representações ordenadas da realidade social, expressando uma 'racionalidade de engenharia'. A história da IA remonta os anos 1950, com a criação de sistemas simbólicos como o *Logic Theorist* desenvolvido por Newell e Simon (1992). No tocante à educação, um marco significativo foi a criação de um programa de linguagem computacional conhecido como Logo, criado por Seymour Papert (1980).

A principal revolução da IA contemporânea se deu, inicialmente, a partir dos processos de *machine learning*, onde os algoritmos tornam-se capazes de aprender com os dados (Alcoforado *et al.*, 2024). Um exemplo é a Plataforma *Duolingo*, que personaliza conteúdos com base nos padrões de comportamento do usuário; mais recentemente, foram desenvolvidos procedimentos baseados em *deep learning*, algoritmos cuja estrutura é baseada em redes neurais artificiais (inspiradas no funcionamento do cérebro humano), tornando possível reconhecer e gerar imagens (Alcoforado *et al.*, 2024,; Bengio, 2009). Arbix (2021) acrescenta que essas redes aprendem com dados, estabelecendo conexões com o intuito de atingirem um desempenho otimizado.

No universo atual, entre as principais aplicações de IA generativa, destacam-se a criação de conteúdos inéditos, não imunes a debates acerca sobre autoria/originalidade, como textos, imagens, músicas e códigos. Na educação, Selwyn (2019) destaca quatro áreas de aplicação: (1) apoio à formulação de políticas públicas; (2) automação de tarefas administrativas; (3) substituição parcial de funções docentes; e (4) auxílio direto ao aprendizado estudantil.

A plataforma Amira Learning e seus processos de automatização do ensino da leitura

A Amira Learning é uma empresa estadunidense fundada em 2016, por profissionais com passagens por gigantes do setor tecnológico/educacional como IBM, ACHT, Pearson, ACT e Renaissance, tendo seu foco no uso de IA no ensino de leitura na Educação Básica (no cenário dos Estados Unidos). A plataforma, em um primeiro momento, captura e analisa a voz do estudante durante a leitura para, na sequência, fornecer feedbacks automatizados, atividades adaptativas e constantes relatórios de avaliação dos avanços dos estudantes para professores e pais. Atualmente, a plataforma atende a mais de três mil escolas e dois milhões de alunos em 19 países.

A empresa conta com muitas parcerias e investidores, com destaque para o Google Assistant Found, Amazon Alexa Found e a Houghton Mifflin Harcourt. No ano de 2024, a Amira se fundiu com a Istation, uma empresa com expertise em alfabetização digital, assumindo 15% do mercado de tecnologias educacionais nos EUA (Istation, 2025). A fusão permitiu à empresa lançar, em 2025, o *Intelligent Growth Engine*, uma nova versão da plataforma com ênfase/foco em fluência da leitura baseada em IA e Agentes Inteligentes.

A plataforma Amira learning, por meio do sistema Intelligent Growth Engine, apresenta cincos funcionalidades centrais aos usuários: integração ao currículo escolar de cada distrito; envio de alertas inteligentes para pais e professores sobre dificuldades específicas do estudante; dashboard de IA com monitoramento em tempo real; tutor de IA com sugestões e correções; e, monitoramento diário com desafios para alavancar os níveis de domínio estimado de leitura, vocabulário e compreensão. Em relação aos relatórios, a plataforma fornece o *Tracking Report, Benchmark Report, Progress Report, Parent Report e Instructional Recommendations*, os quais oferecem dados individualizados e orientações pedagógicas com base na análise automatizada do desempenho dos alunos.

A proposta pedagógica está alicerçada na chamada Ciência da Leitura, que adota uma abordagem empirista e associacio-

nista, fundamentada na memorização de relações entre letras e sons. Com isso, o estudante/aprendiz é visto por um prisma de tábula rasa, devendo incorporar informações externas de forma mecânica. Essa perspectiva teve como precursor Edmund Burke Huey (1908), cujo enfoque recaía sobre aspectos fisiológicos da leitura (Snowling; Hulme, 2005), como percepção visual e controle ocular. A Amira learning adota essa base teórica para estruturar seu sistema de ensino em cinco campos: consciência fonêmica, fonética, fluência, vocabulário e compreensão (AMIRA LEARNING, 2025).

Cada um desses campos é automatizado, composto por exercícios fragmentados, repetitivos, gamificados e com feedbacks instantâneos, concretizando a associação entre estímulos e respostas. Esse tipo de práticas pedagógicas está alinhado com o behaviorismo de Skinner, que pressupõe eliminar erros por meio da instrução programada. Esses métodos foram amplamente implementados nas máquinas de ensino no decorrer do século XX e, na atualidade, ressurgem em várias plataformas educacionais digitais (Watters, 2021; Benjamin, 1988). Dentre desse escopo, a fluência na leitura ocorre devido à realização de leituras repetitivas com foco na precisão e velocidade, enquanto as habilidades de vocabulário e compreensão são avaliadas/consolidadas por exercícios de múltipla escolha.

Por fim, cabe destacar que tais práticas empregadas pela Amira Learning, embora tecnologicamente sofisticadas, desconsideram aspectos essenciais da leitura como a construção ativa do sentido, a dimensão social da linguagem e os demais processos metacognitivos.

Referências

ALCOFORADO, Luciane Ferreira *et al.* **A inteligência artificial nas ciências de dados**. Pirassununga: Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos da Universidade de São Paulo, 2024.

AMIRA LEARNING. **Science of reading**. Disponível em: https://amiralearning.com/science-of-reading. Acesso em: 22 jul. 2025.

ARBIX, Glauco. Algoritmos não são inteligentes nem têm ética, nós temos: a transparência no centro da construção de uma IA ética. *In:* COZMAN, Fabio G.; PLONSKI, Guilherme Ary; NERI, Hugo (org.). **Inteligência artificial:**

avanços e tendências. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2021, p. 260-284.

BENGIO, Y. **Learning Deep Architectures for AI**. Now Publishers, 2009. Disponível em: https://www.nowpublishers.com/article/Details/MAL-006. Acesso em: 12 jul. 2025.

BENJAMIN, Ludy T. A history of teaching machines. **American Psychologist**, v. 43, n. 9, set. 1988, p. 703-71,. Disponível em: https://behavioranalysishistory.pbworks.com/Teaching-Machines. Acesso em: 12 jul. 2025

COLLINS, Harry. **Artifictional intelligence:** against humanity's surrender to computers. Medford, MA: Polity Press, 2018.

HAYA, P.; MONTOSO, G.; ALAMÁN, X. Un mecanismo de resolución de conflictos en entornos de inteligencia ambiental. **Actas del Simposio de Computación Ubicua e Inteligencia Ambiental**, UCAmI, pages 11–18, 2005.

HUEY, Edmund Burke. **Pscychology and Pedagogy of reading.** New York: Macmillan, 1908.

ISTATION. **AI Elevated Learning**, 2025. Disponível em: https://info.istation.com/amira-istation-merger. Acesso em : 12 jul. 2025.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. especial, p. 1-16, 2020.

NEWELL, Allen; SIMON, Herbert A. Newell and Simon's Logic Theorist: Historical Background and Impact on Cognitive Modeling. **Journal of Cognitive Science**, v. 16, n. 4, p. 255-280, 1992.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms:** Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1980.

RIVAS, Axel. **¿Quién controla el futuro de la educación?** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2019.

SELWYN, Neil. **On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education.** Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, v. 10, 2024, p. 3–14.

SELWYN, Neil. **Should Robots Replace Teachers?** AI and the Future of Education. Polity Press, 2019.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Eds.). **The Science of Reading:** A Handbook. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2005.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The Platform Society:** Public Values in a Connective World. Oxford University Press, 2018.

WATTERS, Audrey. **Teaching machines:** the history of personalized learning. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2021.

O letramento digital como caminho para uma cidadania digital

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Palavras-chave: Cidadania digital. Letramento digital. Complexidade.

Andressa Abreu da Silva
Mestra e Doutoranda em Educação
Bolsista PROSUC/CAPES modalidade II
Universidade de Caxia do Sul

Resumo: Com base em autores como Benevenuto (2021) e Maturana e Dávila (2015), este estudo defende que transformações sociais e educacionais só são possíveis se houver mudança também no sujeito observador. O objetivo é discutir a importância da alfabetização e do letramento digital como caminho para a construção da cidadania digital. O método utilizado foi a pesquisa teórica, que consiste na análise e articulação de referenciais conceituais e bibliográficos já publicados. A partir da diferenciação entre alfabetização digital (uso técnico das ferramentas) e letramento digital (uso crítico, ético e consciente), o texto argumenta que a escola precisa se transformar para acompanhar a sociedade tecnológica. As considerações finais destacam a importância de um letramento digital coletivo, que envolva não só estudantes, mas toda a sociedade, para fomentar uma convivência digital ética e crítica.

Introdução

A sociedade pode ser entendida como um sistema que vive em constantes mudanças. Com esse entendimento de sociedade, é incoerente olhá-la a partir do paradigma cartesiano, que é vigente há séculos, incluindo na produção de ciência. Para tanto, pensamos na necessidade de olhar para a sociedade em sua totalidade, o que pressupõe uma mudança epistemológica em direção ao paradigma da complexidade. Ressaltamos que para que haja uma mudança de paradigma é necessário que o sujeito esteja aberto a essa mudança e "para transformar o objeto faz-se necessário transformar-se antes enquanto observador" (Benevenuto, 2021, p. 2).

Nesse sentido, destacamos a necessidade de superarmos o paradigma vigente cartesiano, a fim de modificar a forma como

nos relacionamos com a tecnologia e com a educação, pois, como evidenciado, a sociedade é um sistema complexo e repleto de interconexões. Portanto, para que haja alguma mudança na educação, a sociedade na qual estamos inseridos também precisa mudar concomitantemente. Essa ideia está de acordo com as propostas por Maturana e Dávila (2015) ao passo que esses autores entendem que nos transformamos junto com o meio no qual estamos inseridos.

Com o desenvolvimento da tecnologia e sua inserção em nossas vidas, é incoerente que a escola não se modifique em acoplamento com essas transformações. É relevante destacar que não estamos pontuando somente um uso mecânico das tecnologias em sala de aula, mas sim pensando na construção de ambientes de aprendizagem acoplados com a tecnologia. Para tanto, é necessário que tanto os docentes quanto os estudantes sejam letrados digitalmente.

Nosso objetivo nesse ensaio é o de pensar sobre a alfabetização e letramento digital da sociedade para que seja possível provocar mudanças na educação, visando educar para uma cidadania digital.

Método

Para a realização desse estudo, utilizamos do método da pesquisa teórica. A pesquisa teórica tem como principal objetivo aprofundar a compreensão sobre determinado tema a partir da análise, revisão e interpretação de contribuições já existentes na literatura. Trata-se de um estudo que não envolve coleta direta de dados empíricos, mas sim a sistematização e articulação de conceitos, teorias e produções acadêmicas previamente publicadas.

Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa "procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Ela baseia-se na análise de teorias existentes e na formulação de novas perspectivas a partir dessas reflexões" (Gil, 2008, p. 44). Assim, a pesquisa teórica contribui significativamente para a fundamentação conceitual de investigações,

fornecendo embasamento sólido para discussões acadêmicas e científicas.

Desenvolvimento

A alfabetização e o letramento digital são frequentemente e erroneamente entendidos como sinônimos. Para seguir com as reflexões, é necessário que compreendamos que ambos os conceitos são diferentes, mas estão conectados. A alfabetização digital pode ser entendida como aprender a manusear os recursos digitais e suas possibilidades, isto é, ter conhecimentos procedimentais que possibilitem a utilização dos recursos digitais.

O letramento digital, por outro lado, ultrapassa a utilização das técnicas procedimentais e operacionais relacionadas à tecnologia. Assim, o letramento digital pode ser entendido como a capacidade que o sujeito desenvolve de utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e consciente, utilizando os recursos com responsabilidade e se posicionando de forma ética (Sacramento Soares; Morés, 2023). Para a construção desse conceito, as autoras se basearam em Lévy (1993, 2003).

Entendemos que, para que seja possível educar para a cidadania digital, é necessário que os estudantes desenvolvam as habilidades mencionadas no letramento digital, a fim de que possa emergir uma sociedade mais consciente e que possa habitar o mundo em acoplamento com as tecnologias. Para tanto, é necessário que os professores sejam letrados digitalmente e possam auxiliar os estudantes a construírem seu conhecimento sobre e com a tecnologia.

Segundo Sacramento Soares e Morés (2023) baseadas em Lévy (1993, 2003) afirmam que

> Educar para a cidadania digital é agora um dever para a nossa sociedade e para todas as instituições educacionais públicas e privadas. Significa educar para uma participação responsável, ética e compartilhada para contribuir com a construção de um mundo cada vez mais conectado e solidário (Soares; Morés, 2023, p. 5).

Pela citação, percebemos que educar para a cidadania digital não é uma função que deve ser assumida somente pelo

professor e pela escola, mas pela sociedade em geral. Por isso, defendemos que o letramento digital deve ocorrer da sociedade como um todo e não somente dos estudantes em idade escolar.

Resultados e considerações

Diante das reflexões apresentadas, repensamos os paradigmas que sustentam a ciência e a educação, especialmente frente às transformações constantes da sociedade contemporânea. Nesse cenário, alfabetização e letramento digital assumem papel central. A alfabetização digital fornece as ferramentas básicas para o uso da tecnologia, enquanto o letramento digital promove o uso ético, crítico e consciente desses recursos, favorecendo o exercício pleno da cidadania digital. Assim, educar para a cidadania digital é um compromisso coletivo, que ultrapassa os muros escolares e envolve toda a sociedade. Apenas por meio da formação de sujeitos digitalmente letrados será possível construir ambientes de aprendizagem significativos e uma convivência mais consciente, ética e solidária no mundo digital. A partir das reflexões feitas, construímos uma nuvem de palavras articulando os conceitos que emergiram na discussão.

Figura 1 – Nuvem de palavras.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dessas considerações, destacamos que a cidadania digital inclui a postura ética e a criticidade no mundo, logo, destacamos que como seres vivos habitando nosso planeta é

relevante que tenhamos o hábito de olhar para nossas ações, inclusive no mundo digital, tomando consciência de nossas ações e retroagindo sobre a elas, a fim de estarmos sempre em convivência e legitimidade cm o outro. Portanto, a transformação da educação só será possível se acompanhada da transformação dos sujeitos e da sociedade como um todo.

Referências

BENEVENUTO, Danielle. De seguidores de tendências à disrupção – uma lição (mal aprendida) que a ciência tem nos trazido há pelo menos um século. **Medicina (Ribeirão Preto)** [Internet]. V; 54, n. supl. 1 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/184770. Acesso em: 03 maio 2023.

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

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MATURANA, Humberto Romesín; DÁVILA, Ximena Yánez. **El arbol del vivir.** Santiago: MVP Editores, 2015.

SACRAMENTO SOARES, Eliana Maria do; MORÉS, Andréia. **Seminários de Tópicos Especiais:** Processos Educativos, Docência e Cultura Digital Híbrida. 27 p. 2023. [material de aula: slides]

Mãos à obra, mentes em ação: a abordagem *maker* na formação de protagonistas digitais

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Palavras-chave: Metodologias ativas. Abordagem *maker*. Protagonismo discente.

Marina Camargo Mincato
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: E se aprender significasse colocar a mão na massa, errar, reinventar e transformar ideias em soluções reais dentro da escola? Este trabalho tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, as contribuições da abordagem *maker* na promoção do protagonismo discente e na ressignificação da prática docente no contexto das metodologias ativas. A investigação se apoia em referenciais teóricos como Papert (2008), idealizador do construcionismo e precursor do pensamento *maker* na educação, Moravec (1998), que discute a transição para uma sociedade baseada na criatividade e inovação, e Moran (2015), que aborda as metodologias ativas na escola. A análise indica que a abordagem *maker* contribui para a construção de ambientes educacionais mais abertos, criativos e colaborativos, nos quais os estudantes são convidados a deixarem de ser meros receptores de conteúdo e passarem a atuar como agentes ativos do próprio processo de aprendizagem. Além disso, destaca-se a importância da mediação docente em práticas que integram tecnologias digitais e metodologias ativas, favorecendo a formação crítica e autônoma dos sujeitos.

Nas últimas décadas, a educação tem passado por transformações significativas impulsionadas pelas demandas de uma sociedade em constante evolução, marcada pelo avanço tecnológico, pela valorização da criatividade e pela busca por formas mais engajadoras de aprender e ensinar. Diante deste cenário, emergem as metodologias ativas como estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo o protagonismo discente, a colaboração e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI.

Entre essas possibilidades, destaca-se a abordagem *maker,* que propõe a aprendizagem por meio da experimentação, da construção de soluções reais e da valorização do erro como

parte do processo criativo. Mais do que uma prática manual ou técnica, o movimento *maker* na educação representa uma mudança de paradigma, convidando professores e estudantes a repensarem seus papéis em sala de aula e a redescobrirem o potencial transformador da escola como espaço de invenção e significado.

Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições da abordagem *maker* na promoção do protagonismo discente e na ressignificação da prática docente, no contexto das metodologias ativas. O percurso metodológico adotado nesta pesquisa é de natureza qualitativa e, quanto à sua tipologia, trata-se de uma revisão bibliográfica. Papert (2008), Moravec (1998) e Moran (2015) compõem o referencial teórico que sustenta a investigação, tecendo a conexão entre abordagem *maker* e ambientes educacionais mais abertos, criativos e colaborativos, nos quais a aprendizagem ganha sentido ao conectar teoria e prática, pensamento e ação.

Inicialmente, a abordagem *maker* na educação está fundamentada na ideia de que os estudantes aprendem de forma mais significativa quando constroem ativamente seu conhecimento por meio da experimentação, da resolução de problemas e da criação de projetos concretos. Inspirada pelo movimento "faça você mesmo" – no inglês, *do it yourself* (DIY) – essa proposta valoriza o aprendizado mão na massa, viabilizando ambientes nos quais os estudantes são incentivados a criar, testar, errar e reinventar soluções.

Sua base teórica remonta aos trabalhos de Seymour Papert (2008), matemático e educador que promulga a teoria do construcionismo. Para o autor, aprender é mais significativo quando o indivíduo está engajado na construção de um objeto que tenha relevância pessoal, o que estabelece uma conexão direta entre pensamento, ação e autoria. Para tal, a abordagem *maker* pode ser compreendida como uma materialização contemporânea das ideias construcionistas ao integrar tecnologia, criatividade e protagonismo discente em contextos educacionais inovadores e disruptivos.

Os princípios *maker*, ao estimularem a aprendizagem ativa, criativa e centrada no estudante, dialogam diretamente com o fundamento das metodologias ativas. Ambas compartilham a concepção de que o conhecimento não deve ser transmitido de forma passiva, mas construído por meio da participação efetiva do aluno em situações reais e desafiadoras.

Nessa conjuntura, as metodologias ativas propõem a superação do modelo tradicional de ensino, antes pautado na memorização e na centralidade do professor, em favor de práticas pedagógicas que favorecem a autonomia, a colaboração, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Constituem-se como um conjunto de abordagens pedagógicas que têm como enfoque suscitar uma participação mais autônoma, crítica e colaborativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem.

Conforme apontam Bacich, Moran e Trevisani (2015), essas estratégias se fundamentam na premissa de que o aprendizado se torna mais significativo quando o aluno se envolve diretamente na construção do conhecimento, por meio de atividades que envolvem investigação, resolução de problemas e cooperação entre pares.

Em vista disso, há uma mudança significativa nos papéis tradicionais da sala de aula: o professor deixa de atuar como mero transmissor de conteúdo e assume a função de facilitador e orientador, estimulando a curiosidade, a reflexão e mediando a busca ativa por conhecimento. O estudante, por sua vez, torna-se agente central do processo, assumindo responsabilidades e aprendendo de forma prática e experiencial, conforme destaca Moran (2015). A abordagem *maker*, neste viés, pode ser compreendida como uma expressão prática e significativa das metodologias ativas, ao proporcionar aos estudantes experiências concretas de aprendizagem em que o fazer e o refletir caminham juntos.

Moravec (1998) discute os impactos da evolução tecnológica sobre a estrutura da sociedade, apontando para uma transição em direção a uma economia amparada na criatividade e inovação. Segundo o autor, à medida em que os avanços em

inteligência artificial e robótica se tornam mais sofisticados, há uma progressiva substituição do trabalho físico e intelectual rotineiro por sistemas automatizados. Essa transformação libera os seres humanos das tarefas repetitivas e operacionais, redirecionando sua atuação para esferas que exigem habilidades criativas, empáticas e de pensamento crítico.

Um conceito central em sua obra é o chamado *Paradoxo de Moravec*, que afirma que, embora as máquinas sejam capazes de realizar cálculos complexos com grande eficiência, elas ainda encontram dificuldades significativas em executar tarefas que são consideradas simples para os humanos, como a criatividade. Esse paradoxo ressalta a singularidade das capacidades humanas em domínios criativos e contextuais, que ainda permanecem fora do alcance das máquinas.

Nesse cenário, Moravec (1998) antevê a consolidação de uma sociedade pós-industrial baseada na cognição, em que as máquinas cuidarão das demandas produtivas e operacionais, enquanto os humanos se dedicarão prioritariamente a atividades criativas e inovadoras, uma vez que representam campos de atuação onde a criatividade humana é insubstituível – ao menos por ora. Em acréscimo, também alerta para o avanço constante das tecnologias inteligentes, que podem vir a superar a cognição humana em praticamente todos os domínios. Nesse novo contexto, o valor humano não será mais determinado pela capacidade de execução mecânica ou lógica, mas pela habilidade de inovar, imaginar e criar.

Por conseguinte, sua visão reforça a urgência de uma reestruturação dos sistemas educacionais, de modo a preparar os indivíduos para um futuro onde a criatividade, a resolução de problemas complexos e a adaptabilidade serão competências centrais. Embora não trate diretamente de políticas educacionais, suas projeções sugerem a necessidade de formar sujeitos capazes de atuar de forma autônoma e inventiva em um cenário de constante transformação tecnológica.

Finalmente, com base na análise teórica delineada, os resultados da pesquisa indicam que a abordagem *maker*, inserida no contexto das metodologias ativas, configura-se como uma

estratégia pedagógica significativa para oportunizar o protagonismo discente e ressignificar o papel do professor na contemporaneidade. Ao colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, esse modelo rompe com a lógica tradicional de ensino transmissivo, proporcionando experiências e vivências mais engajadoras e alinhadas às demandas da sociedade atual, marcadas pela valorização do fazer crítico e criativo.

O estudo aponta que a aprendizagem *maker*, ao integrar construção prática, experimentação e reflexão crítica, favorece o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como pensamento criativo, colaboração e autonomia. Tais competências são especialmente relevantes diante do cenário descrito por Moravec (1998), no qual a crescente automação e o avanço da inteligência artificial reposicionam os seres humanos em atividades que exigem precisamente essas qualidades. Ainda, a valorização do erro como parte do processo e a ênfase na autoria reforçam a natureza construtiva da aprendizagem, conforme já preconizada por Papert (2008) em sua teoria construcionista.

Adicionalmente, o referencial teórico analisado sustenta que a abordagem *maker* pode contribuir para ressignificar o papel do professor em sala de aula. De transmissor de conhecimento, ele passa a ser um mediador do processo criativo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais aberto, dinâmico e colaborativo. Esse movimento está em consonância com as proposições de Moran (2015), que salienta a importância da mediação docente em contextos nos quais o estudante é protagonista e a aprendizagem ocorre em situações autênticas, muitas vezes interdisciplinares, e baseadas em projetos.

Nesse cenário de mudanças aceleradas, a abordagem *maker* emerge não apenas como uma metodologia, mas como uma provocação: um convite à reinvenção da escola, à ressignificação dos papéis de ensinar e aprender, e à construção de um ambiente onde a curiosidade é combustível e o erro é bem-vindo como parte do processo. Mais do que seguir roteiros prontos, o fazer *maker* propõe que alunos e professores co-criem caminhos de aprendizagem, guiados pela experimentação, pela colaboração e pela ousadia de transformar ideias em soluções

reais. Em tempos em que máquinas assumem tarefas repetitivas com velocidade e precisão, o que nos distingue é justamente o que o movimento *maker* cultiva: a imaginação, a empatia, a criatividade e a capacidade de conectar conhecimento e ação de forma significativa.

Essa conexão entre mão na massa e mente em ação potencializa uma aprendizagem que faz sentido porque nasce da experiência concreta, do desafio e da autoria. Mais do que acompanhar o ritmo do mundo, a escola se torna, nesse contexto, protagonista da mudança – um espaço onde se projetam futuros e constroem-se saberes.

Assim, torna-se urgente repensar os currículos, as metodologias e as relações pedagógicas à luz de uma educação que não apenas se adapte ao século XXI, mas o transforme. A abordagem *maker,* com seu caráter inventivo, oferece pistas e possibilidades para essa reconstrução: uma escola que pulsa com criatividade, se movimenta com inovação e se alinha, finalmente, com os desafios e as potências de um mundo em constante (re)criação.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

MORAVEC, Hans. **Robot:** Mere Machine to Transcendent Mind. New York: Oxford University Press, 1998.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Gincana matememática: uma metodologia para ensinar através de memes desafiadores

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Palavras-chave: Matemática. Ensino. Jogos. Memes.

Matheus Nogueira Lopes
Mestrando
Universidade Federal de Pelotas

Eduarda Hartwig Centeno
Mestranda
Universidade Federal de Pelotas

Carla Denize Ott Felcher
Doutora
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O artigo explora o uso de memes matemáticos como ferramenta pedagógica para tornar o ensino da disciplina mais atrativo e dinâmico. Partindo do pressuposto de que a matemática é frequentemente vista como desinteressante, os autores propõem o uso de jogos com memes desafiadores para engajar os alunos. A pesquisa foi realizada com 12 estudantes de licenciatura em matemática, que participaram de uma gincana com memes. Após a atividade, os discentes relataram suas percepções. Os resultados foram agrupados em quatro categorias: uso didático, destacando a atividade como criativa e facilitadora da aprendizagem; trabalho em equipe, promovendo uma competição saudável; desenvolvimento do raciocínio lógico, estimulando o pensamento rápido; e formação docente, inspirando os futuros professores a usarem métodos semelhantes. O estudo conclui que a combinação de jogos e memes é uma estratégia eficaz para dinamizar o ensino da matemática, promover o engajamento e desenvolver habilidades analíticas e sociais nos alunos.

Introdução

A matemática indiscutivelmente está presente em nosso cotidiano, segundo Silva, Sousa e Medeiros (2020), a matemática é uma ferramenta essencial para a sobrevivência da sociedade. Os autores comentam que ela é vista por muitos como chata ou difícil. Neste contexto, ensiná-la aos alunos nem sempre é uma tarefa fácil. Ainda segundo os autores, deve-se buscar e

implementar fontes lúdicas quanto possível, para promover a criatividade e interações para que assim, se distancie do modelo de ensino tradicional.

As aulas tradicionais, ainda muito comuns nos dias atuais, são muitas vezes vistas como entediantes e monótonas, pois segundo (Serres, 2013, p. 22), "essa geração que chega à escola é completamente diferente em relação às gerações que a antecederam; os alunos e alunas têm outra cabeça, maneiras diferentes de pensar, de conviver, de relacionar, de interagir e de aprender". Neste sentido, é preciso utilizar recursos que criem possibilidades de trabalhar a matemática de forma criativa, fomentando o ensino da matemática.

Sendo assim, trabalhar com jogos criativos é fundamental no ensino da matemática, pois segundo Melo e Lima (2022), jogos são atividades lúdicas que promovem aprendizagem significativa em Matemática. Uma opção para trabalhar matemática através de um jogo, é utilizando memes desafiadores que segundo Gonçalves (2016), apresentam problemas matemáticos no formato de questões, muito comuns e altamente populares em redes sociais.

Neste sentido, trabalhar jogos com memes pode despertar a curiosidade e chamar a atenção, através de seu modelo de linguagem visual e enigmático. Nesse sentido, o objetivo deste texto é compreender as percepções de discentes de um curso de licenciatura em matemática, os quais participaram de uma gincana com memes matemáticos desafiadores.

Abordagens teóricas

As discussões sobre memes na literatura não são recentes. Em 1976, Dawkins os definia como um "replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural" (Dawkins, 1976, p. 189). Posteriormente, na década de 1990, Blackmore (1999, p. 17) expandiu o conceito, definindo meme como "instruções para realizar comportamentos, armazenadas no cérebro (ou em outros objetos) e passadas adiante por imitação". Logo, os memes estão no cotidiano e podem ser explorados em jogos matemáticos.

Broch, Lima e Oliveira (2023), dialogam sobre jogos em aulas de matemática na formação inicial de professores, os autores comentam que os jogos são capazes de estimular a criatividade e a diversidade de uso como recurso pedagógico. Gomes, Alves e Detsch (2022), sublinham que com os jogos matemáticos os alunos ficam mais entusiasmados e animados no contexto da matemática. As autoras ainda comentam que os jogos são aliados no desenvolvimento do aluno pois facilitam o raciocínio lógico.

Para Rosa *et al.* (2020) os jogos são um excelente método de ensino e aprendizagem, também é um excelente artifício pedagógico essencial para criar e desenvolver aulas interessantes, descontraídas e dinâmicas. Nessa perspectiva Gonçalves (2016), comenta que os memes matemáticos despertam o interesse do aluno e podem trazer problemas matemáticos como questões ou em contextos específicos relacionados com o cotidiano.

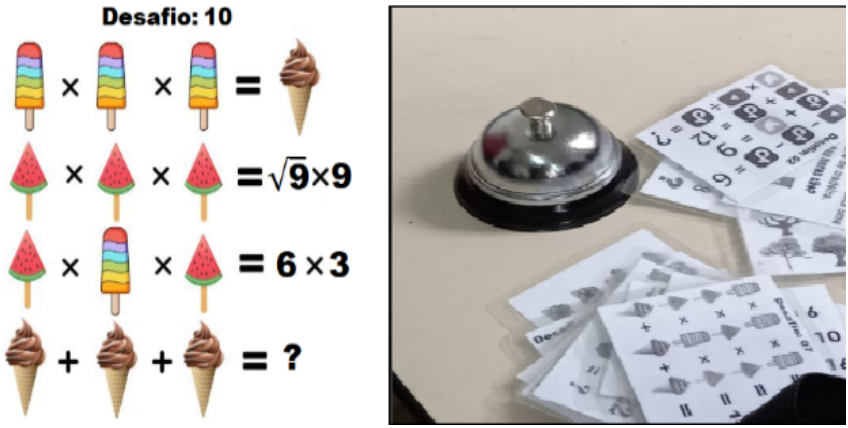
Os autores Brito, Sant'Ana e Sant'Ana (2020), discutem que o uso de memes é uma oportunidade de motivar os alunos e desafiá-los, motivando eles a interpretar, conjecturar situações e caminhos para revisitar os conhecimentos matemáticos já adquiridos. Além disso, os autores comentam que com o uso de memes é possível que os alunos façam uma interlocução entre a matemática e outras áreas do conhecimento. Logo, conectar os jogos e memes é uma opção pedagógica para ser utilizada nas aulas de matemática.

Metodologia

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada na disciplina obrigatória de Introdução à Educação Matemática, oferecida no primeiro semestre do curso de licenciatura em matemática de uma universidade pública federal. A disciplina possui quatro créditos e é ministrada presencialmente. Durante umas das aulas, foi levado para eles a atividade com memes desafiadores. A turma possui 21 discentes matriculados, mas no dia da aplicação da atividade estavam presentes 12 discentes. Para manter o anonimato dos discentes serão chamados de D1, D2, D3, ..., D12.

Os discentes foram separados em dois grupos para, e os memes, Figura 1, foram levados impressos e numerados, cada grupo escolhia um deles para resolver, depois deveriam dar a resposta, para isso deveriam acionar a sineta. Caso a resposta estivesse correta marca um ponto, caso errada, não marcam. Caso dessem a resposta sem acionar a sineta, independente de certa ou errada a resposta não marcava ponto.

Figura 1: Memes desafiadores e sineta da atividade.



Fonte: Autores (2025)

Ao término da atividade, solicitou-se que cada discente registrasse, de forma livre, suas percepções em uma folha. Essas considerações escritas servirão como base para a análise dos resultados. O objetivo é utilizar essas percepções para contextualizar a experiência vivenciada e discutir seus desdobramentos no processo formativo. Especificamente, busca-se compreender o olhar dos discentes participantes deste jogo matemático com os memes desafiadores, refletindo sobre o impacto dessa proposta na construção de sentidos para a matemática.

Resultados e considerações

A partir das percepções dos discentes sobre o jogo com memes desafiadores, foi possível identificar que suas respostas podem ser agrupadas em quatro grupos: uso didático, trabalho em equipe, desenvolvimento do raciocínio lógico e a formação inicial. Logo podemos ver que a aplicação da atividade com memes desafiadores geraram uma heterogeneidade de percepções.

Se tratando do uso didático, D5 relata que com a atividade é "facilitado o entendimentos de conteúdos que muitas vezes são engessados por professores" de forma semelhante o D3 relata que a atividade "achei didático e legal" ainda, D8 descreve que a atividade com memes foi "dinâmica e criativa". Para Gonçalves (2016), os memes matemáticos servem para inúmeras situações pedagógicas, nesse sentido podemos verificar que os discentes conseguiram perceber que possivelmente a aplicação de memes pode trabalhar os conteúdos de uma forma diferente.

Outra percepção relevante apontada foi o trabalho em equipe. Conforme D10, "a atividade proporcionou [...] o espírito de competição de uma forma divertida entre os grupos". Essa visão é complementada por D9, que enfatiza a dinâmica colaborativa e competitiva ao afirmar: "adorei a atividade em grupo, nos divertimos e o mais importante competimos".

Para Rosa *et al.* (2020) comentam que atividades colaborativas possuem a possibilidade de atuarem não só no ensino de conteúdos, mas também no desenvolvimento do trabalho em grupo.

O raciocínio lógico, segundos os discentes foi amplamente trabalhado na atividade proposta, D4 diz que a "competição estimula o raciocínio" ainda, D10 reflete que a atividade desenvolveu "o pensamento de uma forma lógica". Ainda neste mesmo sentido D11 afirma que a atividade "estimulou meu raciocínio" o mesmo comenta D2 "fez pensarmos com agilidade". Estes achados estão de acordo com o exposto por Gomes, Alves e Detsch (2022) que afirmam que os jogos podem desenvolver o raciocínio rápido e lógico matemático.

Os discentes ainda pontuaram outras percepções, D12 sublinha que a atividade com memes trouxe "uma conjectura lógica e lúdica de forma geral", D7 diz que a atividade com meme "despertou o interesse de em repassar a atividade [...] ou alguma semelhante em uma futura oportunidade". Tais relatos mostram que os discentes obtiveram um olhar pedagógico desenvolvido com a aplicação da atividade. Broch, Lima e Oliveira (2023), afirma que o uso de jogos nas aulas de Matemática per-

mite a inclusão de atividades lúdicas e manipuláveis, despertando um olhar docente.

De forma geral, as impressões dos discentes indicam que a utilização dos memes matemáticos na atividade favoreceu não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também estimulou habilidades sociais importantes, como o trabalho em equipe e a competição saudável. Esses resultados corroboram as discussões teóricas que apontam para os memes e jogos como recursos pedagógicos significativos matemáticos.

Referências

BLACKMORE, S. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BRITO, C. da S.; SANT'ANA, C. de C.; SANT'ANA, I. P. **Memes com viés matemático e suas potencialidades para o ensino de Matemática.** Revista Sergipana De Matemática E Educação Matemática. 2020.

BROCH, S. C.; LIMA L.C.; OLIVEIRA C. R. **Jogos em aulas de Matemática:** uma prática pedagógica extensionista na formação inicial de professores. Boletim Técnico-Científico, 2023.

DAWKINS, R**. The selfish gene**. Oxford e Nova York: OUP, 1976.

GONÇALVES, P. G. F. **Memes e educação matemática:** Um olhar para as redes sociais digitais. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. 2016.

GOMES, M. C. D.; ALVES, D. R. S.; DETSCH, D. T. Jogos matemáticos como ferramenta de aprendizagem. **Revista Extensão Em Foco**, 2022.

MELO, C. H. C.; LIMA, C. N. A importância dos jogos no ensino de Matemática no Ensino Fundamental II. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 39, 18 out. 2022.

ROSA, A. S. M.; OLIVEIRA, W. F.; LYRA-SILVA, G. M. V.; CEDRO, W. L. Brincando com a Álgebra: o uso de jogos no ensino de sistemas de equações lineares. **TANGRAM – Revista De Educação Matemática**, 2020.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, A. G. S.; SOUSA, F. J. F. de; MEDEIROS, J. L. de. Teaching mathematics: historical aspects. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.

Ensinando frações: uma experiência com tecnologia e jogo didático

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Palavras-chave: Frações. Ensino de Matemática. Cultura Digital. Protagonismo Discente. Metodologias Ativas.

Helena Duarte Vilela
Mestranda em Educação Matemática
Universidade Federal de Pelotas

Cicero Nachtigall
Doutor em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Esse trabalho é um relato de experiências do meu estágio supervisionado no ensino fundamental anos finais, e tem o objetivo de trazer o relato de uma atividade que buscou promover a aprendizagem de frações por meio de uma proposta lúdica e interativa. A atividade envolveu o uso da ferramenta digital Wordwall para criar uma roleta com frações e a construção de uma reta numérica feita com fita adesiva e prendedores. Essa proposta buscou romper o ensino tradicional e trazer um aprendizado mais significativo e lúdico, promovendo o protagonismo dos alunos e o uso das tecnologias como recurso didático. Os resultados mostraram que a oficina apresentou um alto nível de engajamento dos estudantes, inclusive daqueles com maior dificuldade e bloqueios matemáticos, o que indica que a ludicidade pode favorecer a superação de bloqueios em relação ao conteúdo. Essa experiência dialoga com os princípios do GT5 – Cultura digital, docência e protagonismo discente, ao integrar tecnologia, jogo e colaboração no processo educativo. Conclui-se que essas práticas tornam a Matemática mais acessível, significativa e alinhada às necessidades dos alunos.

Introdução

A disciplina de matemática, muitas vezes, é temida por muitos alunos, gerando medos e bloqueios nos alunos, o que ficou notório na turma em que realizei meu estágio supervisionado, onde muitos dos alunos apresentavam insegurança ao lidar com conceitos básicos, especialmente relacionados às frações. Diante desse cenário, surgiu o problema da pesquisa: como promover a aprendizagem de frações de forma significa-

tiva e acessível, considerando as dificuldades dos alunos e as possibilidades pedagógicas contemporâneas?

Com o intuito de buscar uma resposta para essa pergunta e trazer um aprendizado mais significativo busquei alternativas de cativar os alunos, desenvolvi uma atividade que combinava tecnologia digital e jogo didático. O uso das tecnologias no contexto escolar é cada vez mais necessário e relevante. Segundo Borba (2015 p. 77) "os usos dessas tecnologias já moldam a sala de aula, criando novas dinâmicas, e transformam a inteligência coletiva, as relações de poder (de Matemática) e as normas a serem seguidas nessa mesma sala de aula." Essa perspectiva aponta para a necessidade de repensar práticas docentes, integrando ferramentas digitais como aliadas na construção do conhecimento.

Juntando a tecnologia, os jogos são uma ótima opção como uma estratégia eficaz para envolver os estudantes de maneira ativa. Conforme destaca Borin (2002, p. 9),

> Um dos motivos para a introdução de jogos na aula de Matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é possível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem.

A partir disso, o objetivo principal da atividade é promover a aprendizagem de frações por meio de uma metodologia lúdica e interativa com uso de recursos digitais. Primeiramente foi feita a criação de uma roleta de frações com a plataforma Wordwall (Figura 1) (link para acessar roleta: https://wordwall.net/pt/resource/55818495), combinada com uma reta numérica construída por uma fita amarrada entre cadeiras e papéis com os números inteiros prendidos nela por clips. Os alunos, organizados em grupos (Figura 2), giravam a roleta, interpretavam a fração sorteada e posicionavam-na corretamente na reta. O grupo com maior número de acertos no menor tempo era o vencedor.

Figura 1: Roleta criada no Wordall



Fonte: autores (2025)

Figura 2: Alunos participando da oficina



Fonte: autora (2023)

Essa proposta está diretamente relacionada ao GT5 – Cultura digital, docência e protagonismo discente, pois articula o uso de tecnologias educacionais com estratégias pedagógicas que colocam o aluno como agente ativo no processo de aprendizagem. A atividade valoriza a experimentação, o trabalho em grupo e o uso consciente de recursos digitais, promovendo uma experiência significativa e contextualizada do ensino de Matemática.

Metodologia

Este artigo é um relato de experiências sobre uma atividade que realizei durante meu estágio supervisionado obrigatório durante minha graduação em Licenciatura em Matemática. A intervenção foi realizada em uma escola estadual da cidade de Pelotas-RS, com uma turma do ensino fundamental, anos finais.

A turma era composta por 28 alunos, com faixa etária entre 11 e 16 anos, com níveis variados de domínio dos conteúdos matemáticos, especialmente em relação às frações. Visto as dificuldades apresentadas, foi planejada uma atividade que unisse tecnologia e ludicidade, já que a turma era muito conectada com tecnologias, com isso buscou-se promover um ambiente de aprendizagem mais atrativo e significativo.

A criação do jogo já foi detalhada na seção anterior e a organização da atividade ocorreu da seguinte maneira, a turma foi divida em grupos de 3 a 4 alunos, e os alunos escolheram nomes para seus grupos e foram levados para a sala de informática da escola onde a atividade já estava organizada com o notebook ligado e no site do wordall e a reta bem na frente da sala um grande espaço aberto para os alunos poderem correr em volta. No quadro foi colocado o nome dos grupos e durante a atividade a pontuação era anotada no quadro e no fim da atividade ganhou o grupo que mais teve acerto.

Durante a atividade foi notório o envolvimento dos alunos conforme figura 3, onde foram muito participativos e engajados, tendo cooperação em grupo e pode se observar as dificuldades apresentadas, estratégias utilizadas e compreensão do conteúdo de cada aluno. Após finalizar o jogo, foi realizado um momento de conversa com os alunos, para ouvir suas percepções sobre a atividade. Essa metodologia de caráter qualitativo, centrada na observação e na prática pedagógica concreta, permitiu analisar os efeitos do uso de jogos e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de frações.

Resultados e discussões

A atividade mostrou-se bastante importante e impactante para os alunos em diversos aspectos. Logo no início da aplica-

ção os alunos já demonstraram interesse e entusiasmo ao saber que a aula seria realizada com o jogo. O uso da roleta foi o que chamou mais atenção da turma visto que é um recurso interativo e visualmente atrativo, algo pouco comum em suas experiências anteriores com o ensino da disciplina.

Ao longo da atividade ficou notório o alto nível de engajamento dos grupos e a competição saudável entre eles com torcida e um apoiando o outro, o que foi fundamental para o desenvolvimento de cada aluno, favorecendo também o trabalho coletivo e o diálogo entre os estudantes, permitindo que compartilhassem estratégias e esclarecessem dúvidas entre si, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Os alunos que nas aulas demonstraram mais resistência e desinteresse, na aplicação desta oficina eles participaram ativamente, o que nos traz a reflexão que o ambiente acolhedor e lúdico contribui para o desenvolvimento dos alunos, com menos ansiedade em relação a disciplina e o conteúdo. O que confirma a citação da Borin (2002), ao afirmar que o jogo pode ser um instrumento para quebrar barreiras emocionais e promover uma postura mais positiva dos alunos frente à disciplina.

No início da atividade alguns alunos demonstraram dificuldades na resolução ou na localização das frações, mas com a explicação dos colegas do seu grupo e o debate quando as respostas deles eram diferentes gerava uma discussão e cada um explicava seu desenvolvimento com isso muitos conseguiram compreender melhor o conceito de equivalência e a ideia de comparação de frações. Além disso, a visualização da representação concreta da reta contribuiu muito para a visualização e compreensão espacial, o que muitos alunos precisam dessa necessidade de estímulos visuais e táteis. Esse aspecto é reforçado pelos autores Smole e Diniz (2001), que defendem o uso de recursos manipuláveis e visuais para facilitar a compreensão de conceitos abstratos da Matemática.

A pontuação e o tempo como critérios de desafio aumentaram a motivação e o foco dos estudantes, mas sem transformar a proposta em uma competição negativa. A atividade foi encerrada com uma breve conversa coletiva, na qual os alunos relata-

ram que gostaram da experiência, afirmando que “aprenderam brincando” e que “nunca tinham feito algo assim” nas aulas de Matemática. A experiência também reforçou como os jogos podem ser instrumentos eficazes não apenas para promover o engajamento, mas também para observar o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, Costa Filho destaca que “o uso de jogos na avaliação da aprendizagem em Matemática permite aos professores entender o pensamento dos alunos, identificar dificuldades através dos erros e contribuir para a formação de conceitos” (Costa Filho, 2013, p. 16), o que confirma a relevância de propostas como esta tanto no processo de ensino quanto na avaliação formativa.

De modo geral, a oficina cumpriu seu objetivo de promover uma aprendizagem significativa, utilizando recursos digitais e estratégias lúdicas para tornar o conteúdo mais acessível e interessante. O que demonstra o potencial pedagógico da cultura digital e dos jogos como ferramenta, valorizando o protagonismos dos alunos e uma aprendizagem interativa, o que vai com os princípios do GT5 – Cultura digital, docência e protagonismo discente.

Conclusões

A oficina desenvolvida demonstrou que os jogos e atividades lúdicas podem tornar o ensino mais acessível para os alunos, nessa oficina foi promovido também o protagonismo dos alunos e o trabalho em dupla com a aprendizagem mais significativa, rompendo com a visão tradicional da Matemática como uma disciplina difícil e desmotivadora. Nesse sentido, Melo (2023) destaca que “o uso de jogos na sala de aula motiva os alunos, torna a aprendizagem mais envolvente e faz com que sejam ativos no processo, ao contrário das aulas tradicionais onde são passivos” Essa experiência reforça, portanto, a importância de integrar tecnologias e metodologias lúdicas no ensino, em consonância com os princípios do GT5, valorizando práticas inovadoras que colocam o aluno no centro do processo educativo.

Referências

Borba, M. C. *et al.* **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática:** sala de aula e internet em movimento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas:** uma estratégia para as aulas de Matemática. 4. ed. São Paulo: IME-USP, 2002.

COSTA FILHO, André Maximino da. **Jogos como instrumento de avaliação da aprendizagem no ensino da matemática.** 2013.

MELO, Claudiano Henrique da Cunha; LIMA, Claudiney Nunes de. A importância dos jogos no ensino de Matemática no Ensino Fundamental II. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 39, 18 out. 2022.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (org.). **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A inteligência artificial na aprendizagem educacional: uma revisão bibliográfica

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Palavras-chave: Inteligência artificial. Aprendizagem. Estudantes. Docentes. Percepção.

Lucinda Arsego
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Edgar Roberto Kirchof
Doutoranda em Literatura Brasileira
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento que investiga a utilização da inteligência artificial nas práticas pedagógicas de estudantes do Ensino Médio Integrado numa instituição de ensino profissional e tecnológico. Tem como objetivo geral identificar a percepção desses alunos sobre a utilização da inteligência artificial na aprendizagem educacional. Neste momento, serão apresentados aqui os resultados preliminares encontrados sobre a realização de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Esta busca foi efetuada no site da Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTD, sendo priorizada a análise de dissertações e teses.

O início da história da Inteligência Artificial (IA) está relacionado ao desenvolvimento dos primeiros computadores, que ocorreu no período da Segunda Guerra Mundial, na década de 1950, quando pesquisadores começaram a pesquisar formas de desenvolver máquinas que pudessem pensar e agir como humanos. A partir daquele momento, houve muitos experimentos com diferentes modelos de linguagem computacional e, hoje, a IA passou a integrar-se aos mais diferentes setores da sociedade. Mais recentemente, vem ganhando destaque o uso de sistemas de IAG (Inteligência Artificial Generativa), com impacto crescente na transformação e inovação do setor educacional.

Atualmente, a expressão Inteligência Artificial tornou-se muito popular, seja nas áreas mais técnicas, seja no imaginário popular. Em muitas situações, percebe-se que muitas inovações recentes creditadas à inteligência artificial decorrem

simplesmente da automatização de tarefas quotidianas ou do uso de tecnologias que já existem há algum tempo. Ainda não há verdadeiros consensos quanto às definições da IA no campo acadêmico. Os autores Fabio G. Cozman e Hugo Neri (2021), em sua definição, afirmam que se trata de sistemas de computação capazes de representar conhecimentos e incertezas, de raciocinar, tomar decisões, de aprender com instruções e experiências, comunicando-se e interagindo com o mundo.

Num documento no qual se pronunciou a respeito da IA, a UNESCO afirma que existem implicações significativas para a utilização da IA na educação, no ensino e na aprendizagem:

> A IA pode processar grandes quantidades de informações e textos muito além de qualquer capacidade humana, também produzir novos conteúdos em toda a gama de representações simbólicas do pensamento humano, identificar padrões em dados apresentados em vários formatos e facilitar a tomada de decisões humanas por meio de análises preditivas. As práticas emergentes no uso de IA na educação demonstram claramente o seu potencial para permitir novas formas de ensino, aprendizagem e gestão da educação, bem como melhorar as experiências de aprendizagem [...] (UNESCO, 2025, p. 12).

Apesar de haver vários modelos de IA, o sistema que realmente se popularizou foi a IA generativa, devido ao lançamento do ChatGPT, baseado na arquitetura GPT (*Generative Pretrained Transformer*). Trata-se de uma ferramenta utilizada para gerar informações mediante prompts e, como resultado, obtêm-se conteúdos como textos, imagens, códigos, entre outros, de forma instantânea.

Diante desse contexto, apresentamos, aqui, resultados preliminares de uma pesquisa de doutorado em fase inicial e quee, que visa investigar a percepção de estudantes do Ensino Médio Integrado de uma instituição de ensino profissional e tecnológico a respeito da utilização da inteligência artificial generativa nas suas práticas pedagógicas. Este estudo está relacionado com o grupo de trabalho GT5, que visa promover o diálogo entre estudantes, docentes e pesquisadores (as) e acolhe estudos, pesquisas e práticas na área da educação que tenham como temas a cultura digital, a docência e o protagonismo discente no cenário educacional contemporâneo.

Para este estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre IA e Educação, sendo efetuada uma busca no site da Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTD. Para a busca, foram utilizadas, como descritores, as expressões "inteligência artificial na educação", entre aspas, sem determinar período de publicação. Como resultado, as plataformas apresentaram 20 trabalhos, sendo 13 dissertações e 7 teses. Depois disso, foi efetuada uma nova busca, desta vez, utilizando as expressões "inteligência artificial educação" sem aspas, novamente sem determinar período de publicação. Com base nesse procedimento, foi possível localizar 482 trabalhos, sendo 313 dissertações e 169 teses nas mais diferentes áreas de conhecimento.

Tendo em vista o grande volume de trabalhos apresentados, entendeu-se que era necessário criar critérios de delimitação. Sendo assim, tomando como primeiro critério o recorte temporal, privilegiando publicações mais recentes, definiu-se o período de 2020 até 2025. Dentro deste período, efetuamos uma nova busca, que obteve 290 resultados, sendo 190 dissertações e 100 teses. Para facilitar a análise preliminar deste material, todos os estudos apresentados foram tabulados numa planilha no Google Drive.

Conforme foi possível observar, existem diversos estudos já efetuados e quee, que estão relacionados à inteligência artificial, mas constatou-se que a maioria deles não está vinculada diretamente à Educação ou a áreas correlatas. Diante disso, optou-se por selecionar e analisar apenas trabalhos desenvolvidos no campo da Educação, bem como em outras áreas das Humanidades. Feito esse novo recorte, a seleção identificou 21 estudos.

Dentre eles, destacam-se investigações relacionadas à utilização da IA no letramento literário, na educação à distância, como tutor na escrita de redações, na formação de competências digitais de docentes, na gestão escolar, na produção de vídeos musicais matemáticos, e vários outros. Quanto à metodologia, boa parte dos estudos foram efetuados utilizando uma abordagem qualitativa, em alguns, os pesquisadores valeram-se de técnicas como oficinas de escrita literária; em outros, de revisão bibliográfica e documental, aplicação de questionários,

ou ainda, realização de oficinas com a utilização de aplicativos de IA, dentre outros.

Por fim, para delimitar ainda mais este corpus de análise, foram selecionados, para uma apresentação mais detalhada, apenas os estudos que estivessem relacionados de forma direta com o tema da minha pesquisa, permanecendo, portanto, unicamente os estudos que abordassem a percepção de estudantes ou de docentes a respeito da utilização da inteligência artificial em práticas pedagógicas. A partir desse recorte, foram identificados 7 trabalhos com esta abordagem, e quatro deles serão apresentados a seguir.

O primeiro estudo foi desenvolvido por Ricardo Lima Praciano de Sousa em 2023, intitulado "A Inteligência Artificial e a Educação: uma investigação sobre como os docentes percebe a IA e as suas potenciais consequências educativas", pela Universidade de Brasília. Teve como objetivo investigar como uma parcela de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal percebem a IA e as suas potenciais consequências no campo educacional. O estudo concluiu, preliminarmente, que os docentes têm uma boa noção sobre a IA; contudo, o autor constatou que há carência de formação sobre o assunto e falta de debate sobre temas que promovam a construção de uma cidadania digital. Para ele, é necessário promover a análise do uso de tecnologias de forma crítica, responsável e sobretudo com inclusão, equilíbrio e princípios éticos. O autor recomenda a adoção de estratégias como aprendizagem colaborativa online e recursos educacionais abertos.

Ainda considerando a percepção dos docentes, em 2024, a autora Rita de Cássia Junqueira de Carvalho desenvolveu um estudo de dissertação intitulado "O ChatGPT como recurso nos processos de ensino e aprendizagem: sob a ótica de professores e alunos de uma Rede de Educação Básica Privada". A pesquisa objetivou verificar como ocorre o uso do ChatGPT na Educação Básica a partir das percepções de alunos e professores do Colégio Loyola, uma escola privada localizada em Belo Horizonte. A autora utilizou a metodologia qualitativa, e os dados utilizados nas análises foram coletados por meio de questionários.

Dentre os diversos resultados, o estudo identificou que 77% dos estudantes entrevistados acreditam que o ChatGPT pode auxiliá-los a aprender e a melhorar o seu aprendizado. Em relação aos docentes entrevistados, o estudo constatou que 50% deles não utilizam a ferramenta, e que apenas 33% utilizam diariamente. De acordo com esta autora, embora o ChatGPT tenha um grande potencial como recurso educacional, é essencial que o seu uso seja crítico e consciente. Para ela, a ferramenta deve ser integrada de maneira a complementar o ensino tradicional, promovendo a reflexão e o pensamento crítico entre os alunos.

O estudo desenvolvido por Floraci Mariano de Carvalho, na Universidade de Brasília, intitulado "Textos escritos híbridos por estudantes e inteligência artificial: o que pensam docentes de escola pública do Ensino Fundamental?", objetivou analisar, criticamente, percepções e perspectivas de docentes do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal perante a realidade do uso da produção de textos escritos híbridos por estudantes e IA. Em relação aos resultados obtidos, o estudo destacou a necessidade de ampliar o conhecimento dos docentes acerca do uso do ChatGPT no contexto da elaboração de textos escritos híbridos para fins educativos. Quanto ao uso da ferramenta em atividades em sala de aula, os docentes estão abertos à sua utilização. Em síntese, o autor ressalta que é importante construir caminhos para o desenvolvimento de uma escrita livre de vieses de desigualdades, levando em conta as transformações que a IA generativa tende a oferecer de benefícios ao ensino.

Em 2025, o autor Rogério Melo de Sena Costa publicou a sua pesquisa de tese, que foi desenvolvida na Universidade Estadual Paulista e é intitulada "Interação de adolescentes do ensino médio com a inteligência artificial em aplicativos móveis e a sua relação com o nível de adesão a valores sociomorais". O autor realizou uma pesquisa quali-quantitativa, na qual avaliou os estudantes por meio de questionários. O referido estudo examinou o impacto dessa interação em adolescentes de 14 a 18 anos, etapa marcada pela constituição da personalidade. Os resultados revelaram que os adolescentes relataram maior preferência por interações presenciais e coletivas, tanto em con-

textos de aprendizado quanto de socialização. O estudo deste autor constatou que 35,34% dos participantes utilizam a internet para realização de pesquisas escolares, demonstrando que o estudante percebe a internet como ferramenta educacional.

Considerações finais

Com base no que foi apresentado ao longo deste trabalho, é possível considerar que a inteligência artificial tem se consolidado como uma das mais relevantes inovações tecnológicas da atualidade, com potencial de transformar as práticas pedagógicas. Desde a sua origem, ainda na década de 1950, o seu avanço acelerado com o surgimento de ferramentas como o ChatGPT, a IA vem demonstrando a sua capacidade de impactar significativamente os modos de ensinar, aprender e gerenciar processos educacionais.

A contribuição deste estudo está relacionada aos desafios e às possibilidades da utilização da IA na educação, especialmente no contexto da formação básica e integrada. Reforça ainda a necessidade de uma abordagem crítica, ética e formativa mediante o uso dessas ferramentas, promovendo a relevância do discente, a qualificação docente e o fortalecimento da cultura digital na escola contemporânea.

Referências

CARVALHO, Rita de Cássia Junqueira de. **O ChatGPT como recurso nos processos de ensino e aprendizagem:** sob a ótica de professores e alunos de uma Rede de Educação Básica Privada. 2024. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13392. Acesso em: 4 jul. 2025.

CARVALHO, Floraci Mariano de. **Textos escritos híbridos por estudantes e inteligência artificial:** o que pensam os docentes de escola pública do Ensino Fundamental? 2024. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/51648. Acesso em: 4 jul. 2025.

COSMAN. Fábio G.; POLONKI, Guilherme Ary; NERI. Hugo. **A inteligëncia artificial:** avanços e tendências. 2021. Instituto de estudos avançados da Uiversidade de São Paulo – USP. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/650. Acesso em: 17 jul. 2025.

COSTA, Rogério Melo de Sena. **Interação de adolescentes do ensino médio com a inteligência artificial em aplicativos móveis e sua relação com o nível de adesão a valores sociomorais**. 2025. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/7bb98168-d22c-44df-884a-8b470a49335d. Acesso em: 4 jul. 2025.

SOUSA, Ricardo Lima Praciano de. **A Inteligência artificial e a Educação:** uma investigação sobre como os docentes percebem a IA e suas potenciais consequências educativas. 2023. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/45949. Acesso em: 4 jul. 2025.

UNESCO. **Marco referencial de competências em IA para professores.** 2025. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280. Acesso em 10 jul. 2025.

Ressignificar a docência no pós-pandemia: saberes, práticas e narrativas de professoras do interior nordestino

GT5: Cultura digital, docência e protagonismo discente

Palavras-chave: Ressignificação. Saberes da experiência. Docência

Ana Maria Sampaio dos Santos
Doutoranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta de pesquisa em desenvolvimento que busca compreender as transformações nas práticas pedagógicas e nas concepções de docência de professoras do Ensino Fundamental no município de Ipueiras-CE, no contexto pós-pandêmico. A investigação ancora-se em uma abordagem qualitativa e narrativa, com inspiração longitudinal, priorizando as contribuições de Paulo Freire, António Nóvoa, Bernard Charlot e José Carlos Libâneo. A pandemia da COVID-19 provocou rupturas e continuidades na prática docente, exigindo das professoras a ressignificação de saberes historicamente construídos. A pesquisa, ainda em fase de fundamentação teórica e definição metodológica, busca valorizar os saberes da experiência e a potência formativa das narrativas docentes, especialmente em contextos interioranos marcados por desafios históricos. O estudo pretende contribuir para o fortalecimento de políticas públicas de formação continuada que estejam em diálogo com as práticas concretas das professoras e com os sentidos que elas constroem sobre o ato de ensinar em tempos de crise e reconstrução.

A pandemia da COVID-19 reconfigurou radicalmente o cotidiano educacional, impondo à docência novos desafios e possibilidades de reinvenção. Em municípios do interior nordestino, como Ipueiras-CE, essa reconfiguração ganhou contornos ainda mais desafiadores em razão das limitações estruturais e da histórica desigualdade no acesso a políticas de formação continuada. Este trabalho nasce do desejo de compreender como as professoras do Ensino Fundamental ressignificaram seus saberes e práticas no contexto pós-pandêmico, em meio às exigências e aprendizados desse tempo de travessia.

Inspirada por Paulo Freire (1996), esta proposta compreende a docência como prática ético-política, construída no diálogo

com o mundo e com os sujeitos da aprendizagem. Para Freire, ensinar é um ato de coragem e esperança, sobretudo em tempos difíceis. No mesmo sentido, António Nóvoa (2020) afirma que a pandemia encerrou "um longo século escolar", convocando os educadores à reinvenção de si mesmos e de suas práticas.

A pesquisa insere-se no Grupo de Trabalho 5 (GT5): Cultura digital, docência e protagonismo discente, por abordar a docência e o protagonismo discente no cenário educacional contemporâneo. O estudo articula os saberes docentes à realidade concreta de professoras que atuam na rede municipal de ensino de Ipueiras-CE. A investigação é orientada pela seguinte problemática: como as professoras do Ensino Fundamental, nesse município, ressignificaram suas práticas pedagógicas e concepções de docência no período pós-pandêmico? Quais saberes foram mantidos, modificados ou inovados ao longo desse processo de transformação?

O estudo ancora-se nas contribuições de Bernard Charlot (2000), especialmente na noção de "Balanços de Saberes", que permite compreender os sentidos atribuídos ao ato de ensinar como expressão da relação que o sujeito estabelece com o conhecimento, com o outro e com o mundo. Também se inspira em Libâneo (2009), para quem a prática pedagógica é uma síntese entre intencionalidade, saber teórico e experiência histórica vivida. Essas concepções permitem valorizar os saberes produzidos pelas professoras no cotidiano da escola pública, muitas vezes invisibilizados pelos modelos tradicionais de formação.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como as professoras do Ensino Fundamental de Ipueiras-CE ressignificaram suas práticas pedagógicas, saberes e concepções no contexto pós-pandêmico, considerando as continuidades e as transformações provocadas pelas vivências da pandemia. Para tanto, propõem-se os seguintes objetivos específicos: a) Investigar como as professoras reavaliaram suas estratégias pedagógicas após a reabertura das escolas; b) Identificar os saberes e práticas que foram mantidos, modificados ou inovados no retorno às atividades presenciais; c) Compreender os sentidos atribuídos à docência no cenário atual, à luz das experiências pandêmicas.

A metodologia da pesquisa está em construção. Sabe-se, contudo, que será uma abordagem qualitativa, de inspiração narrativa e longitudinal. O projeto encontra-se em fase de aprofundamento teórico, organização do campo e construção cuidadosa da estratégia de coleta de dados, respeitando os princípios éticos e metodológicos que orientam a escuta sensível das experiências docentes.

Não se trata de avaliar as professoras, mas de compreender, com elas, os processos de aprendizagem, criação e resiliência que emergiram da pandemia. As reflexões até aqui produzidas, com base na trajetória profissional da pesquisadora e na literatura revisitada, indicam que a pandemia não apenas tensionou os saberes docentes, como também evidenciou a potência formadora da prática e do cotidiano escolar.

Neste momento, os resultados da pesquisa ainda estão em construção. A investigação encontra-se em fase de amadurecimento conceitual, delimitação do campo e definição das estratégias metodológicas. As escolhas metodológicas futuras buscarão respeitar o tempo, o espaço e as vozes das professoras, compreendendo a docência como experiência viva e situada. As análises futuras pretendem revelar como essas educadoras vêm lidando com os efeitos da pandemia em suas práticas e concepções, permitindo uma escuta profunda das continuidades e rupturas no exercício da profissão.

Em suas considerações parciais, este trabalho reafirma a importância de se pensar a formação docente a partir das histórias vividas, dos saberes da experiência e dos territórios em que a escola pública se concretiza. Com base em Freire, Nóvoa, Charlot e Libâneo, defende-se a valorização das professoras como sujeitos que produzem conhecimento e transformam a escola a partir do cotidiano, mesmo quando os cenários parecem inóspitos. Que este estudo, ainda em curso, possa contribuir para uma educação mais crítica, dialógica e comprometida com a realidade de quem ensina e aprende no chão da escola pública brasileira.

Referências

CHARLOT, Bernardo. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais a profissão docente. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores numa era de pandemia.** Conferência no Encontro Internacional de Educação, 2020.

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.


EDUCS