

LUCELIA TAVARES GUIMARÃES  
FERNANDO GUIMARÃES OLIVEIRA DA SILVA  
JEAN PAULO PEREIRA DE MENEZES  
ORGANIZADORES

# PESQUISA, EDUCAÇÃO E REALIDADE SOCIAL



# PESQUISA, EDUCAÇÃO E REALIDADE SOCIAL





### AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevides CRB-1/5889

E26 1.ed.	Pesquisa, educação e realidade social [recurso eletrônico] / [orgs.] Lucélia Tavares Guimarães. Fernando Guimarães Oliveira da Silva. Jean Paulo Pereira de Menezes. – 1.ed. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.  Recurso digital.  Formato: e-book  ISBN: 978-65-5368-155-2  1. Educação. 2. Ensino. 3. Currículo. 4. Crítica. I. Guimarães, Lucélia Tavares. II. Silva, Fernando Guimarães Oliveira da. III. Menezes, Jean Paulo Pereira de.  10-2022/20	CDD 370.7 CDU 37.01
--------------	--	------------------------

Índice para catálogo sistemático:  
1. Educação: Ensino; Currículo. 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-155-2.09.12.22>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

**Lucélia Tavares Guimarães**  
**Fernando Guimarães Oliveira da Silva**  
**Jean Paulo Pereira de Menezes**  
Organizadores

**PESQUISA, EDUCAÇÃO E  
REALIDADE SOCIAL**



1.ª Edição - Copyright© 2022 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luis Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CV Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEL Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Berlin - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. William Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

# SUMÁRIO

NEOCONSERVADORISMO, GÊNERO E CURRÍCULO: A INVISIBILIDADE DO CARE NA FORMAÇÃO DE MULHERES .....	11
--	----

Camila Alves de Mendonça Oliveira | Lucelia Tavares Guimarães

MODELO ARCS E O ENSINO NO CURSO TÉCNICO DE MARKETING A PARTIR DO PEER INSTRUCTION .....	25
--	----

Davi Fernando da Silva | Raquel Rosan Christino Gitahy |  
Adriana Aparecida de Lima Terçariol | Ivan Márcio Gitahy Junior

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE QUESTÕES SOCIAIS NAS AULAS DE MATEMÁTICA .....	45
--	----

Fernanda Carolina Pereira da Silva | Thiago Donda Rodrigues

A RESPONSABILIDADE DE GESTORES/AS POR UM CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DO GÊNERO E DAS SEXUALIDADES EM ESCOLAS DA CRE-10: ESTUDOS PRELIMINARES .....	59
---	----

Fernando Henrique Cassiano | Fernando Guimarães Oliveira da Silva

A LÓGICA DA DIALÉTICA DO CONHECIMENTO E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS: O QUE SIGNIFICA DESENVOLVER UMA COMPETÊNCIA PARA O TRABALHO E PROJETO DE VIDA? .....	73
---	----

Lucelia Tavares Guimarães | Keysa Katiere Garcia Secatti |  
Estefani Gabrieli Alves de Souza

TRAJETÓRIA DE PESQUISA: NA DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA, A RESIGNIFICAÇÃO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .....	91
--	----

Katia Regina de Oliveira | Maria Sílvia Rosa Santana

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE/MA .....	107
--	-----

Ione da Silva Guterres | José Carlos de Melo

ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: UMA NOVA PROPOSTA? .....	123
--	-----

Josilene Franco Pacheco | Maria José de Jesus Alves Cordeiro

INOVAÇÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	141
--	-----

Marcio Antonio Raiol dos Santos | Carlos Afonso Ferreira dos Santos

A ARTICULAÇÃO ENTRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE GÊNERO E O COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.....	159
--	-----

Rayanna Oliveira Motta | Maria José de Jesus Alves Cordeiro

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	175
--	-----

Vanessa Alves Pereira | Marcelo Máximo Purificação

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES .....	190
-------------------------------------	-----

ÍNDICE REMISSIVO .....	195
------------------------	-----

## APRESENTAÇÃO

Este livro representa um conjunto de perspectivas teóricas e metodológicas sobre ensino e educação na sociedade que vivemos. Reunir os prismas que aqui apresentamos seria uma tarefa difícil se buscássemos uma única linha de interpretação da realidade. Todavia, ao congregarmos as várias perspectivas de análises ao Programa de Pós-graduação em Educação, democraticamente organizado, o resultado não poderia ser diferente: a diversidade intelectual. A partir da linha de pesquisa currículo, formação docente e diversidade, nosso leitor acessa agora um conjunto de trabalhos que buscam apresentar suas pesquisas diante da multiplicidade de abordagens. Esse tipo de publicação, com tantas mãos, só é possível se considerarmos o elemento que os congrega: a linha de pesquisa de um programa.

Os textos que compõem os capítulos deste livro foram escritos por pesquisadores, professores e alunos, diante de uma sociedade em crise e que não ignora esta realidade. Os autores estão vinculados à diversas universidades, sendo elas: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Federal do Pará. Trata-se de três grandes polos regionais de produção universitária, importantes para a divulgação à comunidade externa e internas, de parte daquilo que se vem produzindo sobre educação e ensino. Com isso, esperamos oferecer ao leitor importantes contribuições daquilo que vem sendo investigado em parte das universidades públicas nacionais.

O livro está organizado em nove capítulos. **O primeiro**, sob o título “Neoconservadorismo, gênero e currículo: a invisibilidade do *care* na formação de mulheres”, aborda a questão da exploração e opressão das mulheres na sociedade capitalista, apresentando uma explicação para a realidade de crise a partir de gênero e classe social. **O segundo**: “Modelo arcs e o ensino no curso técnico de *marketing* a partir do *peer instruction*”, traz a relevância de se pensar metodologias que colocam

estudantes diante do protagonismo de suas aprendizagens, propondo a metodologia aprendizagem por pares, *Peer instruction*, em um curso de nível médio técnico. **O terceiro:** “Reflexões críticas sobre questões sociais nas aulas de Matemática”, apresenta uma trajetória que perpassou a questão da obsolescência da mercadoria e redonda em preocupações sobre o ensino crítico acerca do consumo e o consumismo na sociedade capitalista através do ensino de Matemática. **O quarto:** “A responsabilidade de gestores/as escolares por um currículo na perspectiva do gênero e das sexualidades em escolas da cre-10, leste de Mato Grosso do Sul: estudos preliminares”, aborda o debate sobre currículo, com destaque ao papel da direção escolar a partir da autobiografia do autor, apresentando o debate em um conjunto de transformações historicamente pautadas. **O quinto:** “A lógica da dialética do conhecimento e o ensino por competências: o que significa desenvolver uma competência para o trabalho e projeto de vida”, as autoras apresentam sob o enfoque da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, uma reflexão para fins educacionais sobre a lógica da dialética do conhecimento e o papel das escolas no desenvolvimento das competências curriculares previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), questionando o papel da escola na mediação do conhecimento elaborado historicamente e as condições particulares de apropriação e desenvolvimento da Competência Geral nº 6 – Trabalho e Projeto de Vida da BNCC. **O sexto:** “O direito à educação infantil em territórios quilombolas: uma pesquisa exploratória no município de Vargem Grande – MA”, nos apresenta uma investigação sobre a importância da educação infantil escolar em uma territorialidade de resistência quilombola no Maranhão, a partir de uma visita técnica efetivada por professores e alunos pesquisadores da UFMA. **O sétimo:** “Itinerários formativos no ensino médio: uma nova proposta?”, trata de trabalho de pesquisa em desenvolvimento, onde se aborda o Ensino Médio como caminho formativo, de forma crítica, a partir da Base Nacional Comum Curricular, questionando os itinerários formativos, colocando em perspectiva a trajetória acadêmica e de formação no Ensino Médio.

**O oitavo:** “Inovação educacional: um olhar a partir da Educação Física”, trata de práticas transformadoras a partir de uma perspectiva de inovação na escola e na educação com destaque para a docência na Educação Física no ensino federal, centrando o estudo na análise do projeto pedagógico escolar. **O nono:** “Inovação educacional: um olhar a partir da educação física”, nos apresenta uma pesquisa que investiga docentes de Educação Física de uma escola federal do norte do Brasil e objetiva sistematizar suas significações de inovação em educação, com enfoque subsequente na análise do projeto pedagógico da escola onde atuam. O olhar a esse documento teve por intenção entender se suas orientações, a partir das percepções dos professores, são suficientes para o estímulo a uma cultura de inovação na Educação Física, na escola investigada. **O décimo:** “A articulação entre a construção social de gênero e o combate à violência contra a mulher”, nos apresenta uma pesquisa sobre a violência contra a mulher, destacando a cultura do patriarcado, gênero e relações de poder socialmente construídas e as possibilidades de enfrentamento tendo como perspectiva os seus desdobramentos pedagógicos na realidade sul-mato-grossense. Trata-se de um estudo sobre as desigualdades de gênero e apresenta a escola como espaço de combate contra as opressões. **O décimo primeiro capítulo:** “Inclusão escolar e formação docente: as intersecções com as políticas públicas educacionais”, apresenta aos leitores uma análise crítica sobre a inclusão escolar e formação docente através da pesquisa documental e bibliográfica, resultando em uma instigante fundamentação teórica sobre o problema de investigação. O texto nos apresenta uma história em migalhas sobre a formação do professor e de forma direta questiona os limites das políticas acerca da permanência estudiantil diante da sociedade de classes.

Estamos convencidos da importância de socializarmos parte das investigações desenvolvidas nas universidades públicas brasileiras, seja para professores ou alunos e os leitores em geral. Trata-se de temas candentes da nossa realidade, posta em uma profunda crise

do capitalismo e que exige, de conjunto, a compreensão também profunda desta mesma realidade.

A pluralidade temática é o grande desafio em tempos de crise global do capital. O objetivo deste livro é contribuir para o entendimento possível da sociedade que vivemos. Entre erros e acertos, limites e avanços, entregamos aos leitores uma contribuição a partir da grande área de Educação. Boa leitura!

Paranaíba - MS, 18 de maio de 2022.  
*Jean Paulo Pereira de Menezes*

# NEOCONSERVADORISMO, GÊNERO E CURRÍCULO: A INVISIBILIDADE DO *CARE* NA FORMAÇÃO DE MULHERES

Camila Alves de Mendonça Oliveira<sup>1</sup>  
Lucelia Tavares Guimarães<sup>2</sup>

## A presença do *care* na educação de mulheres

O presente texto faz apontamentos a respeito do objeto de pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. A análise em tela, desenvolvida a partir da Teoria do *care*, objetivou demonstrar como o processo de formação em nível superior condiciona a mulher à visão biológica e essencialista de gênero.

Sabemos a preexistência de papéis sociais, a ideia então é pensar como esses papéis se manifestam na formação em nível superior e, mais especificamente, no currículo. O que devemos entender é que assim como a civilização se transformou, os interesses se modificaram também, contudo algumas definições continuam com o mesmo conceito, como é o caso do *care*.

O conceito do *care*, no Brasil refere-se “a palavra ‘cuidado’ é usada para designar a atitude; mas é o verbo ‘cuidar’, designando a ação, que parece traduzir melhor a palavra *care*.” (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2011, p. 154). O *care*, portanto refere-se às ocupações relacionadas aos cuidados.

As mulheres historicamente foram predestinadas ao cuidado, porque sempre houve a ideia de que a mulher é quem sabe fazer,

---

<sup>1</sup> Mestranda com bolsa de pesquisa financiada pela CAPES junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (PGEDU/UEMS).

<sup>2</sup> Docente do Curso de Pedagogia e do PGEDU/UEMS.

sabem cuidar. Mas, seria então o cuidado inerente a mulher? Não, as mulheres são socializadas a serem cuidadoras, ou seja, as mulheres são ensinadas que todo o trabalho de cuidar é trabalho delas. Portanto, o questionamento central é sobre como podemos pensar, a partir do *care*, a manifestação do patriarcado neoliberal no currículo.

Pensaremos então qual é a formação das mulheres na sociedade capitalista e neoconservadora que vivemos. A partir daí podemos dizer que há um sistema que explora e oprime as mulheres que faz com que o *care* seja invisível, ou seja, o *care* torna-se parte da mulher, não é pensado qual a trajetória que leva a mulher a ser cuidadora.

As questões levantadas nos levam a reflexões profundas e descontentamento frente a condição da mulher na sociedade capitalista. Para ilustrar faremos a conceitualização das colocações a fim de elucidar o caminho que se pretende trilhar para compreensão do objeto de pesquisa apresentado.

O currículo é tudo aquilo que o aluno aprende, é organizacional. Conforme Sacristán (2000), nós precisamos ser atentos ao que o currículo aborda, porque ele é uma seleção cultural, ou seja, há escolha do que é ensinado e essa escolha é feita por quem detém mais poder. Logo, o currículo é instrumento de determinação de vidas. Então devemos nos perguntar quem elabora o currículo? Quem detém o poder de selecionar o que se aprende? O currículo favorece a quem?

O fato de a educação ser um negócio faz com que ela siga padrões de qualidade e atenda as demandas do mercado, além disso, há disseminação das ideias cristãs. Desse modo, a escola é um ambiente de aprendizado de uma lógica hegemônica que gera injustiças sociais, já que privilegia o pensamento burguês.

A injustiça social segrega grupos subalternizados porque não há reconhecimento ou redistribuição igualitária no Capitalismo. A redistribuição tem a ver com a economia, com a política, enquanto o reconhecimento é cultural, sobre as interpretações sociais. A partir dessa perspectiva analisaremos como o *care* coloca a mulher numa visão biologizante.

## Neoconservadorismo e currículo: as implicações do *care* para as mulheres

Para iniciarmos a discussão é importante compreender qual o papel a mulher teve na história, isso porque como dito o privilégio masculino não é algo recente, mas que tem base sólida nas questões sociais. Conforme Fraser (2016), o gênero é tridimensional precisa de redistribuição, reconhecimento e representação.

Vivemos num sistema capitalista, desse modo, devemos compreender qual o papel imposto à mulher para a manutenção do capital. A socialização da mulher perpassa por inúmeras injustiças que não são consideradas, mas naturalizadas. Dessa forma, tem-se mais resistência para um eventual pensamento de mudança, visto que está intrínseco na sociedade.

Para falar de currículo é necessário compreender que a escolarização de pessoas não começa na escola, a criança não chega à escola sem saber nada, bem como ela não passa pela escola aprendendo apenas naquele ambiente. Existem saberes que são vivenciados conforme o dia a dia e a convivência de pessoas, então a família torna-se fundamental no processo de aprendizagem.

O patriarcado antes de qualquer coisa é hierarquia, é poder. Segundo Saffioti (2015, p. 59), não podemos “colocar o nome da dominação masculina - patriarcado - na sombra significa operar segundo a “ideologia patriarcal”. Isso porque o patriarcado está associado com a exploração feminina, visto que esse sistema não beneficia em nada as mulheres.

A base da exploração pelo patriarcado é o “contrato sexual”, ele faz com que as mulheres estejam sempre em submissão aos homens, ou seja, as mulheres não desfrutam da hierarquia, mas são sujeitas a ela. Além disso, é importante compreender que o patriarcado não está somente na esfera pública, mas também na esfera privada, logo, não podemos tratar de gênero isoladamente.

[...] tratar esta realidade em termos exclusivamente do conceito de gênero distrai atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, “neutralizando” a exploração-dominação masculina. Nesse sentido e, contrariamente ao que afirma a maioria das(os) teorias(os), o conceito de gênero carrega uma dose apreciável de ideologia. E qual é esta ideologia? Exatamente a patriarcal [...] (SAFFIOTI, 2015, p. 145).

Para Saffioti (2015), não há como dissociar patriarcado de capitalismo. No contexto neoliberal, o patriarcado ainda resiste com a ideia de que as mulheres devem cuidar de seus lares para a manutenção econômica, além disso, não há espaço em grandes cargos com boa remuneração, desse modo o lugar da mulher passa a servir o neoconservadorismo e o neoliberalismo.

O neoconservadorismo grosso modo reforça a ideia de que se deve manter as tradições, que o que deu certo foi o que aconteceu no passado, então aquelas ideias devem sobressair. Entretanto, não nos basta uma explicação sem aprofundamento nessa questão, desse modo vamos compreenderemos a lógica neoconservadora.

O surgimento do neoconservadorismo se deu nos Estados Unidos na década de 1960, ele surge no contexto da crise da guerra contra a pobreza, com isso a economia se estagna e a política externa passa a questionar, isso faz com que apareça a nova esquerda composta por universitários, classe média. (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Esse movimento de surgimento da nova esquerda faz com que uma parcela da população passe a pensar que essas pessoas tomarão lugares nas políticas públicas, nos programas de combate à pobreza e abrir espaço para o comunismo. Qual o problema central levantado pelos neoconservadores, então? Esse movimento destruiria a moral, pois seria um atentado aos moldes da família tradicional e desestimularia o trabalho, já que faria políticas de auxílio para pobres.

Com isso os neoconservadores levantaram 3 soluções para confrontar o movimento da nova esquerda:

- Restaurar a eficiência dos Estados unidos, ou seja, diminuir as políticas públicas e aumentar impostos para os pobres, assim diminuindo para os mais ricos com a alusão que eles invistam mais no país;
- A valorização da família tradicional;
- A recuperação do protagonismo, para isso seria investido em armamento.

É importante compreender que o movimento neoconservador tem uma base moral sólida. Isso quer dizer que o movimento neoconservador tem ideias que são centrais, como: o apelo a família tradicional e a religião como norteadora do certo e errado. Logo, o contexto brasileiro se modifica em alguns aspectos, mas a moralidade é a mesma.

O neoconservadorismo invisibiliza a luta das mulheres em nome da fé, bons costumes e da família. O currículo torna-se então instrumento da exclusão de mulheres do ambiente escolar. Como isso é possível? Ora, as mulheres devem ser submissas aos maridos e são elas que edificam as vossas casas, para isso, as mulheres sempre foram ensinadas a desenvolver as atividades domésticas e o currículo primordialmente foi usado com essa finalidade.

Segundo Saffioti (1969) as mulheres não tinham acesso à escolarização no Brasil, durante a colonização, a mulher aprendia sobre os afazeres domésticos. Isso se estendeu até o período do Império, visto que o acesso só surgiu no século XIX. Porém, mesmo com o acesso, as meninas ficavam em salas separadas e ainda aprendiam sobre os serviços domésticos.

A construção do currículo fez com que a mulher fosse obrigada a se envolver com os afazeres domésticos, bem como aprendesse sobre o cuidado do lar.

Esse falocentrismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também é evidente para a produção da identidade

masculina [...]. Um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres (SILVA, 1995, p. 189)

Quando o neoconservadorismo faz o apelo à família, não é apenas na intenção de manter a tradicionalidade, mas de fazer com que o capital continue funcionando sem grandes questionamentos. A religião é utilizada para difundir as ideias e manter as pessoas conforme o que desejam para a sociedade.

O currículo detém poder porque as desigualdades são reproduzidas por ele. A educação tornou-se mercantilizada, então atende o interesse dos ricos, que é formar para o trabalho, desse modo à educação não é emancipatória e reproduz desigualdades.

No ambiente acadêmico, é importante salientar que a mulher só teve acesso ao ensino superior a partir do final do século XIX. As mulheres, atualmente, são maioria nas instituições de ensino superior, segundo dados do IBGE (2021), em busca de condições de igualdade e reconhecimento.

Durante a pesquisa junto ao IBGE (2020), foi constatado que as mulheres ainda são minoria nas áreas de engenharia, computação e tecnologias. Ou seja, mesmo com o aumento da escolarização, a mulher ainda ocupa espaços majoritariamente ligados ao *care*.

Uma das dificuldades que as mulheres têm em relação a igualdade é o *care*. As mulheres são condicionadas a ser responsável pelo cuidado, o *care*. A responsabilidade de manutenção social passa a ser da mulher, pois a ela é atribuído à manutenção social.

A mulher apesar de ter acesso não tem as mesmas condições, isso porque a partir do *care* a mulher é vista da sua condição biologizante. Não há igualdade de permanência entre homens e mulheres, enquanto o homem não tem terceiros para se preocupar a mulher desempenha os cuidados um uma rede de terceiros.

Assim, são consideradas como pertinentes ao *care* aquelas atividades, qualidades e disposições relacionadas ao trabalho reprodutivo e que se voltam para a reprodução e para o bem-estar de todos os indivíduos e sociedade, independentemente de serem remuneradas, de demandarem interação face a face ou vínculo afetivo. (PEREIRA, 2016, p. 15)

Existe um sistema de exploração feminino que vigora desde o período colonial. A mulher no Brasil foi destinada aos afazeres domésticos. “Na civilização portuguesa não havia lugar para a instrução feminina, considerada verdadeira ‘heresia social’. O seu ideal de educação circunscrevia-se exclusivamente às prendas domésticas” (SAFFIOTI, 1969, p. 200).

As mulheres eram, no período colonial, vistas como “frágeis”, então elas eram designadas ao trabalho “leve”, a domesticidade e a maternidade. Já os homens eram responsáveis pelo “mundo público, onde as qualidades dominantes são a força, a inteligência operacional, a capacidade de decisão, o ‘pulso firme’ e a contenção de sentimentos.” (SILVA, 2012, p. 12).

Para aprender a ler, as mulheres se viam obrigadas a ir para conventos, apenas no século XIX as meninas passaram a frequentar a escola, porém não frequentavam salas com meninos e existiam disciplinas obrigatórias, todas ligadas ao cuidado.

Ao sexo feminino cabia, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128).

O fato de as mulheres gestarem também contribuiu para que ela tivesse restrição a esfera pública, já que elas deveriam cuidar dos filhos.

Assim as mulheres eram impedidas de serem escolarizadas. Além de que, elas “foram por muito tempo tidas como biologicamente inferiores, como menos inteligentes do que os homens. Essa diminuição da mulher em relação ao homem contribuiu para o difícil acesso das mulheres ao ensino superior.” (BEZERRA, 2010, p. 5).

Não podemos esquecer o fato de que, a mulher no Brasil, teve direitos políticos em 1932, antes não era permitido o voto e a participação na vida pública. Os “políticos tinham interesse na alfabetização geral da população, em especial das mulheres, pois somente as pessoas alfabetizadas podiam votar.” (Brasil, 2021).

A inserção da mulher no ambiente acadêmico foi intencional, nada teve de acidental. Existiram movimentos políticos que tratavam a questão como interessante economicamente. Esse processo de inserção, a mulher é maioria no meio acadêmico, entretanto as condições de acesso e permanência não são igualitárias. Isso porque, enquanto as mulheres são condicionadas aos cuidados, os homens podem circular por todos os cursos e ambientes sem maiores preocupações com a reprodução social, gerando assim as desigualdades.

As desigualdades partem de uma lógica excludente, mas no caso do care não ocorre de forma brusca, mas foi naturalizado, visto que o cuidado é atribuído exclusivamente a mulher. Trabalharemos a partir de uma perspectiva marxista de análise a dois tipos de trabalhos, o primeiro é o trabalho pago, remunerado, em que há remuneração pelo serviço desenvolvido. O segundo é o trabalho não pago, ou mal pago, que é o trabalho desvalorizado em razão de sua função.

No trabalho pago há reconhecimento, as pessoas que desenvolvem esse tipo de serviço são reconhecidas. Logo, essas pessoas que desempenham esse trabalho são valorizadas e reconhecidas, aqui cabe mencionar que esse trabalho é masculino, é majoritariamente desenvolvido por homens.

O trabalho não pago ou mal pago é o trabalho do cuidado, esse majoritariamente desempenhado por mulheres. Nele não há status

social, não há reconhecimento e nem redistribuição, porque entende-se que o cuidado é coisa de mulher, que somente as mulheres podem cuidar.

De maneira geral, uma proporção significativa do care é desempenhada de forma não remunerada, principalmente por mulheres, mesmo naquelas unidades domésticas que contam com a contratação de trabalhadoras domésticas e/ou cuidadoras. (PEREIRA, 2016, p. 16).

Segundo Fraser (2016), o capitalismo recruta mulheres para cuidar, portanto a reprodução social se torna mercadoria entre os que pagam e os que fornecem o serviço. O trabalho da mulher é mercantilizado, mas isso não atribui status, pelo contrário leva à mulher a subalternidade. Ou seja, a mulher mesmo sendo remunerada é marginalizada pelo trabalho que desempenha, já que é um trabalho de cuidado.

Para contextualizar o trabalho mal pago e o não pago, e importante compreender quem são essas mulheres. No trabalho mal pago, estamos falando das mulheres que tiveram formação em nível superior, entretanto não se desvincilharam das funções do care, um exemplo é que há mais mulheres nos cursos de licenciatura na área de humanas, na odontologia, na enfermagem, que são trabalhos de cuidado. (IBGE, 2020)

Algumas dessas mulheres com formação superior saem para trabalhar na esfera pública e terceiriza o trabalho de cuidados na sua casa. O perfil das mulheres que aceitam os empregos domésticos são mulheres pobres, majoritariamente negras e/ou mãe solo. Nesse caso as trabalhadoras recebem pouco para os serviços domésticos e deixam suas casas para outras mulheres cuidarem. Ou seja, é um serviço piramidal.

Sem o trabalho não pago ou mal pago, não haveria cultura, economia, política, isso porque o care é o que mantém a sociedade funcionando, mesmo que sem reconhecimento algum. Há uma pressão social que é imposta as mulheres de sustentar as relações, desse modo geram conflitos entre o tempo, trabalho e família, essa pressão é sistematizada pelo capitalismo.

Orozco (2006), faz uma analogia entre o sistema socioeconômico e um iceberg, no topo estariam as questões visíveis mercantis, enquanto na parte que não podemos ver está toda a parte que sustenta o sistema, o care. O neoconservadorismo insere itens básicos de apelo, dentre eles estava a valorização da família e a religião. O care é parte disso, porque ele quem forma os seres humanos físico e moralmente.

O Estado não tem responsabilidade direta pelos cuidados, ou seja, essa responsabilidade se dá no meio familiar ou por meio das mulheres que são usadas para isso, como o caso das professoras. Desse modo, a profissão que cuida é essencial para que seja ofertada a educação básica.

É difundida a ideia de que a mulher precisa ter um lar segundo a moral religiosa, já que mães-solo são vistas como irresponsáveis. Existem morais neoconservadoras aceitáveis e inaceitáveis, são essas determinações que definem se haverá paridade ou não. As mulheres são cobradas em relação ao mercado de trabalho, entretanto não há participação do homem nas questões do cuidado, segundo Hirata e Kergoat (2007), o trabalho do homem tem mais valor.

Dessa forma, o currículo se torna reproduzidor de um discurso machista, neoconservador e hegemônico. Quando pensamos no local das mulheres no currículo, devemos nos atentar ao fato de que segundo Apple (2006), não abrange todos, porque há demandas diferentes.

A formação de mulheres passou por um processo de exclusão que não era questionado pelos homens, a eles nada interessava que a mulher pudesse sair da esfera privada para terem sua própria fonte de renda e adquirir conhecimento.

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimento de conteúdo. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2007, p. 23).

Quando há o acesso a formação é em atividades de cuidado, como mencionado. Isso ocorre porque não há as mesmas condições em cursos masculinos. Além de que, o mercado de trabalho favorece o homem, “estudos apontam que as mulheres têm mais escolaridade que os homens, mas isso não tem sido determinante para que ela possa entrar em setores mais qualificados e, mesmo ela estando nesses setores, ela recebe menos e não é valorizado o seu grau de instrução” (BRASIL, 2016, p. 1).

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a infância e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho. (ANTUNES, 1999, p. 109).

Quando pensamos em escolarização de mulheres é essencial compreender que, conforme Apple (2006), a escola recria os pensamentos hegemônicos, logo, as mulheres são designadas a estarem em posições que as deixem sendo produto da reprodução social.

A educação de mulheres era “considerada verdadeira ‘heresia social’. O seu ideal de educação circunscrevia-se exclusivamente às prendas domésticas” (SAFFIOTI, 1969, p. 200). Ou seja, apenas aquelas atividades ligadas com o lar eram permitidas, então as mulheres não tinham escolha caso quisessem instrução educacional, elas tinham que seguir as profissões ligadas a *care*.

O magistério foi “essencialmente feminino, chegando mesmo a constituir-se, durante muitos e muitos anos, na única profissão feminina plenamente aceita pela sociedade” (SAFFIOTI, 1969, p. 206). Ou seja, por mais que as mulheres tentassem se inserir em outros espaços havia as atividades que foram destinadas a elas segundo a divisão sexual do trabalho.

Quando tratamos de acesso, estamos tratando também de reconhecimento, já que para o currículo as mulheres não são iguais. Entretanto o reconhecimento parte de uma interpretação de valorização, de justiça, o que não é o caso.

Para as mulheres, os limites temporais se dobram e redobram, trabalho doméstico e profissional, opressão e exploração, se acumulam e articulam, e por isso elas estão em situação de questionar a separação entre esferas da vida – privada, assalariada, política – que regem oficialmente a sociedade moderna (HIRATA; ZARIFIAN, 2003, p. 67).

Portanto a naturalização do papel social da mulher é excludente, ele naturaliza o *care* e invisibiliza a mulher. No ambiente acadêmico não encontramos a mulher apenas na sua condição biologizante, com isso não há democratização do ensino, bem como enfrentamento das desigualdades sociais.

## Considerações

O *care* condiciona a mulher apenas a função doméstica, isso porque ela fica restrita aos cuidados seja com a família ou com terceiros, para isso há discursos que ratificam esse papel social da mulher e mantém a reprodução social tradicional.

Esse discurso faz com a que mulher não possa assumir outros espaços. O discurso neoconservador no Brasil está aliado aos interesses religiosos, como vemos no parlamento as decisões e projetos propostos pela bancada evangélica. Eles decidem e propõem assuntos que mantenham a família valorizada, mesmo que isso signifique interferir na vida e anseios da mulher.

Mas o discurso neoconservador não é novidade, visto que ele é apenas a reorganização das ideias conservadoras, suas bases são as mesmas. Entretanto, há adaptações para o período que vivemos, visto que as civilizações se modificam, como foi o caso da educação.

Conforme vimos, a educação de mulheres esteve sempre mediada por um contexto econômico, uma necessidade do capital. Os interesses capitalistas fizeram com que houvesse imersão de mulheres na educação, porém os interesses eram em mantê-las em seus lugares domesticados, em suas funções ligadas ao *care*.

Isso ocorreu porque o capitalismo necessita que o *care* seja eficaz, para assim poderem manter a vida pública funcionando. Já que o *care* é necessário para a manutenção da sociedade. Portanto, a mulher é parte dessa manutenção, que ocorre de forma natural e sutil.

O currículo fez parte desse processo, porque ele detém poder, ele é reproduzidor de discursos hegemônicos que nada privilegiam as mulheres. A formação de mulheres não pode ser dissociada das questões do *care*, isso porque a lógica educacional é que as mulheres possam se manter nas áreas que são destinadas ao cuidado.

Sendo assim, o *care* é naturalizado e as mulheres são submetidas a um sistema de exploração desigual que mantém as mulheres nos seus papéis sociais. Mesmo que participem da vida pública a formação de mulheres a destina para os trabalhos ligados ao *care*.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

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

BRASIL. Portal. **Mulheres são maioria em universidades e cursos de qualificação**, 2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/03/mulheres-saomaioria-em-universidades-e-cursos-de-qualificacao>. Acesso em: 6 maio 2021.

BELTRÃO, Kaizô I.; ALVES, José E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125- 156, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

FRASER, N. Contradiction of Capital and care. **New Left Review**, v. 100, p. 99-117, 2016.

GOMES, Márcia C. **Gênero e Educação**: Mulheres na docência do ensino superior. Disponível em: <http://docplayer.com.br/142662549-Genero-e-educacao-mulheres-na-docencia-do-ensino-superior.html>. Acesso em: 07 maio 2021.

GUIMARÃES, Nadya A.; HIRATA, Helena S.; SUGITA, Kurumi. CUIDADO E CUIDADORAS: o trabalho de care no brasil, França e Japão. **Sociologia & Antropologia**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 151-180, jun. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752011v1n1>. Acesso em: 22 out. 2022.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 13, p. 595-609, set/dez 2007.

RIO DE JANEIRO. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Ministério da Economia. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020**. 2. ed. Rio de Janeiro: Estudos & Pesquisa Informação Demográfica e Socioeconômica, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

LIMA, Iana G. de; HYPOLITO, Álvaro M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 1-15, ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-463420194519091>. Acesso em: 17 maio 2021.

PEREIRA, Bruna C. J. **Economia dos cuidados: marco teórico e conceitual**. Brasília: 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo – Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Quatro Artes, 1969.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T; MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Erineusa M. da. **As relações de gênero no magistério: a imagem da feminização**. Vitória: Edufes, 2002.

# MODELO ARCS E O ENSINO NO CURSO TÉCNICO DE MARKETING A PARTIR DO PEER INSTRUCTION

Davi Fernando da Silva<sup>3</sup>  
Raquel Rosan Christino Gitahy<sup>4</sup>  
Adriana Aparecida de Lima Terçariol<sup>5</sup>  
Ivan Márcio Gitahy Junior<sup>6</sup>

## Introdução

A política pública sobre a educação profissional e tecnológica é baseada na resolução do Conselho Nacional de Educação número 1, de 5 de janeiro de 2021. Com tal resolução, em seu artigo 4º, pode ocorrer a qualificação profissional técnica de nível médio. Assim, o presente capítulo discute o uso da metodologia ativa da aprendizagem baseada em pares no processo de ensino para qualificação técnica de nível médio no curso de Marketing, relatando e refletindo como ocorreu a atenção, relevância, confiança e satisfação dos estudantes.

Para a organização da escrita, inicia-se com o referencial teórico do contexto e as tendências na educação brasileira, com a apresentação da educação tradicional ao ensino técnico profissionalizante. Em seguida, apresenta-se a aprendizagem baseada em pares e o modelo ARCS, para finalmente descrever o processo de intervenção no curso de Marketing segundo tal modelo.

---

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNIOESTE). Bacharel em Ciência da Computação.

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Pedagoga. Bacharel em Direito. Docente (UEMS e UNOESTE).

<sup>5</sup> Doutora em Educação. Pedagoga. Docente da Universidade Nove de Julho.

<sup>6</sup> Doutor em Ciências Sociais. Mestre em Educação. Gestor de Negócios. Docente da Faculdade de Tecnologia de São Paulo.

## Contexto e tendências na educação brasileira: da educação tradicional ao ensino técnico com metodologias ativas

Segundo Libaneo (1992), a prática escolar é condicionada por elementos sociopolíticos que definem a concepção de homem e de sociedade, o papel da escola, dos docentes, o conteúdo curricular, entre outros.

O docente, ao refletir sobre a prática escolar, muitas vezes se vê, segundo Saviani (1981, p. 68), em uma contradição.

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. [...] Mas o drama do professor não termina, aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase, nos meios (tecnicismo). [...] Aí o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista, a realidade é tradicional; “[...] rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor”.

Libaneo (1992) afirma que os condicionantes sociopolíticos compõem a Pedagogia Liberal, cuja função é preparar os indivíduos para exercer seus papéis sociais: a tendência Tradicional, a Renovada e a Tecnicista. A tendência Tradicional se caracteriza pela transmissão da informação de forma vertical, ou seja, de cima para baixo. O ensino é centrado na figura do professor. O estudante apenas executa o que lhe é designado, decora as matérias e, depois, é averiguado o seu conhecimento por intermédio de provas e avaliações.

A Educação Tradicional foi instaurada no Brasil pelos jesuítas, que se valiam da forma mais tradicional de ensino, em que o professor é o único detentor do conhecimento, e os estudantes somente recebem as informações. O professor tem o papel de disciplinador, de autoridade

em sala de aula, mas não somente no conhecimento, como também na figura de respeito. O ensino é marcado pela forma mecânica de ensinar. O papel do indivíduo é o de acumular o conhecimento que lhe é dado e oferecido na escola, que, segundo Mizukami (1986, p. 11),

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.

Na Educação Tradicional, o professor é tido como centro do processo de aprendizagem, pois é o único detentor do conhecimento. Os estudantes devem ficar sentados, enfileirados, decorar as informações e reproduzi-las de forma integral. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1996) recorre ao termo “educação bancária” para criticar esse tipo de educação. Ou seja, o conhecimento é depositado nos estudantes, sem sequer levar em conta o saber que cada um traz dentro de si.

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os estudantes seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os estudantes deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1991, p. 18).

Sobre a constituição da escola como instituição de ensino, Gadotti (1995, p. 88) ressalta que:

Nunca se havia discutido tanto a formação do cidadão como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. Tem início com ela a ideia da unificação do

ensino público em todos os graus. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade.

A metodologia de ensino de uma educação tradicional ainda está presente em várias escolas e instituições de ensino e é a precursora de todas as demais tendências pedagógicas.

Outra tendência que compõe a Pedagogia Liberal é a Renovada. A Escola Nova surgiu de uma corrente filosófica norte-americana, chamada Pragmatismo. Essa expressão foi utilizada, pela primeira vez, por Pierce. Essa corrente defende que a teoria só tem importância se tiver praticidade.

A Escola Nova, que está dentro das tendências chamadas Progressistas – alguns autores a consideram única (Progressivista), ao passo que outros a subdividem em tendências Renovadas Progressistas e Renovadas Não Diretivas –, foi uma renovação do ensino, que era tradicional na época, entre os anos 20 e 30, aproximadamente.

No Brasil, Anísio Teixeira trouxe as ideias de Dewey e foi um dos principais representantes desse movimento da Educação na época. O ensino seria renovado, possibilitando que toda a educação fosse baseada na educação pela ação, e não na educação pela instrução, como acontecia no Ensino Tradicional. Essa educação pela ação se baseia na experiência dos alunos e, em especial, no aprender fazendo.

A Escola Nova tinha a intenção de valorizar mais o aluno, pois, no Ensino Tradicional, o foco do ensino estava no professor, por ser o único detentor do conhecimento, e era nele que o aluno devia se basear. A partir desse momento, começaram a inserir, nas escolas primárias, os laboratórios, que permitiam que o estudante construísse seu conhecimento por meio do contato com o objeto de estudo. Os alunos viam, no professor, uma pessoa para lhes guiar na construção desse conhecimento, e não uma figura como única detentora do conhecimento.

Este movimento ganhou força, no Brasil, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), que discutia novos rumos para a Educação, incluindo Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando

Azevedo como uns de seus integrantes e trazendo os ideais da Escola Nova para a educação nacional.

A Educação é direito de todos, portanto, o Estado deveria reformulá-la e cabia-lhe o dever de oferecê-la a todos. Em 1932, surge o manifesto dos pioneiros da Educação, trazendo ideias que condizem com os parâmetros da Escola Nova. O professor não é a única fonte de conhecimento e, sim, um mediador para que o estudante consiga adquirir novos conhecimentos por meio de inserções do cotidiano do estudante. O professor também ensina o estudante a aprender, ou seja, aprender a aprender.

Integrando, também, a Pedagogia Liberal, está a tendência Tecnicista, que, no Brasil, ganha força nas décadas de 60 e 70, sendo moldada a partir da demanda industrial e a tecnologia da época. Precisamos contextualizar a implantação da Pedagogia Tecnicista, no Brasil, juntamente com a tomada do poder pelos militares e a ditadura. Nesse processo, houve, no país, uma necessidade de formação de mão de obra especializada para atender à demanda da crescente industrialização que acontecia no país. Desse modo, foram criadas as escolas técnicas que formavam os servidores, os profissionais ou técnicos específicos para cada área de serviço que se necessitava.

A respeito dessa tendência pedagógica, Libâneo (1992, p. 68) afirma que:

Embora seja considerada como uma tendência pedagógica, inclui-se, em certo sentido, na Pedagogia Renovada. Desenvolveu-se no Brasil na década de 50, à sombra do progressivismo, ganhando nos anos 60 autonomias quando se constituiu especificamente como uma tendência, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na sua abordagem sistêmica do ensino. Esta orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das duas últimas décadas, por ser compatível com a orientação econômica, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente.

O principal papel da Educação Profissional ou Técnica foi a criação de cursos voltados para o acesso ao mercado de trabalho para estudantes e, também, para profissionais que querem se aperfeiçoar em suas qualificações. No Brasil, nas últimas décadas, esse tipo de formação tem qualificado e aprimorado o conhecimento de muitos trabalhadores. O papel das políticas públicas é de fundamental importância para o incentivo e a regulamentação desses cursos.

A reforma da educação brasileira, que ocorreu a partir da Lei nº 9.394, de 1996 (LDB, 1996) e, posteriormente, o Decreto nº 2.208, de 1997, depois revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004, assim como a Portaria nº 646, de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entre outros, trouxe uma série de mudanças estruturais no âmbito das instituições públicas de Ensino Técnico de nível médio.

A grande maioria dos cursos técnicos profissionalizantes adotava um modelo de formação que integrava os Ensinos Médio e Técnico e deixou de ocorrer por força do Decreto nº 2.208 e da Portaria nº 646, ambos de 1997. Segundo Coelho (2014, p. 2),

A década de 1990 foi fortemente marcada por um cenário complexo, de grandes transformações no âmbito social, econômico e político [...]. Nesse contexto, educação e formação do trabalhador ganharam centralidade no discurso do sistema como a fórmula capaz de diminuir a pobreza, inculcando a noção de que o desenvolvimento linear da educação e capacitação dos jovens e adultos levaria diretamente à garantia de emprego e à redução da miséria. (COELHO, 2014, p. 2).

Após o Decreto nº 2.208/97, foi assinada a Portaria MEC nº 646, de 1997, a qual determinava o ajustamento da Rede Federal de Educação Tecnológica ao citado Decreto até o ano de 2001, com o chamado Plano de Implantação. O artigo 2º, da Portaria nº 646/97 (BRASIL, 1997b), estabelecia que:

Art. 2º - O Plano de Implantação deverá prever o incremento da matrícula na educação profissional, mediante a oferta de:

- I - cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para estudantes oriundos de escolas dos sistemas de ensino;
- II - cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;
- III - cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;
- IV - cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva surgiu a possibilidade da Rede Federal de Educação Tecnológica retornar ao modelo com Ensino Médio e Técnico integrados. Por meio do Decreto nº 5.154, de 2004, que revoga o nº 2.208, de 1997, pertencente ao governo anterior, foram abertas as possibilidades de as instituições federais realizarem as seguintes articulações entre os Ensinos Médio e Técnico: Integrada, Concomitante e Subsequente.

A Integrada era para alunos que já haviam concluído o Ensino Fundamental. O curso era de habilitação técnica em nível médio e realizado na mesma instituição. A Concomitante era para alunos que já haviam concluído o Ensino Fundamental ou estivessem cursando o Ensino Médio. Podia ser realizado na mesma instituição, em instituições distintas e em outras instituições distintas, mediante convênios de Intercomplementariedade. E a Subsequente era fornecida a quem já tivesse concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2004).

Atualmente, a política pública conta com a resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, afirmando

Art. 4º A Educação Profissional e Tecnológica, com base no § 2º do art. 39 da LDB e no Decreto nº 5.154/2004, é desenvolvida por meio de cursos e programas de:  
I - qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores;

II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; (BRASIL, 2021).

Podemos afirmar que o Ensino Técnico, nos dias atuais busca a inserção de ferramentas tecnológicas e a facilidade de acesso à informação, agregando ao Ensino Técnico novas metodologias de ensino. O papel do professor passou de mero transmissor de conteúdo para uma figura bem mais completa, como, além de transmitir a informação, agir como mediador e facilitador para o acesso às diferentes formas para se obter conhecimento.

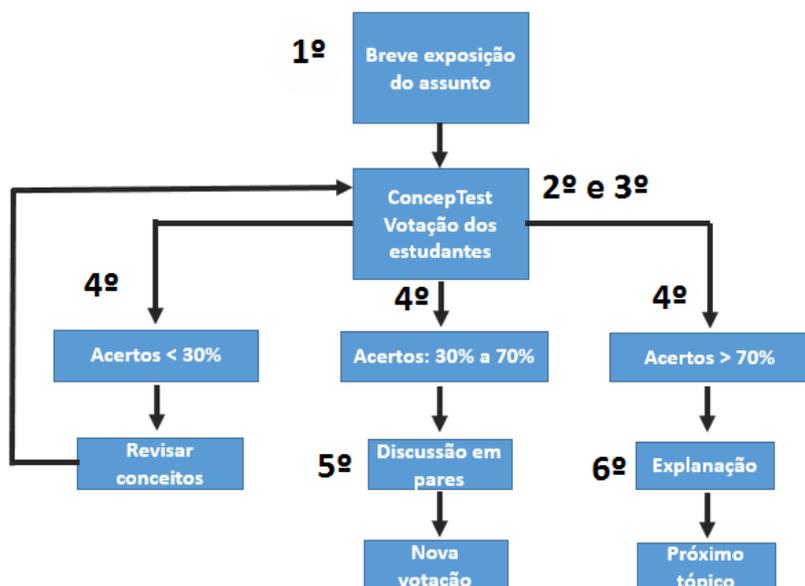
### **A metodologia *Peer Instruction* e o modelo ARCS**

Dentre as várias metodologias de ensino, temos as que buscam o protagonismo estudantil, a qual destacamos a aprendizagem por pares, ou “*Peer Instruction*”.

A metodologia do “peer instruction” envolve/compromete/mantém atentos os estudantes durante a aula por meio de atividades que exigem de cada um a aplicação os conceitos fundamentais que estão sendo apresentados e, em seguida, a explicação desses conceitos aos seus colegas. Ao contrário da prática comum de fazer perguntas informais, durante uma aula tradicional, que normalmente envolve uns poucos estudantes altamente motivados, a metodologia do “*peer instruction*” pressupõe questionamentos mais estruturados e que envolvem todos os estudantes na aula. (MAZUR, 2013, p. 5).

A metodologia *Peer Instruction* é aplicada por meio dos seguintes passos evidenciados na Figura 1.

Figura 1 - Método para aplicação da metodologia *Peer Instruction*



Fonte: Adaptação de Mazur (2013).

A figura 1 evidencia que no início do *Peer Instruction* o docente realiza uma breve explanação do conteúdo, já enviado por meio da aula invertida ao estudante. Em seguida elabora e aplica questões objetivas envolvendo o conteúdo de maneira individual, sendo que dependendo do percentual de acertos, realiza ou não o *Peer Instruction*. Caso o percentual tenha ficado maior que 30% e menor que 70%, é realizada a discussão pelos pares, para posteriormente serem aplicadas as questões objetivas novamente. Se o percentual de acertos das questões for maior que 70%, o professor faz uma breve explanação e passa para o próximo conteúdo.

Durante o processo de *Peer Instruction* é interessante que o docente faça uma análise do processo educativo baseado no modelo ARCS – *Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction* (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), criado por Keller em 1979. Com o intuito de tornar a aprendizagem mais atraente e relevante, este modelo de motivação também foi pensado e implementado para

responder aos modelos anteriores que, segundo o referido autor, eram focados em estímulos externos e não prestavam atenção à motivação do estudante. Desse modo, pode ser aplicado em qualquer contexto e formato de projeto instrucional.

O modelo de Keller (ARCS) divide a motivação dos estudantes em quatro componentes, como expressa a Figura 02.

Figura 02 - Modelo de motivação de John Keller (1983)

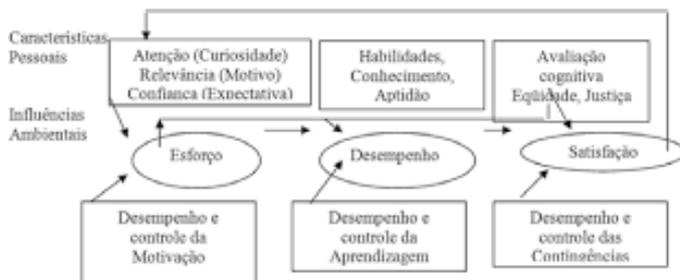


**Fonte:** Keller (1983).

Segundo Keller (1983), o princípio básico do modelo ARCS de motivação é que, para que qualquer método ou modelo de aprendizagem seja eficaz, é necessário que a pessoa para quem se pretende ensinar sinta o desejo e a curiosidade de aprender. O psicólogo educacional apresentou, em seus estudos, que a motivação deve e pode ser despertada durante seja qual for o curso e é fundamental para a real aprendizagem.

Para Murray (1978), a motivação consiste na geração das causas que levam uma pessoa a ter um motivo, um fator interno que dê início e dirija seus comportamentos. Ao passo que, para Castro (1998), a motivação é a ação ou efeito de motivar. O processo de motivar deve gerar estímulos e interesses na vida dos estudantes e estimular comportamentos e ações.

Figura 03 - Modelo motivacional de John Keller



**Fonte:** Keller (1983).

Os dados da Figura 03 nos permitem observar que a curiosidade, o motivo e as expectativas, que são características pessoais, direcionam o esforço de cada um. Conseqüentemente, o esforço juntamente com as habilidades, o conhecimento e a aptidão determinam o desempenho e levam à satisfação de aprender o que está sendo ensinado.

As influências externas ou ambientais dizem respeito aos professores e a como usarão as estratégias de ensino para estimular, despertar e manter a atenção dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. A relevância do assunto que está sendo disponibilizado e como alunos poderão utilizar esse conhecimento na sua vida prática podem ser, certamente, traduzidos em desempenho e satisfação.

Assim, o modelo ARCS de motivação de John Keller contempla Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação.

## ATENÇÃO

De acordo com Keller (1983), a atenção pode ser estimulada de duas maneiras:

- 1) Estimulação de percepção – Usar eventos novos, promover surpresas para ganhar a atenção.
- 2) Estimulação inquisitiva – Estimular a curiosidade, por exemplo, propondo questões desafiadoras para serem resolvidas.

Para conseguir a atenção dos alunos, segundo John Keller (1983), o professor pode usar de algumas técnicas, como:

**A variabilidade:** usar vários métodos na apresentação do material, como vídeos, textos, apresentações, entre outros, levando em conta os diferentes níveis de aprendizado de cada aluno.

**O humor:** também é possível manter a atenção dos alunos utilizando-se do humor, mas sem exagerar para não provocar a distração.

**A participação ativa:** utilizar-se de estratégias como jogos, por exemplo, ou outras formas de apresentar o conteúdo, levam os alunos se interessar mais pelo conteúdo a ser estudado.

**Exemplos específicos:** apresentar dados reais, exemplos que acontecem no dia a dia de trabalho ou da vida real, despertam o interesse pelo aluno no que está sendo apresentado.

**Perguntas coerentes:** a pergunta feita deve ser ao mesmo tempo intrigante e desafiadora, mas não difícil demais. Ela deve provocar a inquietação no aluno e provocar a discussão entre os pares para a resolução do problema apresentado.

## RELEVÂNCIA

Mostrar a relevância ou a importância daquilo que o estudante está aprendendo. Falar sobre experiências, vantagens, utilidades futuras e, se possível, incluir, nas aulas, depoimentos de pessoas que já viveram ou vivem o conteúdo, entre outros recursos.

Segundo John Keller (1983), as seis mais importantes estratégias para demonstrar a relevância do assunto abordado são:

- **Experiência:** utilizar os saberes prévios para construir novos conhecimentos.
- **Vantagem:** onde o aluno vai utilizar o conteúdo daquilo que está sendo ensinado.

- Utilidade futura: em que situação o aluno pode utilizar esse conhecimento adquirido.

Resposta às necessidades: fazer proveito das dinâmicas de realização, de enfrentar riscos, de poder fazer e de pertencer a um grupo social.

Usar modelos reais: fazer uso de conferencistas, exposições, palestras com pessoas que vivenciam ou vivenciaram aquilo que vai ser ensinado. Isso demonstra uma relevância do conteúdo em relação ao que eles vão encontrar na vida real.

Escolha: deixar que os alunos escolham diferentes métodos para realizarem os seus trabalhos.

## CONFIANÇA

Mostrar aos estudantes e fazê-los entender as reais possibilidades de seu sucesso, evidenciando que o esforço leva ao sucesso. Se eles não visualizarem a chance de alcançar um objetivo concreto, a motivação vai decrescer. Traçar metas que possam ser alcançadas para que eles vejam o ganho de conhecimento e o alcance de cada meta almejada. Fornecer feedback para que os estudantes percebam onde e como estão indo em relação ao objetivo a ser alcançado. E, o mais importante, mostrar que o sucesso é o resultado da quantidade de esforços que eles dedicam ao aprender.

## SATISFAÇÃO

O aprendizado precisa trazer satisfação aos estudantes. A aprendizagem precisa ser recompensada para que eles experimentem um sentimento de conquista. Essa recompensa pode ser um elogio obtido por um avanço ou mero contentamento. Oferecer feedback e reforço quando precisam resulta em satisfação e ajuda no esforço da obtenção dos resultados almejados.

A satisfação é a etapa final do processo motivacional de John Keller (1983). É o sentimento que demonstra que o objetivo do aluno

foi alcançado, seja com o acerto de uma questão, com o entendimento de um determinado assunto abordado seja, até mesmo, na simples descoberta de saber o “por que” de um acerto ou não de determinada questão.

## O processo de intervenção no curso de Marketing e a realização do modelo ARCS

Em uma sala do curso técnico de Marketing de cidade do Interior do Estado de São Paulo, no período noturno, foi aplicada a metodologia *Peer Instruction*, sendo que abaixo evidenciamos a análise de como foi a utilização desta metodologia tendo em vista o modelo ARCS, quanto a Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação, destacando excertos de falas de estudantes participantes da pesquisa.

A atenção é a primeira categoria do modelo ARCS, é o elemento motivacional e também pré-requisito para a aprendizagem do aluno, segundo John Keller (1983). Como mencionamos anteriormente, vários fatores podem e devem ser utilizados para obter e manter a atenção dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Desde o início do estudo de campo, cabe salientarmos que foi observado, registrado em diário de bordo e também segundo as respostas do questionário aplicado após estudo de campo, que todos os alunos prestaram muita atenção a todo o processo de utilização da metodologia ativa *Peer Instruction*. A aplicação da metodologia ativa juntamente com o uso do *software on-line Socrative* foi uma novidade para todos eles e este fator também deve ser levado em consideração para que a atenção seja alcançada.

Para Keller (1983), a atenção não é difícil de ser despertada, mas mantê-la é um desafio. A forma como este estudo de campo foi realizada, com o uso da tecnologia para a aplicação dos *Concept Tests*, o espaço físico, o envolvimento do professor e da instituição, com certeza colaboraram para seu sucesso.

A atenção também ficou evidenciada em nossos registros do diário de bordo, quando durante as discussões entre pares os alunos afirmavam: *Essa metodologia nos ajudou a pensar com mais calma e perceber em quais tipos de perguntas tínhamos mais dificuldades e como pensamos na hora de responder a elas* (Estudante 12), e *“Essa forma de testar nossos conhecimentos é muito legal, além termos tempo pra pensar, ainda podemos debater com nossos colegas”* (Estudante 6).

A atenção, existente desde o início do estudo de campo, permaneceu até o fim, comprovando o que Keller (1983) ressalta, ou seja, que a atenção não deve ser “apenas” conquistada, mas também conservada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. As falas dos alunos, a observação e as anotações em diário de bordo do pesquisador, comprovam que o assunto foi relevante, e o ambiente de aprendizagem foi projetado de forma adequada e atraente, garantindo a atenção do aluno para aprender o conteúdo proposto.

Além da atenção e da curiosidade dos alunos para com o assunto a ser abordado, a relevância, ou a importância daquilo que ele está aprendendo, também é fundamental para que a motivação esteja completa. O aluno precisa perceber que o assunto que está sendo fornecido é consistente com o seu objetivo, seja pessoal seja profissional. É necessário que o estudante veja e conecte o conteúdo com o seu futuro profissional ou acadêmico. Perguntas do tipo “Por que preciso estudar isso?” são comuns entre os alunos e devem ser respondidas de forma correta, para que a relevância do assunto seja demonstrada de fato. De acordo com Keller (2010, p. 97):

Para construir um verdadeiro sentido de relevância nos alunos, o professor deve ter uma compreensão clara da importância do conteúdo instrucional. É ótimo dizer que o conteúdo é útil se realmente é, o fato é que a verdade pode ser demonstrada de forma convincente para os alunos [...] Mas uma coisa é certa: o professor ou treinador deve crer na relevância do conteúdo antes de ser capaz de convencer os alunos!

O pensamento de John Keller (2010) vem ao encontro das falas dos estudantes, tais como: *“Achei o assunto muito pertinente com a realidade do mercado de um profissional técnico em Marketing”* (Estudante 3) e *“Nós ficamos bem interessados em saber, achei demais e muito interessante”* (Estudante 5) e *“Creio que aprendi mais dessa forma, do que se fosse em uma aula normal, com a professora explicando lá na frente e nós anotando aqui na nossa carteira. Podemos fazer isso de novo?”* (Estudante 7).

Foi perceptível que os alunos se envolveram completamente nas questões propostas pela professora, e que o material disponibilizado para leitura prévia, era extremamente relevante com a disciplina de Estratégias de *Marketing* e os desafios propostos seguiam uma linha de raciocínio coerente com os objetivos da disciplina. É importante salientarmos que a relevância do assunto também ocorreu quando os alunos conseguiram perceber relações entre seus conhecimentos prévios e as novas informações.

Concluimos que foram atingidas as principais características da categoria relevância que, segundo Keller (2010), compreendem: a satisfação das necessidades pessoais do aprendiz para uma efetiva atitude positiva e de que maneira essas experiências de aprendizado podem ser valiosas para o estudante.

A confiança é a terceira categoria do método motivacional de John Keller, podendo ser explicada pelo fato de criar expectativas positivas ao estudante. Segundo Keller (2009), isso pode ser alcançado ao se proporcionar experiências de sucesso decorrentes de suas habilidades e esforços.

Além disso, Keller (1987b, p. 5) classifica três componentes da confiança: “1 - exigências de aprendizagem, 2 - oportunidades de sucesso, e 3 - controle pessoal”. Na primeira subcategoria, o professor deve estabelecer confiança e expectativas positivas, explicando os requisitos para o sucesso e os critérios para a avaliação. Na segunda subcategoria, deve-se aumentar a confiança na competência, fornecendo experiências de desafios variados, que levem ao sucesso na aprendizagem. Já a última

subcategoria, trata-se de usar técnicas que propiciem controle pessoal e principalmente fornecer *feedback* que atribua o sucesso ao esforço pessoal.

Algumas respostas dos alunos evidenciaram a confiança, como por exemplo: “*Que legal esse jeito de estudar, muito legal e inovador*” (Estudante 1); “*Com a leitura antecipada e com os debates em sala de aula, aprendi muito mais*” (Estudante 5); “*Quando eu errei uma questão, fui convencido pelos meus colegas de que a opção certa era a outra alternativa. Acabei aprendendo pelo meu próprio erro. Foi demais...*” (Estudante 7); “*Realmente, no começo eu pensei que isso não ia funcionar, mas vi que é uma maneira inovadora de aprender e acabei gostando demais. Esse método podia ser utilizado em outras disciplinas do nosso curso*” (Estudante 9); “*Além do material que a professora deu pra gente estudar ser muito interessante, gostei muito da forma que foram apresentadas as questões e principalmente a parte que usa o Socrative que aplicar a prova de conhecimento*” (Estudante 11); “*Sim, confio nesse método ativo. Me fez perceber que depende de mim, para que eu consiga aprender mais*” (Estudante 12); “*Pra mim essa tal de metodologia ativa era coisa do outro mundo, mas percebi que é muito legal e interessante. Eu queria que a professora aplicasse esse método mais vezes*” (Estudante 13).

Além da confiança na metodologia, os alunos evidenciaram a confiança quanto ao seu processo de aprendizagem, ao afirmarem: “*Que legal professora, vamos para a próxima questão que agora eu não vou errar...*” (Estudante 3); “*eu falei pra vocês que eu sabia a resposta dessa questão, vocês não acreditaram em mim, tá vendo?*” (Estudante 4) e “*puxa vida, eu ia na alternativa correta, mas resolvi mudar porque fui convencido por você, estudante 5. Agora pode deixar que na próxima eu vou acertar, manda a próxima professora!!!!*” (Estudante 2).

A satisfação é a etapa final do processo motivacional de John Keller (1983). É o sentimento que demonstra que o objetivo do aluno foi alcançado, seja por meio do acerto de uma questão, do entendimento de um determinado assunto abordado seja, até mesmo, pela simples descoberta de saber o “porquê” de um acerto ou não de determinada questão.

O método motivacional de John Keller (1983) demonstrou que a metodologia ativa *Peer Instruction* aliada à tecnologia de aplicação de testes conceituais. No questionário aplicado aos alunos, as respostas foram as mais positivas possíveis, como “gostei”, “gostei muito”, “ótimo” e “muito legal”.

Segundo Moran (2013), todos aprendem melhor quando vivem, relacionam, experimentam, sentem aquilo que aprendem, estabelecendo vínculos, dando significado a um novo contexto para integrá-lo ao que conhecem. Isso pode ser detectado em falas como: “Gostei bastante da experiência, pois foi algo novo e mostrou para a sala como pensamos na hora de responder a alguma pergunta” (Estudante 6); “A experiência foi com muito aprendizado, uma das melhores formas de se aprender” (Estudante 7); “Novidade sempre é bom, esse aplicativo foi ótimo” (Estudante 8); “Foi uma experiência incrível pois foi uma pesquisa que participamos e bem diferente das que fazem” (Estudante 9); “Foi muito bom participar dessa pesquisa, e aprendi muito com o conteúdo passado, da leitura até a hora que tinha pra responder” (Estudante 10); “Foi uma experiência legal, pois aprendi com algo diferente, algo que eu nunca tinha utilizado” (Estudante 13);

## Considerações

Concluimos que utilizando o modelo motivacional ARCS de John Keller (1983) foi possível mensurar e verificar o grau de atenção que os alunos tinham durante a aplicação da metodologia *Peer Instruction*. Segundo Brown (2000), a motivação é considerada um elemento complexo, capaz de afetar um indivíduo profundamente, encaminhando-o ao sucesso ou ao fracasso. Nesse contexto, notamos que as categorias do modelo motivacional de John Keller (1983) – atenção, relevância, confiança e satisfação – não somente foram atingidas, como também, o mais importante, foram mantidas durante todo o processo de aplicação da metodologia *Peer Instruction*.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm). Acesso em: 25 out. 2018.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, DF: MEC, [1997b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf). Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 20 maio 2022.

BROWN, H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. 4. ed. New York: Pearson Education Company, 2000.

CARVALHO, Alessandro. P.; PALMA, Vanessa. C. L. C. F. O destino dos recursos administrados pelo sistema “S”. Âmbito Jurídico, Rio Grande, ano XV, n. 99, abr. 2012. Disponível

- em: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=11669&revista\\_caderno=4](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11669&revista_caderno=4). Acesso em: 10 out. 2018.
- CASTRO, Alfredo. P. Motivação. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- COELHO, J. E. O Decreto nº 2.208/97 e a reforma da educação profissional na unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. *Holos*, Rio Grande do Norte, v. 2, ano 30, p. 13-23, mar. 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2004/798>. Acesso em: 03 out. 2018.
- COSTA, Maria Adélia.; COUTINHO, Eduardo. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018005002103&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018005002103&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 23 out. 2018.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.
- KELLER, John. M. Development and Use of the ARCS Model of Motivational Design. *Journal of Instructional Development*, v. 10, n. 3, p. 2-10, 1987a.
- KELLER, John. M. *Motivational design for Learning and performance*. New York: Springer Verlag NY, 2010.
- KELLER, John. M. Motivational Design of Instruction. In: REIGELUTH, C. M. *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Hillsdale, 1983. p. 390-395.
- KELLER, John. M. Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*, v. 26, n. 8, p. 1-7, 1987b.
- LIBÂNEO, José. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992. p. 68-85.
- MAZUR, Eric. *Peer-instruction: A User's Manual*. Harlow, Essex: Pearson Education, 2013.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAN, José. Caminhos que facilitam a aprendizagem. In: MORAN, J. M.; MASETTO, MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 27-29.
- MURRAY, Edward J. *Motivation and Emotion*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc; Foundations of Modern Psychology, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *Tendências pedagógicas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 1981.

# REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE QUESTÕES SOCIAIS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Fernanda Carolina Pereira da Silva<sup>7</sup>  
Thiago Donda Rodrigues<sup>8</sup>

## Introdução

Este texto visa discutir, a partir do nosso referencial teórico, o objeto de estudos de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba, buscando apontar o caminho que pretendemos trilhar em nossa pesquisa de Mestrado.

Antes disso, iniciaremos contextualizando nossos interesses e trajetória que nos ajudaram a chegar ao tema e a proposta de pesquisa. A primeira autora deste capítulo, se graduou no curso Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Paranaíba no ano de 2018, e durante o curso foram surgindo indagações didático-pedagógicas sobre as aulas de Matemática e a dificuldade de abordar questões sociais nas aulas.

Pensar em possibilidades para preparar o indivíduo para atuar criticamente na sociedade no âmbito da aula de Matemática foi o princípio para a organização de ideias e a estruturação para elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso. Desse modo, o tema Obsolescência Programada, por ser um assunto pouco discutido socialmente e estar muito presente em nossas práticas, e, portanto, importante de ser abordado, foi escolhido para o desenvolvimento de nossa pesquisa na graduação. Como aporte teórico, usamos na época, discussões das

---

<sup>7</sup> Aluna regular do PGEDU (UEMS). Graduada em Licenciatura em Matemática (UFMS, CPAR).

<sup>8</sup> Doutor em Educação Matemática (Unesp/ Campus Rio Claro). Docente do curso de Licenciatura em Matemática (UFMS/CPAR). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS de Campo Grande e do PGEDU da UEMS.

críticas sobre Educação Matemática propostas por Ubiratan D’Ambrósio e também teorizações da Educação Matemática Crítica. Através deste ponto de partida na graduação, vimos a necessidade e o quanto se há para pesquisar em relação ao desenvolvimento de discussões críticas durante as aulas de Matemática, o que nos motivou a nos aprofundar mais nessa questão.

Assim, nossa pesquisa de Mestrado, traz um foco a como os professores enxergam as possibilidades da abordagem de questões sociais nas aulas de Matemática de forma crítica, abordando de forma mais abrangente a questão do Consumo e Consumismo, bem como os impactos que podem causar na vida das pessoas e sociedade.

A pesquisa tem a intenção de investigar como os professores veem as possibilidades de abordarem questões sociais nas aulas de Matemática, tal como, os temas consumo e consumismo; buscaremos saber também se eles já tiveram experiência nesse âmbito; e também compreender as dificuldades e os desafios de se abordar a perspectiva crítica em aula de Matemática da Educação Básica.

A pesquisa terá cunho Qualitativo. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida, entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais - que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Para a produção de dados, utilizaremos a entrevista com os participantes da pesquisa, por entendermos que este instrumento possibilitará conhecer os professores de Matemática e entender os seus pontos de vista sobre o tema de investigação. De acordo com Gil (1946, p. 117):

É fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade.

Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão.

A flexibilidade proporcionada pela entrevista, foi o que nos levou a escolher este instrumento de produção de dados, consideramos que devido ao perfil dos participantes da pesquisa, a entrevista semi-estruturada ou também chamada de parcialmente estruturada é a que mais tem potencialidade para a produção de dados.

Segundo Gil (1946, p. 117) destaca que:

Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. [...] Nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias.

Para amparar nossas reflexões na pesquisa iremos nos valer de discussões críticas no âmbito da Educação Matemática, desenvolvidas por Ubiratan D'ambrósio, por exemplo, bem como as idéias de Paulo Freire e também da Educação Matemática Crítica.

## **Consumismo e educação matemática**

Antes de abordarmos especificamente nosso tema de pesquisa sob a luz de nosso referencial teórico, gostaríamos de esclarecer o que entendemos por teoria. Nos distanciando da ideia de teoria como algo genérico e universal, que busca encontrar “a” verdade sobre algo, explicada por Veiga-Neto (2009, p. 84) como

“Um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma determinada área”, nos alinhamos a uma perspectiva nomeada pelo autor como teorização, que seria “uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’” (VEIGA-NETO, 2009, p. 84).

Nessa perspectiva, as teorias funcionam menos como máquinas acabadas e mais como ferramentas, assim, podemos dizer que o que apresentaremos nesse texto são mais indícios de uma teorização, que deverá ser estendida, aprofundada, reformulada, etc, para ser usada em nossa pesquisa, pois, influenciados pela forma como Michel Foucault lida com a teoria, entendemos que a teoria só a posteriori se revelará como tal, ou seja, não entendemos que haja uma teoria - universal e genérica - dada a priori para guiar a investigação.

Iniciaremos problematizando nosso tema de pesquisa, buscando em Bauman (2008, p. 37-38) uma explicação sobre consumo, segundo o autor:

Se reduzido à forma arquetípica do ciclo metabólico de ingestão, digestão e excreção, o consumo é uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos organismos vivos. Visto dessa maneira, o fenômeno do consumo tem raízes tão antigas quanto os seres vivos - e com toda certeza é parte permanente e integral de todas as formas de vida conhecidas a partir das narrativas históricas e relatos etnográficos.

[...]

as atividades de consumo ou correlatas (produção, armazenamento, distribuição e remoção de objetos de consumo) têm oferecido um suprimento constante de “matéria prima” a partir da qual a variedade de formas de vida e padrões de relações inter-humanas pôde ser moldada, e de fato foi, com a ajuda da inventividade

cultural conduzida pela imaginação. [...] Seguindo-se da “revolução paleolítica” que pôs fim ao modo de existência precário dos povos coletores e inaugurou a era dos excedentes e da estocagem, a história poderia ser escrita com base nas maneiras como esse espaço foi colonizado e administrado.

A partir disso podemos compreender que a atividade de consumir, durante toda a história da humanidade ocidental, acaba fazendo parte da busca pela sobrevivência e transcendência. No entanto, Bauman (2008, p. 39) ressalta um ponto de ruptura, onde houve a transição do consumo ao consumismo:

[...] como afirma Colim Campbell, tornou-se “especialmente importante, e não central” para a vida da maioria das pessoas, “o verdadeiro propósito da existência”. E quando “nossa capacidade de ‘querer’, ‘desejar’, ‘ansiar por’ e particularmente de experimentar tais emoções repetidas vezes de fato passou a sustentar a economia” do convívio humano.

Assim, o consumismo se diferencia do consumo pelo fato de se comprar produtos e serviços em excesso, sem a verdadeira necessidade, mas motivado pelo impulso e/ou desejo. Nos dizeres de Bauman (2008, p. 41):

O consumismo, é um atributo da sociedade que representa um estilo de vida e que fixa padrões de relações intersociais, ressaltando que não se trata de algo natural, chegando-se a se igualar à importância ou ainda à alienação que o trabalho se tornou para uma sociedade de produtores.

Neste âmbito, é importante ressaltarmos o comportamento do cidadão enquanto indivíduo consumidor, o modo como ele se comporta através das investidas em nossa sociedade para influenciar o consumismo, havendo uma manipulação nas atitudes e atos ao acreditarem que necessitam de novos produtos cada vez mais. Segundo Máximo

(2016, p. 54): “[...], o consumidor, devido à sua alienação em relação às estratégias mercadológicas, não percebe as artimanhas desenvolvidas para estimular o consumo excessivo, sendo também facilmente manipulado.” Nesse sentido, várias são as estratégias de marketing e publicidades utilizadas pelas empresas para a divulgação e o estímulo a novas tendências de consumo à população.

Nesse sentido, o consumismo pode ser entendido como o consumo acrítico, que gera impactos individuais, no que diz respeito ao endividamento; problemas de saúde, tais como a Compulsão por compras e quadros de depressão e ansiedade por pessoas que não conseguem adquirir o bem desejado; e também impactos sociais e ambientais - tais como degradação e devastação ambiental, poluição que leva a destruição do ecossistema, e também nas relações pessoais, dado que as pessoas passam a ser excluídas quando não se encaixam nesse padrão de consumo.

Uma das maneiras de manipular e influenciar cada vez mais as pessoas ao consumismo é o desenfreado lançamento de novos produtos, que nem sempre contam a adição de um recurso inédito no produto ou serviço, mas que, no entanto, dá a sensação de necessidade de uma nova aquisição ao consumidor para obter a satisfação, para não ficar desatualizado, para não ser o diferente.

A este processo minucioso, que nos faz sentir necessidade de adquirir um novo produto, se dá o nome de Obsolescência Programada, que pode ser compreendida como uma meticulosa programação, técnica ou publicitária, por parte dos fabricantes, para que o seu produto tenha sua vida-útil reduzida e fique obsoleto.

A Obsolescência Programada surgiu no século XX pela necessidade do crescimento das indústrias e da economia do mundo capitalista, sendo um grande marco no avanço industrial.

Segundo Moraes (2015, p. 51), a obsolescência programada é “[...] a redução artificial da durabilidade dos bens de consumo, para

que induza os consumidores a adquirir produtos substitutos antes do necessário e, por consequência, com mais frequência do que o fariam”.

No entanto, essa redução não se refere somente à funcionalidade do bem, ou seja, não se limita a estimular a compra de um produto novo quando o velho para de funcionar ou quebra, segundo Packard (1965, p. 51) existem três tipos de obsolescência:

*Obsolescência de função.* Nessa situação, um produto existente torna-se antiquado quando é introduzido um produto que executa melhor a função.

*Obsolescência de qualidade.* Nesse caso, quando planejado, um produto quebra-se ou se gasta em determinado tempo, geralmente não muito longo.

*Obsolescência de desejabilidade.* Nessa situação, um produto que ainda está sólido, em termos de qualidade ou performance, torna-se gasto em nossa mente porque um aprimoramento de estilo ou outra modificação faz que fique menos desejável.

Esse processo faz com que as pessoas sejam forçadas de forma direta ou indireta a adquirir novos produtos. Concordamos com Serge Latouche, que no documentário *Comprar, jogar fora, comprar: A história secreta da obsolescência planejada*, explica que a necessidade de consumir é alimentada por um trio: publicidade, crédito e obsolescência.

A partir desse entendimento sobre o consumismo e os impactos na vida das pessoas e sociedade, e sobre a necessidade de se discutir essas questões na escola e também nas aulas de Matemática, iremos buscar para compor nossa teorização ideias de autores, tais como, Ubiratan D’Ambrósio, Paulo Freire, em construções da Educação Matemática Crítica e também outros autores que se alinham a essas discussões críticas.

Normalmente, as aulas de Matemática são caracterizadas por tecnicismo, formalismo e abstração, dificilmente são abordados pelos professores questões sociais, culturais, econômicas e/ou políticas, na verdade, mesmo a contextualização dos conteúdos matemáticos

ainda é um desafio. No entanto, entendemos com Freire (2010) que educar é um ato político, que a pretensa neutralidade, tão comum entre professores, de Matemática ou qualquer outra disciplina, na verdade corrobora, mesmo que inconscientemente, com a manutenção do modelo de sociedade vigente. Neste sentido, Freire (2010, p. 26) ressalta que “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Assim, entendemos que mais do que ensinar conteúdos matemáticos devemos também educar matematicamente, que “[...] é ir além da transmissão de conteúdos – é transcender a barreira das disciplinas e construir consciência crítica em âmbito social, cultural e político” (LÜBECK; RODRIGUES, 2011, p. 150).

A partir dessa concepção, educar matematicamente passa tanto por abordar criticamente como a Matemática é mobilizada na sociedade, buscando dar ferramentas para que as pessoas possam tomar decisões acertadas em seu cotidiano, como por exemplo, detectar um juro abusivo ou um plano de pagamento desvantajoso, quanto auxiliar, a partir do conhecimento matemático, a reflexão crítica sobre questões sociais, culturais, econômicas e/ou políticas.

Dessa forma, uma das características do educador matemático é a de buscar recursos e metodologias para desenvolver em suas aulas situações que vão além do ensino de conteúdos matemáticos, desenvolvendo aspectos que possibilite que os alunos sejam capazes de matematizar situações do cotidiano, onde consigam utilizar conhecimentos matemáticos no seu dia a dia e refletir criticamente sobre seu contexto. D’Ambrosio (1986, p. 14-15), destaca que somos levados:

[...] a atacar diretamente a estrutura de todo o ensino, em particular a estrutura do ensino de matemática, mudando completamente a ênfase do conteúdo e da quantidade de conhecimentos que a criança adquira, para uma ênfase na metodologia que desenvolva atitude,

que desenvolva capacidade de matematizar situações reais, que desenvolva capacidade de criar teorias adequadas para as situações mais diversas, e na metodologia que permita o reconhecimento de informações onde ela esteja, metodologia que permita identificar o tipo de informação adequada para uma certa situação e condições para que sejam encontrados, em qualquer nível, os conteúdos e métodos adequados.

Para que o professor de Matemática alcance esta forma de trabalho, é necessário que ele lance mão de práticas pedagógicas não tradicionais, mobilizando práticas pedagógicas que possibilitem a participação efetiva dos educandos, não se restringindo ao que está sendo proposto pelo currículo escolar, buscando ligações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento, proporcionando assim uma aprendizagem significativa e discutindo criticamente temas presentes no contexto dos alunos.

Porém, nem todos os docentes estão aptos ou dispostos a desenvolver dinâmicas diferenciadas que possibilitem a aprendizagem significativa e o pensamento crítico, se restringindo ao uso dos livros didáticos e ao cumprimento dos conteúdos propostos pelo currículo. De acordo com D'Ambrosio (1986, p. 63-64):

[...]. Infelizmente, formado apenas em suas especialidades, o professor se refugia nelas, através da programação curricular das suas disciplinas, evitando qualquer divagação e análise vaga e imprecisa da realidade, como é próprio do verdadeiro cientista, e que é o primeiro passo para entender os fenômenos naturais, sem o que a análise de detalhes é falha em motivação, e consequentemente recaindo num abstratismo estéril. Como dizia Alfred N. Whitehead, “só há um objeto de estudos em educação, e este é a vida em todas as suas manifestações. Em vez dessa simples unidade[...], oferecemos às crianças Álgebra, do que nada se conclui; Geometria, do que nada se conclui [...]”

Assim, como já ressaltamos, a Matemática está presente em nossa sociedade em diferentes contextos e precisamos estar aptos a lidar com esses conhecimentos tão presentes no nosso dia a dia, de acordo com Skovsmose (2008), por a Matemática estar imbricada com o desenvolvimento de várias áreas da sociedade e por contribuir para a formação do modelo social, aprender Matemática contribui para os indivíduos tenham condições de exercerem seus direitos e deveres democráticos, ou seja, ser educado matematicamente é importante para a construção da cidadania.

Skovsmose (2008, p. 56), ressalta sobre a necessidade das pessoas constituírem a competência democrática,

[...] a competência democrática não se apóia de maneira alguma sobre a natureza interior do homem. Não é parte de uma racionalidade comum. Ao contrário [...]: a competência democrática tem de ser desenvolvida; a competência está fielmente relacionada à atitude democrática, mas elas não são idênticas; o desenvolvimento de uma competência democrática pressupõe uma atitude, mas, ao lado disso, muito conhecimento e muita informação sobre o domínio dos processos democráticos têm de ser desenvolvidos. [...] competência democrática é uma característica socialmente desenvolvida da competência que as pessoas a serem governadas devem possuir, de modo que possam ser capazes de julgar os atos das pessoas encarregadas de governar.

Para o desenvolvimento dessa competência no âmbito escolar é necessário que a reflexão crítica seja exercitada pelos estudantes, sendo proporcionado a partir do diálogo entre professores e alunos. para Freire (2010, p. 41) na prática educativa a educação crítica consiste:

[...] à decisão, à responsabilidade social e política, e para propiciar condições necessárias para que os educandos, em suas relações com o professor e entre eles próprios, iniciem um processo de assumir-se [...] como ser social

e histórico, como pensante, comunicante, criador, realizador de sonhos, [...].

Adentrando à Educação Matemática Crítica, Passos (2008, p. 42) nos explica que “o desenvolvimento de novas posturas com relação aos papéis desempenhados pelos conhecimentos matemáticos na sociedade é um dos principais objetivos da Educação Matemática Crítica”.

A Educação Matemática Crítica condiz com o ato de formar alunos aptos a se posicionarem na sociedade em seus diferentes âmbitos, para que estes sejam capazes de pensar, formar opiniões e tomar decisões. O seu desenvolvimento traz aos alunos o poder e a capacidade para discernir opiniões através da Matemática; para tanto, é necessário que o professor deixe de lado o autoritarismo, em que ele é o dono da verdade e do conhecimento dentro da sala de aula e assume uma postura solidária e cooperativa propondo trabalhos que serão realizados por ambos, ou seja, onde o professor e o alunos possuem participação na aprendizagem.

De acordo com Jacobini e Wodewotzki (p. 5):

[...] na “sala de aula crítica”, ambos, professor e seus alunos, aceitam e assumem o papel de participantes na aprendizagem, através da criação de possibilidades múltiplas para a construção do conhecimento, de um lado por meio de atividades intelectuais relacionadas com investigações, consultas e críticas, e do outro lado, através de atitudes voltadas para a práxis social relacionadas com o diálogo constante, o envolvimento e a comunicação.

Uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento da Educação Matemática se remete ao fato de que na maioria das escolas as aulas de Matemática são “tradicionais”, ou seja, baseada na prática em que o professor anuncia os conteúdos e desenvolve resoluções de exercícios matemáticos, e aos alunos resta simplesmente memorizar e replicar esses padrões de resoluções. Freire (2010, p. 25) ressalta que:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino bancário, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenececer; em que pese o ensino bancário, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo conhecimento lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo.

Nesse sentido, ao adotar o ensino bancário, o aprendizado em sala de aula será voltado à transmissão de conhecimentos matemáticos, a serem aceitos como verdades absolutas e em grande medida descolada da realidade, isto dificulta proporcionar discussões críticas sobre como a Matemática pode contribuir para a discussão, análise e intervenção no que diz respeito às questões sociais.

Assim, na Educação Matemática Crítica, devem ser trabalhados assuntos em sala de aula que auxiliem os alunos para que eles possam exercer sua cidadania, podendo usar a Matemática para análise e atuação em contextos da sociedade. Assim Skovsmose (2008):

Diz que na Educação Matemática Crítica devem estar presentes interesses relacionados com a preparação dos alunos para exercerem a cidadania, a utilização da matemática como instrumento de análise das características críticas de relevância social, a consideração dos interesses dos alunos e os conflitos culturais relacionados com a escola, as reflexões sobre a matemática como um instrumento gerador de problema e o estímulo à investigação e à comunicação.

Através das discussões aqui realizadas, entendemos que é importante, necessário e possível abordar, a partir de uma perspectiva crítica, questões sociais nas aulas de Matemática, tais como consumo e consumismo, e os impactos na vida das pessoas e sociedade.

## Considerações

Como buscamos delinear neste capítulo, a Matemática está presente em muitos momentos da nossa vida social, tanto no desenvolvimento de várias áreas científicas e tecnológicas quanto contribuindo para a formatação e manutenção do modelo social, desta forma, aprender Matemática deve ir além de decorar certas técnicas e modelos para serem utilizadas em avaliações e seleções, proporcionando aos indivíduos condições de lidar criticamente com a Matemática nos seus diversos usos na sociedade e também, por meio dela, possa atuar criticamente como cidadão.

Assim, pretendemos com nossa pesquisa em andamento, produzir dados que possam nos mostrar como os professores veem as possibilidades de se trabalhar nessa perspectiva, suas (in)experiências nesse âmbito, assim como compreender as dificuldades e os desafios de se abordar a perspectiva crítica em aula de Matemática da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- COMPRAR, jogar fora comprar: A história secreta da Obsolescência Programada (The light bulb conspiracy). Direção: Cosima Dannoritzer. 2010. (52 min). Disponível em: <<http://youtu.be/q97DdVViqLg>>. Acesso em: 7 dez. 2013.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. São Paulo: Summus, 1986.
- DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JACOBINI, Otávio Roberto. *A Modelagem Matemática como instrumento de Ação Política na sala de aula*. 2004. 251 f. Tese de Doutorado em Educação Matemática - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

LUBECK, Marcos; RODRIGUES, Thiago Donda. Desafios para a Educação Etnomatemática. In. PRADO, A. M. et al. *Práxis Educacional, direitos fundamentais e política: perspectivas para o século XXI*. Curitiba, CRV, 2011.

MORAES, Kamila G. de. *Obsolescência Planeja e Direito (in)sustentabilidade do consumo à produção de resíduos*. Porto Alegre: Editora do Advogado, 2015.

MATTOS, Carmem L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Etnografia e educação: conceitos e usos*, Campina Grande: EDUEPB, p. 49-83, 2011.

MAXIMO, Gisele Spera. *Obsolescência Programada e Resíduos Sólidos*. 2016. 120 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Empreendimentos Econômicos, Desenvolvimento e Mudança Social) - Curso de Direito da Universidade de Marília, 2016.

PACKARD, Vance. *Estratégia do desperdício*. São Paulo: IBRASA, 1965.

PASSOS, Caroline Mendes dos. *Etnomatemática e educação matemática crítica: conexões teóricas e práticas*. 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. 4. Ed. Campinas: Papyrus, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (in)possibilidades. *Cadernos de Educação*, n. 34, p. 83-94, 2009.

# A RESPONSABILIDADE DE GESTORES/ AS POR UM CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DO GÊNERO E DAS SEXUALIDADES EM ESCOLAS DA CRE-10: ESTUDOS PRELIMINARES

Fernando Henrique Cassiano<sup>9</sup>  
Fernando Guimarães Oliveira da Silva<sup>10</sup>

## Introdução

Neste item, o primeiro o autor utilizará da própria pessoa para ilustrar o seu engajamento com os motivos pelas quais pesquisa sobre o gênero e as sexualidades no currículo a partir de competências da gestão escolar para movimentar esse debate. A sexualidade sempre foi um tema polêmico nas diferentes sociedades, por ser intrínseco à própria natureza da existência e a perpetuação da espécie. Todavia, a compreensão, a forma e os paradigmas sobre a sexualidade transformam-se de acordo com as necessidades e interesses histórica e culturalmente postos.

Neste sentido, o patriarcado e toda delimitação da sexualidade normativa foi determinado pelo contexto das sociedades antigas. Os papéis sociais de gênero foram então definidos pela lógica biológica-genital, de um lado as funções dos homens e do outro as das mulheres, cada qual com suas prerrogativas, características e comportamentos pré-determinados e naturalizados. As relações de poder logicamente definiram práticas aos homens como o controle e autoridade na hierarquia político-social.

---

<sup>9</sup> Aluno regular do PGEDU (UEMS). Licenciado em Educação Física. Coordenador da CRE-10 de Paranaíba/MS.

<sup>10</sup> Professor do PGEDU (UEMS). Doutor em Educação (UEM).

E nessa estrutura, a sociedade permaneceu diversos séculos, ainda que frequentemente, era necessário empreender uma verdadeira cruzada a tudo aquilo estranho aos dois espectros (homem/mulher). Apesar da rigidez sexual imposta, a diversidade sexual e de gênero que as pessoas apresentavam em suas vidas sempre estivera a incomodar o *status quo*. Em razão disso, essas pessoas foram consideradas anormais, antinaturais, portanto, passíveis do emprego de práticas de eliminação e perseguição, vítimas de bárbaries inomináveis, já bastante documentada pelos anais históricos.

A sociedade ocidental atravessou no último século várias revoluções culturais e comportamentais, sobretudo no pós-guerra. Contingencialmente, as estruturas sociais do patriarcado começaram a ser questionadas, já não bastavam para a sociedade do século XX. Surgiram diversos grupos sociais que lutavam e ainda lutam por visibilidade e direitos básicos, negados aos que são denominados de “diferentes” ou “desajustados” por não se enquadrarem nos sistemas padrões heteronormativos.

Ao iniciar o século XXI muitos pensariam que as questões do patriarcado e a visão dicotômica da sexualidade já estariam resolvidas. Porém, estas estruturas conservadoras resistem e reagem. Em certos casos, parecemos retroceder sobre o tema.

Diante desse cenário, nasceu neste pesquisador a necessidade de buscar conhecimento para compreender aspectos referentes ao gênero e à sexualidade, tendo como disparador desses conceitos a ideia de diversidade. Tentar propor um estudo que dialogasse a minha posição hoje, na supervisão do trabalho pedagógico de gestores/as com defesas sociopolíticas de uma educação em gênero e sexualidade nas escolas.

Compreender em que aspectos, a escola pode ser uma local que apoia diferenças de gênero e de sexualidades. O caminho foi longo e um pouco tortuoso, visto que o tema é de interesse profissional e pessoal, já que em algum momento da vida, o pesquisador não se

via encaixado naquilo que era esperado socialmente dele, ou seja, ser homossexual e aquilo gerou angústia, tristeza e insegurança.

Ante de estudar o tema, o primeiro o autor buscou outras formações acadêmicas que não se relacionavam com a perspectiva de gênero e de sexualidade, porque aprendeu que se tratava de temas de ordem íntima e não podiam ser ditos livremente.

Após o término do ensino médio, o primeiro pesquisador iniciou diversos cursos universitários de Licenciatura: Letras, Matemática e o bacharelado em Administração, mas não houve identificação e acabou deixando todos eles. Posteriormente, em 2004, ingressou no curso de Educação física que teve total identificação, formando-se em 2008. Após isso, começou a lecionar nas escolas estaduais do estado de São Paulo, fez pós-graduação em Arte Escolar – dança, teatro e música e pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mais tarde cursou Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Urubupungá de Pereira Barreto – SP, já morando em Paranaíba – MS, onde percebeu ausência na grade curricular de qualquer disciplina direta ou indiretamente relacionado aos temas, diversidade sexual e de gênero.

O interesse sobre o tema da diversidade de gênero e de sexualidades nas escolas surgiu por questões pessoais, políticas e profissionais. Pela experiência pessoal, o primeiro pesquisador enfrentou todos os dilemas que envolvem a homossexualidade na sociedade brasileira, sobretudo em uma família com viés rigidamente conservador. Após anos de conflitos interpessoais e intrafamiliares, houve, enfim, a resolução destes dilemas. Mas nasceu aí um interesse sobre o tema, perguntava-se o que poderia fazer para ajudar pessoas a superar esse momento difícil e por vezes solitário, o famigerado momento de “assumir” a sexualidade, na busca enfim, do autocohecimento, de lidar com preconceitos no interior das famílias e da comunidade e de fortalecer pessoas que como eu, não tiveram tanto apoio durante este momento.

Por acreditar que isso é possível na escola, a oportunidade de observar a alunada em sala de aula, a constituição e a interação de pequenos grupos no âmbito escolar, despertou o interesse em conciliar os aspectos pessoais com os profissionais do tema.

Surgem questões, como: qual o tratamento dado pela escola aos/às/es alunos/as/es que apresentam gênero e sexualidades diferentes dos padrões estabelecidos? Mais especificamente, como o/a profissional de gestão escolar lida com as questões de diversidade sexual e de gênero nas escolas? E qual à responsabilidade da gestão escolar (ou não) por um currículo que trata sobre esses temas nas diferentes áreas do saber?

Estas questões ficaram mais acentuadas quando fui nomeado para a função de Coordenador Regional Adjunto de Educação (CRE) junto à Regional ao qual estou ligado, a CRE-10 do Estado de Mato Grosso do Sul (MS). Tive que começar a lidar diretamente com os/as Gestores/as escolares para orientações, supervisão, coordenação do trabalho que desenvolvem em suas escolas. Essas escolas encontram-se nos municípios de Paranaíba (sede), Aparecida do Taboado, Inocência, Cassilândia, Chapadão do Sul e Paraíso das Águas. Ao se deparar com a realidade das escolas supervisionadas, percebi que o tema da diversidade de gênero e de sexualidade se fazia presente nos corpos e nas relações sociais entre criança e adolescentes - a alunada, mas que no âmbito das práticas pedagógicas e escolares o assunto não era tratado.

Observei a invisibilização de tais assuntos nas práticas pedagógicas e curriculares por meio de um silêncio, o que poderia ser um problema posto que professores/as que ocupam os cargos de gestão poderiam contribuir para a reprodução conservadora de uma lógica normativa e excludente, especialmente diante da permissão que tem ocorrido no âmbito da atual conjuntura política de nosso país.

Neste sentido, a escola é considerada um espaço de construção social intimamente ligada com as relações sociais e com as

relações de poder construídas socialmente. Precisamos identificar as relações de poder envolvidas no desenvolvimento cultural, social e histórico do que é definido na questão do gênero e das diversidades para entendermos que existem variadas formas de expressar o gênero, variados comportamentos, variadas formas de ser. Segundo Joan Scott (1995) não é possível viver somente num mundo binário feminino x masculino, é importante considerar a pluralidade de expressões do gênero e das sexualidades que não são fixadas tampouco genitalizada.

Porém, ainda faltam ações mais eficazes por parte dos órgãos governamentais. Como exemplos, podemos citar a retirada deste tema, sobre questões de gêneros, dos principais documentos que norteiam as práticas educativas na educação básica, como aconteceu com o atual Plano Nacional de Educação (PNE) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas nem por isso, devemos deixar de buscar informações e debater com conhecimento a esse respeito no ambiente escolar, porque enquanto professores/as, temos autonomia para decidir sobre os conceitos que pretendemos trabalhar em nossas aulas.

Antes de tudo, é preciso entender as diferenças existentes entre alguns conceitos, como: sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual, dentre outros. É comum ouvirmos comentários como: “só existem dois sexos” ou “não gostar do sexo oposto é um distúrbio”, e acabamos inertes com certos argumentos preconceituosos, pois ficamos presos/as a certos paradigmas que até a ciência comungou por muito tempo no passado. Mas isso avançou, e podemos desmistificar tais informações, muitas vezes errôneas.

Falar de gênero se torna muito importante, sobretudo quando temos diferenças culturais que corroboram a ideia de que mulher é inferior ao homem e que muitas das características que distinguem ambos seriam inatas, e consideradas naturais em contextos sociais diferentes. Desta forma, de acordo com Adriana Piscitelli

(2009), o termo gênero nos remete a um conceito elaborado por feministas para desconstruir esse pensamento naturalista mediante as diferenças atribuídas a homens e mulheres e às desigualdades que se referem a essas características naturais biológicas. Para as feministas, usar o termo gênero distingue o caráter cultural das distinções entre homens e mulheres.

Para Guacira Louro (2003), entender o gênero é compreender a identidade dos sujeitos. Vários fatores devem ser considerados, pois as identidades são plurais, não são fixas, elas podem se transformar e também serem contraditórias. Muitos estudos sobre gênero abordam as questões de sexualidade, no entanto, outros fatores precisam ser considerados para a compreensão do sujeito: o pertencimento a diferentes grupos, tais como étnicos, sexuais, de classe, de gênero dentre outros. A justiça, a igreja, a escola, o governo, a política como espaços sociais e instâncias perpassam e reproduzem as questões sobre comportamentos sociais, dentre eles, o gênero.

Neste sentido, o currículo escolar

tem o importante papel social e histórico que visa a transformação do sujeito a partir do conhecimento. Com isso, a escola é local que pode contribuir para a promoção da igualdade de gênero e para a eliminação das diversas formas de preconceitos e violências que vitimizam pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e outras sexualidades e identidades de gênero (LGBTTT+), por meio de ações pedagógicas que levem a alunada a refletirem acerca de assuntos ligados ao gênero e às sexualidades.

Nesse contexto, os/as profissionais que atuam na escola como espaço social, onde é presente a convivência com diferentes expressões de ser e existir, tem a tarefa de repensar o seu compromisso e rever os seus conceitos na formação de crianças, adolescentes e jovens.

Essa tarefa é necessária para a escola, enquanto um espaço público, aberta à diversidade e preocupada em maximizar as condições de permanência para estudantes com gêneros e sexualidades plurais. A presença de estudantes LGBTTT+ no ambiente escolar demanda alterações necessárias para o âmbito do currículo, incluindo discussões sobre identidades de gênero e de orientações sexuais, utilizando práticas democráticas e cidadãs para assim diminuir as desigualdades sociais e violência oriundas de uma cultura cis-hetero-patriarcal e machista.

Tomaz Silva (1999) compreende que a pedagogia tem cumprido o seu papel de reproduzir um padrão de gênero por séculos. Para o autor, a escola não deve conduzir somente o acesso ao conhecimento historicamente construído, ou seja, educar só socialmente, ela também precisa educar corpos, comportamentos, afetos, moral.

A tríplice escola/família/igreja perpetua um padrão de gênero cis heteronormativo que pressupõe alinhamento sexo-gênero-sexualidade (macho-masculino-heterossexual; fêmea-feminino-heterossexual) estabelecido por atores sociais ligados a esses espaços que conseqüentemente exerciam poder social sobre os sentidos, o agir e o pensar. Trata-se de vetores sociais que têm visibilidade na construção de sujeitos, utilizam de técnicas discursivas de poder para controlar as sensações corporais e os desejos, estabelecendo um modelo de gênero e de sexualidade. Com isso, há a validação de um modelo adequado e a exclusão de outros inadequados.

Esse padrão cultural instituído, precisa ser desconstruído para se criar uma nova perspectiva de sociedade aberta a todos/todas/todes. Se a sociedade é conservadora, religiosa e preconceituosa é porque as pessoas não se mobilizam no movimento contrário, principalmente as relações de poder não se mostram interessadas em mudar algo. É infinitamente mais fácil repetir o que acontece por séculos do que haver mudanças. Entretanto, o mundo mudou e não dá para continuar com as mesmas regras de sempre, o pen-

samento precisa ser alterado. Além de ser necessário problematizar a intencionalidade de uma sociedade que demarca existências cis heterossexistas como sendo princípio de referência e projeta a eliminação da pluralidade de viver o gênero e a sexualidade.

A escola é um dos locais que podem contribuir para realizar tais desconstruções cis heterocêntricas e normativas, onde as mudanças podem ocorrer. Por ser um local de integração das diferenças, o ensino pode contribuir para desconstruir o que já se aprendeu sobre a sexualidade nas famílias. O objetivo disso, nesse caso, é sempre acrescentar e não fazer como muitos/as têm dito: transformar todos em *gay*. Não se obriga alguém a ser *gay*!

Problematizar questões de gênero e de sexualidades nas escolas visa discutir com a alunada, pais/mães/responsáveis familiares, professores/as, as inúmeras possibilidades de identificação de gênero e de sexualidades que podem surgir na vida de seus/suas filhos/as. Coloca em evidência, o campo da formação inicial e continuada de professores/as de forma adequada e permanente, pois são eles/as que estão em contato direto com a alunada e as suas realidades.

A formação precisa ser adequada e permanente para que o/a professor/a trabalhe de acordo com a idade, conhecimento e realidade da alunada. A abordagem pedagógica do assunto no Ensino Médio é diferente da abordagem no Ensino Fundamental I, porém precisa ocorrer.

Observa-se que a escola poderia ser o espaço de fomento e de estímulo ao conhecimento sistematizado, por isso recai sobre ela certa responsabilidade que vai além do que o aprender o calcular, o escrever, a leitura; é o ambiente propício para acessar o saber, portanto, seu papel poderia ir além, apresentar toda diversidade do conhecimento a respeito de um assunto.

Todavia a alunada LGBTTT+ se constituem enquanto seres estranhos ao ambiente escolar, seus corpos não são aceitos, a estigmatização impedem a inserção deles na escola, já que normas sub-

jaçentes de gênero cisheteronormativas forçam a constituição do gênero padrão. Para Judith Butler (2002) essa padronização busca o controle dos corpos, adequando-os exclusivamente e compulsoriamente aos parâmetros heteronormativos, ou seja, pressupõe que todas as pessoas são sempre heterossexuais.

Por isso, conforme aponta Pedro Rios (2020, p. 365) surge uma “estranheza” no ambiente escolar visto que “estando no universo dos meninos não havia conforto dentro dos padrões heteronormativos impostos à construção e as vivências de masculinidade”. As relações de poder atravessam as construções identitárias, moldando-as de acordo com os parâmetros pré-estabelecidos. Rios (2020, p. 366) afirma que:

O corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o modelo normativo vigente. Aquelxs que desviarem da norma serão alvo de permanente proibição, sendo penalizadxs por sanções sociais. Dessa maneira, é necessário compreender que as identidades sexuais são concebidas pelas relações de poder de uma sociedade, constituídas historicamente por meio de discursos reguladores sobre o sexo.

O/a aluno/a precisa questionar, interrogar, ir além das limitações que lhe são impostas, isso inclui o gênero, o/a aluno/a precisa ser agente de transformação da sociedade.

As ferramentas para as ações acima descritas passam necessariamente pelo currículo e pela ação da professorada e da gestão. Todavia, se a professora não se atentar para a relevância de valorizar a sua autonomia, o currículo pode ter um caráter universalizante, instrumental e que pode padronizar a ação docente. Esta característica pode indicar certa precarização do trabalho escolar; por isso, seria preciso uma formação docente adequada, em grande movimento qualitativo, formativo e autônomo para

que, a partir da educação, a sociedade caminha para um lugar mais inclusivo, respeitoso e equânime.

A abordagem epistemológica que orienta a perspectiva de currículo, gênero e de sexualidades e de gestão escolar que adotamos é a do campo das pesquisas pós-críticas em educação. A teoria pós-crítica do currículo tece questionamentos sobre a educação, pressupõe que ela estaria a serviço dos interesses das classes dominantes, nessa perspectiva, como esclarece Marlucy Paraíso (2004), o currículo constituiria instrumento de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, impulsionadas pelo capitalismo. O currículo não estava a favor das massas populares, mas em defesa no campo cultural e social da classe dominante.

Segundo Paraíso (2004), não existe um caminho pronto para a construção do currículo, é necessário resignificá-lo, mostrando o que funciona e o que não funciona, dentro de questionamentos e interrogações, buscando diferentes formas de pesquisar e de problematizar questões que envolvam o currículo.

Nesse sentido Paraíso (2004, p. 26) ainda afirma que:

Entre as muitas questões que tivemos que resolver ao trabalharmos com as teorias pós-críticas em nossas investigações sobre o currículo, as questões metodológicas, sem dúvida, foram aquelas que mais mobilizaram nosso pensamento e demandaram nosso esforço de invenção e resignificação.

Afinal, as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações.

Podemos ainda afirmar que o currículo é linguagem, pois se insere em uma prática social historicamente determinada, deste modo é um espelho das estruturas, instituições, paradigmas, leis e mentalidades de um determinado momento histórico. Como afirma Sandra Corazza (2001, p. 11), o currículo: “é uma prática social, discursiva e não discursiva que se corporifica em instituições,

saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito”.

Entretanto, o tema não é pacífico, sabemos que, frequentemente, elementos sociais relevantes são desconsiderados na elaboração de políticas educacionais e curriculares posto que, como já afirmamos anteriormente, existem vetores de força que insistem em querer retirar a autonomia docente. Significativa parcela da população é excluída do processo de construção curricular, geralmente devido a adaptações e à lógica de mercado e Estado. Essa “necessidade” faz com que uma parte da sociedade viva na marginalização curricular. Além disso, destaca-se que os/as construtores/as do currículo sequer estão em sala de aula ou, tão pouco, passam por uma gestão escolar.

Ao analisar a responsabilidade do/a Gestor/a escolar na construção do currículo, em escolas ligadas a rede estadual de ensino de MS, nota-se uma ausência de disposto legal e específico que regula a sua autonomia, indicando segundo as normativas estaduais, práticas de controle, fiscalização e organização do trabalho pedagógico em escalas de hierarquia (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

O/A gestor/a poderia ser capacitado para ampliar o campo de visão e interpretação em relação a complexidade social, incluindo aí espaço para o diálogo, aquisição/transferência de saberes, despido de julgamentos, ou ao menos ético quanto a sua visão de mundo, atento a ouvir, aprender e propiciar aprendizagem. Ao discutir o currículo, assuntos como: igualdade, equidade, cidadania, democratização, nunca devem ser esquecidos, e claro, novas discussões devem ser inseridas, atualmente, o currículo precisa abordar a questão do gênero e da diversidade sexual. Para isso, o/a gestor/a além do conhecimento teórico precisa ter muita humanidade para orientar um trabalho focado num debate polêmico. No entanto, concordamos com Louro (2001, p. 2) quando a autora entende que:

Quando se fala de gênero e diversidade sexual, se fala de vidas, e vidas essas que muitas vezes são desprezadas por uma sociedade preconceituosa que reconhece apenas dois gêneros: masculino e feminino e uma sexualidade: a heterossexual, quem não se enquadra nesse “modelo” é prejudicado do ponto de vista intelectual, emocional e social. As “minorias” sexuais estão mais em evidência hoje, que antes, assim a luta contra a classe conservadora torna-se bem maior.

Dentro dessa perspectiva, a responsabilidade do gestor escolar não se limita apenas às questões organizacionais da escola, mas compreende também respeitar as diferenças dos/das estudantes e inibir quaisquer casos de violência e segregação, sobretudo ao que se refere a homofobia institucional, não negligenciando os acontecimentos dentro do ambiente escolar, conforme Êmerson Santos (2019) nos aponta em seu estudo.

Segundo Santos (2019), é de responsabilidade do/da gestora garantir atendimento de qualidade a toda comunidade escolar, compreender os objetivos educacionais, além de cumprir as legislações educacionais, para assim, assegurar que a alunada seja atendida de acordo com as suas necessidades, utilizando os princípios e igualdade e justiça.

## Considerações

Falamos das relações de poder construídas socialmente e que se perpetuaram por séculos, sabemos que essas construções precisam ser desconstruídas e que não ocorrem de um dia para o outro. Embora hoje temos mais abertura para discussões, urge necessário construir uma cultura escolar que não reproduza preconceitos de qualquer natureza, por isso a importância de se questionar a responsabilidade do/da docente que atua como gestor/a escolar, visando com isso dar abertura para as vozes da comunidade escolar, para proporcionar um ambiente de interação entre todas as diferenças ali presentes.

Portanto, para Santos (2019, p. 71), é importante que a gestão escolar combata qualquer tipo de violência e busque “a construção de uma cultura escolar inclusiva, harmônica e de respeito às diferenças”. Visão esta que estes pesquisadores compactuam e acreditam ser um caminho a ser trilhado.

## REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.
- CORAZZA, Sandra. **O Que Quer Um Currículo?** Pesquisa pós-críticas em Educação: Petrópolis – RJ, Editora Vozes, 2001.
- LOURO, Guacira L. **Uma leitura da História da Educação na perspectiva do gênero**. Teoria e Educação. N. 6, 2003.
- LOURO, Guacira L. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- MATO GROSSO DO SUL (Estado). Lei nº 5.466, de 18 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino e Aprendizagem, sobre o processo de seleção dos dirigentes escolares e dos membros do Colegiado Escolar, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.
- Diário Oficial Eletrônico [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, n.10.054, p. 7-15, 19 dez. 2019. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10054\\_19\\_12\\_2019](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10054_19_12_2019) . Acesso em: 05 jan. 2021.
- PARAÍSO, Marlycy A. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.
- PISTICELLI, Adriana. **Gênero: a história de um conceito**. In: ALMEIDA, Heloisa B. de; SZWAKO, José Eduardo. Diferenças, igualdade. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009. p. 116-148.
- SANTOS, Émerson. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de CaruaruPE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1995.

RIOS, Pedro. **Práticas pedagógicas e a construção de masculinidades/ homossexualidades na escola** In. **Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidade e classe social.** Salvador: EDUFBA, 2020.

# A LÓGICA DA DIALÉTICA DO CONHECIMENTO E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS: O QUE SIGNIFICA DESENVOLVER UMA COMPETÊNCIA PARA O TRABALHO E PROJETO DE VIDA?

Lucelia Tavares Guimarães<sup>11</sup>  
Keyssa Katiere Garcia Secatti<sup>12</sup>  
Estefani Gabrieli Alves de Souza<sup>13</sup>

## Introdução

Este texto apresenta uma proposta de reflexão para fins educacionais sobre a lógica da dialética do conhecimento e o papel das escolas no desenvolvimento das competências curriculares previstas na BNCC (2018). Para isso, utiliza-se o referencial teórico situado na perspectiva Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, a partir da desnaturalização das relações de apropriação do saber. Bem como, procura questionar o papel da escola na mediação do conhecimento elaborado historicamente e as condições particulares de apropriação e desenvolvimento da Competência Geral nº6 – Trabalho e Projeto de Vida da Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC.

O ponto de partida, por consequência, é a problemática envolvendo a lógica formal de adaptação da educação ao sistema capitalista e como desenvolver uma consciência crítica nesse processo para a transformação social e cultural através da educação. Desse modo, utiliza as reflexões presentes no artigo: Nossas escolas devem ensinar a pensar de E.V Ilyenkov (2007) como fio condutor das discussões e provocações sobre o papel da escola na distinção entre o trabalho

<sup>11</sup> Graduada em Pedagogia (UEPA), Mestra e Doutora em Educação (Currículo) (PUC-SP). Docente do Curso de Pedagogia e do PGEDU (UEMS).

<sup>12</sup> Licenciada em Letras (FEF). Aluna do PGEDU (UEMS).

<sup>13</sup> Graduada em Pedagogia (UEMS), Graduada em Psicologia (UFMS). Aluna do PGEDU (UEMS).

proposto pela BNCC (2018) e a categoria marxista trabalho como processo de produção, ou seja, atividade psíquica essencial para o desenvolvimento omnilateral<sup>14</sup> dos alunos. Em especial, a noção de que se tem da Competência Geral nº 6 - Trabalho e Projeto de Vida, a qual servirá de análise e reflexões a partir das provocações contidas no artigo de Ilyenkov (2007) sobre como nossas escolas devem ensinar a pensar e pautar o trabalho como atividade essencial para a humanização dos indivíduos.

Por conseguinte, questiona-se o que a escola deve ensinar a pensar sobre trabalho? Como a escola pode orientar projetos de vida e escolhas no mundo do trabalho? Como pensar essa categoria para uma educação emancipadora e transformadora? Logo, para responder a estas questões, desenvolver-se-á relações entre a lógica da dialética do pensamento e trabalho como especificidade da atividade humana, do qual parte da dialética como forma de apropriação do conhecimento, por meio das teorias do desenvolvimento humano sob o enfoque Histórico-Cultural.

Pois bem, a escola deve ensinar a pensar, isso fica claro nos documentos orientadores da prática docente, nos currículos, nos planos de aula, nos processos de formação docente e toda atividade para e na escola. Não é raro encontrar nos objetivos destes documentos, diretrizes para que a educação seja crítica, questionadora e reflexiva. Aliás, o bordão educacional tem sido este. Mas, como a escola, o professor, o currículo o fazem, é que merece destaque, afinal, não fica claro de como livrar-se da educação bancária, acrílica e quase sempre a serviço do sistema econômico vigente, no nosso caso, o capitalismo.

A dialética parece ter uma resposta para isso. Pensada por filósofos gregos, o método foi ressignificado e aprimorado através dos séculos, passando a conceber e incorporar as necessidades de apreensão da realidade e do gênero humano em si (DUARTE, 2013). Logo, o indivíduo passou a ser compreendido como um ser histórico, dotado

---

<sup>14</sup> A palavra é encontrada em escritos marxistas e é utilizada para referenciar um carácter de desenvolvimento completo, em contraponto com o termo unilateral que se refere a um lado, um único objetivo, omnilateral refere-se a todos os lados.

de complexidade e passível de transformação. Porém, há contradições encontradas na sociedade, ela é injusta e desigual, portanto, essa relação deve dialogar com o meio social ao qual o indivíduo pertence, desse modo, ele passa ser considerado, neste movimento de compreensão, ser histórico-social.

Para Kant (2001), essa contrariedade está relacionada à proposta de estabelecimento entre os limites do conhecimento e a razão, por isso, Kant acreditou ter encontrado a solução do problema entre racionalistas e empiristas, a concepção de que o ser humano é sujeito do conhecimento, ativo na compreensão e na transformação do mundo.

Porém, a realidade impede o ser humano de transformar o mundo, para Hegel (apud SAVIANI, 2016, p. 78) ela restringe as possibilidades de transformação, pois o ser humano se realiza por meio da força da natureza e é capaz de transformar a realidade a partir do trabalho. A partir daí, cria-se a teoria da tese, antítese e síntese. Pode-se, portanto, depreender que a tese é o inicial, a natureza. A antítese, todas as contradições, a força do trabalho e a síntese o produto: a transformação. Dessa forma, para Hegel (1991), o trabalho é o que separa os seres humanos da natureza.

Em conformidade com Saviani (2016) Marx, por sua vez, estudioso e crítico das teorias hegelianas, concorda com Hegel no aspecto do trabalho como força humanizadora, porém, para ele, o trabalho dentro da perspectiva capitalista, pós-revolução industrial, assume uma perspectiva alienante. Em contraponto, deve-se considerar a história e a luta de classes no processo dialético, além da produção de ferramentas para a transformação da realidade (SAVIANI, 2016; DUARTE, 2013).

Ao considerar o todo construído historicamente, ou seja, o conhecimento universal sob a perspectiva da totalidade, e compreender que os indivíduos se apropriam do todo mediante condições particulares de existência para e na constituição de sua singularidade, a concepção do materialismo histórico-dialético, enquanto método de análise, é formulada pelos teóricos marxistas.

Esse método também serve como lente epistêmica para as análises dos objetos educacionais, pois a escola assume, hodiernamente, protagonismo na arte de educar o homem para pensar a transformação da realidade de forma dialética com vistas para apropriação dos saberes elaborados historicamente (SAVIANI, 2016). Não obstante, as teorias do desenvolvimento humano vão apropriar-se do método e a categoria trabalho vai se tornar essencial para a educação (DUARTE, 2013), e, também como objeto das reflexões deste estudo.

O trabalho é, portanto, o meio pelo qual o homem transforma sua realidade, dialogicamente transformando a si mesmo no processo (SAVIANI, 2016; DUARTE, 2013). Para a psicologia Histórico-Cultural essa é a maneira como realmente os seres humanos desenvolvem formações psíquicas complexas e se apropriam do conhecimento, mediante ao acesso do saber historicamente elaborado, através das relações sociais. De acordo com Anjos e Duarte (2017, p.118) “o processo supracitado é uma especificidade humana, visto que o homem não se adapta simplesmente à natureza, como o fazem os demais animais, mas transforma a natureza para suprir suas necessidades”.

Dessa forma, é devido aos estudos da Teoria Histórico-Cultural e dos pressupostos do pensamento soviético sobre o desenvolvimento do psiquismo, que se estabeleceu a importância do trabalho como atividade especificamente humana, e neste texto, servirão para fundamentar as discussões sobre o papel da escola no desenvolvimento das habilidades complexas, responsáveis pela humanização dos indivíduos, incluindo a Competência Geral nº6 para o entendimento das relações de trabalho e educação.

### **Qual trabalho estamos falando?**

Trabalho. É abstrato pensar essa categoria sem situar o lugar de origem do pressuposto filosófico que determinou o que é esta atividade, sua importância, e quais estudos estruturam as abordagens argumentativas das seguintes discussões presentes nesta análise. O

trabalho é para Marx (2015, p. 153) “[...] a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural e eterna da vida humana”. Conforme o autor, essa atividade é comum a todas as formas sociais.

Desde os primórdios da humanidade, o trabalho continua sendo o processo pelo qual o gênero humano transforma o seu entorno, da mesma maneira como é transformado por ele, ou seja, de forma dialética. Por isso, o entendimento de trabalho por meio da abordagem histórico-cultural explica como se dá a aquisição do saber condicionado às múltiplas determinações sociais e como isso deve ser concebido para os fins educacionais. Todavia, definir o termo e o conceito não é a intenção da indagação inicial do título, e sim, estruturar as concepções de maneira epistêmica, com a finalidade de propiciar ao leitor o entendimento da importância do trabalho para o desenvolvimento dos indivíduos.

Acredita-se ser importante tratar dos conceitos teóricos para o desenvolvimento da discussão sobre o ensino de uma competência para o trabalho, a desnaturalização dos processos de aquisição do conhecimento, mediante os processos de trabalho e educação. Pois, estes processos pressupõem a apropriação dos saberes do suposto mundo do trabalho e projeto de vida dos alunos. Porém, devido a isso, deve-se considerar que os indivíduos possuem condições particulares e materiais de existência na sociedade capitalista. Além de que, há distinções na concepção de trabalho como atividade humana responsável pelo desenvolvimento de funções psíquicas complexas e trabalho (ou mundo do trabalho) proposto pela Base Nacional Comum Curricular, elaborada em 2017.

De acordo com a BNCC, a Competência Geral nº 6 - Trabalho e Projeto de Vida, deverá ser desenvolvida em todas as etapas da Educação Básica nas escolas brasileiras. A Base é um documento de carácter normativo e sua aplicação é obrigatória em todo território

nacional, ela determina o conjunto de aprendizagens essenciais, assegurado os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018). Abaixo o que determina a Competência Geral nº 6, denominada Trabalho e Projeto de Vida:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e **apropriar-se de conhecimentos** (grifo nosso) e experiências que lhe possibilitem entender as **relações próprias do mundo do trabalho** (grifo nosso) e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9)

As exposições, aqui presentes, pretendem estabelecer a lógica da dialética do conhecimento relacionado às condições desiguais de apropriação do mesmo e constatar as contradições existentes no processo educativo, sobretudo quando se trata da implementação da Base nos currículos escolares. Para isso, deve-se situar os conceitos de trabalho e sua importância para os seres humanos.

É preciso, no entanto, evocar primeiro, os conceitos relacionados aos meios de apropriação do conhecimento de acordo com a relação universal-particular e singular e a importância do trabalho neste processo. Para Shuare (2016), a filosofia Materialista-dialética, pressuposto o qual se baseia a fundamentação deste texto, incorporou-se valor heurístico para a psicologia soviética a fim de “dar respostas concretas para uma série de problemas que a psicologia estuda: todo sistema filosófico faz referência à consciência, ao pensamento, e ao processo de conhecimento” (SHUARE, 2016, p. 26). Assim, a psicologia contemporânea embasada no método materialista-dialético reconhece a importância da dialética, da teoria do reflexo, a categoria atividade (trabalho) e a natureza social do homem como parte do desenvolvimento do seu psiquismo (SHUARE, 2016).

Para Shuare (2016), e outros teóricos histórico-culturais, o trabalho é visto como princípio da atividade humana, gerador dos

conhecimentos historicamente elaborados, também instrumento da aquisição deles (SAVIANI, 2016). É por meio do trabalho, portanto, que se produziu o universal, o todo em sua historicidade. Porém, só é possível apropriar-se deste todo, objetivando-se por meio da atividade de mediação. Anjos e Duarte (2017) explicam como o trabalho está relacionado com o processo de objetivação e apropriação:

Por meio de sua atividade vital, o trabalho, o ser humano transforma a natureza impondo-lhe características humanas, ajusta a natureza aos seus objetivos e atribui aos objetos naturais significados e funções sociais (processo de objetivação), que serão apropriados por outros indivíduos (processo de apropriação). A partir do momento em que o ser humano passa a apropriar-se não mais da natureza diretamente, mas da matéria transformada pelo próprio homem, o processo de objetivação pode ser caracterizado como produção e reprodução da cultura da humanidade. (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 117)

Os autores Anjos e Duarte (2017) ao verificar a atividade de objetivação e apropriação na bibliografia materialista-dialética, creem que esta seja uma especificidade humana, devido os seres humanos não se adaptarem simplesmente à natureza, como fazem os demais animais, mas transformar a natureza para suprir suas necessidades. Por essa constatação, compreende-se que o trabalho é a forma mais superior da manifestação da atividade humana (SHUARE, 2016) e “não só determina a essência dos homens, mas torna-se a verdadeira substância da cultura e do mundo humano, cria o próprio homem” (SHUARE, 2016, p.29). Dessa forma, “a cada necessidade suprida surgem novas e mais complexas necessidades que exigem do ser humano um psiquismo mais complexo e sofisticado” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 118).

A aquisição do conhecimento, portanto, está condicionada à capacidade dos seres humanos produzirem mediações para suas necessidades mais pragmáticas e imediatas (DUARTE, 2013), porém, conforme

Duarte (2013, p. 65) “na complexidade de sua atividade, produziu também mediações mais elaboradas que possibilitaram o conhecimento e o domínio da natureza externa e de sua própria natureza”. Logo, essas concepções são fundamentais nos estudos histórico-culturais e para a compreensão do processo do desenvolvimento humano, pois entende a atividade como meio pelo qual o gênero humano cria e acessa a cultura, no entanto, reconhece as condições particulares de cada indivíduo na formação de sua singularidade.

Destarte, as condições materiais e particulares de cada indivíduo determinam a criação das mediações para o acesso dessas necessidades mais complexas. Ora, a humanização dos indivíduos e sua universalização está condicionada a atividade e a satisfação de suas necessidades mais latentes (OLIVEIRA, 2001), por conseguinte, uma vez satisfeitas, produz e acessa níveis mais complexos de produção cultural e do conhecimento (DUARTE, 2013).

Esse é o trabalho caro à educação dos indivíduos, pois possibilita a produção e o acesso ao conhecimento, é humanizante e transformador, e faz com que os humanos acendam na sua genericidade, porque é justamente isso que os difere dos outros animais, ao passo que não visa somente adaptá-los ao meio, mas sim transformá-los na relação do universal, particular-singular. Para Duarte (2013, p. 58) “São as objetivações que exigem um grau maior de complexidade psíquica por parte de quem delas se apropriam”.

Conforme Shuare (2016) essa humanização dos sentidos, obtidos em Marx, ocorre somente a partir do já mencionado processo dialético entre objetivação e apropriação. Porém, numa sociedade de classes antagônicas, como é a capitalista, a grande maioria dos indivíduos não se apropriam das objetivações humanas necessárias ao seu desenvolvimento omnilateral. O cerceamento ao acesso às esferas não cotidianas de objetivação genérica tipifica alienação, fenômeno este, próprio de uma sociedade dividida em castas, onde o que humaniza

o indivíduo, ao mesmo tempo, desumaniza os que forem impedidos de se apropriar de tais objetivações.

### Qual o trabalho que a BNCC (2018) se refere?

Com todo o seu poder, o cérebro “natural” da criança resiste a ser atulhado com conhecimento indigesto. Ele tenta livrar-se dos alimentos que não mastigou, afundá-los nas regiões mais baixas do córtex, “esquecer-se” - e continuamente é escolarizado pela “repetição”, coagido e quebrado, usando ambos a vara [a punição] e a cenoura [a recompensa]. Eventualmente a escola é bem-sucedida. Mas a que preço! Ao preço da capacidade de pensar. (ILYENKOV, 2007, p. 46)

A BNCC concebe a administração das Competências Gerais como uma inovação para a educação brasileira, e possui, dentre vários outros objetivos, o intuito de combater o fenômeno da evasão no Ensino Médio, que é reconhecido como o gargalo da educação (BRASIL, 2018). Talvez seja natural, devido ao cansaço do cérebro, alguns simplesmente desistirem. A educação que deveria superar a cotidianidade, forma os indivíduos para nada além dela. O trabalho, este essencial para o desenvolvimento humano, é o fim, não o meio de apropriação e produção das objetivações. Entre outras contradições...

Continua-se com propósito de responder às provocações de Ilyenkov (2007) sobre o papel da escola no processo de ensinar o aluno a pensar. Porém, antes, deve-se buscar compreender o que determina como escola ensina, para quem ensina, o que ela ensina. Para tanto, ensinar a pensar, por parte da educação escolar, passa por processos políticos que estão totalmente condicionados à ideologia dominante, à economia política, e aos interesses de grupos e movimentos sociais. Assim, o desenvolvimento dos indivíduos na sociedade e a apropriação do conhecimento está vinculado, também, ao currículo escolar.

É necessário, por isso, transpor para a discussão, breve apresentação do documento orientador dos currículos das escolas do Brasil: a Base Nacional Comum Curricular.

Elaborada em 2017, através de um processo questionável, do ponto de vista democrático (BRUM, 2020), apresentou o desenvolvimento das Dez Competências Gerais. A competência nº6 trata da apropriação de conhecimentos necessários para entender as relações próprias do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

E é aqui que a discussão toca em um ponto crucial, há dois entendimentos completamente distintos e antagônicos sobre a concepção de trabalho e suas relações de apropriação e objetivação importantes para o desenvolvimento humano, sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural e sob a ótica da Base, pois “a objetividade humana não é de natureza endógena, mas exógena. Está fora do indivíduo e deve ser por ele apropriada para fazer dessas objetivações seu corpo inorgânico” (DUARTE, 2013, p. 123) porque esta concepção parte da dialética indivíduo-sociedade.

O trabalho como atividade humanizadora, primeira premissa, assume neste caso, uma perspectiva diferente na BNCC, visto que está vinculado à finalidade de adaptação do indivíduo na sociedade capitalista. Essa lógica é contraditória, para a educação escolar, pois esta deveria ter a função principal de atuar na transformação dos seres humanos, ou seja, universalizá-los, propiciar formas para fazer com que eles ascendam para a sua genericidade em si e para si (DUARTE, 2013), além de ser condizente com os propósitos humanizantes desta atividade.

Mas a possibilidade de desenvolver-se como ser genérico cada vez mais universal não está dada a todos os indivíduos. Ao contrário: na sociedade capitalista, a possibilidade de apropriação das objetivações do gênero humano só existe dentro de limites miseráveis para a imensa maioria da população. Oliveira (2005) indica que, ao analisarmos a relação entre indivíduo e gênero, tomados, respectivamente, como polos - singular e

universal, a particularidade que realiza a mediação entre eles é a sociedade, isto é: a sociedade realiza a mediação entre indivíduo e gênero humano. As mediações sociais próprias do modo de organização capitalista da vida social condicionam a apropriação pelos indivíduos-singulares do patrimônio humano-genérico (universal), determinando um afastamento ou abismo entre a vida individual e a vida genérica, condenando a vida individual ao domínio dos particularismos. Isso é justamente o que Agnes Heller (2000) chamará de alienação. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 370)

Então, na sociedade capitalista, o trabalho que é uma vantagem de ser humana em relação aos demais animais, transforma-se em desvantagem, pois lhe é tirado o seu corpo inorgânico. (MARX, 2015), dessa forma, o trabalho e o mundo do trabalho qual trata a BNCC é voltado para adaptação do indivíduo à sociedade capitalista, e não o permite romper com as estruturas de dominação. A apropriação dos meios para acessar o trabalho e pautar o trabalho como atividade universal, ou, até mesmo para a compreensão dessa dinâmica, depende das condições materiais e particulares de cada indivíduo (OLIVEIRA, 2005).

Para Oliveira (2005) ao conceber essa distinção que assume a categoria trabalho na atual economia política, esclarece: “não nos referimos aqui ao conceito econômico de trabalho que se tornou, com o capitalismo, um conceito cotidiano de trabalho, o qual se refere aos limites restritos da atividade que produz mais-valia, mas sim ao conceito filosófico” (OLIVEIRA, 2005, p.90). Por isso, a dialética é fundamental para analisar a diferença entre as duas perspectivas que se tem da apropriação da categoria trabalho.

A dialética entre apropriação e objetivação faz-se presente na teoria marxista na concepção de trabalho como atividade que, em sua forma primeira e fundamental, se apresenta como transformação da natureza. Nessa atividade os seres humanos apropriam-se da natureza e objetivam-se nos produtos do trabalho. Para que isso

ocorra, é necessária, entretanto, a apropriação prévia das forças produtivas já existentes na sociedade. A dialética entre objetivação e apropriação é essencial para compreender-se a relação do desenvolvimento histórico da humanidade e o desenvolvimento do indivíduo (DUARTE, 2015, p. 87).

Em uma sociedade desigual e estratificada, como a sociedade capitalista, a apropriação prévia das forças produtivas é impedida, de forma intencional, de modo a reproduzir essa sociedade (TONET, 2004). O que significa, segundo o autor, que existe “dependência ontológica e autonomia relativa ao indivíduo” (TONET, 2004, p. 2). Dessa forma, a importância desta constatação marxiana não pode ser, suficientemente, enfatizada.

É preciso, por isso, desnaturalizar as condições particulares de apropriação do conhecimento, do saber historicamente elaborado, da cultura (SAVIANI, 2016). Há, portanto, um abismo gerado pelas particularidades e contradições encontradas nesta forma de apropriação, e dado como a BNCC (2018) pressupõe o desenvolvimento da competência, de forma não dialética, o entendimento do trabalho e tudo relacionado a ele, inclusive sua apropriação está comprometida e fadada a determinar projetos de vida cada vez menos inclusivos, além de reproduzir condições que tornam a sociedade cada vez mais injusta e desigual. Desse modo, contribui-se para a desumanização dos indivíduos, processo contrário ao desejado no fazer educativo.

## **Trabalho e educação: o desenvolvimento da competência para o trabalho**

Com base no exposto, a relação existente entre a dialética, trabalho e educação para o desenvolvimento humano, foi discutida até aqui, com a intenção de situar, no campo teórico, a distinção de dois tipos de perspectivas de trabalhos diferentes. A atividade como princípio humanizador, o trabalho como fundamento ontológico do ser social

(TONET, 2004) e o trabalho proposto pela BNCC, condicionado às particularidades de cada indivíduo, portanto, determinado por elas e pela sociedade capitalista, que, dessa forma, assume função alienante.

A educação, entretanto, apresenta-se como ferramenta de carácter dúbio sobre a função de ensinar a pensar sob a perspectiva histórico-cultural, desde a relação com o todo, o universal, incluindo as relações do mundo do trabalho. Duarte (2013) analisa o carácter, contraditoriamente, humanizador e alienador com que se tem efetivado a apropriação e objetivação dos seres humanos, uma vez que esses processos são realizados nas circunstâncias da luta de classes. Para o autor, o trabalho:

[...] de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nos dois últimos séculos, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana. Isso, porém, tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo morte de milhões de outros seres humanos. Nunca o ser humano conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio (DUARTE, 2013, p. 42).

Em partes, porque o trabalho que gera essas objetivações é alienado e alienante. Assim como, as motivações para se realizá-lo. É preciso, por isso, dialogar com o meio em um processo histórico-dialético (DUARTE, 2013). Conforme Shuare (2016), uma das contribuições da dialética para as análises educacionais está na “necessidade de superar permanentemente os limites inerentes a qualquer determinação e reconhecer o carácter dialético do conhecimento” (2016, p. 26). Faz-se, portanto, importante conceber que essas contradições estão integradas no currículo, na educação enquanto ciência, assim como, na concepção de trabalho.

Desde o planejamento do processo formativo dos indivíduos, deseja-se desenvolver, por meio da mediação das formas mais complexas do saber elaborado historicamente, ou seja, da cultura. Pois se o trabalho tiver como finalidade, apenas garantir o meio de sobrevivência dos indivíduos, não faz com que se desenvolva níveis mais elevados do pensamento. Dessa forma, a escola deve conceber essa atividade de modo a “produzir uma mediação intencionalmente voltada para o ensino, para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano” (MELLO, 2004, p. 369).

A problemática que envolve o ensino de uma competência voltada para o trabalho, ou melhor, mercado de trabalho, de forma não dialética, está no carácter alienante desta atividade, que atua à serviço da reprodução da sociedade capitalista, por isso, não favorece objetivações complexas e transformadoras, além de gerar miséria, segregação, desigualdade, alienação e outras formas não humanizantes de produção do ser e do conhecimento.

O currículo organizado por competências e os discursos educacionais em torno deste modelo preveem, segundo Chizzotti e Casali (2012), a expectativa de trazer benefícios não só para os indivíduos, mas também para a sociedade em geral, “a desejar que as competências correspondessem aos valores e convenções éticas, econômicas e culturais dessa sociedade” (CHIZZOTTI; CASALI, 2012, p. 26-27).

Contudo, conforme Chizzotti e Casali (2012, p. 28), parece não contemplar as transcendentalidades, que poderiam ir muito além das funcionalidades produtivas da sociedade. Tais, como exemplo, “as possibilidades de produção e fruição artística, a produção de cultura, as imprevisibilidades auto inventivas dos sujeitos, as sensibilidades e vivências do corpo, as possibilidades do convívio e lazer criativos, e o desenvolvimento de posturas críticas”.

Mostra-se, devido a esta constatação, portanto, a evidência de que o desenvolvimento da Competência Geral nº 6 da BNCC - Trabalho e Projeto de Vida está mais próxima da lógica formal de adaptação da

educação ao capitalismo, visto que a dialética é o oposto deste processo, e, se empregada no processo educacional, intencionar-se-ia desenvolver as formas mais amplas e complexas do psiquismo humano, rompendo com a cotidianidade proposta pelas competências.

Adiciona-se a isso, de modo a exemplificar e fundamentar ainda mais a problemática, e com a intenção de ilustrar como a formação para o trabalho, não humanizador, mas sim, mercadológico, é um projeto de perpetuação do capital. Para isso, o autor expõe que o conceito de competência está vinculado ao conceito anglo-saxão de skills, e, este, segundo Chizzotti e Casali (2012) é direcionado para o trabalho profissional, diretamente ligado a noção de capacitação, e mais amplamente, de qualificação.

A perspectiva do impacto negativo na educação, devido ao desenvolvimento da competência para o mercado de trabalho, fomenta aspirações pouco construtivas e constitutivas do potencial humano, para o autor:

Esse viés viciaria a noção de formação ao longo da vida, pois, induziria privilegiar o mercado de trabalho capitalista, no qual o trabalhador deveria manter um processo de aquisição e atualização permanente de conhecimentos e novas habilidades apenas para garantir seu posto de trabalho, sempre mutante e contraditório, segundo as conveniências do capital. (CHIZZOTTI; CASALI, 2012, p. 30)

Estabelece-se, assim, a relação de trabalho e educação na sociedade capitalista, partindo do currículo e da educação escolar como forma de mediações concretas, tal como está previsto para a educação brasileira através do desenvolvimento da Competência Geral nº6 - Trabalho e Projeto de Vida. Há nesse processo, contradições, conforme o exposto, sobretudo na forma como se pensa a educação para os indivíduos, também na forma de como produz-se as objetivações e se apropriam delas.

É preciso, dessa forma, pensar a formação dos indivíduos para além do sistema econômico, por consequência, quebrar o ciclo das contradições entre os dois tipos de trabalho, entende-se que, assim, as relações de apropriação não são naturais e não tem propósitos finitas, mas sim mediados pelas relações sociais.

## Considerações Finais

A escola possui papel central na mediação das relações entre apropriação e objetivação para a produção e reprodução do ser social, sua cultura, seu conhecimento e o todo em sua genericidade. É preciso, contudo, segundo Ilyenkov (2007), redirecionar toda a prática pedagógica e reconstruir resolutamente toda a didática e projetos educacionais com base na compreensão contemporânea marxista-leninista de todas as categorias lógicas, inclusive o trabalho. Estas, devem estar fundamentadas nos conceitos que expressam a verdadeira natureza do pensamento em desenvolvimento.

O trabalho e o desenvolvimento das competências, tal como prevê a BNCC, não podem estar unicamente a serviço da economia política e aos interesses do capitalismo. Mas, sim, deve assumir-se como atividade vital e necessária aos seres humanos, para que, em uma relação dialética, insiram-se na sociedade, a transforme, transformem-se no processo. Não é natural que saibamos, o que é trabalho, nem tão pouco como devemos escolher nossas profissões e exercer nossa cidadania. Isso também deve ser ensinado.

Assim, a escola pode e deve orientar projetos de vida e escolhas no mundo do trabalho, mas somente sob a construção de uma consciência crítica nos indivíduos sobre a sociedade, evidenciando as contradições e as iniquidades nela existentes. Para isso, devemos buscar soluções por meio de projetos políticos e educacionais que coadunem com o propósito de desenvolver, cada vez mais, diferentes e complexos níveis do pensamento da intelectualidade e da cultura, de maneira que, não se forme apenas para uma determinada profissão ou para um objetivo

específico, mas sim, para a ascensão à genericidade. “Caso contrário, continuaremos a colocar todas as nossas esperanças em relação aos ‘dotados’ nos favores da Mãe Natureza. Não devemos esperar por esses raros favores em vez de conquistá-los”. (ILYENKOV, 2007, p. 48).

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, Ricardo. E; DUARTE, Newton. **A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes**. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 115-132, Set/Dez, 2017. Acesso em: 20 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CHIZZOTTI, Antonio C.; CASALI, Alípio. **O Paradigma Curricular Europeu das Competências**. Cadernos de História da Educação, v. 11, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Editora Autores Associados, 3ª edição revisada: Coleção educação Contemporânea, Campinas, 2013.
- HEGEL, Georg. W. F. **Estética: O belo artístico ou o ideal**. Tradução: Orlando Vitorino. Nova Cultural. Vol 1. São Paulo, 5ª edição, 1991.
- ILYENKOV, Evald. V. A escola deve ensinar a pensar!. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 45, no. 4, Jul./Aug. 2007, pp. 9–49.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. 5ª Edição. Trad.: Manuela Pinto e. Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- LIMA, Iana. G. HYPÓLITO, Álvaro. M. **A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e190901, 2019. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Acesso em: 8 dez. 2021.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MELLO, Suely. A. **Cultura, mediação e atividade**. Marília: UNESP Publicações, 2000.
- PASQUALINI, Julia. C.; MARTINS, Laura. M. **Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia**. Psicologia & Sociedade, v.27, n 2, 362-371, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-p-soc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- SAVIANI, Demerval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: **TEORIA Histórica-Cultural: Questões fundamentais para a Educação Escolar**. 1. ed. Marília: Cultura Acadêmica, 2016.

SHUARE, Marta. As fontes filosóficas da Psicologia Soviética. In: \_\_\_\_\_. **A Psicologia Soviética: meu olhar**. Trad. Laura Marisa Carnielo Calejon; São Paulo, Terracota Editora, 2016.

TONET, Ivo. Trabalho, educação e luta de classes. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e luta de classes**, organizado por Suzane Vasconcelos Jimenez; Jackeline Rabelo, Integrantes do instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Federal do Ceará, publicado pela editora Brasil Tropicana, 2004.

# TRAJETÓRIA DE PESQUISA: NA DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA, A RESIGNIFICAÇÃO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Katia Regina de Oliveira<sup>15</sup>  
Maria Sílvia Rosa Santana<sup>16</sup>

## Introdução

A intenção deste texto parte do objetivo de demonstrar como deu-se a construção do objeto de pesquisa a partir da referencial teórico da Psicologia Histórico Cultural e no decorrer do texto, demonstrar a aplicabilidade do método do Materialismo Histórico Dialético fundamentado em Karl Marx.

O projeto iniciou-se pelo interesse em pesquisar temas sobre a educação, pois em 2010, ao assumir a docência em uma Sala de Recursos Multifuncional com alunos com deficiência intelectual, percebeu-se o quanto a falta de embasamento teórico na graduação e a falta de experiência como professora iniciante, dificulta o desempenho da docência e o alcance dos objetivos nas aulas.

Os autores Pacheco e Flores (1999) dissertam e colaboram para os estudos sobre o início da carreira docente e suas dificuldades no período dos três primeiros anos de docência, nomeado “período de indução”.

Estas dificuldades prendem-se com aspectos de natureza didática, mas também com a necessidade (e exigência) de se adaptar a uma nova situação, que lhe provoca uma certa insegurança. Por outro lado, as resistências

---

<sup>15</sup> Aluna regular do PGEDU da UEMS. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Paranaíba/MS. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE).

<sup>16</sup> Professora do PGEDU da UEMS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE).

por parte da escola, dos professores e dos alunos que o “integram” numa cultura comumente partilhada e tacitamente aceita marcam sua socialização profissional. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 112)

Neste sentido, as pesquisas iniciais foram sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos na perspectiva de Jean Piaget e Emília Ferreiro, sobre o estudo de hipóteses de escrita e as fases de desenvolvimento, utilizado como referencial teórico para o público-alvo da Educação Especial. O que as leituras dos livros dessa perspectiva traziam não era o que acontecia na prática, pois não se visualizava desenvolvimento dos alunos, eles não eram alfabetizados e o objetivo da sala era este: alfabetizar os alunos com deficiência intelectual.

Percebeu-se que faltava algo, pois trabalhar com letras e números com intencionalidade na alfabetização, não bastava, faltava assumir como professora, conhecimentos que embasariam a apropriação da alfabetização.

Com a insatisfação do trabalho docente, realizou-se estudos através de especialização em Atendimento Educacional Especializado, visando obter conhecimento pedagógico para auxiliar na aprendizagem dos alunos que necessitam de atendimento especializado. Esse atendimento abrange desde as deficiências e transtornos globais do desenvolvimento até superdotação e altas habilidades.

No material de estudos como aporte teórico houve contato com pensadores como Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, Hegel, Freinet, Maria Montessori, Walon, Vigostsky, Piaget e outros que formam a história da Educação e teorias da aprendizagem e desenvolvimento.

Desse material de estudo, foram elencadas dúvidas e apontamentos para a coordenadora pedagógica da instituição que se mostrou totalmente contra a ideia de outros pensadores contrapondo que na Educação Especial como perspectiva de trabalho para a aprendizagem dos alunos, planejar as aulas com base nas hipóteses de escrita e focar nas fases de desenvolvimento dos alunos era o trabalho a ser realizado.

Na especialização, a disciplina de Psicologia da Educação ofereceu conhecimentos relativos a fenômenos psicológicos constituintes do processo educativo e trouxe compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Neste processo de estudos, percebeu-se pela primeira vez a relação íntima entre psicologia e educação e a apropriação da diferença entre aprendizagem e desenvolvimento, assim, Vygotsky (1995, p. 115) resume:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Neste momento percebeu-se que, para poder fazer algo diferente, que refletisse na aprendizagem dos alunos, precisava da orientação e permissão da coordenadora, e neste sentido, compreende-se a importância da mesma em meu trabalho. E este foi o despertar para um novo recorte, algo que faz surgir outro objeto, mais determinante para me aproximar do objetivo de contribuir na educação.

No ano de 2016, por meio de concurso público, iniciou-se a docência na etapa da Educação Infantil e conseqüentemente, os estudos voltados para essa etapa de ensino. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Em sua seção II referente a Educação Infantil preconiza no “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 17).

Neste período da Educação Básica é que se deve oportunizar atividades para o desenvolvimento psicológico, intelectual, social e físico da criança, para que através de suas vivências, desenvolva as aprendizagens que adquire, apropriando-se dos sentidos da cultura a que ela tem acesso proporcionando assim sua humanização.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

A propriedade de criar uma imagem com o resultado a ser buscado pelo trabalho humano não nasce e nem é transmitido biologicamente, isto é fruto da cultura, e deve ser apropriado pelas novas geração em contato com as gerações anteriores. Pela mediação dos adultos, parte mais experiente neste processo em que a criança se apropria do que o homem construiu através de gerações, neste sentido, a criança então não precisa refazer o processo histórico de desenvolvimento que levou milhares de anos para avançar e transmiti-lo para as futuras gerações.

Com a latente necessidade de entender o processo de desenvolvimento infantil para o trabalho, no ano 2017 no GEPPE- Grupo de Estudos em Práxis Educacional pela UEMS/Paranaíba, neste grupo houve contato com textos teóricos que trouxeram embasamento sobre o desenvolvimento humano e a práxis educacional.

Aqui cabe a explicação que o centro dos interesses de estudos era sobre o desenvolvimento infantil, porém, com a nova experiência profissional que se abriu, o objeto modificou-se para o agente que

pode tornar isso possível através do trabalho intelectual voltado ao mediador, nesse caso, o coordenador pedagógico.

Esse recorte mais acentuado no objeto se justifica pela oportunidade de aprofundamento no tema educação pela experiência na coordenação pedagógica no período de 2018 a 2020 em um Centro de Educação Infantil e, como coordenadora em início de carreira, depara-se com prerrogativas inerentes ao cotidiano escolar como a gestão administrativa e orientação e formação de professores, gerando muitos desafios e conflitos.

O trabalho na instituição é bastante amplo e complexo e por ser iniciante na carreira percebe-se o quanto a formação inicial foi ineficiente e a necessidade de uma formação continuada. A instituição, na época, fazia parte de um projeto de pesquisa em parceria com a UEMS e UFMS sobre estudos na Perspectiva Histórico-Cultural e neste sentido, teria uma oportunidade de conhecer uma nova linha de educação e desenvolvimento.

A partir deste projeto, houve estudos a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, nos quais eram socializadas, nos momentos de hora-atividade coletiva e de grupos de estudos com os professores, as leituras destas linhas, gerando discussões e apropriações que embasavam os planejamentos de forma intencional a desenvolver o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a participação dos alunos. Estes estudos trouxeram base teórica como formação em serviço, nos quais constatou-se que o papel como coordenadora não era apenas raso no sentido de orientar superficialmente e observar a prática dos professores e organizar o espaço escolar. Precisa superar o papel de controle do trabalho dos professores, papel tão comumente imputado ao coordenador pedagógico, e reelaborar a função no sentido de promover os processos educativos naquele CEINF.

Nesse sentido começa o questionamento sobre qual é a dimensão do trabalho do coordenador escolar, qual a importância deste no desenvolvimento humano de todos os envolvidos no processo.

Compreendendo a práxis, em Teses sobre Feuerbach, Marx na tese VIII, declara: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem as doutrinas para o praticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 2000, p. 110). Fica claro que, para o autor, a práxis exige uma compreensão teórica que oriente a prática social. Partindo da compreensão do que é práxis, temos também a contribuição de Carvalho e Netto (1994, p. 59), que afirmam:

Toda prática social é determinada: por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam.

Logo, na Instituição evidencia-se a complexidade do trabalho do coordenador pedagógico em sua práxis e projeta-se a essa função uma prática social, que não reproduza os valores do capitalismo. Saviani (2012), nos apresenta uma “Pedagogia Revolucionária”, na qual seus pressupostos são:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação

e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2012, p. 69-70).

Neste sentido, o coordenador pedagógico torna-se instrumento que oportuniza concepções de ideias, ações e pensamentos teóricos e metodológicos para tomada de consciência na direção de provocações de mudanças sociais e humanas, através da educação crítica a partir da sociedade concreta que se vive.

Sendo assim, em busca de aprofundamento em estudos teóricos no campo da educação que possam embasar o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento humano em consonância com a Perspectiva da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica, iniciou-se a pesquisa no programa de Pós-graduação em Educação da UEMS.

## **O trabalho e a função do coordenador pedagógico**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96-LDB em seu artigo primeiro:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 8).

Este texto, já nos indica que a educação, como parte do progresso para a humanização, avance a partir das atividades sociais, interação coletiva entre os homens como o trabalho, educação e família, gerando apropriação da cultura transformando e desenvolvendo a história dos mesmos.

Neste momento, abordar-se-á a função do coordenador pedagógico, que contribui com sua atuação para o desenvolvimento humano,

gerando humanização através do trabalho intelectual e desenvolvedor da aprendizagem de forma intencional e consciente através da educação.

Faz-se importante realçar nossa compreensão de trabalho ideal, a qual se opõe ao trabalho alienado exercido no capitalismo, em que o trabalhador não se reconhece no que produz. Trazendo a categoria trabalho, fundamentada no marxismo, compreendemos a desnaturalização da constituição do ser humano e o concebemos como ser essencialmente social.

O trabalho é a gênese e constituição mais significativa da atividade humana.

No trabalho e na sua ação, o homem se relaciona e supera a natureza, a transforma para garantir a sua perpetuação, na medida em que também se transforma interagindo com outros indivíduos, em busca de atender às suas necessidades, através da produção. Conforme Marx (2013, p. 255), “[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

O trabalho é uma atividade tipicamente humana segundo os pressupostos marxistas, pois é necessário que seja planejado, idealizado para que se realize e alcance o fim estipulado. Para Marx (2013), o que diferencia o trabalho, do ponto de vista ontológico, de qualquer atividade natural desenvolvida por outros seres, é o ato do homem idealizar o resultado final do trabalho antes de sua objetivação.

Ao se referir ao trabalho, Marx assinala:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a

um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 255-256).

A compreensão histórica do trabalho é fundamental para a constituição do ser humano e no mesmo estão as bases preliminares da construção da sociedade, em que se manifesta a superioridade humana ante os demais seres vivos. Ele seria a realização do próprio homem, a fonte de toda riqueza e bem material. Marx e Engels declaram que “[...] para viver, é necessário, antes de mais nada, beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material” (MARX, ENGELS, 2007, p. 33).

Para satisfazer suas necessidades através do trabalho, o homem estrutura-se socialmente, assim gerando vínculos sociais, que formam novas necessidades e geram novos modos de satisfazer essa nova necessidade. O trabalho passa então a ser colaboração entre indivíduos, para produção de utilidades para preencher as necessidades sociais. Portanto, o trabalho é o ponto de partida da humanização do homem, de seu desenvolvimento, domínio de si e da transformação da natureza.

Por outro lado, Marx (1844) perpassa o estudo da origem do trabalho e também apresenta o trabalho com outra determinação, como elemento de subordinação ao capital e o analisa na sua condição particular, estranhado, isto é, o trabalho determinado pelas condições da propriedade privada.

Esta análise encontra-se nos Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844. Este dado aponta que apesar das variadas e profundas transformações ocorridas na nossa sociedade após Marx realizar esta crítica ao trabalho estranhado, o mesmo permanece estruturado e pertencente ao sistema capitalista de produção.

Neste sentido, relacionando os pressupostos acerca do trabalho por Marx e a função do coordenador pedagógico, será desenvolvido

um estudo sobre o coordenador pedagógico, e especificamente tratando do recorte da pesquisa, citar-se a instituição e etapa de ensino:

### Centro de Educação Infantil

O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro de Educação Infantil é bastante amplo, pois atualmente o mesmo organiza o trabalho de todos os agentes, os meios físicos, os espaços e a rotina da instituição, de modo a estarem envolvidos e organizados para que haja qualidade no desenvolvimento das crianças e da comunidade como um todo.

É complexo e desafiador, no sentido de estruturar seu trabalho com características específicas, como atuar, ser a linha de conexão entre a direção e os professores e ser mediador das ações pedagógicas condizentes com a legislação educacional e o Projeto Pedagógico da instituição. É incumbido ao coordenador pedagógico a função formativa do corpo pedagógico para a atuação em sua docência. É estruturador da ponte entre as famílias e a comunidade com a instituição.

Seguindo as Leis de Diretrizes e Bases em seu artigo 12, trata da incumbência dos órgãos de ensino:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...] (p. 14).

Nesta incumbência, a figura do coordenador pedagógico, objeto de estudo da pesquisa, torna essas diretrizes do artigo 12 um trabalho justificado e fundamental.

O papel do coordenador escolar é diverso, pois o mesmo perpassa pelo campo da Gestão Pedagógica e Administrativa, atividades

de formação com os docentes, adequação dos espaços físicos da escola em subsídio ao desenvolvimento pedagógico, ponto de comunicação entre a família e a escola, relação e articulação com os alunos, sendo assim, gera-se uma sobrecarga, e o mesmo precisa estar ciente de suas ações e intencionalidade

pois pode passar seu horário de trabalho realizando atividades de emergências, tomando-as como prioridade de seu trabalho, sem propósito pedagógico e podendo acarretar superficialidade nas suas ações.

Cabe ao coordenador escolar se desvencilhar desta realidade material para que exerça uma de suas funções que é a de formação continuada de seus professores.

Para Libâneo (2001):

O coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. (LIBÂNEO, 2001, p. 67)

Neste sentido é o coordenador pedagógico desenvolver momentos de estudos teóricos acerca das necessidades sentidas pelos docentes, a fim de possibilitar que se qualifiquem para, compreendendo a realidade cotidiana para além de sua cotidianidade, possam elaborar planejamentos. Para a Psicologia Histórico-Cultural, é na atividade que o psiquismo se desenvolve e, neste sentido, ela é definida como:

(...) forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervêm como sujeito em relação às coi-

sas e como personalidade em relação às pessoas. Ao experimentar por seu turno as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade (PETROVSKI, 1985, p. 142-143).

Neste momento podemos destacar a importância do coordenador pedagógico, pois o mesmo tem grande responsabilidade trazendo conhecimento científico e desenvolvimento psíquico através da atividade de estudos, propiciando assim desenvolvimento a todos envolvidos no processo educacional.

## **O materialismo histórico dialético e a abordagem histórico cultural**

Como aporte teórico será utilizado o materialismo histórico e dialético, que é o método que possibilitou o desenvolvimento da corrente psicológica do materialismo histórico, onde se esclarece que o desenvolvimento do psiquismo humano, preconizado por L. S. Vygostky e com destaque em colaboradores como A. N. Leontiev e V.V. Davydov, se desenvolve pela história construída pela humanidade e não está pronta no nascimento, que funciona de norte para esta pesquisa.

Para a abordagem Histórico-Cultural, utiliza-se o texto “O homem e a cultura” de Leontiev (1978, p. 73), onde o autor torna explícito que o ser não nasce humano, é necessário que este participe de um processo a fim de desenvolver sua função humanizadora. Ou seja, a profissão de coordenador precisa de uma mediação eficiente.

Sendo o desenvolvimento do homem o resultado de um processo, que ocorre por meio da apropriação da cultura produzida e acumulada historicamente, esta apropriação se dá por meio das relações sociais. Por essa razão Vygotsky (1995, p. 89) afirma que: “[...] é a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do homem”. Esta afirmação

preconiza que o desenvolvimento humano não pode ser explicado a partir de leis naturais universais.

E através das relações com os professores é que o coordenador realiza a mediação, coloca os meios de avanços através da formação continuada, ações que permita ao professor conceber o movimento dialético da educação e com isso se aproprie do desenvolvimento humano.

Toda ciência tem seu objeto próprio de investigação. Por meio do método delinea-se o caminho a ser seguido, a forma e o curso das ações investigativas e, por isso, a sua busca converte-se, segundo Vygotski, “[...] em uma das tarefas de maior importância da investigação” (2000, p. 47).

O materialismo dialético é utilizado por Marx, onde é utilizada a dialética para abordar os fatos da natureza.

O materialismo dialético é a lógica da realidade, da matéria em movimento, e portanto, a lógica da contradição. Afirma que tudo contém em si as forças que levam à sua negação, isto é, sua transformação em outra qualitativamente superior (superação). Sendo teoria e método do conhecimento, considera as condições reais, materiais e sociais encarnadas nas relações sociais de produção como ponto de partida e critério de validação do saber. O conhecimento é concebido como apreensão do real (em sua materialidade e movimento) pelo pensamento. Sistematizado por Marx e Engels, representa a dimensão metodológica do sistema filosófico por eles desenvolvido, denominado materialismo histórico dialético (CHAUI, 1995, p. 537).

O materialismo histórico é a ciência que rege o desenvolvimento da sociedade, ou seja, o desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, sobre as relações mútuas entre todos os aspectos da vida social.

É por afirmar que a sociedade se constitui a partir de condições materiais de produção e da divisão social do trabalho, que as mudanças históricas são determinadas pelas modificações naquelas condições materiais e

naquela divisão do trabalho, e que a consciência humana é determinada a pensar as ideias que pensa por causa das condições materiais instituídas pela sociedade, que o pensamento de Marx e Engels é chamado de materialismo histórico. (CHAUI, 1995, p. 537).

Para o autor Jean Menezes, a utilização de um método marxista não é tão simples

Ainda, o conceito de método de Marx não dialoga com a ideia de método vigente na academia. Ao contrário disso, se opõe radicalmente a ele. É verdade que Marx se refere a um método, mas o faz sob marcos muito claros. Se refere ao “método da economia política” e ao passo que o faz, apresenta o seu método de investigação e de exposição, o que seria para ele o método correto. O método em Marx não é o método da Economia Política Clássica, nem o método dos economistas vulgares, nem mesmo o método de Hegel (embora opere em uma chave ontológica). Marx subsume todas estas perspectivas acerca do método para dar vida a sua perspectiva de método. (MENEZES, 2021, p. 6).

Essa distinção nos termos do método de Marx foi debatida em aula da disciplina de Seminários em Pesquisa da linha de pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade”, do Programa da Pós-graduação em que a pesquisa está inserida, e tem trazido diversos questionamentos e debates com a orientadora, onde estamos nos aprofundando na questão dos termos do método e nos apropriando das contribuições do professor Jean Menezes.

## Considerações

A vivência na coordenação pedagógica contribuiu para a construção do meu objeto de pesquisa no sentido de criar novos questionamentos a partir das experiências vividas no dia a dia da profissão, através de anotações pessoais sobre a realização de atividades rela-

cionadas à formação de professores, ou seja, a produção de trabalho intelectual, organização do espaço da instituição para a qualidade no atendimento das crianças, oportunizando desenvolvimento das mesmas e da comunidade escolar.

O objeto de pesquisa “o trabalho do coordenador” vem recebendo contribuições importantes para a melhor expressão das intenções de pesquisa como referencial acima, dentre estas está a Aula Magna realizada para os ingressantes da turma de 2020, na qual houve apropriação do trabalho e ideias de Vitor Henrique Paro.

Com muita compreensão e domínio, o autor discorreu sobre o tema democracia escolar, contribuindo com novas percepções sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

Com os apontamentos de Paro na Aula Magna, pode-se ponderar sobre o trabalho do coordenador pedagógico e observar que a democracia deve estar presente como parte do processo de uma gestão democrática.

Nas aulas de Seminários em Pesquisa, como já citado, obteve-se a oportunidade de discussões sobre a Pesquisa em Educação no Brasil, Abordagens em Pesquisas em Educação, e através da construção do mapa conceitual do referencial teórico e revisão bibliográfica, onde houve aprofundamento dos estudos e apropriações para o objeto de estudo que foram de grande valia para a pesquisa.

Espera-se com a pesquisa a partir das categorias de trabalho intelectual, como o Coordenador Pedagógico pode exercer sua função nas condições objetivas de um Centro de Educação Infantil, a fim de contribuir para a constituição de uma gestão democrática calcada na perspectiva Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC: SENADO FEDERAL, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CARVALHO, Maria do C. B.; NETTO, José P. Cotidiano: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, Marilena; et al. Primeira filosofia: lições introdutórias. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LEONTIEV, Alexei N. O Desenvolvimento do Psiquismo. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007. Schneider, Luciano C. M. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Teses contra Feuerbach. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MENEZES, Jean P. P. de. O método em Marx: o presente como síntese de múltiplas determinações. Pesquisa de pós-doutorado em Educação, PNPD/CAPES/UEMS, 2021.

PACHECO, José. A.; FLORES, Maria A. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora, 1999.

PARO, Vitor H. Aula Magna da Turma 2020 do PGEDU/UEMS/Paranaíba, <<https://www.facebook.com/pgeduuems.paranaiba.3/videos/132778891925182>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

PETROVSKI, Artur V. Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia. Moscou: Progreso, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev S., LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexei. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. Obras Escolhidas. Madri: Visor, 1995.

# O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE/MA

Ione da Silva Guterres<sup>17</sup>  
José Carlos de Melo<sup>18</sup>

## Introdução

Muito se tem discutido acerca da Educação Infantil como a primeira e significativa etapa da Educação Básica, cujo objetivo é garantir às crianças bem pequenas e pequenas um ensino de qualidade que lhe assegure o desenvolvimento integral, levando-as a usufruírem dos seus direitos civis, humanos e sociais (BNCC, 2017, p. 46). Entretanto, no que tange ao acesso a esses direitos fundamentais, são notórias as disparidades existentes entre crianças brancas e negras, entre as moradoras do meio rural e as do meio urbano, entre as oriundas das regiões sul/sudeste e as do Norte/Nordeste, e, principalmente, entre ricas e pobres, o que resulta em um flagrante desrespeito ao princípio basilar da isonomia (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, o presente artigo decorre de uma visita técnica, durante os meses de maio e junho de 2019, realizada por um grupo de discentes e docentes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e pesquisadores do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID/UFMA19) às comunidades quilombolas de

---

<sup>17</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), e membro do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID).

<sup>18</sup> Pós-doutor em Educação, Docente do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação (PPGEEB/UFMA), Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID).

<sup>19</sup> O referido Grupo de Estudos e Pesquisas (GEPEID) discute os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, a formação dos seus profissionais, a partir da perspectiva histórica, e, também, resgata a formação e atuação docentes no Maranhão, desde a criação das primeiras escolas normais até os dias atuais e demais temas contemporâneos ligados à Educação Infantil (GEPEID/UFMA, 2020).

Piqui da Rampa e Rampa, localizadas no município de Vargem Grande, situado a 179 Km da capital São Luís.

Partindo-se disso, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a importância da educação infantil no território quilombola chamado Rampa, especificamente em dois povoados que compõem esse território: Piqui20 da Rampa e Rampa, situados no município de Vargem Grande, localizado no estado do Maranhão. Em relação aos objetivos específicos, destacam-se: conhecer e observar como é ofertada a educação infantil nas escolas que estão situadas nesse território.

Para responder a esses objetivos, utilizou-se a abordagem qualitativa, com estudo exploratório, bibliográfico e de campo. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, empregou-se a observação participante, para compreender como ocorria a relação que se estabelecia na educação das crianças quilombolas. A justificativa para a escolha da observação é a de que os pesquisadores verificaram e analisaram a relevância da educação infantil quilombola, bem como a prática docente, e as dificuldades e/ou avanços vivenciados pelas crianças que residem no território quilombola. Também foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas, pois acredita-se que a ferramenta potencializa o trabalho do pesquisador e enriquece a investigação. Os sujeitos da pesquisa foram duas educadoras, a coordenadora pedagógica, o gestor e coordenador interino e duas lideranças<sup>21</sup> das comunidades quilombolas.

O artigo baseia-se nas ideias de pesquisadores da Educação Infantil, da Educação étnico-racial, estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entre eles, destacam-se os trabalhos de Gomes (2007), Arruti (2002), Nascimento (1980), Trinidad (2016), Munanga (1996; 2005; 2008), e Carvalho (2016). Fundamentou-se, também, nos marcos legais que compõem a legislação educacional brasileira, a partir da

---

<sup>20</sup> Neste trabalho será utilizada a escrita “Piqui”, tal qual fora escrita pela comunidade Piqui da Rampa. Embora a palavra Pequi seja grafada, em português-brasileiro, com “e”, conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

<sup>21</sup> As lideranças quilombolas representadas no texto são: uma jovem estudante de pós-graduação, aprovada no mestrado em Ciências da Saúde, na UFMA, e o líder comunitário de Piqui da Rampa.

Constituição Federal de 1988: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, definida na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), entre outros.

Para melhor organização do texto, ele foi dividido em cinco seções: a primeira parte representa esta introdução, situando o leitor quanto à contextualização do trabalho, a justificativa e os objetivos da pesquisa. A segunda compõe o desenvolvimento, abordando a base legal da educação infantil quilombola e a história de luta e resistência no território quilombola. A terceira, análise dos dados e discussão. Na quarta, são apresentadas as Considerações.

Acredita-se que, com a garantia de direitos preconizada nos documentos que norteiam a infância, as crianças do território quilombola terão acesso às funções sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil.

### **Educação infantil escolar quilombola: breves inserções**

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas públicas ou privadas, promovendo o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. Convém ponderar sobre a educação em vários contextos, sobretudo acerca da história de luta e resistência dos territórios quilombolas no tocante ao direito à educação das crianças pequenas que convivem e constituem-se como sujeitos históricos e sociais. Entendem-se por quilombos: “os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica” (BRASIL, 2012, p. 4).

A educação infantil quilombola é desenvolvida nos espaços educacionais, os quais remetem às subjetividades e às necessidades das

crianças que vivem nesse contexto. Deste modo, a história de luta e resistência dos povos quilombolas pelo direito ao território, bem como por outras garantias sociais, fundamenta-se no direito à igualdade e à diferença étnica, evidenciando, nos processos históricos, a luta pelo território e pelo acesso à educação.

Convém destacar o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/06 –, no que se refere à garantia do desenvolvimento integral da criança, essa mesma garantia continua sendo legitimada na Educação Infantil Quilombola, por meio da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Este documento explicita, no Art. 1º, de forma peculiar que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica deve organizar o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 3).

Compreende-se que tanto o Art. 29 da LDB nº 9394/96 quanto o Art. 1º da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012– que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica –, são marcos legais importantes para a visibilidade da educação das crianças pequenas no Brasil, pois fortalecem os seus direitos educacionais em vista de uma educação de qualidade.

A abordagem conceitual sobre quilombo, e território quilombola remete à compreensão dos significados importantes interligados à história de luta e às resistências dos povos negros. Conforme o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, o termo quilombo é:

Uma categoria jurídica usada pelo Estado brasileiro a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, visando assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata. Nesse sentido, há outras terminologias para o termo quilombo, como Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros (BRASIL, 2017, p. 4).

Na mesma linha de conceitos, os autores Abdias Nascimento (1980), Kabengele Munanga (1996), José Mauricio Andion Arruti (2002), entre outros, discutem a temática, relacionando-a aos Movimentos Negros, ressaltando, assim, a identidade negra, a partir de militantes negros e de intelectuais da área.

Segundo Gomes (2015, p. 10), “[...] no Brasil as comunidades quilombolas desde as primeiras décadas da colonização ficaram conhecidas primeiramente com a denominação mocambos e depois quilombos”. Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jadas) e a seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou mukambu, tanto em kimbundu como em kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de feira, tipo de suportes com forquilhas utilizado para erguer choupanas nos acampamentos. Dessa forma, o termo quilombo sofreu modificações ao longo dos anos, as comunidades negras atualmente possuem um conjunto de direitos territoriais e culturais, subsidiando a ressemantização do conceito de quilombo.

Conforme Arruti (2008), o processo de ressemantização apresenta formas distintas de como passam a ser compreendidos os quilombos sob a perspectiva cultural e política. Nesse contexto, as reflexões sobre a identidade no quilombo evidenciam a persistência de uma cultura negra que pensa sobre a relação entre as classes populares e dominantes, e como resistência negra, reivindica a luta pelos seus direitos civis.

Quanto à questão dos territórios, observa-se uma luta incansável das comunidades quilombolas no tocante aos obstáculos relacionados à implementação de políticas públicas destinadas às comunidades remanescentes de quilombos; isso revela os motivos de perpetuação dos históricos conflitos pela posse e uso da terra.

Assim sendo, em relação à educação, um grande número de comunidades quilombolas não possui escolas situadas no seu território, o que leva crianças, jovens e adultos quilombolas a serem transportados para fora de suas comunidades de origem. Nesse sentido, deve-se ressaltar que as escolas estão longe das residências, ou então o acesso é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo das escolas localizadas fora da comunidade, muitas vezes, está longe da realidade histórica e cultural dos alunos.

Vale lembrar que as comunidades remanescentes de quilombos possuem características educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades nos contextos geográfico e histórico brasileiros, tanto no que diz respeito à localização quanto à origem.

O quilombo representa um vínculo entre a educação e as relações étnico-raciais como inclusão na discussão das experiências do período escravagista, em que os agrupamentos negros rurais se consolidaram em territórios geográficos, socialmente organizados, reproduzindo a identidade negra e um jeito próprio de viver (NUNES, 2006).

Com isso, Nunes (2006) chama a atenção para o processo histórico e a formação dos quilombos brasileiros. Consoante o autor, é possível considerar que a história dos povos negros tem sido construída pela luta e resistência contra o racismo, pela terra e território, pelo respeito à diversidade sociocultural, à vida e à garantia dos direitos civis em busca de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades à educação, à saúde, à moradia e ao trabalho.

Como se observa, a educação escolar quilombola rege-se, nas suas práticas e ações pedagógicas, por princípios e formas peculiares que representam a identidade das comunidades e deve ser assegurada

e exercida mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

## Análise dos dados e discussões

Discentes e docentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), bem como integrantes do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência – GEPEID/UFMA –, realizaram uma visita técnica, nos meses de maio e junho de 2019, às comunidades quilombolas de Piqui da Rampa<sup>22</sup> e Rampa, dentre as oito localizadas no Município de Vargem Grande, Maranhão.

A metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa e na pesquisa de cunho exploratório, a fim de obter mais informações acerca do objeto de estudo. Cervo e Bervian (2007, p. 63) apontam que “[...] a pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes”.

Dando continuidade aos procedimentos metodológicos, realizou-se a revisão de literatura a respeito da temática, e, por fim, a pesquisa de campo, *in loco*, nos territórios quilombolas. Para a coleta de dados, foram aplicados os seguintes instrumentos: as entrevistas semiestruturais e a observação direta. Minayo (2016, p. 20) aponta que: “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”.

As comunidades quilombolas Piqui da Rampa e Rampa fazem parte do Território Rampa, que comporta uma área de 6.418,02 hectares e possui mais duas comunidades, a saber: São Joaquim e Caetano. De acordo com Nascimento e Gomes (2017), esta área pertencia ao Padre Antônio Fernandes Pereira, que doou suas terras para seus escravos após libertá-los, em 1817.

---

<sup>22</sup> Para esta pesquisa, optou-se pelas coletas de dados do território Piqui da Rampa, por ter mais proximidade com a Educação Infantil.

Frente às condições de pobreza (figura 01), muitos quilombolas abandonaram o Território Rampa e foram buscar melhores oportunidades de vida em outras cidades e estados. No entanto, um pequeno grupo permaneceu para lutar por qualidade de vida em memória dos seus antepassados.

**Figura 1** - Habitação dos moradores da comunidade



**Fonte:** Arquivo dos pesquisadores (2019).

A figura acima demonstra a luta dessas comunidades que já possuem o direito à terra reconhecido, porém continuam em busca de políticas públicas que contribuam para a melhoria de suas vidas a partir da educação. O líder comunitário de Piqui da Rampa, destacou a importância de uma educação quilombola de qualidade, conforme relatou: “[...] Eu e os demais quilombolas não sabíamos ler nem escrever o próprio nome, lutamos para conseguir a educação para crianças, os jovens e os adultos” (DIÁRIO DE CAMPO DOS PESQUISADORES, 2019).

Uma vez tendo aprendido a ler e a escrever, os moradores de Piqui da Rampa passaram a lutar para que a educação formal fosse levada para dentro da comunidade, assim, conseguiram que a Secretaria de Educação de Vargem Grande iniciasse uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no quilombo Piqui da Rampa. Todavia, dos quinze estudantes quilombolas do EJA daquela comunidade, três desistiram, o que levou a Secretaria de Educação de Vargem Grande a propor que os demais estudassem nas escolas da sede do município, alegando que

era inviável manter uma sala de aula para apenas doze estudantes. Os quilombolas não aceitaram, insistindo que tinham o direito de estudar em seu território, isso inclui todas as etapas de ensino da educação.

Com efeito, a pretensão daquele grupo, por meio de reivindicações, era abrir caminho para que a educação formal de seus filhos e netos se desse dentro da própria comunidade quilombola, Piqui da Rampa, e não precisassem se afastar de suas famílias para poder ter acesso à escola. Através dessa luta foi possível aos seus filhos estudarem, da Educação Infantil até o Ensino Médio, sem precisar sair da comunidade. Atualmente, a luta é para que seus jovens ingressem no Ensino Superior, o que tem se dado com muito suor e esforço por parte destes.

Os resultados de toda a luta destes homens já podem ser vistos: 06 (seis) jovens estão cursando o Ensino Superior, 02 (dois) já concluíram e 01 (uma) está no Mestrado. A jovem pesquisadora, aprovada no mestrado em Ciências da Saúde na UFMA, na ocasião da visita técnica, fez a seguinte declaração:

Foi muita luta e sofrimento para estarmos aqui. Eu não imaginava estudar numa universidade pública, muitos menos ser aluna de uma pós-graduação. Ensino superior era utopia dentro da comunidade de Piqui da Rampa. Hoje, eu me dedico em encorajar nossos jovens e afirmar que é possível crescermos na vida (DIÁRIO DE CAMPO DOS PESQUISADORES, 2019).

Os quilombolas de Piqui da Rampa seguem resistindo, para que as suas crianças e jovens continuem estudando dentro do Quilombo, tendo conquistado a construção de uma escola de Ensino Médio, anexo do Centro de Ensino Médio Santos Dumont, a escola sede está localizada em Vargem grande. No corrente ano, a Secretaria de Educação de Vargem Grande propôs que os moradores de Piqui da Rampa aderissem à polarização, que consiste em levar os alunos desta comunidade para estudarem na Unidade Escolar São Bartolomeu, localizada na comunidade Rampa.

Os quilombolas de Piqui da Rampa se recusaram a fazer esta adesão, insistindo na continuidade dos estudos das crianças na Unidade de Educação Básica Henriqueta Selvina Leite (figura 2). Solicitando, contudo, a realização de melhorias necessárias na infraestrutura da escola, para melhor atender às crianças.

Nesta mesma instituição educativa funciona a Educação Infantil, com apenas duas salas de aula que são multisseriadas, desenvolvendo suas atividades nos turnos matutino e vespertino. Doze crianças entre dois e cinco anos são assistidas no turno matutino na educação infantil, atualmente, apenas pela manhã. Já os ensinos fundamentais I e o II se dão no turno vespertino.

Segundo o gestor e coordenador pedagógico interino, responsável por cinco escolas daquela região, inclusive da escola Henriqueta Silvana Leite, seu papel “[...] é buscar efetivar o que a legislação vigente preconiza em relação à educação do campo, bem como à educação quilombola” (DIÁRIO DE CAMPO DOS PESQUISADORES, 2019).

**Figura 2** - Escola onde funciona a Educação Infantil



**Fonte:** Arquivo dos pesquisadores (2019).

Com intuito de conhecer mais sobre a rotina das crianças pequenas, entrevistou-se a coordenadora desse nível de ensino do município. Perguntou-se acerca da rotina pedagógica da Educação Infantil Escolar Quilombola daquela comunidade, sobre quais as especificidades eram priorizadas. A entrevistada comentou que

A rotina das crianças obedece à legislação nacional brasileira, respeitando a educação infantil e prioriza para as características do território quilombola, tendo com respaldo as Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Escolar Quilombola, pois as crianças são cuidadas e educadas conforme a realidade onde vivem (DIÁRIO DE CAMPO DOS PESQUISADORES, 2019).

Considerando o posicionamento da coordenadora sobre o contexto pedagógico das crianças pequenas que vivem nas comunidades quilombolas, ressalta-se que o Art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCNEEQEB – estabelece:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais (BRASIL, 2012, p. 8).

Em vista disso, a fala da coordenadora pedagógica da educação infantil comunga com o Art.15 da DCNEEQEB, justificando que as crianças do território quilombola necessitam de educação e de práticas de cuidado que garantam viver sua infância em sua plenitude, preservando sua identidade étnico-cultural e suas vivências socioculturais.

No momento das entrevistas com as duas educadoras<sup>23</sup> da educação infantil, usou-se a sigla E1 para indicar a primeira educadora entrevistada, e E2 para a segunda educadora entrevistada. Perguntou-se para elas a respeito da formação e da rotina pedagógicas. As respostas das educadoras foram unânimes. Segundo as entrevistadas:

---

<sup>23</sup> A primeira educadora investigada (E1) faz parte da Unidade de Educação Básica Henriqueta Selvina Leite, e a segunda educadora (E2) faz parte da Unidade Escolar São Bartolomeu, ambas instituições pertencentes à Educação Infantil.

Apesar de não terem formação superior, desenvolvem seu trabalho pedagógico com as crianças pequenas sem ter conhecimento das especificidades dessa faixa etária, o que segundo as mesmas é motivo de grande angústia para elas, pois, gostaria de desenvolver um trabalho melhor com suas crianças (DIÁRIO DE CAMPO DOS PESQUISADORES, 2019).

Dando prosseguimento, a comunidade Rampa, segunda comunidade a ser visitada, conta atualmente com o novo prédio da Unidade Escolar São Bartolomeu<sup>24</sup>, que foi inaugurada em 20 de agosto de 2018, recebendo estudantes quilombolas tanto da comunidade rampa quanto de comunidades vizinhas. Possui uma infraestrutura mais adequada, contendo seis salas amplas e arejadas, sala de informática, sala de leitura. A referida escola tem uma sala de aula organizada para a educação infantil, com mobiliário e recursos materiais adequados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com crianças de três a cinco anos.

Em contrapartida, percebe-se a fragilidade que ainda perpassa a educação infantil da comunidade Rampa, em relação ao contexto de formação inicial e continuada. A partir das falas das educadoras entrevistadas, nota-se a autopercepção, por parte delas, da necessidade de conhecimentos necessários ao exercício de sua profissão, por não possuírem a formação inicial satisfatória para atuarem nas turmas da infância.

Como mencionado, a educação infantil tem por finalidade propiciar o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social. A educação escolar quilombola tem a especificidade de fortalecer a identidade quilombola, valorizando suas raízes, sua história, mantendo viva a memória de um povo. Por esta razão, faz-se necessária a implementação de políticas públicas que proporcionem às crianças pequenas quilombolas a garantia dos seus direitos.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Art. 8, inciso V, é importante a

---

<sup>24</sup> A inauguração das antigas instalações da Unidade Escolar São Bartolomeu na comunidade Rampa data da década de 80, mais precisamente 1984.

“garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, p. 6).

Frente a essa realidade, coube à equipe de pesquisadores trazer à baila a reflexão sobre o direito das crianças de Piqui da Rampa serem assistidas de forma a garantir que elas se desenvolvam física, cognitiva e emocionalmente, o que requer das educadoras determinadas competências que são pautadas em bases teóricas que devem ser construídas na formação inicial, bem como, pautadas em formação continuada.

Muito se conquistou, todavia, é preciso reconhecer que ainda há o que se conquistar para superar as desigualdades educacionais na educação infantil nas comunidades quilombolas de Piqui da Rampa e Rampa. As educadoras necessitam de encontros formativos que atendam às necessidades das crianças. A infraestrutura inadequada para as crianças pequenas também é um aspecto que compromete a educação escolar quilombola de cumprir sua função sociopolítica e pedagógica.

Conforme Trinidad (2012, p. 129):

Todas as crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, os locais de onde vieram e como eles contribuíram e contribuem para a construção de seu país. As culturas regionais e as diferentes formas de se viver são importantes para que as crianças se reconheçam como parte de um país diverso em culturas. Por meio de práticas pedagógicas que resultem em um currículo qualificado, a educação infantil pode fazer a diferença na construção de identidades positivas, e certamente contribuirá para que o ciclo perverso existente na realidade de crianças pequenas seja quebrado.

Faz-se necessário, pois, voltar uma atenção especial à voz da mes-tranda entrevistada, que em sua fala ao grupo de estudantes da UFMA durante a visita técnica declarou: “[...] muitas vezes chorei por ter que passar a noite toda estudando um conteúdo para ingressar ao Ensino Superior, pois não tive acesso aos conteúdos no período em que eu estava na escola” (DIÁRIO DE CAMPO DOS PESQUISADORES, 2019).

O depoimento acima chama a atenção para a importância do direito à educação escolar quilombola, que precisa ser iniciada a partir da educação infantil, pois, assim, será garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento (BRASIL, 2012).

Devido ao exposto, a redução de desigualdades educacionais é um compromisso a ser perseguido pelos sistemas de ensino e pelos educadores da Educação Infantil quilombola, para que as creches e pré-escolas cumpram sua função sociopolítica e pedagógica.

### Considerações

Neste artigo, realizou-se, inicialmente, a pesquisa exploratória, com a finalidade de obter mais informações acerca do objeto de estudo. Em seguida, realizou-se a revisão de literatura a respeito da temática, e, por fim, a pesquisa de campo, in loco, nos territórios quilombolas.

A partir da visita técnica pedagógica realizada por discentes, docentes e pesquisadores da UFMA aos povoados de Piqui da Rampa e Rampa, que fazem parte do Território Rampa, situado no município de Vargem Grande-MA, observou-se que objetivo foi cumprido, ao constatar que a educação infantil escolar quilombola é oferecida nas escolas que estão situadas nessas comunidades.

Contudo, observou-se que existem entraves que interferem na efetivação de uma educação de qualidade, e, por isso, devem ser reparados. Nesse sentido, são necessárias melhorias na infraestrutura das turmas de educação infantil e na formação inicial e continuada das educadoras, pois elas precisam de momentos formativos para que possam reestruturar seus planos de trabalho, educar e cuidar das crianças pequenas, garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem destas.

Ademais, na pesquisa realizada, percebeu-se que a equipe pedagógica do Território Rampa, especificamente nos povoados de Piqui da Rampa e Rampa, preocupa-se em cumprir a legislação nacional, a saber,

as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB), marco legal de representatividade para a educação escolar quilombola.

De modo geral, observou-se que, no contexto de investigação, a equipe pedagógica cumpre com o seu papel, garantindo o direito aos estudantes, aos profissionais da educação e à comunidade quilombola, a apropriação dos conhecimentos tradicionais, bem como as formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.

Convém ponderar a propósito do interesse da equipe pedagógica na atualização dos conhecimentos em prol da educação das crianças pequenas. Uma vez entendido o interesse da equipe, o Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência – GEPEID/UFMA – colocou-se à disposição da equipe escolar quilombola, para o desenvolvimento de projetos de extensão que visam à formação integral das crianças.

Os resultados trazem importantes orientações em torno do processo formativo docente para as educadoras do contexto investigado. Assim, é de extrema importância a formação inicial e continuada das educadoras na contemporaneidade e ser docente na educação escolar quilombola.

## REFERÊNCIAS

ARRUTI, José M. A. Quilombos. In: SANSONE, Lívio; ARAÚJO, Osmundo (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia/ EDUFBA: 2008.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). 9.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. (Série textos básicos; n. 67).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 14 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série Legislação, n. 263 PDF)

BRASIL. **Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

**Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas - DFQ** Atualizado em 13/04/2017. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/quilombola>. Acesso em: 27 jul. 2019.

CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CARVALHO, Herli de S. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola da comunidade Cajueiro em Alcântara/MA**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN. 2016.

DIÁRIO DE CAMPO DOS PESQUISADORES. **Políticas Públicas**. [Entrevista concedida a] Ione da Silva Guterres, São Luís, 2019, p. 4.

GEPEIDUFMA. **Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência - UFMA**. 2020. Disponível em: <https://geeidufma.wixsite.com/gepeidufma>. Acesso em: 04 ago. 2021.

GOMES, Flávio dos S. **Mocambos e Quilombos: Uma História do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição, SECAD, 2008.

MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA (Org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial no Brasil**. Edusp, São Paulo, 1996.

NASCIMENTO, José E. do; GOMES, Jaíra M. A. O processo de desenvolvimento da comunidade quilombola maranhense “Piqui da Rampa”. In: **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária**. 2017. Disponível em: [https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt02\\_1506347356\\_arquivo\\_trabalhocompletooprocessodedesenvolvimentodacomunidadequilombolamaranhensepiquidarampa.pdf](https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt02_1506347356_arquivo_trabalhocompletooprocessodedesenvolvimentodacomunidadequilombolamaranhensepiquidarampa.pdf). Acesso em: 12 jul. 2019.

NUNES, Georgina H. L. N. Educação Quilombola. In: BRASIL. **Orientações das Ações para a Educação das relações Étnico- Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

TRINIDAD, Cristina T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2012. p.119-137. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&Itemid=30192). Acesso em: 27 jul. 2019.

# ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: UMA NOVA PROPOSTA?

Josilene Franco Pacheco<sup>25</sup>  
Maria José de Jesus Alves Cordeiro<sup>26</sup>

## Introdução

Esse trabalho refere-se à disciplina Seminários de Pesquisa em Currículo, Formação Docente e Diversidade, do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Campus Paranaíba, e tem por objetivo demarcar e discutir quais foram os percursos e análises necessárias para fazer um primeiro delineamento do referencial teórico adotado para discussão e análise do objeto de estudo da pesquisa em andamento, intitulada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio: Itinerários Formativos como proposta para o desenvolvimento Integral do (a) Aluno (a). A pesquisa foi aprovada no Comitê de Pesquisa de acordo com o protocolo nº. 4.872.093, considerando a importância de se preservar os interesses e direitos dos participantes da pesquisa, mantendo o anonimato e a confidencialidade, considerando os modelos éticos exigidos, disponibilizando documentos para o consentimento da pesquisa, atendendo a critérios dispostos nas legislações e obedecendo as normas éticas que dirigem toda investigação científica, tais como autorização das unidades de ensino, consentimento livre e esclarecido aos docentes pesquisados e quais mais forem necessários para garantir a seriedade do processo.

De acordo com Mazzoti (2001), algumas pesquisas na área da educação parecem desconsiderar que a produção científica se consti-

---

<sup>25</sup> Mestranda em Educação pelo PGEDU da UEMS. Professora de Nível Médio e Técnico do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza do Estado de São Paulo (ETEC). Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS).

<sup>26</sup> Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora do PGEDU da UEMS, do curso de Pedagogia e Líder do CEPEGRE.

tui como um trabalho coletivo. Tais indicadores são a despreocupação dos/as pesquisadores/as em situar o problema no contexto mais amplo da discussão acadêmica, evidenciando pesquisas já realizadas acerca do objeto de estudo.

É preciso informar de antemão que a pesquisa em referência explorará aspectos relacionados ao currículo escolar, mais especificamente referente ao Ensino Médio, com o intuito de compreender que a escola é um espaço de construção social, cultural e histórica, e deve colaborar para o desenvolvimento de indivíduos críticos e emancipados socialmente, assim como para promoção da igualdade.

A pesquisa em desenvolvimento discute o Ensino Médio com Itinerário Formativo a partir da BNCC. Esse estudo busca fazer uma análise crítica acerca dos Itinerários Formativos, os quais indicam os caminhos possíveis para o estudante seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação no Ensino Médio.

Como problema de pesquisa questiona-se: o Itinerário formativo poderá ser uma ferramenta de enfrentamento, dentro das escolas, contra a manutenção das diferenças e das desigualdades sociais, proporcionando uma educação integral, visando dar maior autonomia e flexibilidade na condução dos projetos a serem desenvolvidos? Para isso, temos como objetivo geral analisar e identificar de que forma o currículo, mais especificamente os Itinerários Formativos dentro da nova Base Nacional Curricular Comum, poderão contribuir para uma formação integral e cooperar para uma mudança de comportamento no ambiente escolar, no que se refere às questões das desigualdades e combate ao desrespeito às diferenças.

Partindo desse pressuposto fez-se necessário determinar alguns objetivos específicos, tais como: compreender as competências e habilidades descritas na BNCC do Ensino Médio e como esta caracteriza a organização do ensino com itinerário formativo nas diferentes séries e colaboram com o desenvolvimento integral do aluno; conhecer a organização curricular descritas nos Planos de Curso dos Ensinos

Médios com Itinerários Formativos, como modo de identificar as atribuições e formas de organização das disciplinas e

a existência de aspectos interdisciplinares; avaliar aspectos referentes à preparação do corpo docente e suas dificuldades na condução dos trabalhos com uso de metodologias ativas; e por fim, discutir os aspectos de autonomia, criticidade e as competências socioemocionais de respeito à diversidade, empatia, autoestima e autoconfiança que constam na BNCC para o Ensino Médio são contemplados e de que maneira.

A partir dos objetivos antes descritos, abordarmos na sequência alguns percursos e levantamentos acerca dessa proposta, usados para delinear os referenciais teóricos que auxiliarão durante o desenvolvimento da pesquisa, porém é possível que algumas adaptações sejam necessárias durante o percurso.

### **Referencial teórico a partir da compreensão do currículo**

A atual reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415 de 16.2.2017, que aprovou a BNCC, requereu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica. No que se refere ao Ensino Médio, as principais modificações estão relacionadas quanto a organização do ensino por área de conhecimento.

A nova BNCC do Ensino Médio traz uma proposta curricular baseada em áreas de conhecimentos e trabalhos baseados em projetos, por meio dos Itinerários Formativos. Esses Itinerários sugerem que as escolas construam seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes, reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio. As áreas descritas pelos Itinerários Formativos são Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação técnica e profissional.

Para entender esse objeto faz-se necessário explorar os materiais já produzidos em torno dessa temática. No entanto, poucos trabalhos foram encontrados até o momento, considerando que a BNCC em estudo data de 2017.

Especificamente em relação aos Itinerários Formativos existem alguns questionamentos, visto que a proposta é oferecer aos/as jovens possibilidades que condizem com seus interesses e com as realidades locais. Mas cabe aos Estados fazerem as escolhas sobre quais itinerários oferecer. Sendo assim, questiona-se até que ponto realmente o/a aluno/a fará essas escolhas. Ferretti (2018, p. 29) afirma

[...] de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa.

A importância de olhar as diversas perspectivas quanto a proposta dos itinerários possibilitará perceber as reais intencionalidades desta maneira de conduzir o Ensino Médio, e perceber na prática escolar se os resultados se apresentam de encontro com os objetivos postos, ou se mais uma vez estamos diante de um modelo de educação que implicitamente constrói uma base educacional alicerçada nos interesses de uma sociedade hegemônica.

Para fazer essa análise, é necessário entender o que é currículo e qual o seu sentido, analisando seu contexto histórico e aportes teóricos, e como se configura na proposta da BNCC do Ensino Médio. De acordo com José Gimeno Sacristán, o termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação

(SACRISTÁN, 1998). No entanto, esse termo pode vir carregado de diversas concepções, e uma delas é a que determina a organização e regulação do percurso obrigatório no processo de escolarização formal.

Historicamente, o currículo percorre um caminho que perpassa pelo século XVI e traz uma proposta de escolarização em massa para o século XVII, representando um corpo de conteúdo. E é justamente pelas constantes mudanças na sua organização, que o currículo se apresenta como um problema a ser resolvido, no que diz respeito à gestão e controle do sistema educativo, pois a escolarização requer uma ordem e uma sequência, por conta da complexidade do sistema escolar frequentado por muitos alunos, trazendo uma ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento (SACRISTÁN, 1998).

Um outro autor muito importante para uma análise crítica do currículo é Michael W. Apple, pois o mesmo faz uma análise sob os aspectos ideológicos inseridos na organização e estrutura curricular. Apple (2003) apresenta em sua obra “Ideologia e Currículo” argumentos que indicam um movimento histórico de utilização da instituição escolar como uma ferramenta de organização social que mantenha uma estrutura social hegemônica, principalmente quando se estabelece um tipo de cultura em detrimento de outras.

Essas características variadas de ideologia têm implicações importantes para a análise tanto da teoria liberal quanto da educação como uma forma hegemônica, pois apresentam razões para ver como a linguagem e a visão de mundo da ciência, da eficiência, da “ajuda” e do indivíduo abstrato desempenham essas funções ideológicas para a área do currículo de maneira ilimitada (APPLE, 2003, p. 55).

Sob a perspectiva dos autores anteriormente mencionados, é necessário entender que as políticas educacionais brasileiras sofreram diferentes tipos de alterações, e questionar quais razões e intenções

estas mudanças trouxeram ou, como no caso da BNCC, pretendem trazer para a nossa realidade.

A BNCC do Ensino Médio é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (BNCC, 2017).

Para entender essa dinâmica na educação, as contribuições de reconhecidos pesquisadores na área do currículo possuem uma relevância muito grande. Em um material produzido por Matos (2019) sobre as produções científicas entre os anos de 2000 e 2010, do Grupo de Trabalho Currículo da ANPEd<sup>27</sup>, foram as mais mencionadas nas publicações dentro desse tema; em primeiro lugar Alice Casimiro Lopes, seguida por Sandra Corazza e depois a coordenadora Elizabeth Macedo.

Analisando algumas produções de algumas dessas autoras, um artigo de Lopes (2019) apresenta uma discussão específica sobre os Itinerários Formativos, realizando uma série de análises que confrontam as reais intenções sobre essa proposta. É importante considerar que essa autora é totalmente contrária a concepção de currículo na forma de organização que a BNCC traz, reforçando a ideia de que é impossível o currículo ser o mesmo em todas as escolas, desconsiderando toda diversidade que constitui o povo brasileiro.

Em relação aos Itinerários Formativos, Lopes (2019) destaca questões que são contraditórias a proposta, tais como a BNCC não lista as disciplinas obrigatórias no Ensino Médio como componente obrigatório, mas faz referências a elas ao discutir as áreas do conhecimento, reforçando ainda mais a ideia de que a BNCC não flexibiliza a organização curricular a qual acena; que os itinerários tentam propor uma individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia diferenciada; desconsidera as dificuldades na execução das

---

<sup>27</sup> ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

atividades em distintas instituições; a dificuldade em certificar as tais competências (submetendo a educação ao registro instrumental de um saber-fazer) a esse formato de ensino, além da questão do ajuste dos itinerários ao projeto de vida dos estudantes, além de aspectos referentes a formação de professores.

## **Referencial teórico a partir da compreensão da formação docente**

Para uma análise dos itinerários também é preciso considerar aspectos relacionados a formação de professores/as. A consolidação da educação por meio de uma proposta de formação integral vista como um processo de humanização dos cidadãos é a formação que procura apresentar-se como um instrumento de preparação para o exercício pleno de uma vivência política em sociedade (CRESTANI, DRESCH, SANTOS, DIEZ, 2018).

Já a proposta de educação integral, conceituada como a ampliação dos tempos escolares e do aumento dos conteúdos, com atendimento ao longo de todo dia, contemplando as múltiplas formações do sujeito pela compreensão da formação humana integral (VARANI, CAMPOS, ROSSIN, 2019).

Portanto, a formação para a docência inicial e continuada deve ser colocada no cerne das reformas educacionais com o objetivo de preparar professores/as para desenvolver processos de ensino aprendizagem que propiciem a formação integral do aluno/a, seja em escola de tempo integral ou parcial. Discorrer sobre a temática de formação de professores/as pressupõe analisar diferentes olhares diretamente relacionados às questões curriculares e a formação integral de alunos/as.

Nos levantamentos sobre autores que discorrem sobre a formação docente e as políticas dessa formação, percebemos que as reformas públicas estão direcionadas para a formação de professores/as relacionando a formação docente com a possibilidade de melhoria da qualidade da educação, Franco (2005), ao discorrer sobre a formação docente como definidora da qualidade do ensino, analisa que existem

outras variáveis dentro da escola que também impactam as questões da qualidade do ensino, tais como recursos financeiros e humanos, infraestrutura, gestão acadêmica e pedagógica, clima acadêmico e outros.

Para Rosa Maria Torres (1998), a relação ensino aprendizagem não pode ser abordada como uma relação “insumo-produto”, justificando que o fato do professor se aperfeiçoar, automaticamente os aspectos a aprendizagem do aluno também serão aperfeiçoados.

Para Souza (2006), a formação dos docentes tem desconsiderado a escola e seus contextos sociais e institucionais, atribuindo ao professor toda a responsabilidade de forma isolada. Para a autora, faz-se necessário tomar a escola como *locus* da ação do/a professor/a, e as atividades por eles desenvolvidas não podem desconsiderar os saberes já construídos, pois somente rompendo a concepção de que a sua formação é a responsável pelo insucesso da educação que será possível avançar nos resultados.

Seja como for, é preciso considerar todos os elementos que envolvem uma educação integral (escola, professor, currículo, questões sociais), pois estabelecer diretrizes assertivas que contribuirão para sucesso educacional requer um olhar macro de todas as esferas que envolvem o processo, inclusive a formação docente.

A própria BNCC atribui como responsabilidade da União a importância da revisão da formação inicial e continuada do/a professor/a para que estejam alinhadas às novas diretrizes educacionais, visto a relevância dos professores no sucesso dos alunos (BNCC, 2017).

Ainda temos autores como Frigotto (2011), que discute o pressuposto da formação docente no âmbito da universidade, o qual afirma que não difere da educação básica, ou seja, a formação do/a professor/a também é centrada na pedagogia dos resultados e do produtivismo, marcada por práticas mercantis.

Freitas (2002) também discursa sobre as diretrizes que regulavam os processos de formação, situando avanços e retrocessos em torno dessa temática, apresentando aspectos históricos e discussão sobre as

reformulações das diretrizes para uma formação de professores e debates sobre a criação dos Centros de Estudos para formação de professores.

## Referencial teórico a partir da compreensão da escola das diferenças

Ainda dentro da proposta de análise do Ensino Médio com Itinerários Formativos, tomamos por base um exame no que se refere à escola como mantenedora das diferenças, cujo ambiente é um local onde circula uma gama de diversidades: cultural, sexual, étnico-racial, social e de gênero. Entretanto, é perceptível o despreparo da instituição escola e seus atores em receber e incluir toda essa diversidade. Em função desse despreparo, essa instituição acaba por manter práticas que contribuem para exclusão e a promoção das desigualdades, já que incluir neste cenário significa a efetiva equiparação de oportunidades a todos. Contudo, o discurso da inclusão é produzido como uma verdade que busca atingir a todos (HÜNING, SILVA, NETTO, 2021).

Bento (2008), ainda coloca que a escola, além de não cumprir sua função de lidar com a diferença e a desigualdade, trabalha como uma instituição que mantém as normas de gênero e continua a reproduzir modelos.

São diversos os comportamentos no ambiente escolar que demonstram e comprovam essas condutas. Para Louro (1997), a escola desde seu início exerceu ações distintas, incumbindo-se de separar os sujeitos das mais diversas formas, desde o instante em que separa quem está e quem não está na escola, até as atitudes internas de classificação, por meio do ordenamento e da hierarquização.

Dessa forma, o comportamento da escola acaba por ser contraditório, pois as práticas que deveriam fazer parte das suas atribuições, deveriam ser justamente a do respeito articulado com a igualdade, por ser um espaço político fundamental do exercício da liberdade. Por isso, para se fazer uma análise a respeito de práticas discriminatórias existentes nas escolas, faz-se necessário adotar um olhar de desconfiança

sobre práticas cotidianas vistas como normais ou naturais e muitas vezes validadas pelo currículo em exercício.

Para Louro (1997, p. 63):

[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”.

Existem uma série de fatores dentro da escola que são produtores dessas distinções, como por exemplo o currículo, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos e processos de avaliação. Por isso, faz-se necessário questionar todas essas práticas e teorias que norteiam o trabalho escolar.

Para uma análise completa dos Itinerários Formativos, considerando uma formação integral, é fundamental perceber se são contempladas dentro da organização curricular e nas propostas pedagógicas elaboradas pelas unidades escolares, atividades que contribuem para o educar a respeito as diferenças. Pois de acordo com a BNCC (2017), “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”.

Para a escola se tornar espaço de aprendizagem e de enfrentamento a todas as formas de preconceito e discriminações, é preciso que se olhe o currículo com bastante cautela, considerando inclusive aspectos ideológicos inseridos de forma implícita dentro dele, pois ao observá-lo é possível perceber se está intimamente ligado com a função de produção de sujeitos que preencham posições econômicas e sociais numa sociedade estratificada (APPLE, 2003). E, se a escola passa a desnaturalizar a hierarquia de poder e aspectos heteronormativos de reprodução, passa-se a desconstruir estereótipos, e assim constroem

mecanismos que incentivem a convivência humana com respeito a diferença por meio da dialogicidade (PACHECO; FILIPAK, 2017). É preciso educar e não apenas coibir ou punir.

## Referencial teórico a partir da compreensão dos caminhos metodológicos

Quanto aos levantamentos em torno da perspectiva filosófica que orientará os caminhos e análises da pesquisa, faz-se necessário um diálogo para a comparação e à crítica que explicitam inicialmente a necessidade e a pertinência do estudo proposto, e que ao final possam apontar corroborações e discordância entre os resultados obtidos e os estudos anteriores (MAZZOTTI, 2003).

Pesquisar é uma prática científica a qual remete à ideia de aplicação de uma série de atividades, tais como procedimentos de observação, experimentos, coleta de dados, cálculos estatísticos, tabulações, entrevistas, questionários. Porém, todos esses artefatos não são utilizados aleatoriamente; muito pelo contrário, é preciso um cuidadoso plano de utilização. E esse plano se dá a partir de um método.

Todo esse processo metodológico precisa ser fundamentado epistemologicamente, para justificar a processo aplicado. Pois, de acordo com Severino (2007, p. 100):

A ciência é sempre uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto.

Sendo o método um artifício de condução da pesquisa científica, utiliza-se de paradigmas que têm a função de guiar a abordagem da pesquisa, que vão se construindo ao longo do tempo na vida de um pesquisador enquanto sujeito com visões, crenças e padrões de pensamentos. Partindo dessa compreensão, aqui serão descritos os cami-

nhos da investigação, as escolhas metodológicas e teóricas, as fontes escolhidas e as organizações que se fizerem necessárias para alcançar o objetivo geral, já citado, proposto na pesquisa em andamento.

A abordagem teórico-metodológica está fundamentada na Dialética, corrente de pensamento marxista que se propõe desenvolver uma análise crítica dos fenômenos sociais. Dentro dessa abordagem, para Chizzotti (2000, p. 11):

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. [...] confronta-se com todas as forças da natureza e de si próprio, arregaça todas as energias da sua capacidade criadora, organiza todas as possibilidades da sua ação e seleciona as melhores técnicas e instrumentos para descobrir objetos que transformem os horizontes da sua vida. Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa.

Dessa forma, a dialética sendo um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis, apresenta-se totalmente coerente com a atividade de pesquisa em torno do currículo na educação.

Partindo destes princípios, a dialética traz-nos aspectos característicos para uma análise crítica no âmbito das práxis, na qual o olhar de desconfiança entre o que é empírico (aparentemente real) difere do concreto (pensado), buscando compreender realmente o que está por detrás do aparente.

O processo educativo deve ser abarcado a partir das reflexões empreendidas sobre as relações entre professores e alunos na sala

de aula, visto que, quanto mais embasado teoricamente estivermos para a análise do empírico (entre professor/aluno), mais próximos da compreensão plena do processo educacional em questão estaremos.

De acordo com Saviani (1994), é preciso um olhar crítico, levando em consideração a relação entre educação e condicionamentos sociais, de forma que não se dissocie a prática social da educacional, pois o objetivo da prática educativa é que o aluno entenda o saber historicamente produzido e que o homem não nasce sabendo, visto que este se torna homem pelo trabalho à medida que se apropria do que foi produzido pelas gerações que o antecederam.

Em Marx, a dialética pautada na materialidade histórica refere-se à forma de organização do homem em sociedade através da história, ou seja, as relações sociais construídas pela humanidade durante os séculos. E essa compreensão se dará por meio de uma análise sobre o trabalho, pois esta é a categoria central nas relações do homem com o próprio homem e do homem com a natureza, sendo uma atividade vital - atividade pela qual ele garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (MARX, 2004).

Se o trabalho é a categoria central de análise da materialidade histórica dos homens, ou seja, a base das relações sociais de produção se dá organizadas pelo trabalho. Este pode possibilitar a realização plena do homem (humanização), ao mesmo tempo que se acontecer de forma exploratória gera-se um processo inverso, que é o da alienação. Esse movimento contraditório entre a humanização e alienação é de grande interesse na educação, haja vista que é preciso avaliar se as políticas educacionais estão a serviço da humanização ou da alienação. Resposta que poderá ser encontrada na prática educativa, cuja finalidade da pesquisa aqui em desenvolvimento tem como foco.

O delineamento da pesquisa se organiza considerando o aporte teórico-metodológico descrito anteriormente, levando em conta a característica empírica, cuja finalidade é a análise dos resultados obtidos

a partir da implementação do Ensino Médio com Itinerários Formativos e das diretrizes curriculares do Ensino Médio, seus alcances e possibilidades à formação integral. Para tanto, será realizada análise de documentos e com base nos relatos dos/as professores/as, obtidos por meio de questionários, o conhecimento de suas experiências, bem como a avaliação que fazem sobre os resultados obtidos com a implementação da proposta da BNCC em análise.

Para a coleta de dados empíricos, optamos pelo questionário - por ser um mecanismo bastante eficaz na obtenção de um número maior de respostas às questões elaboradas pela pesquisadora de forma padronizada, o que facilita sua tabulação e análise. Marconi & Lakatos (2009, p. 88) definem o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”.

A pesquisa será realizada em uma Escola Pública Estadual de Nível Médio do Estado de São Paulo, e o público-alvo constitui-se de 20% (vinte por cento) da equipe docente que trabalha diretamente com os Itinerários Formativos nas três séries do Ensino Médio no período matutino, na perspectiva de analisar a aplicação do novo Currículo, baseado na BNCC, e a percepção docente sobre as práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

Para este trabalho, as pesquisas bibliográficas transitaram em torno de questões relacionadas ao currículo, educação, escola, políticas educacionais, ensino médio, métodos de ensino, perspectivas filosóficas, metodologias de pesquisa, pesquisas na área da educação, gênero, sexualidade e educação, poder e outros. Nas diversas teses e dissertações em análise, fica evidente uma preocupação grande de muitos pesquisadores em compreender as variáveis que afetam e influenciam a educação, tanto nos aspectos sociais, econômicos e culturais, e alguns inclusive tangenciam o currículo como instrumento de manutenção de uma sociedade hegemônica. No entanto, em relação ao tema itinerário formativos no Ensino Médio poucos trabalhos foram encontrados,

e sobre a análise do currículo, mais especificamente em relação ao Ensino Médio, existe uma gama maior.

A pesquisa documental, que apesar de assemelhar-se à pesquisa bibliográfica, não é igual, e Gil (2002) mostra que esse tipo de material não recebe um tratamento analítico, podendo ser reelaborado. Para esse trabalho serão necessárias análises de documentos oficiais, tais como a BNCC, LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Planos de Curso e Planos de Trabalhos Docentes referentes ao ano de 2019 e 2020 da escola objeto de estudo.

Analisar o processo educacional a partir de reflexões empíricas significa refletir as contradições em sociedade, e buscar possibilidades de superação dessas condições adversas no interior do processo educativo.

Assim, dentro da metodologia traçada, os dados serão analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, sob enfoque principal na obra de Laurence Bardin. A técnica surgiu devido a necessidade no campo da sociologia e psicologia. Seu papel principal é o desvendar crítico.

Bardin (2016) ainda esclarece que a Análise de Conteúdo se faz na prática, e a organização de uma análise se dá por meio da pré-análise, depois a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados (codificação e inferência) (BARDIN, 2016). Nos últimos anos houve um crescente interesse pela técnica de Análise de Conteúdo, com destaque para os métodos qualitativos no campo da educação. Por isso, é considerada ideal para ser utilizada na área.

Bardin (2016, p. 42) define Análise de Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando 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 (variáveis inferidas) destas mensagens.

Temos como pressuposto realizar uma investigação que propicie uma compreensão em torno do objeto de pesquisa, levando em conta

as fontes de informações, sem a pretensão de generalizar, mas sim de ampliar o conhecimento em torno da elaboração de um currículo e suas práticas pedagógicas, além de construir questionamentos que nos permitam avançar na compreensão da sua aplicação.

## Considerações

Desenvolver esse trabalho foi de extrema importância, uma vez que, no percurso da sua produção, houve a necessidade de explorar diversas fontes, tais como, livros, artigos, dissertações, teses, além de sites de grupos de pesquisas que discutem o objeto proposto para estudo.

Durante o levantamento bibliográfico ficaram evidentes as diversas ramificações que existem em torno do assunto ‘Currículo’, mas no que se refere especificamente a proposta ‘Itinerários Formativos’, ainda pouco se tem pesquisado. Acreditamos ser pelo fato de que o processo de implantação e implementação da nova BNCC iniciou-se há pouco tempo. Contudo, esse percurso de busca por pesquisas na área de interesse, além de promover a identificação de uma vasta gama de autores que discorrem sobre o tema, ampliando significativamente nossos olhares e a compreensão sobre as diversas perspectivas que os resultados obtidos ao final da pesquisa, poderá proporcionar para a área da educação no campo das políticas públicas, da formação docente e da diversidade.

Assim sendo, a principal intenção dessa publicação é a de contribuir com outras pesquisas, principalmente as voltadas para estudo da BNCC do Ensino Médio, bem como destacar a importância

do levantamento bibliográfico para aporte teórico com autores/as de referência no assunto, bem como da escolha de referencial metodológico que subsidie desde a escolha do método e técnicas de pesquisa até as análises finais dos resultados, deixando claro que independente das intenções e objetivos das investigações, conhecer o que já existe produzido, além de auxiliar na organização da pesquisa, evita que se reproduza algo já existente.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BARDIN. Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BENTO, Berenice A. O que é transexualidade. São Paulo: Brasiliense. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: . Acesso em: 05 abr. 2020.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- CRESTANI, Janilde; DRESCH, Jaime F.; SANTOS, Vanice dos; DIEZ, Carmen L. F. Formação Integral do Ser Humano: Contribuições do Pensamento Educacional para Discutir os Desafios da Escola Contemporânea. Rev. UNINGÁ, Maringá, v. 33, n. 4, p. 42-53, out./dez. 2018.
- FERRETTI, Celso J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados. Campinas, p. 32 (93). mai./ago. 2018.
- FRANCO, Maria J. N. As ações de tutoria nos processos de formação docente: as práticas educativas do tutor em foco. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.
- FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set/2002, p. 136-167.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Rev. Brasileira de Educação. São Paulo, v. 16, n.46, p.235-254, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 21 maio 2021.
- GIL, Antônio C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- HÜNING, Simone M.; SILVA, Aline K. da; NETTO, Tathina L. B. Vulnerabilidade da População Negra e Políticas Educacionais no Brasil. Cad. Cedes. Campinas, v. 41, n. 114, p.110-119, mai.-ago., 2021.
- LOPES, Alice C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. Rev. Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: < <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963> >. Acesso em: 01 jun. 2021.
- LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MATOS, Cleide C. A produção científica dos coordenadores do Grupo de Trabalho Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): opções teórico-metodológicas. *Rev. Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 24. 2019.
- MAZZOTTI, Alda J. A. A Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fund. Carlos Chaga, n. 113, p. 39-50, jun. 2001.
- PACHECO, Eduardo F. H.; FILIPAK, Sirley T. Relação de gênero e diversidade sexual na educação. *PsicolArgum*. Curitiba, p. 63-81, 35 (88), jan./abr. 2017.
- SACRISTÁN, José G. (Org.); GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, Denise T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: FEUSP, v.32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.
- TORRES, Rosa M. Tendências de formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (Org). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. SÃO PAULO: PUC, 1998, p. 173-191.
- VARANI, Adriana; CAMPOS, Cristina M.; ROSSIN, Elizabeth. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio-ago., 2019.

# INOVAÇÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcio Antonio Raiol dos Santos<sup>28</sup>  
Carlos Afonso Ferreira dos Santos<sup>29</sup>

## Introdução

A inovação é objeto de diferentes enfoques quando tratada no grande campo da educação. Suas finalidades indicam um repensar das funções almeçadas pela escola de educação básica, sobretudo, tendo em vista ser esse espaço um alvo específico das inovações.

Nesse contexto de entendimento, o reconhecimento dos objetivos das inovações no ensino básico se mostra uma tarefa não somente necessária, mas também útil às intenções visadas pela escola contemporânea, atribuindo a ela novas e qualificadas formas de tratar seus saberes e a possibilidade de modificar as relações entre seus sujeitos.

Na perspectiva docente, sua concepção de inovação na escola e na educação representa um dos pontos de partida para o desenvolvimento de práticas transformadas. Junto a isto, a reflexão sobre condicionantes articulados a esse desenvolvimento, dentre os quais o projeto pedagógico, a gestão do trabalho docente ou a própria dinâmica cotidiana do trabalho do professor no espaço escolar.

Dito isto, esta pesquisa investiga docentes de Educação Física de uma escola federal do norte do Brasil e objetiva sistematizar suas significações de inovação em educação, com enfoque subsequente na análise do projeto pedagógico da escola onde atuam. O olhar a esse documento teve por intenção entender se suas orientações, a partir

---

<sup>28</sup> Professor Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica (NEB) da UFPA e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA.

<sup>29</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da UFPA.

das percepções dos professores, são suficientes para o estímulo a uma cultura de inovação na Educação Física, na escola investigada.

De abordagem qualitativa, para a investigação foram selecionados quatro (04) docentes de Educação Física da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), com os quais foi realizada entrevista semiestruturada que buscou coletar dados referentes às concepções sobre inovação em educação e inovação no projeto pedagógico da instituição onde lecionam.

O conteúdo do texto se divide em três momentos. No primeiro são analisadas e discutidas concepções sobre inovação de docentes de Educação Física. No segundo o foco esteve em suas percepções sobre o projeto pedagógico da EAUFPA, o qual propicia análise relativa ao documento enquanto fonte de inovação. O terceiro momento sintetiza algumas relações entre a inovação e a Educação Física, com base nos resultados alcançados pelo estudo.

### **Inovação em educação: concepções docentes**

A percepção docente sobre como se manifesta a inovação no campo educacional passa, de modo especial, pela avaliação das concepções que os sujeitos possuem em relação a esse fenômeno. Nessa perspectiva, podemos identificar duas orientações analíticas. A primeira se insere num discurso teórico-epistemológico da inovação e suas intencionalidades a partir de uma noção conceitual.

A segunda, no interior de um plano procedimental, portanto, das ações realizadas pela escola para efetivá-la.

Na primeira orientação, o discurso teórico da inovação assumido pelos professores de Educação Física da EAUFPA em diversos sentidos coincide com uma visão refundadora, a qual contempla a transição paradigmática para um modelo de escola com necessidades contemporâneas, opostas a suas intencionalidades tradicionais (PACHECO, 2019). Considerando aspectos isolados sinalizados

pelos sujeitos da pesquisa, mas que se complementam para formação de um olhar geral sobre inovação na educação, identificamos alguns pontos definidores desse fenômeno.

1. Transformação de determinado campo social (educação) identificado como tradicional;
2. Fuga à habitualidade, mediante construção de novos lugares de aprendizagem compatíveis com o sentido que tem a escola hoje;
3. Realizada dentro de uma perspectiva de realidade, no campo das possibilidades;
4. Busca por mudanças a partir de uma tomada de consciência em relação à prática educativa.

Os quatro pontos em destaque nos colocam numa posição motivadora, ao passo que cautelar em relação à inovação educacional, pois, se em um primeiro momento identificam a necessidade de transformação da educação vista como tradicional e a construção de novos sentidos e espaços para a escola, num segundo observam que a produção de inovações só será feita com base no olhar a realidade – da cultura escolar – e o que dela pode ser extraído para o desenvolvimento de práticas inovadoras. Corroborando Arroyo (2013), isso requer dizer que a oferta de condições, seja elas de cunho material, pedagógico ou institucional, é necessária para a criação de novas e inventadas práticas com o conhecimento escolar.

Particularmente, o ponto 3 é digno de atenção, pois figura como elemento novo para a discussão da inovação. Conforme avalia P3, a inovação significa “[...] trazer o inédito para o possível [...] conseguir colocar em prática aquilo que é possível [...]”. Com base nesse olhar, a configuração de tempos e espaços de aprendizagem identificados com a função inovadora ainda necessária à instituição escolar implica no reconhecimento dos limites e desafios que a permeia. Assim sendo, a idealização ou produção de inovações e mudanças nas práticas

docentes estão fortemente articuladas ao **campo das possibilidades**. Em outras palavras, daquilo que a escola oferta em termos pedagógicos, curriculares e de gestão; estruturas organizacionais dessa instituição social (NÓVOA, 1995).

O “inédito possível” evidenciado por P3 estabelece relações próximas com as características da inovação ressaltadas por Pacheco (2019), dentre as quais o ineditismo. Tal relação clara e manifesta entre inovação e ineditismo se defronta com uma ambiguidade repercutida até mesmo nas funções da educação escolar, na medida em que a compreensão do “inédito”, desprovido de intenções formativas, apresenta-se apoiada em uma base acrítica do trabalho realizado na escola. A mera implantação de tecnologias e o reconhecimento inovador dessa ação exemplificam como o ineditismo pode estar mascarado nesse espaço de educação, pois se por um lado, de fato, a tecnologia se coloca como uma ferramenta favorável às ações inovadoras, por outro, seu uso não pode ser unicamente instrumental, mas embasado em diferentes perspectivas e propostas de trabalho (MARIANO; FERRO, 2019).

[...] por muito tempo a gente achou que só implementar isso dentro da escola seria a grande inovação, mas na verdade não é. A inovação da educação, esse processo de repensar, esse processo de trazer *pro* possível, ele rompe com muitas questões, ele rompe com o entendimento de ser humano, com o entendimento de escola (P3).

O entendimento crítico de inovação de P3 em muito se assemelha a caracterização que possui esse fenômeno no olhar de P2. Para este sujeito, “[...] a inovação carrega [...] não só na educação, uma conotação de novidade, mas também uma conotação na perspectiva crítica, mais transformadora de educação”. Apreende-se de sua percepção que a inovação como novidade não é suficiente para a transformação da educação, uma vez que encarada somente sob esse viés, e fundamentalmente desprovida de intencionalidade, corre-se o risco de entendê-la como ação ingênua (GOLDBERG, 1995).

A ingenuidade em torno da inovação pode ser facilmente superada, de acordo com a compreensão de P4 e sua orientação freiriana, se esse fenômeno educacional for encarado como mudanças conscientes que visem à realização de práticas educativas fomentadoras de consciência crítica, seja ela dos estudantes no ato educativo, ou dos docentes nas ações pedagógicas que realizam. Via de mão dupla, para esse sujeito “consciência” é palavra-chave para o entendimento de inovação no ambiente escolar.

Por esse motivo, uma caracterização teoricamente articulada de inovação se fundamenta em pilares que permitam, com base nos pensamentos de P2 e P4, significar a educação e fazê-la ter sentido, mediante tomadas de consciência imprescindíveis a busca por mudanças na escola e nas práticas pedagógicas de docentes. Sem essa base, qualquer ação realizada será reconhecida como habitual e obsoleta (SANTOS GUERRA, 2018), tal como a escola se acostumou a ser ao longo de séculos. Diferentemente, com ela, a fuga a habitualidade caracterizaria um desafio a essa instituição, conforme P1 ao caracterizar a inovação educacional: “Contextualizar os assuntos à realidade dos alunos de maneira diferente dos habituais. Buscar novas formas de ensinar, novas maneiras de ensinar e aprender [...] Novos lugares de aprendizagem, de ensino [...]”.

Para buscar novas formas de ensinar e aprender, a orientação prática – ou, mais efetivamente, os meios e estratégias que favorecem a inovação – se revela pontual. Elencamos, em forma de possibilidades, algumas dessas formas evidenciadas pelos docentes entrevistados: contextualização de assuntos à realidade do corpo estudantil; produção de currículo participativo; inovações metodológicas; aulas baseadas na relação teoria-prática (conceito-experiência); repensar do tempo-espço escolar e do conteúdo curricular.

Entendendo-se que a viabilização da inovação na escola se entrelaça a uma série de expectativas de ordem paradigmática e pedagógica, as possibilidades discursadas pelos professores entrevistados dão conta

de explicá-las, pois revelam que a efetividade de uma inovação envolve a organização de elementos que excede a mera adoção instrumental e isolada de estratégias pedagógicas sem objetivos educativos claros.

Em função disso, a inovação percorre dois meios mútuos de desenvolvimento. Numa, apoiados em Fullan (2012) ao destacar o caráter multidimensional da mudança educacional, as ações realizadas por professores requerem a conexão entre dois ou mais elementos pedagógicos para o desenvolvimento das aulas. O relato de P1, com análise específica da inovação na Educação Física, é elucidativo disto ao esclarecer que novas formas de lidar com o conteúdo curricular e os processos metodológicos deram conta de atribuir a suas aulas um sentido inovador.

Uma das experiências que eu acredito que foram inovadoras na minha prática pedagógica foi a inclusão da discussão do conhecimento das práticas de aventura, das lutas e também dos esportes menos conhecidos. [...] Tentar fazer isso de uma maneira diferente pra eles, a partir de práticas que eles mesmos pudessem criar... Lutas, regras, formas [...] Acredito que eu inovei tanto na escolha dos conteúdos, quanto na maneira de aplicar o conhecimento, ou seja, na metodologia, no método. E a escolha desse método também, desse caminho de ensinar, se deu muito pela consideração da turma, pela consideração das especificidades da turma, de cada um.

Em outra perspectiva, também significativa, a inovação perpassa a relação entre as estratégias pedagógicas possíveis de serem colocadas em prática (de cunho instrumental) e outra dimensão de natureza macro, preocupada com a transformação do sentido social da educação. No interior dessa dimensão podem estar incluídos, como lembra P3, o repensar da relação docente-escola, dos tempos e espaços disponíveis para a aprendizagem, além do significado que ela possui. Resultado dessa relação, o “fazer” e o “pra quê fazer” se interligam.

[...] a gente tem se perguntado muito pouco o “pra quê” a gente aprende. Qual o sentido do que se aprende? Qual o significado do que se aprende? Pra quê eu tô aprendendo isso? Então eu acho que a gente precisa começar a se livrar dos nossos preconceitos teóricos e procedimentais e olhar pro “o quê”, o “como” e o “pra quê” [...] Pra que a gente consiga o direito de aprender das crianças. Que eu acho isso o mais importante [...] E, assim, esse sentido de inovação, ele me toca profundamente porque ele me causa essa inquietação. De repensar toda uma dimensão escolar [...] (P3).

A inquietação causada em P3 revela que a reflexão da inovação educacional vem acompanhada de um pensamento abrangente sobre a educação escolar, sobretudo de sua função em dado contexto. Nesse cenário, entender o sentido da inovação tem a ver com o entendimento do sentido da educação e a quem ela se destina, de modo que sua produção resulte em significado educativo para educandos. Inovar sem esse princípio em vista acarreta uma espécie de inovação descompromissada<sup>30</sup>, meramente utilitarista, tecnocrática e funcionalista (JESUS; AZEVEDO, 2020). Inovar dessa maneira, por sua vez, apenas reforça certa ilusão pedagógica, na qual o uso de estratégias didáticas concebidas como modernas são utilizadas apenas para dinamizar o processo de ensino aprendizagem, não produzindo, efetivamente, efeito educativo.

Inovações comprometidas com finalidades educativas, além de garantir o direito de aprendizagem da cultura (FORQUIN, 1993) por crianças e jovens na escola, permite a imersão desses em práticas de natureza crítica. Freire (1996) reflete que uma prática educativo-crítica possui por fundamento a curiosidade epistemológica. Para ele, “[...] a construção ou produção do conhecimento do objeto implica

---

<sup>30</sup> No sentido de uma prática que no plano procedimental se vale de estratégias pedagógicas reconhecidas como inovadoras, mas no plano teórico não esclarece seus fundamentos e valores educativos, estando preocupada somente com o “fazer inovador” ou com a mudança pela mudança (SANTOS GUERRA, 2018), não no fim que a inovação empregada tem na formação educativa de estudantes.

o exercício da curiosidade” (p. 95), o que sugere o distanciamento do objeto ou fenômeno analisado, tornando o sujeito que aprende criticamente capacitado, permitindo-lhe observá-lo atentamente, além de delimitá-lo para vislumbrar possibilidades. Dentre essas, podemos citar possibilidades de aprendizagens diferenciadas e significativas, de análise crítica a dado conhecimento escolar e de reflexão subjetiva do mundo a partir de conteúdos da cultura.

Com essa análise nos deparamos com uma questão pertinente. A “inovação descompromissada” – mesmo que produzida involuntariamente – pode ser entendida como uma inovação válida? Ou ela somente poderá ser assim concebida se possuir uma finalidade educativa?

Aqui temos duas respostas. A primeira explica que inovações descompromissadas, ainda que previamente organizadas por docentes, podem ser reconhecidas como tentativas proveitosas, sendo elas muitas vezes cansativas, como ressalta P1:

Foi muito cansativo fazer isso, porque exige uma preocupação com detalhes, exige uma preocupação com a excelência das coisas. E muitas vezes uma aula atrás da outra, ela não te deixa fazer isso. E muitas vezes eu não consegui fazer em todas as turmas tão bem como eu fiz em algumas. Mas acredito que consegui inovar em algumas coisas, bem poucas, mas eu consegui e acho que foi significativo.

Não compreendidas como inovações descompromissadas, uma vez que a preocupação de P1 estava na “excelência das coisas”, a experiência relatada garante afirmarmos que nem sempre algumas práticas colocadas em ação surtirão em êxito, pois estarão motivadas pela ausência de uma coletividade ou cultura escolar favorável aos processos de inovação, a qual pode implicar na inexistência de uma rede de diálogo sobre produção de práticas reinventadas. Nessa perspectiva, num primeiro momento, as inovações produzidas por meio de tentativas, como projetos experimentais, podem ocorrer sem que

o interesse imediato esteja no significado educativo gerado por elas, haja vista estarem interessadas na avaliação e verificação das principais estratégias e ações favoráveis à produção de mudanças – o “como” e o “pra quê” fazer, relatados por P3. Ainda assim, alguns direitos de aprendizagem serão garantidos.

Essa perspectiva de trato à inovação, além de se dar de modo pessoal, pode também ocorrer de forma coletiva, em caráter coletivo (SANTOS GUERRA, 2018), caracterizada pela influência que certos docentes exercem no trabalho de seus pares. P1 alerta sobre isso quando ressalta a influência de colegas professores, recém-chegados à instituição onde leciona, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas: “[...] a influência também de colegas que vêm pra escola, com ideias novas, diferentes, e a gente acaba absorvendo isso e entrando na luta com eles também”.

Num segundo momento, resultado de avaliações pessoais (individuais e/ou coletivas) e de uma relação mais íntima do docente com a inovação e com o contexto escolar onde será produzida, as práticas precisarão ser demarcadas levando em conta seu fim educativo. Com isso, o olhar primeiro do docente estará em seus objetivos educacionais com o conteúdo do currículo para, com base neles, sistematizar estratégias inovadoras – já experimentadas – para atingi-los.

Messina (2001) esclarece essa perspectiva de relação docente com inovação ao explicar que, em uma proposta de mudança, a busca por receitas prontas precisa dar lugar a demarcação de novos caminhos. Para a autora, em primeiro lugar essa proposta necessitará estar centrada na apropriação que educadores fazem dela e nas mudanças ocorridas na própria cultura escolar, o que demanda tempo, pois ações dessa natureza sofrem impacto, tanto do tempo necessário à apropriação pelos docentes das estratégias e atitudes de caráter inovador, quanto da resistência manifestada por esses sujeitos. Portanto, experimentações, tentativas, fracassos e sucessos de práticas caracterizadas como inovadoras, fazem parte de processos de mudança complexos e graduais

(CARBONELL. 2008), os quais demandam, de acordo com Messina (2001), a aprendizagem de novos códigos culturais e a desnaturalização ou reflexão dos padrões habituais atinentes as práticas escolares.

Conforme visto nessa seção de resultados, a inovação abrange uma série de significados, segundo percepções dos professores de Educação Física da EAUFPA. Nesse sentido, é coerente dizer que a construção de um olhar geral à inovação contempla a possibilidade de compreendê-la como fenômeno que atribui à escola e a prática docente certa revisão de seus fundamentos. Conectado a elas, o projeto pedagógico pode sinalizar elementos potencialmente necessários ao estímulo a produção de inovações na Educação Física e na escola, de modo geral.

### **O projeto pedagógico da EAUFPA: mais uma fonte de inovação?**

Com surgimento em 1963, a EAUFPA é compreendida nesta pesquisa como instituição de ensino público federal de referência no estado do Pará, pois, para além de desenvolver suas atividades no eixo do ensino, abarca ações voltadas à pesquisa e extensão necessárias a experimentação de inovações pedagógicas no âmbito das práticas escolares e curriculares. Seu projeto pedagógico, portanto, situa a inovação em sua missão educativa e estimula a oferta de uma educação diferenciada e de qualidade “com base em metodologias de ensino diversificadas” (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017, p. 12), visando o desenvolvimento, na escola, de atividades pedagógicas inovadoras para a formação de educandos também inovadores (SEECHALIAO, 2017).

Historicamente, por se tratar de uma escola reconhecida por seu modelo de inovação, a EAUFPA hoje representa um campo profícuo de investigação, motivo pelo qual se tornou lócus da presente pesquisa, em especial seu projeto pedagógico.

Com base nisso, tivemos como objetivo no conjunto de resultados dessa seção compreender as percepções dos docentes de Educação

Física da EAUFPA com relação ao projeto educativo<sup>31</sup> da instituição. De modo específico, a relação que observam entre o documento e a inovação, em paralelo a missão que assume em seu plano orientador. Os resultados evidenciam percepções díspares nos relatos dos sujeitos investigados, sendo possível identificar quatro visões acerca do projeto da escola e a perspectiva da inovação.

Para P1, o projeto educativo da EAUFPA apresenta possibilidades teóricas que favorecem processos de inovação, os quais não existentes se precarizado o trabalho docente. Nesse sentido, é necessário o cotidiano ofertar condições para a criação de práticas inovadoras. De modo semelhante, P2 acentua que a EAUFPA se caracteriza como uma instituição que se coloca para a inovação, isto é, para pensar processos de inovação pedagógica. Porém, ressalta a necessidade de os processos inovadores serem articulados pela gestão escolar. Por sua vez, P3 evidencia a estagnação do projeto pedagógico da escola, destacando a necessidade de sua revisita constante em função do contexto escolar. Finalmente, P4 não observa a materialização dos princípios, valores e missão do projeto nas práticas pedagógicas realizadas por docentes, destacando que o mesmo carrega consigo resquícios da educação tradicional, os quais inviabilizam práticas emancipatórias no currículo.

As percepções dos professores sobre o projeto da EAUFPA se mostram relevantes, na medida em que a inovação ou os elementos teóricos que a favorece precisam ser considerados constantemente nos projetos educativos de instituições escolares, e, particularmente, da escola investigada. Ao mesmo tempo, fornecem-nos novos olhares que contemplam outras análises, bem como indicam bases para novas contextualizações e reflexões coletivas desse documento institucional.

Ao ser compreendida como valor, princípio norteador, objetivo, perspectiva ou finalidade, a inovação é caracterizada em seu projeto educativo como fenômeno que orienta as ações educativas da EAUFPA,

---

<sup>31</sup> Por considerarmos um projeto educativo dependente de orientações pedagógicas, filosóficas e políticas (ainda que o documento investigado não faça referência a si em seu título), faremos uso de tal expressão como sinônimo de projeto pedagógico.

transitando entre duas funções. Na primeira delas, a inovação é um objetivo institucional, apresentando-se como princípio presente nas práticas educativas, pedagógicas e curriculares da escola. Na segunda, refere-se a um projeto formativo, pois intenciona formar, em perspectiva emancipatória, sujeitos inovadores, que criem e produzam saber.

Essa segunda função é explicada pela oferta de condições para o desenvolvimento de inovação pelos alunos, o fazendo ao longo de mais de meio século: “A EAUFPA [...] assumiu o papel de unidade responsável pela Educação Básica no seio da Universidade, e, cumpre a missão de contribuir para a formação de cidadãos participativos, responsáveis, críticos e inovadores” (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA, 2017, p. 52). Cabe ressaltar que mesmo em 1986 a concepção filosófica e pedagógica da escola era “[...] oportunizar ao educando condições de vir a ser crítico, dialógico, criativo, inovador, consciente de sua própria dignidade e de seu papel como homem histórico” (ibid., p. 13).

De modo mais distante as funções atribuídas ao projeto pedagógico da EAUFPA no tocante a inovação, o discurso de P3 alerta para uma relação mais firme entre a reflexão-construção coletiva do documento e as práticas cotidianas que dele provém. Destaca este sujeito que a relação entre inovação educacional e o projeto educativo da EAUFPA “[...] é uma questão difícil falar, relacionar [...] porque se pra mim a inovação parte de um repensar constante da escola, eu não consigo vincular a inovação com um documento que tá engessado, que tá ali parado no tempo”.

Considerar um projeto educativo “parado no tempo” implica, como evidencia ainda P3, colocá-lo em movimento. Por sua vez, colocá-lo em movimento demanda uma série de ações articulada pela gestão escolar em colaboração com docentes e demais profissionais que vivem o cotidiano da escola. Se “no campo da educação, um projeto inovador é sempre um ato coletivo” (PACHECO, 2019, p. 45), portanto partilhado e evoluído com base numa cultura colaborativa e organizativa (SANTOS GUERRA, 2018), a responsabilidade de colocar em

movimento um projeto educativo com princípios de inovação são os indivíduos que nele buscarão base para suas ações, individual ou coletiva (THURLER, 2001). Nesse sentido, reflete P3 algumas ações nesse sentido, como o debate constante do projeto entre pares, além do reconhecimento das necessidades da comunidade escolar e de seu entorno.

P2 contribui com a discussão ao considerar que, embora o projeto pedagógico da EAUFPA agregue princípios associados à inovação, a gestão escolar precisa direcionar esforços com fim na construção de práticas e processos inovadores. Percepção esta inserida na intenção de colocar o projeto educativo em movimento, alertada por P3. Conforme reflete o primeiro sujeito:

[...] é possível existir inovação de fato no processo de ensino aprendizagem sem um processo inovador do campo da gestão? O trabalho que o professor desenvolve não é um trabalho que acontece por si só, depende também de como a gestão organiza o currículo, os tempos de aprendizagem, as cargas horárias, qual é expectativa da gestão sobre determinado componente curricular. Daí a gente liga o processo de inovação a algo que não é apenas da boa vontade, do querer do professor, ainda que possa ser. Mas depende muito também do que se discute na educação, do clima escolar. O clima escolar é favorável pro processo de inovação, ou o clima escolar é favorável a um processo de educação mais identificado com as disciplinas estanques, sem tanto diálogo entre a gestão e o processo ensino aprendizagem?!

Do referido relato apreende-se que a produção de inovações é facilitada se outras estruturas escolares forem acionadas. Aqui se encontram direção, administração, coordenações pedagógicas, de ensino e demais setores envolvidos com as práticas pedagógicas escolares. Para P2, os sujeitos inseridos no campo da gestão precisam criar um clima escolar favorável à inovação, sem o qual os processos de ensino aprendizagem tornam-se incompletos.

Fator com incidência direta no sentido que tem a inovação na escola, um projeto educativo, segundo analisa Thurler (2001), precisa funcionar como um projeto realista comum. Para a autora, um projeto, para se manter em perspectiva inovadora constante e não se tornar vazio, necessita se transformar em um processo, alicerçado em objetivos que sejam claros e em métodos de decisão e trabalho. Assim sendo, configura-se como um dos componentes da escola que auxilia na constituição de uma identidade docente voltada a construção do sentido de mudança. Caso concebido como um documento utópico, seus objetivos não corresponderão ao contexto no qual se insere determinada instituição escolar e seus atores.

Como vimos com os sujeitos da pesquisa, suas atitudes e vontades se articulam explicitamente a construção de um sentido inovador para as ações que realizam na EAUFPA, tanto que, ao reconhecerem no projeto da escola valores fincados na inovação, indicam aspectos ainda ausentes capazes de traduzir na prática pedagógica uma maior efetividade desse fenômeno educacional. Assim o faz P1 ao acreditar numa melhor oferta de condições ao trabalho docente na escola; P2 ao reclamar ações advindas da gestão escolar no tocante à inovação; e P3 ao acentuar a necessidade de revisita incessante ao documento, de acordo com o que emerge do cotidiano escolar.

Thurler (2001) nos auxilia nesse entendimento quando afirma que a consolidação de um projeto na escola parte das representações que os atores do lugar fazem dele. Relacionada aos fins que se propõe o projeto educativo da EAUFPA no que compete ao princípio da inovação, a atenção a percepção de seus professores aparece como fator relevante para a construção de possibilidades pedagógicas, curriculares e administrativas direcionadas a mudança de suas práticas.

Nesse sentido, mais do que a análise a seu conteúdo formal, no qual se incluem os propósitos, valores e visões, entendemos que a compreensão da natureza inovadora do projeto educativo da EAUFPA também perpassa uma esfera não oficial e não prescrita, a qual contem-

pla o intuito de atribuí-lo dinamicidade por via de sua materialização nas práticas cotidianas da instituição. Possivelmente, nesse recorte, a inovação ainda esteja aquém de significativa efetividade.

## **Sínteses e considerações a partir das significações: a Educação Física em pauta**

Os resultados coletados em campo e analisados mostraram percepções de docentes sobre inovação e o projeto pedagógico da EAUFPA.

Segundo os docentes investigados, a inovação na educação de um modo geral se apresentou com base em duas ordens de significação: um discurso teórico e paradigmático, e outro instrumental. No primeiro caso, inovar na escola significou transformar o campo educacional visto como tradicional; construir novos ambientes de aprendizagem; ser realizada em função das possibilidades existentes para sua efetivação; e buscar mudanças conscientes na prática educativa.

No plano instrumental, de modo que articulado a um sentido social e formativo concebido para a instituição escolar, meios e estratégias foram acenados pelos docentes de Educação Física ao se referirem à inovação: contextualização de assuntos à realidade do corpo estudantil; produção de currículo participativo; inovações metodológicas; aulas baseadas na relação teoria-prática (conceito-experiência); e repensar do tempo-espço escolar e do conteúdo curricular.

De modo que pensado no campo da educação pelos professores entrevistados, os meios e estratégias sistematizados são também capazes de serem viabilizados no componente curricular Educação Física, uma vez que reúne um conjunto de saberes necessários a formação estudantil e, a partir disso, busca requerer da inovação alguns de seus fundamentos teórico-práticos. A contextualização de assuntos à realidade estudantil exemplifica o fato. Ela pode ser demonstrada pela experiência de P2 com o boxe e de P1 com as práticas de aventura, lutas e esportes pouco conhecidos.

A experiência de P1 ganha aqui notória atenção. A particularidade de seu trabalho centrou nas práticas corporais de aventura e esteve condicionada ao conhecimento das especificidades da turma para o planejamento das ações. Dessa forma, a docente procurou desenvolver novas formas de trabalho, de forma recriada e adaptada (criatividade). Nesse caso, além de contextualizar o assunto trabalhado com base na realidade do corpo de estudantes, repensou o conteúdo de sua ação curricular, naquilo que autores chamam de inovação curricular (FERRETTI, 1995; VEIGA-NETO, 2008; PACHECO, 2019; JESUS; ALVES, 2019).

Entendidas as percepções de professores de Educação Física da EAUFPA referentes ao significado que atribuem à inovação e visualizado sua importância no componente curricular, os resultados seguintes permitiram compreender o que pensam esses sujeitos sobre o projeto educativo da escola e suas finalidades voltadas à inovação.

Em meio a opiniões minimamente diversas dos docentes, duas conclusões foram possíveis. Numa delas foi importante notar que, segundo eles, a escola em seu plano institucional pretende ser inovadora e buscar em suas práticas ações dessa natureza. Entretanto, a existência de condições para essa busca se faz essencial. Dentre elas destacam-se a não precarização escolar e o trabalho articulado com a gestão. Uma segunda conclusão nos mostra que para, de fato, a inovação ocorrer, é necessário que os objetivos educacionais visados estejam alicerçados em decisões, métodos e ações realizados processualmente no contexto escolar vivido.

Conforme as percepções analisadas, as condições de trabalho docente precisam ser avaliadas para que o estímulo a práticas inovadoras produza trabalhos dessa natureza. Na Educação Física, o cenário de crise relacionado ao contexto de precarização pode ser minimizado caso sejam atribuídas condições para que o profissional possa desenvolver sua capacidade criadora (CANÁRIO, 1996). Caso contrário, alguns fatores que impedem a inovação e dificultam

a prática de professores de Educação Física na educação básica serão frequentes, como precarização e intensificação do trabalho docente, a baixa remuneração, as condições precárias de trabalho e o controle profissional (MALDONADO; SILVA, 2017).

Urge, para isso, o trabalho da gestão escolar como catalizadora das práticas de docentes, com o intuito de amenizar questões como precarização do trabalho e visar ações que se proponham a estimular experiências e trabalhos inovadores com os conhecimentos da Educação Física.

Em síntese, podemos concluir que a avaliação crítica de condicionantes externos (projeto pedagógico, gestão, trabalho docente, entre outros) à inovação é fator que reverbera no alcance ou não as significações possíveis para esse fenômeno, tais quais relatadas pelos sujeitos da pesquisa. Isso requer dizer que a busca por uma transformação da educação identificada como tradicional, por exemplo, demanda a observação atenta a outras particularidades do ambiente escolar, o que explica a não neutralidade das inovações educacionais na escola básica.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio F. B. *et al.* (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2013.
- CANÁRIO, Rui. A escola, o local e a construção de redes de inovação. In: CAMPOS, Bártolo P. (org.). **Investigação e inovação para a qualidade das escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996. p. 59-76.
- CARBONELL, Jaume. **Una educació para mañana**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.
- ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA. **Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação**. Aprovado na Resolução n. 4.905, de 21 de março de 2017.
- FERRETTI, Celso J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1995. p. 61-90.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993. 208p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael. **Los nuevos significados del cambio en la educación**. 2. ed. Barcelona: Octaedro, 2012.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 61-90.

JESUS, Pedro; ALVES, José M. Inovação pedagógica, formação de professores e melhoria da escola (estudo de caso). In: CABRAL, Ilídia *et al.* (orgs.). **Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas do III seminário internacional**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, 2019. p. 203-229.

JESUS, Pedro; AZEVEDO, José M. Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, n. 20, p. 21-55, 2020.

MALDONADO, Daniel T; SILVA, Sheila A. P. dos S. **Do “rola a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público** Volume 30. Curitiba: CRV, 2017. n.p.

MARIANO, Jorge L. M.; FERRO, Elaine G. Inovação e conservadorismo na educação brasileira. In: GEBRAN, Raimunda A; DIAS, Carmen L. (org.). **Práticas educativas e inovação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-42.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

SANTOS GUERRA, Miguel Á. Innovar o morir. In: PALMEIRÃO, Cristina; ALVES, José Matias. **Escola e mudança: construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas da escolarização - os desafios essenciais**. Porto: UCE, 2018. p. 20-43.

SEECHALIAO, Thapanee. Instructional strategies to support creativity and innovation in education. **Journal of Education and Learning**, Richmond Hill, v. 6, n. 4, p. 201-208, 2017.

THURLER, Mônica G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane *et al.* (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. 1 ed. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2008, p. 35-58.

# A ARTICULAÇÃO ENTRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE GÊNERO E O COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Rayanna Oliveira Motta<sup>32</sup>  
Maria José de Jesus Alves Cordeiro<sup>33</sup>

## Introdução

Essa pesquisa surgiu mediante ao estudo do objeto de pesquisa escolhido para construção de uma dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Neste texto, como objetivo busca-se compreender o fenômeno da violência contra a mulher, que nasce de uma cultura marcada pelo patriarcado, permeada pela noção de gênero e relações de poder construídas culturalmente, bem como os desdobramentos pedagógicos para o enfrentamento desse tipo de violência.

Esse cenário mobilizou movimentos sociais feministas na luta por políticas públicas de combate à violência, com destaque para o Estado de Mato Grosso do Sul (MS)

O estado de MS que já ocupou a quinta posição no ranking nacional no Mapa da Violência publicado em 2015 referente ao período de 2006 a 2013 mobilizou seus órgãos e criou como uma de suas ações o projeto Maria da Penha Vai à Escola, e a campanha Agosto Lilás que se mostram como uma alternativa pedagógica, contribuindo para a discussão de gênero e violência contra a mulher nas escolas.

De antemão, faz-se necessário discutir as definições do conceito de gênero ao longo da história e conceito de gênero sob a ótica do pós-estruturalismo. Na sequência, será apresentada uma discussão

<sup>32</sup> Mestranda pelo PGEDU da UEMS. Bolsista CAPES. Membro do CEPEGRE da UEMS.

<sup>33</sup> Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora do PGEDU da UEMS, do curso de Pedagogia e Líder do CEPEGRE.

sobre a violência contra a mulher na sociedade. E posteriormente, trataremos da criação da Lei Maria da Penha e do projeto “Maria da Penha Vai à Escola”, como forma de enfrentamento à violência contra a mulher, bem como, sobre práticas e recursos pedagógicos que visam discutir a construção de gênero e violência contra a mulher nas escolas.

O alerta à cerca das relações de gênero há muito tempo se faz presente no cotidiano da rede escolar e político brasileiro, muito embora, historicamente as relações de gênero se apresentem atravessadas por concepções essencialistas e normalizadoras, que afirmam constantemente, a superioridade física e mental do masculino, reforçando assim a desigualdade de poder na relação entre o gênero masculino e feminino, culminando com a exclusão da mulher no espaço público e restringindo o papel social da mulher ao âmbito da família e aos cuidados domésticos. (PESSI; MATÍN, 2005.)

Desta maneira, a naturalização e perpetuação da violência contra as mulheres, são influenciadas por ideologias e preconceitos impostos pela sociedade, que normalizam a posição inferior das mulheres e permitem a reprodução da violência sob suporte do Estado. É importante assim, uma visão crítica sobre o que se tem como, pertencente à condição de ser mulher, pela cultura ocidental, endossado pelo discurso heteronormativo, fundamental no enfrentamento das desigualdades e suas nuances, que acometem mulheres diariamente.

Segundo Veron (2015), as relações entre homens e mulheres são historicamente assentadas numa relação de poder, o poder entendido aqui como opressão que tem como consequência, a violência. É sabido que o poder não possuiu uma natureza ou essência definida de forma universal, e desta forma, não pode ser colocado como objeto. O poder é uma prática social construída historicamente. Sendo assim, para Foucault (2008), o poder está diretamente ligado à manutenção do outro em uma condição de sujeição ao outro. Nesse sentido, a violência emerge das relações de poder, quando o poder é utilizado como instrumento de controle dos indivíduos.

Por conta deste contexto, nasceu o movimento feminista como um dos principais agentes na luta e enfrentamento a desigualdade que as mulheres sofrem. Esta luta no Brasil propiciou a elaboração e aprovação da Lei n. 11.240/2006 denominada Lei Maria da Penha. A Lei Maria da Penha caracterizou a violência sofrida por mulheres, como violência doméstica e a determinou como qualquer ação ou omissão fundamentada no gênero que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual, psicológico e dano moral ou patrimonial às mulheres, que surja em qualquer relação íntima de afeto, em que o agressor conviva ou tenha convivido com a vítima. (MENEHHEL et al., 2013).

A Lei Maria da Penha (Lei 11.240/2006) incorporou o avanço legislativo e se tornou o principal instrumento legal de enfrentamento a violência contra a mulher no Brasil atualmente. Com ela, o que antes era culturalmente e juridicamente legitimado foi tipificado como crime. Tornou-se crime as cinco formas de violência doméstica e familiar, entre outras, conforme incisos I, II, III, IV e V da lei, quais sejam: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e a violência moral (que correspondem aos crimes de calúnia, difamação e injúria, todos tipificados do Código Penal, nos Artigos 138, 139 e 140, respectivamente). (OLIVEIRA, 2016).

Em Mato Grosso do Sul, diante do crescente índice de violências contra a mulher, o governo tomou providências, avocando para si medidas de prevenção e combate. Como prevenção criou o projeto “Maria da Penha vai à Escola”, um programa permanente de ações educativas para alunas e alunos de escolas públicas estaduais, realizado desde 2016 por meio de palestras e rodas de conversa, que são intensificadas no mês de agosto, tendo como atividade principal a campanha Agosto Lilás, os quais, contam com apoios e parcerias governamentais e não governamentais. Além do programa “Maria da Penha vai à Escola”, outros surgiram e estão sendo executados: “Maria da Penha vai à Igreja”; “Maria da Penha vai ao Campo”; “Maria da Penha vai aos Terreiros”; “Maria da Penha vai aos Bairros”; “Maria da

Penha vai aos Quilombos”; “Maria da Penha vai à Feira”; “Maria da Penha vai à Aldeia”; “Maria da Penha vai às Empresas”. Criou-se ainda a Casa da Mulher Brasileira que acolhe mulheres vítimas de violência.

Neste seguimento, realizou-se um conjunto de investigações que teve como objetivo geral identificar como foram construídas as perspectivas de gênero na contemporaneidade, investigando como as relações de poder reforçam os casos de violência contra a mulher. No presente trabalho, discute-se ainda possíveis práticas e recursos pedagógicos utilizados atualmente para o debate nas escolas sobre construção de gênero e violência contra a mulher, como reflexo do projeto “Maria da Penha Vai à Escola.

## Os feminismos e a construção do conceito de gênero

O movimento feminista, principal responsável pela conquista da Lei Maria da Penha no Brasil, se apresenta como favorecedor de críticas sobre a sociedade, principalmente no que tange às reivindicações sobre a igualdade de gênero. O conceito de gênero manifesta-se dentro desse movimento social, que traz consigo uma luta pela igualdade social e a igualdade entre os gêneros. Considera-se, segundo Soares (1994), a existência de três momentos do feminismo, que é dominado como as três ondas do feminismo. A primeira onda tem início em meados do século XIX até os anos 1950, a segunda onda vai até meados de 1980, e a terceira onda é contemporânea, e é considerada um pós-feminismo.

A primeira onda do feminismo tem como elementos principais a revolução industrial e a primeira e segunda guerra mundial. Neste contexto, as mulheres iniciaram a busca por emancipação política e incorporação no estado industrializado, exigindo assim, o reconhecimento como cidadãs, com os mesmos direitos civis e políticos que os homens. Dessa forma, a luta dessas mulheres se baseava no direito ao voto, em melhores condições de vida, e por direitos sociais. Elas ficaram conhecidas como “as sufragistas”.

A segunda onda se inicia em meados de 1960 e vai até meados de 1990. Simone de Beauvoir é considerada uma das precursoras da segunda onda, com o livro “O Segundo Sexo.” Este momento correspondeu há uma grande atividade e inovação e suas discussões tinham como ponto central a opressão feminina. Havia também, uma grande aversão sobre o fato de que as mulheres permaneciam em desvantagem não apenas na esfera pública, como também na esfera privada, onde surge o conceito de que o pessoal é também político. Segundo Nogueira (2012), as contestações giravam em torno das políticas de reprodução e da identidade, da contracepção e do aborto, e da sexualidade. Com referência à sexualidade, discutia-se sobre o prazer da mulher e também sobre a heterossexualidade compulsória, a violência sexual e doméstica, os abusos, os estereótipos e o tratamento do feminino como objeto em várias esferas.

Neste momento, compreendeu-se que a injustiça social não estaria atrelada apenas à questão classista, dado que, além da classe, as questões de gênero e raça também estariam unidas no processo de opressão de alguns grupos, sendo que “as práticas sociais tinham impedido algumas pessoas de serem incluídas nessa categoria universal e buscava remover os obstáculos para a realização de seus direitos individuais” (SCOTT, 2005, p. 22).

A segunda onda, foi um período fundamental para o surgimento das reivindicações das mulheres negras e pobres, uma parcela da população que precisava buscar acessos diferentes para que pudessem garantir igualdade, evitando, assim, que apenas a mulher branca, principalmente pertencente às classes média e alta, tivesse seus direitos reconhecidos.

De acordo Narvaz e Köller (2006, p. 649), no campo internacional, a partir da década de 80, iniciou-se uma indagação a respeito de algumas verdades científicas, particularmente nas ciências sociais que, até então, inspiravam-se nos modelos de pesquisa das ciências biológicas, saindo assim, para um processo de desconstrução com o pós-estruturalismo. Esta nova perspectiva influencia então

o feminismo francês, a partir de Foucault e Derrida, procurando investigar a linguagem e símbolos.

Segundo Soares (1994), após várias críticas lançadas a segunda onda feminista, e partindo de novas teorizações como o construcionismo social, originário das correntes pós-modernas, manifesta-se a terceira onda do feminismo, conhecida também como pós-feminismo. Algumas autoras como Conceição Nogueira e Judith Butler são percussoras sobre a questão da diversidade e do antiessencialismo relacionada aos movimentos feministas. Com as lacunas deixadas pela primeira e segunda onda, a terceira onda feminista tem seu início nos anos 90, onde foi sinalizada a importância de dar voz a diversidade de mulheres que existem e por isso existem demandas diferentes para cada uma delas. Desta forma, pode-se afirmar que com o surgimento da terceira, houve uma busca para que se unificasse as lutas feministas, incluindo aqui a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça, com isso, foi criando forma a ação política feminista e antirracista, levantando tanto questões raciais como também as questões de desigualdade de gênero (CARNEIRO, 2003). Em conjunto com as causas do Feminismo Negro, o Feminismo envolvendo homossexuais e mulheres transexuais constitui a pauta da luta das mulheres pela igualdade de gênero

### **Conceituando gênero e poder**

Segundo Joan Scott (2007) as relações entre os sexos são construídas socialmente, o que já havia sido apontado por outras teóricas feministas, porém, para a autora isso ainda diz pouco, porque não elucida como estas relações são construídas e porque são construídas de forma desigual privilegiando o homem,

também não diz como atuam ou mesmo como mudam, assim chegando à conclusão que só essa certificação, não tem força suficiente para integrar ou mudar os paradigmas históricos existentes (SCOTT,

2007). Sendo assim, Scott vai além das propostas anteriores e articula a noção de construção social com a noção de poder.

A elucidação sobre gênero apresentada por Scott (1995) nos diz que o “gênero é um aspecto constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero, é uma forma primeira de significar as relações de poder.” (SCOTT, 1995, p. 21). Sendo assim, segundo a autora, há quatro elementos intrinsecamente relacionados que caracterizam o gênero como constitutivo das relações sociais:

Gênero é a organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens; mais propriamente, o gênero é o conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo. Não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função do nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos (SCOTT, 1995, p. 7).

Segundo a autora, diferenças sexuais dizem respeito à política de representação de gênero, onde se busca encontrar respostas sobre o papel das mulheres na sociedade. Um fator importante citado pela autora é a natureza da sociedade em desqualificar e reprimir o papel da mulher em um âmbito geral, sobre hierarquias e articulações, fazendo uso do poder.

De acordo com Michel Foucault (2008), o poder é um ato que se executa sobre a ação dos outros e, portanto, está contida entre todas as relações que vamos instituindo na nossa vida. Para Foucault as relações de poder são características do ser humano e, contando que sejam vividas entre pessoas “livres”, elas sempre vão ser visadas pelas capacidades estratégicas de reversão internas às diferentes formas de dominação. Foucault (2001) fala da intolerância segundo o conceito de liberdade e de como o poder também é produtivo porque produz

assujeitamentos, e ainda produz a necessidade de lutar, de criar táticas para instigar o jogo de forças que as opressões impõem.

Segundo Michel Foucault (2001), a ausência de dominação não é possível, devido ao conjunto de regras sociais onde o sujeito está colocado, porém, o poder de resistir também existe, desde que exista liberdade. Sendo assim, o que se pode fazer é trazer a ética para o campo das relações cotidianas que marcam a microfísica do poder, exercitando-a como prática reflexiva da liberdade e, dessa maneira, mudando os jogos de poder com a finalidade de obedecerem às relações de forças mais justa.

De acordo com Silveira, Nardi e Spindler (2014), outro ponto importante do pensamento foucaultiano das formas de legitimação e das formas de dominação é que a verdade é construída como uma rede discursiva que emerge nas relações sócio históricas e é por essa forma, que se estabelece ao estatuto de regime de verdade. Dessa forma, as relações de gênero não estão ligadas em uma teoria biológica que define a sua própria concepção. Elas são elaboradas nos jogos de saber-poder em que estamos inseridos, os quais produzem nossos corpos e as formas que assumem as relações.

Ainda segundo Silveira, Nardi e Spindler (2014), esses dois conceitos chaves da obra do autor supracitado, que são: poder-resistência e regimes/jogos de verdade, são essenciais para a análise dos modos de dominação que definem posições diferentes para homens e mulheres em nossa sociedade, até chegar à violência contra a mulher.

Segundo Louro (2003), as relações de poder na concepção de Foucault, nos sinaliza que o poder não apenas nega e coíbe, mas também produz. Essa concepção nos traz que o poder também produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos, aumenta a utilidade econômica e diminui a força política dos indivíduos. Dessa forma, os gêneros se produzem nas relações de poder e pelas relações de poder, ou seja, atua como força geradora de violências. A violência contra a mulher é um exemplo claro dessa relação.

## As discussões de gênero na educação

Segundo Soares (1994), em meados de 1980, registram-se esforços governamentais, em âmbito continental e também no Brasil, em relação à inclusão das relações de gênero como tema transversal em suas ações e políticas públicas. Mas somente a partir da década de 1990 é que as bases para a inserção das temáticas de gênero na educação são consolidadas. Nesse período, uma nova racionalidade foi materializada por meio das políticas educacionais.

No que se refere à inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas, Madsen (2008) afirma uma demarcação histórica que divide as agendas de políticas de gênero no país em duas. Segundo a autora, a primeira agenda inicia-se em 1996 com a aprovação da LDB/1996 e inúmeras reformas educacionais executadas na década de 1990, porém, todo o processo ocorreu sem a contribuição direta da sociedade, e a segunda é iniciada durante o governo Lula (2003 a 2011), vista como um marco nas questões sobre a inserção das diversidades na esfera governamental.

Ela é iniciada após a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres de 2004, onde produziu-se o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, cujo eixo estruturante foi a educação. Sua formulação resulta de um processo participativo que envolve Estado e Sociedade, por meio de negociação de demandas.

Neste contexto, foram criadas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres - SPM. Essas duas secretarias representaram um momento de ruptura e cooperaram para a criação de uma agenda mais ampla de gênero e, de alguma forma, para a participação social no processo de formulação dessas agendas, atendendo a demandas de grupos específicos.

Ainda segundo Madsen (2008), a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade, enquanto norteadoras de políticas públicas

federais, é relativamente recente. O começo da inserção dessas temáticas se dá a partir de 1995 no governo Fernando Henrique Cardoso, sob grande influência dos movimentos feministas e dos organismos multilaterais que forçaram uma resposta do governo aos compromissos assumidos internacionalmente. É, porém, a partir do primeiro mandato do governo Lula, em 2003, que essa temática é institucionalizada.

### **A criação da lei Maria da Penha e a escola enquanto possibilidade de enfrentamento a violência contra a mulher**

A Lei Maria da Penha foi criada em 22 de setembro de 2006 e se constitui com um marco histórico na defesa dos direitos da mulher. A lei é resultante de um longo processo de elaboração iniciado por um projeto enviado ao Congresso Nacional em 25 de novembro de 2004, pela então ministra da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Nilcéia Freire. A lei recebeu este nome em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, uma biofarmacêutica cearense, que em maio e junho de 1983 sofreu duas tentativas de homicídio, praticadas pelo seu marido Marco Antônio Heredia Viveros (na primeira vez atirou contra ela e na segunda tentou eletrocutá-la), fazendo com que Maria da Penha ficasse paraplégica em função da primeira agressão. Nove anos após o crime, seu ex-marido foi condenado a uma pena de 15 anos de reclusão, reduzida a 10 anos por se tratar de réu primário. Em 1996, a decisão do júri foi anulada e o réu foi submetido a novo julgamento, sendo então condenado a 10 anos e 6 meses de reclusão. Marco Antônio Heredia Viveros recorreu a sentença inúmeras vezes, fazendo com que ele permanecesse em liberdade por dezenove anos, sendo preso somente em outubro de 2002, pouco antes de o crime prescrever. A conclusão do processo judicial e a prisão do réu só ocorreram graças às pressões da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), quando foi considerado pela primeira vez na história, um crime de violência doméstica.

A violência doméstica contra a mulher é um dos desafios legais e sociais a serem superados, pois se estabelece como uma das principais transgressões aos direitos humanos. É a expressão mais perversa do desequilíbrio de gênero construído historicamente entre homens e mulheres. Novos paradigmas exigem novas formas de enfrentamento à violência doméstica, independente da forma que se apresenta.

O artigo 5º da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) define a “violência doméstica e familiar contra a mulher” qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial no âmbito da unidade doméstica, da família e em qualquer íntima de afeto. É destacado também não apenas a violência física (qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal) mas também a violência psicológica (relativa a danos emocionais e diminuição da autoestima); a violência sexual (condutas que constringem a mulher a presenciar, manter ou participar de relação sexual indesejada); a violência patrimonial (retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos) e a violência moral (calúnia, injúria ou difamação), como formas de violência praticadas contra a mulher.

O projeto “Maria da Penha vai à Escola” se apresenta como uma alternativa de combate à violência contra a mulher nos ambientes educacionais e tem por objetivo promover o debate e a reflexão contra o fenômeno da violência contra a mulher, partindo da abordagem sobre a Lei Maria da Penha e a violência doméstica numa perspectiva mais didática, com possibilidade de desmistificar seu entendimento equivocado e tornar conhecidos seus mecanismos de proteção à mulher em situação de violência. Além disso, o projeto visa mobilizar as instituições da rede pública em sentido à mudança de paradigmas e desconstrução de preconceitos e estereótipos em relação aos fatores que geram a violência doméstica, por meio da reflexão e diálogo sobre o assunto.

Há algum tempo vem se instituindo a temática do enfrentamento a violência contra a mulher na agenda educacional brasileira. A partir dessa normativa, surgiram campanhas de prevenção à violência contra a mulher voltada para área educacional em diversos estados brasileiros. Entre muitas campanhas, destacaremos a campanha “Agosto Lilás” que tem como principal atividade o projeto “Maria da Penha vai à Escola”. Esse projeto vem sendo realizado por meio da Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres Vítimas de Violência Doméstica, promovendo palestras e bate-papos em escolas e postos de saúde sobre a lei Maria da Penha e a sua efetividade. O projeto tem como objetivo conscientizar estudantes contra a prática da violência doméstica e familiar contra a mulher e capacitar os/as educadores/as para o desenvolvimento de atividades no âmbito escolar, com a finalidade de desconstruir a cultura de violência em desfavor do gênero feminino, a qual é historicamente arraigada pelo contexto histórico-cultural.

A campanha “Agosto Lilás” é tida como a maior campanha de prevenção e combate à violência doméstica e familiar de Mato Grosso do Sul, que é realizada pela Subsecretaria de Políticas Públicas para Mulheres do Estado de Mato Grosso do Sul desde 2016, que seria o do 10º aniversário da Lei Maria da Penha. Desta forma, foi inserida no calendário oficial do Estado por meio da Lei nº 4.969, de 29/12/2016 e tem como objetivo sensibilizar a sociedade sobre a violência doméstica e divulgar a Lei Maria da Penha.

O projeto “Maria da Penha vai à Escola” traz uma proposta de processo educativo e gradual para romper padrões de masculinidade e feminilidade que cristalizam a diferença e reforçam de forma estrutural a violência contra a mulher. Este projeto tem como objetivo principal, educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e promover e divulgar a Lei Maria da Penha nas escolas públicas da cidade de Paranaíba-MS.

A educação se estabelece de forma muito importante no processo de socialização e formação do ser humano, podendo ser

decisório na construção de consciências críticas ou podendo também reproduzir ideologias dominantes, que tem como principal as relações de exploração e opressão.

Segundo Silvino e Henrique (2017) a escola, assim como, outras instituições como família e a igreja, que colaboram com o desenvolvimento do processo de consciência, devem contribuir para a formação de cidadãos mais éticos. Sendo também responsabilidade da escola não apenas o processo de ensinar a ler ou escrever, mas também auxiliar no desenvolvimento crítico do ser humano, contribuindo para eliminação de todas as formas de preconceito.

Segundo Louro (2003), os processos escolares são como uma ferramenta que produz e reproduz desigualdades sociais e vêm ocupando uma agenda política e acadêmica de muitos estudiosos e críticos há algum tempo. Como podemos perceber, existem vários estudos nos quais se destacam as diversas formas pelas quais se produzem desigualdades, diferenças e as inúmeras formas como se criam identidades sociais, ou seja, como é definida e construída as identidades de gênero e sexualidade na escola. É sabido também, que as características vistas por muitos como inerentes à mulher ou ao homem, como se o sexo biológico fosse determinante para uma construção social do sujeito, são produzidas socialmente, sabemos também que são possíveis de transformação.

De acordo com Louro (2003), a melhor forma de exercer a prática educativa não sexista, é renunciando a um posicionamento normativo e priorizando a discussão de um novo modo de realizar uma prática transformadora no âmbito da educação. Considerando a análise de que as relações sociais são sempre relações de poder e que o exercício do poder realiza-se em muitos sentidos, é possível propor uma nova composição para a/o intelectual feminista que resulta de um conjunto de disposições mais sintonizadas numa perspectiva pós-estruturalista: condição para se atentar e discutir os indicadores de desigualdade e seu possível enfraquecimento ou modificações para estar alerta/a,

não apenas ao que se configuram as concepções dominantes, mas também ao que se novo; disposição para o autoquestionamento para lidar com a provisoriedade e a transitoriedade; disposição para agir a partir das práticas cotidianas, rotineiras e comuns, modificando e questionando essas práticas.

É preciso também nos atentarmos que a mudança na forma de ver e abordar as questões de gênero na educação, em uma perspectiva mais crítica, provoca mudanças e perturbações significativas para qualquer indivíduo. É preciso compreender que a construção dos sujeitos é um processo essencialmente social e histórico, e que a desigualdade e diferença, seja ela apresentada de qualquer forma, também é uma construção social que é feita através das relações de poder, que torna algo como norma ou natural, algo que é essencialmente construindo social, histórica e culturalmente.

## Considerações

Por fim, é importante destacar a importância dos estudos de desigualdade de gênero ligada a violência contra a mulher, pois muito se tem a ideia de que a violência está restrita somente às relações entre marido e mulher e que se materializa, sobretudo, na forma de violência física, esquecendo das outras formas de violência que ocorrem de forma explícita ou velada.

Se o exercício de constatar o acontecimento da violência contra a mulher não é tarefa fácil, que dirá refletir sobre ela a fim de evitá-la e/ou combatê-la. Este exercício deve envolver a família, sociedade e Estado como um todo, pois todos têm relevante papel no enfrentamento desta questão.

Neste sentido, as escolas se configuram como um espaço privilegiado para esta reflexão e debate, bem como para o acesso à informação e divulgação, pois o número de casos de violência contra a mulher e feminicídios tem sido crescente, mesmo com a criação e implementação de programas e leis que buscam conscientizar e crimi-

nalizar tais práticas. É importante salientar a importância de estudos de gêneros e as relações de poder intrínsecas ao gênero, nas escolas, pois tais conceitos quando trabalhados de maneira correta e de forma comprometida, podem evitar possíveis relações de violência contra a mulher e demais minorias. É preciso reconhecer também que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe. Dessa forma, é preciso que consigamos reconhecer e nos atentar de que forma essas identidades e as diferenças estão sendo construídas, pois são nessas construções que se estabelecem as relações de poder.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Presidência da República; 2006.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de saber. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

LOURO, Guacira. L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MADSEN, Nina. A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MENEGHEL, Stela. N; MUELLER, Betânia; COLLAZIOL, Marceli. E; QUADROS, Maíra. M. Repercussões da Lei Maria da Penha no enfrentamento da violência de gênero. Ciência & Saúde Coletiva, v. 18, n. 3, p. 691-700, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/gZtYwLDYSqtgp7wGTTXHw4z/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2021.

NARVAZ, Martha. G; KOLLER, Sílvia. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. Psicologia em estudo, v. 11, n. 3, p. 647-654, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NGxfm9MK4wBdpJ7twQzvfYM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2021.

NOGUEIRA, Conceição. O Gênero na psicologia social e as teorias feministas. Dois caminhos entrecruzados. In: JACÓ-VILELA, A. M.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). *Clio-psyché: gênero, psicologia e história*. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2012, p. 43-67.

OLIVEIRA, Karinny. L. “Marias também tem a força”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

PESSI, Anne-Marie; MARTÍN, Gabriela. Das Origens da Desigualdade de Gênero. In: CASTILLO-MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. Marcadas a Ferro. *Violência contra a Mulher. Uma Visão Multidisciplinar*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 17-22.

SILVEIRA, Raquel; NARDI, Henrique C.; & SPINDLER, Gisele. (2014). Articulações entre gênero e raça/cor em situações de violência de gênero. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 323- 334.

SILVINO, Dariana; HENRIQUE, Tázia. R.P.G. A importância da discussão de gênero nas escolas. In: VIII Jornada Internacional de Políticas públicas. Maranhão, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo6/aimportanciadadiscussao-degeneronasescolasumaabordagemnecessaria.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/H5rJm7gXQR9zdTJPBf-4qRTy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SCOTT, Joan. Preface a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p. 11-30, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SOARES, Vera. Movimento Feminista. Paradigmas e desafios. *Revista Estudos Feministas*. 2, número especial. Rio de Janeiro: Ciec/ECO/UFRJ, p. 11-24, 1994.

VERON, Maelly.S. Com quantos tapas se faz uma mulher? Violência incapacitante, impotência do/as profissionais e tramas na rede de atendimento à mulher em Dourados, MS. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

WAISELFISZ Julio.J. Mapa da violência 2015. Os novos padrões da violência homicida no Brasil. Caderno complementar 1: Homicídio de mulheres no Brasil. São Paulo. Instituto Sangari. 2015.

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vanessa Alves Pereira<sup>34</sup>  
Marcelo Máximo Purificação<sup>35</sup>

## Introdução

A inclusão escolar é um tema que tem sido discutido com mais frequência em âmbito social, devido à grande demanda de alunos com deficiência na rede regular de ensino. No entanto, cabe ressaltar que o acesso a rede regular não garante a qualidade educacional para esses alunos que são públicos da educação especial. Na perspectiva de escola inclusiva, espera-se que o aluno com deficiência possua condições de igualdade na rede regular, com equidade em suas oportunidades, para assegurar seu pleno desenvolvimento, nesse ponto que coexiste a formação de professores.

Sendo assim, é necessário considerar que por muitos anos o público da educação especial esteve excluído do convívio escolar e social, já que nem sempre a educação foi universal, o que representa uma importância crucial em discutir essa temática. Para tanto, é primordial analisar o panorama de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar e a formação de professores, que inclusive é alvo de duras críticas por parte da sociedade.

A formação de professores em si, já se configura como um problema no Brasil, conforme teóricos que pesquisam a temática, como Saviani (2009); Gatti (2008; 2013); apontando inclusive aspectos históricos e sociais dessa formação, além das políticas públicas bra-

---

<sup>34</sup> Mestranda pelo PGEDU da UEMS.

<sup>35</sup> Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Coimbra – Portugal. Docente do PGEDU da UEMS.

sileiras serem pouco efetivas, visto que, não se tem formação sólida e integradora, o que envolve principalmente a formação continuada.

Para tanto, levanta-se a questão de como as políticas públicas, com enfoque na educação básica, se relacionam com a formação de professores em perspectiva inclusiva? Tendo como foco o olhar para a inclusão escolar de alunos com deficiência. Portanto, o objetivo central é buscar interseções, entraves e desafios nesse processo. A metodologia do artigo traz uma abordagem qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, com análise documental.

Apresentar-se-á uma breve contextualização histórica para se compreender quais foram os caminhos percorridos pela inclusão social e escolar, seguidos de aspectos a respeito da formação de professores em perspectiva inclusiva, e, por fim suas interseções com as políticas públicas e Considerações.

## Fundamentação teórica

### Contextualizando a inclusão escolar e a educação inclusiva

Ao longo dos anos, a inclusão escolar de pessoas com deficiência passa por transformações em seu processo de formação, onde é necessário contextualizar algumas fases e conceitos para chegarmos até a questão suscitada ainda na introdução desse trabalho. Tem-se quatro momentos cruciais no decorrer desse processo, que são: exclusão, segregação, integração e inclusão.

A respeito da exclusão, segundo Bianchetti (1998), a pessoa com deficiência não era tida como um ser humano de direitos e igualdade, não atendia aos critérios de um físico ou intelecto considerado aceitável, sendo assim, tais indivíduos eram proibidos de ter qualquer convívio social, sendo abandonados ou até mesmo mortos.

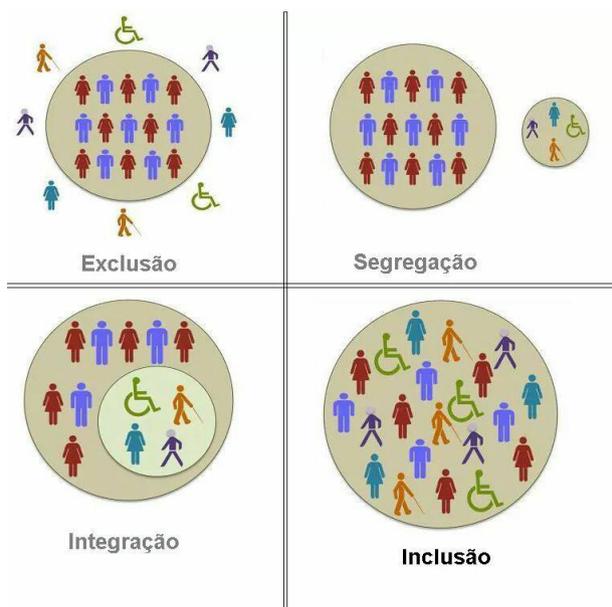
No período caracterizado pela segregação social, tem-se a questão do assistencialismo, onde o convívio social da pessoa com deficiência era

ainda tido como algo improvável. Sendo assim, esse grupo recebia apenas assistência mínima para sobrevivência em casas de apoio, segregados em outros locais, longe do convívio social, onde havia a corrente assistencialista por parte da igreja católica (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Percebe-se que esses períodos de exclusão perduraram durante muitos séculos, desde as primeiras sociedades primitivas, o que acarretou uma série de desigualdades sociais para a pessoa com deficiência, onde irá refletir também no acesso à educação.

Ainda conforme Bianchetti (1998), na idade moderna tem-se algumas mudanças relacionadas ao preconceito no que tange as pessoas com deficiência, tais mudanças são tentativas de integração ao meio social, mas ainda de maneira tímida. Com os movimentos sociais que surgem ao redor do mundo, no século passado, há uma mudança no panorama da inclusão social e conseqüentemente da inclusão escolar. A figura abaixo é capaz de ilustrar os períodos citados:

Figura 1: Fases do processo de inclusão



Fonte: Site deficiência visual, 2016.

Apesar de hoje ser considerado o período de vivência da fase de inclusão, não significa que esta esteja consolidada, pelo contrário, a necessidade de discussão acerca da temática é primordial, visto que, conforme mencionado, a qualidade de acesso ao ensino por parte de alunos com deficiência se configura como precária, onde a formação de professores voltada para a diversidade ocorre de modo insuficiente, caracterizando um problema com a qualidade do ensino recebida por esse aluno (GATTI, 2013). Do outro lado, discute-se políticas públicas, que aparentam se mostrarem ineficazes.

A cientificidade da educação inclusiva vem a ser impulsionada com a declaração de Salamanca em 1994, isso se dá por conta de tal declaração ser grande influenciadora de políticas públicas no Brasil e no mundo, defendendo a educação como um direito de todos.

Mas afinal, então, o que seria uma educação inclusiva, ou uma escola inclusiva? Conforme o Ministério da Educação (MEC), é caracterizada da seguinte forma:

Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação (BRASIL, 2004, p. 7).

Com essa definição, percebe-se que uma escola em perspectiva inclusiva é aquela que irá acolher o aluno em sua totalidade, diversidade humana, valorizando suas especificidades, garantindo a qualidade do ensino a todos, de acordo com suas capacidades e potencialidades.

Cabe ressaltar em que consiste essa perspectiva inclusiva, conforme Garcia (2013), o primeiro ponto a ser analisado seria desconsiderar um atendimento segregado, com destaque para as redes

regulares de ensino. Nessa perspectiva, sustenta-se que o aluno com deficiência na educação básica, deve ter respeitada as suas diferenças e singularidades e não apenas ter um conhecimento sistematizado.

Em uma perspectiva inclusiva, não cabe pensar apenas a respeito da aceitabilidade de alunos com deficiência dentro da sala de aula, mas sim, pensar que de fato a escola deva contribuir para o pleno desenvolvimento desse aluno em termos de aprendizagem (GARCIA, 2013).

Nesse ponto, tem-se a importância da formação de professores em perspectiva inclusiva, já que para atender ao conceito de escola inclusiva, o docente necessita de subsídios teóricos e metodologias adequadas para trabalhar com esse alunado.

Ainda sobre a formação de professores em perspectiva inclusiva, pode-se dizer que são necessárias reflexões para se pensar nessa formação dentro da educação básica. Uma formação nessa perspectiva, seria aquela que reflete acerca de vários estilos de aprendizagem dentro da práxis pedagógica do professor, com objetivo de proporcionar ao aluno uma aprendizagem sólida e uma formação integral.

Posto isso, é importante destacar que a educação especial se encontra dentro da perspectiva inclusiva, preocupando-se em atender alunos com deficiência, conforme a LDB (1996):

Art. 58.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, Lei de Diretrizes e bases da educação, 1996, art. 58).

O artigo 58 traz informações importantes acerca da educação de alunos com deficiência, pois, cita a rede regular de ensino. Para tanto, novamente esbarra-se no objeto da pesquisa, que é a formação docente em perspectiva inclusiva.

Alguns autores dialogam entre si no que tange formação em perspectiva inclusiva, como Garcia (2013); Kassar (2014); Glat e Pletsch (2011); Mantoan (2008), onde convergem para a ideia de que o processo de inclusão necessita de ser revisto constantemente, para tanto, o docente necessita de contribuições teórico-metodológicas a serem adquiridas em uma formação sólida e integradora, tanto inicial quanto continuada.

É notório que se tenha uma atenção maior com relação a formação de professores nessa área, já que estes terão contato direto com esse público, tendo que traçar adaptações e flexibilizações curriculares, para garantir uma educação de qualidade a todos, o que tem sido alvo de duras críticas pelas famílias e sociedade em geral. Portanto, irei discorrer a respeito da formação de professores nessa perspectiva.

### **A formação de professores em perspectiva inclusiva: alguns apontamentos**

A formação de professores em perspectiva inclusiva vem se destacando quanto a uma temática polêmica que desafia professores, bem como toda gestão escolar e o próprio sistema de ensino. Tal fato se justifica pelo fato de muitos professores demonstrarem insegurança e até mesmo déficits em sua formação inicial e continuada no que concerne à educação inclusiva, voltada para o atendimento de alunos com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (lei nº. 9394/1996), aprovada após a Declaração de Salamanca, em seu artigo 59, delibera sobre a necessidade de adaptação curricular e de métodos/técnicas adequadas a necessidade de aprendizagem de cada aluno:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revela-

rem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, Lei de Diretrizes e bases da educação, 1996, art. 58).

Todavia, para que se atenda a tais demandas, uma formação docente inicial e continuada de qualidade deve ser ofertada aos docentes, pois tais conhecimentos são basilares para que o professor realize um atendimento educacional de qualidade para o público-alvo da educação especial.

O professor necessita de aparatos teórico-metodológicos para que possa refletir sobre uma práxis pedagógica inclusiva em seu dia a dia em sala de aula, com uma formação que deve alcançar a articulação das demandas de aprendizagem de cada aluno, com diversas possibilidades para o atendimento as diferenças (COSTA, 2010).

A formação continuada em perspectiva inclusiva necessita ser abordada dentro das instituições de ensino, pois, apenas a menção sobre práticas inclusivas não se faz suficiente para a atualização e aprimoramento de conhecimentos relativos a Educação Inclusiva.

Em uma perspectiva histórico-crítica, pode-se analisar a formação de professores como um problema histórico no Brasil, envolve de desafios. Saviani (2009), afirma que mesmo com o advento da LDB/1996, que dedicou espaço para a Educação Especial em seu capítulo V, isso não se demonstra como suficiente, haja vista que a Educação Especial é apresentada como se fosse um tipo de modalidade subsidiária a educação regular. Percebe-se que para analisar a questão da formação de professores com práticas inclusivas, demanda-se de mais que normativas legais.

Ainda em se tratando da formação continuada, Gatti (2008) não categoriza um conceito rígido sobre este tema, mas pontua que está

relacionado às ações desenvolvidas ainda na graduação que tenham enfoque no aprimoramento profissional. Todavia, nem sempre tais ações colocam a Educação Inclusiva em seus eixos principais.

Gatti (2008) ainda observa, enquanto pesquisadora atuante na área, que as grades dos cursos de licenciaturas não contemplam subsídios pedagógicos suficientes para que o professor atue em sala de aula com alunos com deficiência, ficando a formação continuada aquém de seu papel, assumindo apenas uma posição de complementar do que não fora abordado na graduação, postergando ainda mais qualquer resolução da problemática encontrada, que envolve os déficits nas grades curriculares dos cursos de graduação e a ausência de conteúdos práticos, contemplando apenas os estágios de modo geral.

Dessa forma, pela falta de conhecimentos, há uma tendência cercada de preconceitos que se cria em torno deste aluno com deficiência, que não tem suas particularidades, em termos de aprendizagem, atendidas, criando-se o falso estereótipo de que tal aluno é incapaz de aprender ou adquirir habilidades específicas, o que resulta na falta de oportunidade e equidade dentro no sistema de ensino que é meritocrata, onde não é ofertada, a este aluno, as condições de igualdade necessárias para sua aprendizagem plena.

Fica evidente que as formações docentes não dispõem de aparato teórico-metodológico aprofundado, e muito menos prático, para que os professores possam atuar em uma sala de aula heterogênea, o que se torna preocupante e deixa a inclusão escolar em situação de incertezas e inseguranças (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Ainda em perspectiva histórico-crítica, Saviani (2009) destaca que o Estado tem interesse em investir em formações de professores que sejam mais baratas, e de pouca duração, sendo assim, os conteúdos acabam por ficarem fragmentados e desestimulantes, dificultando o desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula, sendo difícil de ser realizado com autonomia.

A LDB/1996 prevê em seu artigo 59, inciso III, que os docentes devem se especializar e se capacitar para atender alunos com deficiência em salas de aulas regulares. Esse discurso é confrontado por diversos pesquisadores. A exemplo, Kassar (2014), sendo congruente com ideias já aqui apresentadas, revela que há uma visão estereotipada sobre os conhecimentos pedagógicos necessários para se aplicar em uma escola inclusiva.

Ocorre que há uma falsa ideia de que o professor conseguirá atender as peculiaridades de seu aluno apenas com pequenas adaptações pedagógicas. Ora, sabe-se que tal ideia está equivocada, pois, tais tratativas devem ser analisadas de um ponto de vista muito mais aprofundado, para que a formação deixe de ser colocada em segundo plano.

Há pouca oferta de formação continuada em perspectiva inclusiva no Brasil, e um nítido aumento do número de matrículas de educandos com deficiência na rede regular. É grande o desafio de articular essa totalidade aos procedimentos didático-pedagógicos e ao processo de formação docente, portanto, é necessário um elo substancial com as políticas públicas educacionais.

### **Políticas públicas educacionais e a educação inclusiva**

As políticas públicas educacionais, inicialmente, surgem da necessidade de igualdade dentro do sistema educacional, visando oferecer equidade no ensino. Todavia, dentro da perspectiva inclusiva, cabe a análise das principais políticas públicas, com o objetivo de perceber o que esses documentos legais dizem a respeito da escola inclusiva para o aluno com deficiência.

Na concepção de Bonetti (2006), as políticas públicas são ações que tem sua origem dentro de um contexto social, perpassando pelas esferas estatais, sendo aplicadas como uma intervenção, a fim de transformar uma determinada realidade social.

No ano de 1990, como já citado, em Jomtien, tem-se a criação da Declaração de Salamanca, com apoio da Unicef e Unesco, reunindo 157 países de todos os continentes, incluindo o Brasil. Tal documento resultou como fruto de várias discussões entre os líderes dos países participantes da conferência, com a cobrança de medidas que pudessem incluir os grupos minoritários em sociedade (UNESCO, 1994).

Pode-se dizer que a Declaração de Salamanca veio a influenciar o rumo pelo qual as políticas públicas brasileiras perpassaram, a exemplo da própria LDB/1996, que veio a ser reformulada dedicando um capítulo apenas para a educação especial. Dessa forma, conforme Kassar (2014), é implantada a ideia de que o aluno com deficiência possui, legalmente, garantido seu direito a ser atendido na rede regular de ensino, com todo aparato que necessite.

No âmbito das políticas públicas educacionais, é necessário que seja feita uma breve análise sobre alguns documentos importantes sob a ótica do sistema jurídico brasileiro. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), instituída pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação (MEC), traz como princípios: a garantia de aprendizagem para alunos com deficiência, além de propostas adequadas as peculiaridades do educando. Isso se manifesta como uma conquista de grande nível, mas que evidencia preocupações. Vale frisar que a preocupação seria no sentido de tais prerrogativas não estarem sendo aplicadas na prática de ensino.

Uma questão importante a ser vista é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que propõe que o aluno público-alvo da educação especial seja atendido em contraturno em uma sala com recursos pedagógicos especializados para cada deficiência (BRASIL, 2008), não substituindo o ensino regular, onde esse atendimento especializado deve ser ofertado durante toda a vida escolar do aluno.

A respeito da formação docente, a mesma política em questão, do ano de 2008, dispõe que o professor necessita de conhecimentos específicos na área de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Assim,

se percebe a existência de um paradoxo, pois se o Estado opta por formações baratas, fragmentadas e de curta duração, conforme Saviani (2009) analisa, não é possível que o resultado seja uma formação de qualidade e que a apropriação de conhecimentos seja efetiva e suficiente para esses docentes.

Em 2020, fora aprovada a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), com o lema: educação equitativa ao longo da vida. A nova política se trata de uma reformulação da anterior. Um ponto polêmico dessa lei seria a questão da família “optar” pelo ensino regular ou por escolas especiais.

Essa pauta tem se tornado alvo de muitas críticas por parte da sociedade e de pesquisadores da área. Como já posto no tópico 2.1, a conquista pelo direito de o aluno com deficiência frequentar a rede regular de ensino, com as devidas adaptações necessárias, se configura como um marco histórico, mesmo com as dificuldades já supracitadas, mas agora, parece que tal conquista pode estar ameaçada, pois novamente discute-se a possibilidade de exclusão desses alunos em outras instituições de ensino, resultando na segregação deste público.

É importante também fazer uma ressalva quanto ao Plano Nacional de Educação em vigência, (PNE, 2014 – 2024). Em seu bojo das 20 metas estipuladas, destaca-se a de número 4 (quatro):

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

A meta em questão está inteiramente ligada a educação inclusiva, já que dispõe sobre universalizar o acesso à educação. Vale ressaltar que apenas o acesso não irá garantir a permanência deste aluno na rede

regular se não houver abrangência das adaptações necessárias. Quanto a essa meta, Saviani (2020) faz algumas considerações.

O autor destaca que, apesar da pertinência desta meta, rupturas no governo brasileiro vem a dificultar a execução dela. Saviani (2020) cita como golpe a retirada de Dilma Rousseff do governo, o que comprometeu o próprio PNE, pois, o governo posterior adotou medidas que inviabilizam o cumprimento de várias dessas metas, inclusive a de número 4 (quatro). O posicionamento do autor é convergente com as tratativas aqui já apresentadas, onde a formação de docente para a Educação Inclusiva apresenta fragilidades.

Em termos quantitativos, a formação docente não acompanha a demanda educacional necessária, permanecendo em déficit (SAVIANI, 2009). Portanto, não é possível afirmar que a inclusão escolar tem ocorrido da forma como preveem os documentos legais. Gatti (2008) é sequaz a essa ideia, afirmando que as políticas públicas atuais têm se demonstrado insuficientes, além de não estarem sendo executadas em sua totalidade.

Ainda no rol das políticas públicas educacionais, cabe ressaltar o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). No corpo da própria lei, o termo “portador de deficiência” foi colocado em desuso, e acrescentado o termo “Pessoa com Deficiência” (PCD) (BRASIL, 2015).

Além disso, esse mesmo estatuto novamente reforça o que já fora dito a respeito das necessidades de adaptação, relacionadas não só às questões pedagógicas, mas também ao espaço físico adaptado. No âmbito da educação de surdos, a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é colocada como uma das demandas necessárias, além de reforçar novamente a necessidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte na aprendizagem do aluno com deficiência e de criminalizar condutas de preconceito e recusa de matrículas de alunos com deficiência na rede pública e/ou privada de ensino (BRASIL, 2015).

A existência de políticas públicas inclusivas é necessária para que a escola inclusiva de fato exista, todavia, somente estas não garantem que a inclusão escolar seja efetiva, além do que, conforme as discussões teóricas apresentadas, a formação docente ofertada não parece ser suficiente para a demanda solicitada, o que infelizmente dificulta o resultado desejado, que é a inclusão plena.

O aluno com deficiência necessita de ter sua identidade reconhecida dentro da escola que se denomina como “escola inclusiva”, portanto, as formações de professores carecem de estarem voltadas para o acolhimento a diversidade, com políticas públicas voltadas para a acessibilidade, de modo que não fiquem apenas positivadas em lei, mas aconteçam na prática.

## Considerações

Conclui-se que o binômio inclusão-exclusão ainda está em voga. Isso ocorre pelo fato da dificuldade de se concretizar uma educação de fato inclusiva, já que se discute práticas inclusivas, porém, mantêm-se práticas excludentes, que não contribuem para um viés adaptativo de aperfeiçoamento do sistema educacional, com estruturas rígidas e métodos tradicionais, o que contrapõe como que determina a legislação e as políticas públicas.

No decorrer dos anos, é inegável que tivemos conquistas no que tange a inclusão escolar, mas não significa que isso seja suficiente para um atendimento escolar de qualidade ao aluno com deficiência, com um agravante, que é o déficit na formação de professores em toda história da educação brasileira. A formação de professores deve ser vista como um dos pilares para uma inclusão plena, visto que, flexibilizações e adaptações curriculares realizadas com embasamento e conhecimento, darão subsídios para uma educação de qualidade ao público-alvo da educação especial.

No que se refere as políticas públicas educacionais, o sistema jurídico brasileiro apresenta diversos documentos, mas suas interseções

com a inclusão e a formação de professores. não garante a efetividade das medidas contidas nos mesmos. Ainda há muito a se pesquisar a respeito da temática e a necessidade de mudanças em muitos paradigmas para superar uma inclusão precária.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papirus, 1998.
- BONETTI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Inclusiva - A Escola**. Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 04 maio 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ed Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília. Jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC, SEMESP, 2020.
- COSTA, Vanderlucia. A. **Políticas públicas e educação**: Formação de professores e inclusão. Brasil. In: CÚPICH, Zardel J; LÓPEZ, Silvia L. V; CÓRDOVA, J. de los S. L. (Org.). Sujeito, Educação Especial e integração. Cidade de México, 2010b. p. 525-540.
- GARCIA, Rosalba M. C. **Políticas inclusivas na educação**: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio R. *et al* (org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 11-23.

GARCIA, Rosalba M. C. **Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação: Fundação Carlos Gomes**, v. 13, nº 37, jan./abr., 2008.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

KASSAR, Mônica de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207- 224, maio 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 abr. 2021.

MANTOAN, Maria T. É. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143- 155, abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 abr. 2021.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 8 maio 2021.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca. 1994. Disponível em: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF). Acesso em: 04 abr. 2021.

## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

**Adriana Aparecida de Lima Terçariol:** Pós-Doutoramento na Universidade Aberta - Portugal, UAB-PT, Portugal. Doutora em Educação e Currículo pela PUC/SP. Mestre e Pedagoga pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (Unesp, Presidente Prudente/SP). Atualmente é docente no Curso de Pedagogia e Programas de Pós-Graduação em Educação, vinculados à Universidade Nove de Julho (UNINOVE-SP).

**Camila Alves de Mendonça Oliveira:** Graduada em Pedagogia, Pós graduada em Alfabetização e letramento, Mestranda em Educação e bolsista CAPES no PGEDU da UEMS de Paranaíba. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Currículo.

**Carlos Afonso Ferreira dos Santos:** Graduado em Educação Física. Mestre em Educação Básica. Professor na rede de ensino básico do município de Soure, Pará. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica (GPRAPE).

**Davi Fernando da Silva:** Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2019), Graduação em Ciência da Computação pela Universidade de Marília (1997). Membro do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Tecnologias – UNOESTE.

**Estefani Gabrieli Alves de Souza:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba/MS (2021), Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Paranaíba/MS e aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba/MS.

**Fernanda Carolina Pereira da Silva:** Graduada no curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Paranaíba. Mestranda do Programa PGEDU

de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba.

**Fernando Guimarães Oliveira da Silva:** Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS - Unidade de Paranaíba/MS). Professor do Curso de Licenciatura em Geografia (Unidade de Jardim/MS). Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM/Sede). Mestre pela UEMS. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS - Campus de Três Lagoas).

**Fernando Henrique Cassiano:** Graduado em Educação Física e Pedagogia. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba. Professor da rede Estadual e Municipal de Paranaíba/MS.

**Ione da Silva Guterres:** Mestra em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão -UFMA, com a linha de Pesquisa em Educação Infantil (2022). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão UFMA (2014). Especialista em Planejamento e Gestão Escolar UNICEUMA (2008). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão; UNICEUMA (2002). Docente da Rede Pública Municipal de São Luís (Educação Integral) na área urbana. Associada da ANPED. Membro do Grupo de Estudos Pesquisa, Educação, Infância & Docência - GEPEID/UFMA.

**Ivan Márcio Gitahy Junior:** Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Júlio de Mesquita Filho - Unesp. Mestre em Educação. Especialista em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem e graduado em Gestão de Negócios. Avaliador Institucional Ad Hoc do INEP-MEC. É Revisor de Periódicos nas áreas de Administração e Negócios. É professor da FATEC de Presidente Prudente e Professor Conteudista do Centro Universitário Toledo Presidente Prudente.

**Jean Paulo Pereira de Menezes:** Graduado em História, Mestrado em História, doutorado em Ciências Sociais e estagiário do PNPd/

CAPES/ no PGEDU da UEMS de Paranaíba. Atualmente pesquisa sobre o método dialético de Marx.

**José Carlos de Melo:** Pós-doutor em Educação, Docente do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação (PPGEEB/UFMA), Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID).

**Josilene Franco Pacheco:** Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados, Pós graduada em Gestão de Tecnologia da Informação, Licenciada em Informática, Mestre em Educação, Professora de Nível Médio e Técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

**Keysa Katieri Garcia Secatti:** Licenciada em Letras na Faculdade Educacional de Fernandópolis (2011) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação a nível de Mestrado na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

**Lucelia Tavares Guimarães:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2002), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e doutorado em educação (Currículo) pela PUCSP (2010). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/Unidade Universitária de Paranaíba e do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba. Parecerista ad hoc em periódicos nacionais da área da educação. Líder do grupo de estudos e pesquisa cadastrados no CNPq: Políticas Educacionais e Currículo da Uems.

**Marcelo Máximo Purificação:** Possui formação multidisciplinar com graduação em: Ciências Sociais (Faculdade Única), Filosofia (FBB), Matemática (UEG), Pedagogia (ICSH/UEG) e bacharelado em Teologia (FATEBOV). Mestre em Teologia: Educação Comunitária, Infância e Juventude (EST/UFRGS, 2008) e em Ciências da Educação (UEP, 2009). Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnológica) pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES,

2018-2022), Doutor em Ciências da Religião (Religião, Cultura e Sociedade) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - (PUC-Goiás, 2010 - 2014) e doutorando em Educação (Estudos Culturais) pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2020-). Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - Portugal em Formação de Professores, Identidade e Gênero, pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra - Portugal. Atualmente é Professor Titular C-II da Fundação Municipal Integrada de Ensino Superior (FIMES/UNIFMES).

**Marcio Antonio Raiol dos Santos:** Graduado em Educação Física. Dr. em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Pará. Docente do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica - NEB UFPA e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - UFPA. Líder do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica – GPRAPE.

**Maria José de Jesus Alves Cordeiro:** Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1983). Mestrado (1999) e Doutorado (2008) em EDUCAÇÃO - CURRÍCULO pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós Doutora em Educação pelo Instituto de Educação/UFMT, com bolsa do CNPq. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), docente na Curso de Pedagogia, no Mestrado em Educação e Mestrado Profissional Ensino em Saúde.

**Raquel Rosan Christino Gitahy:** É avaliadora de cursos de graduação de Direito (presencial) e Pedagogia (presencial e EAD) do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, docente da Universidade do Oeste Paulista e da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Líder do grupo de estudos e pesquisas em Educação, Currículo e Tecnologias. Pesquisadora do grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira. Tem experiência na produção de conteúdos para Educação à distância. Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP).

Rayanna Oliveira Motta: Possui Graduação em Psicologia (Bacharelado e Formação de Psicólogo) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2020) - campus de Paranaíba (UFMS/CPAR). Foi monitora de ensino da disciplina Fenômenos e Processos Psicológicos - Enfoque Comportamental I (2017 e 2018). Atualmente é Mestranda do Programada de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) como bolsista da CAPES. Dedicar-se preferencialmente a Análise Comportamental Clínica e tem desenvolvido pesquisa na área da educação sobre relações de gênero e violência contra a mulher.

**Thiago Donda Rodrigues:** Possui Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário de Votuporanga - UNIFEV (2004). Mestrado (2008) e Doutorado (2015) em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro. Trabalhou como professor de Ensino Fundamental e Médio durante oito anos. Atualmente é professor do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Paranaíba - UFMS/CPAR. Também é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do INMA/UFMS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS/Paranaíba.

**Vanessa Alves Pereira:** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (2020). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2017) e graduação em Direito pela Faculdade Morgana Potrich (2018). Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (2020). Especialista em Libras - Educação Especial, pela Faculdade Educacional da Lapa (2019) e especialista em Direito Constitucional, pela Faculdade Faveni (2019). Membro do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq).

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Africana 108

Afro-brasileira 108

Ambiente escolar 15, 63, 65-67, 70, 124, 131, 145, 157

Aprendizagem 8, 13, 25, 27, 29, 32-35, 37-41, 44, 53, 55, 69, 71, 78, 86, 92, 93, 96, 98, 101, 106, 107, 120, 128-130, 132, 143, 145-147, 149, 150, 153, 155, 179-182, 184, 186, 192

Arcs 7, 9, 25, 32-35, 38, 42, 44

Aulas 8, 36, 45, 46, 51, 52, 55, 56, 63, 91, 92, 105, 145, 146, 155, 158, 183

## B

BNCC 8, 63, 73, 74, 77, 81-86, 88, 107, 123-126, 128, 130, 132, 136-139

## C

Capitalismo 9, 12, 14, 19, 21, 23, 68, 74, 83, 87, 88, 96, 98

Care 7, 11-13, 16-24

Categoria 38, 40, 72, 74, 76, 78, 83, 98, 111, 135, 163, 174

Combate à violência 9, 159, 169, 170

Competência 8, 40, 54, 73, 74, 76-78, 82, 84, 86, 87

Comunidade 7, 61, 70, 93, 100, 105, 108, 112, 114-116, 118, 121, 122, 153

Concepções docentes 142

Condições desiguais 78

Conhecimento 8, 20, 26-30, 32, 35, 37, 41, 52-56, 60, 63-66, 69, 73-81, 84-86, 88, 92, 102, 103, 105, 118, 125, 127, 128, 133, 136, 138, 143, 146-148, 156, 157, 165, 179, 188

Consciência 52, 73, 78, 88, 96, 97, 104, 143, 145, 171

Construção social 9, 21, 62, 124, 159, 165, 171, 172

Coordenador 59, 62, 91, 95-97, 99-103, 105, 107, 108, 116, 192

Crianças 53, 64, 100, 105, 107-110, 112, 114-121, 147

Cuidado 11, 12, 15-21, 23, 24, 117

Currículo 7, 8, 11-13, 15, 16, 20, 22-24, 53, 59, 62, 64, 65, 67-69, 71, 73, 74, 81, 85-87, 104, 112, 119, 123-128, 130, 132, 134, 136-141, 145, 149, 151, 153, 155, 157, 173, 190, 191, 193, 194

## D

Desenvolvimento humano 8, 73, 74, 76, 80-82, 84, 86, 94, 95, 97, 103, 105, 158

Desenvolvimento omnilateral 74, 80

Desigualdades educacionais 119, 120

Dialética 8, 73, 74, 76-78, 82-89, 103, 134, 135

Direito 8, 25, 29, 58, 107, 109, 110, 112, 114, 115, 117, 119-121, 147, 162, 178, 184, 185, 188, 194, 195

Diversidade sexual 60-62, 69-71, 140

Doência 9, 23, 91, 93, 100, 107, 113, 121, 122, 129, 192

## E

Educação básica 20, 43, 46, 57, 63, 77, 93, 94, 107, 109, 110, 116-118, 121, 122, 125, 128, 130, 141, 152, 157, 176, 179, 180, 185, 191-193

Educação física 9, 59, 61, 141, 142, 146, 150, 155-158, 191-193

Educação inclusiva 175, 176, 178, 180-184, 186, 188, 189

Educação infantil escolar quilombola 109, 116, 120

Educação étnico-racial 108

Engajamento 59

Ensino técnico 25, 26, 30, 32

Escola básica 141, 157, 193

## F

Família 13-16, 19, 20, 22, 61, 65, 93, 97, 101, 160, 169, 171, 172, 185

Filosofia materialista-dialéctica 78

Formação docente 7, 9, 67, 74, 104, 123, 129, 130, 138-140, 175, 179, 181, 183, 184, 186, 187, 189

Formação 7, 9, 11, 12, 15, 17, 19-21, 23, 27, 29-31, 64, 66, 67, 74, 80, 87-89, 95, 101, 103-107, 112, 117-121, 123-125, 129-132, 136, 138-140, 143, 147, 150, 152, 155, 158, 170, 171, 175, 176, 178-189, 193, 194

## G

Gestores 8, 59, 60, 62

Gestão democrática 71, 105

Gestão escolar 59, 62, 68, 69, 71, 151-154, 157, 180, 192

Gênero 7-9, 11, 13, 14, 21, 23, 24, 59-72, 74, 77, 80, 82, 83, 123, 131, 136, 139, 140, 159-167, 169-174, 193, 194

## H

História 9, 13, 46, 49, 51, 57, 71, 75, 85, 89, 92, 97, 102, 108-110, 112, 118, 119, 122, 135, 139, 159, 168, 173, 174, 187, 190, 194, 195

Histórico-cultural 8, 73, 74, 76, 77, 82, 85, 89, 95, 101, 102, 105, 170

## I

Itinerários formativos 8, 123-126, 128, 131, 132, 136, 138, 139

## K

Karl Marx 91

## L

Licenciatura 19, 45, 61, 113, 190, 191, 194

## M

Matemática crítica 46, 47, 51, 55, 56, 58

Matemática 8, 45-47, 51-58, 61, 125, 126, 191, 193, 194

Mediações 79, 80, 83, 87

Meio rural 107

Metodologias ativas 26, 125

Modelo 7, 9, 25, 30-35, 38, 42, 52, 54, 57, 65, 67, 70, 86, 126, 142, 150

Mulheres 7, 11-23, 59, 64, 160-170, 174

Método materialista-dialéctico 78

Método 33, 34, 40-42, 58, 68, 74-76, 78, 89, 91, 102-104, 106, 122, 133, 134, 138, 146, 190

## N

Neoconservadorismo 7, 11, 13-16, 20, 24, 89

## O

Objetivação 79, 80, 82-85, 88, 98

Objeto de pesquisa 11, 12, 91, 104, 105, 137, 159

Patriarcado 9, 12-14, 24, 59, 60, 159

## P

Paulo freire 27, 47, 51

Pedagógico 9, 60, 69, 91, 92, 95-97, 99-102, 105, 116-118, 141-143, 150-153, 155, 157

Peer instruction 7-9, 25, 32, 33, 38, 42

Pesquisa 7-9, 11, 12, 16, 23, 24, 38, 42, 45-48, 57, 59, 71, 91, 95, 97, 100, 102, 104-109, 113, 120, 122-125, 128, 133-141, 143, 150, 154, 157, 159, 163, 173, 179, 190-195

Poder 9, 12-14, 16, 23, 29, 37, 55, 59, 62, 63, 65, 67, 70, 81, 93, 115, 117, 132, 136, 159, 160, 162, 164-166, 171-173

Política 12, 14, 19, 22, 25, 29, 31, 54, 57, 58, 62, 64, 71, 81, 83, 88, 89, 104, 106, 111, 129, 162, 164-166, 171, 173, 184, 185, 188

Políticas públicas 9, 14, 15, 30, 112, 114, 118, 122, 138, 159, 167, 170, 174-176, 178, 183, 184, 186-189

Precarização 67, 156, 157

Processo formativo 86, 121

Professores 7-9, 26, 35, 46, 51, 52, 54, 57, 62, 63, 66, 92, 95, 100, 101, 103, 105, 106, 129-131, 134, 136, 139, 140, 142, 145, 146, 149-151, 154-158, 175, 176, 178-182, 187-189, 193

Projeto pedagógico 9, 100, 141, 142, 150-153, 155, 157

Projeto 8, 9, 34, 73, 74, 77, 78, 86, 87, 91, 95, 100, 129, 141, 142, 150-157, 159-162, 168-170

Psicologia da educação 93

Pós-guerra 60

## Q

Quilombolas 8, 107-122

## R

Resignificação 91

## S

Sexualidades 8, 59-66, 68

Sociopolítica 109, 119, 120

## T

Teoria do care 11

Territórios 8, 24, 107, 109, 112, 113, 120, 122, 158

Trabalho 8, 12, 14, 16-24, 26, 30, 36, 43, 45, 49, 53, 60, 62, 67, 69, 73-88, 90, 92-101, 103-105, 108-110, 112, 118, 120, 122-124, 128, 132, 135-138, 140, 141, 144, 149, 151, 153, 154, 156, 157, 162, 169, 176, 180-182, 188

## V

Vida social 57, 83, 96, 103

Violência 9, 24, 65, 70, 71, 159-163, 166, 168-170, 172-174, 194

ISBN 978-65-5368-155-2



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)