

ORGANIZADORAS

Clarice Salete Traversini | Kamila Lockmann | Renata Sperrhake

# PESQUISAR COM A ESCOLA

currículo e inclusão em foco



ORGANIZADORAS

Clarice Saete Traversini | Kamila Lockmann | Renata Sperrhake

# PESQUISAR COM A ESCOLA

currículo e inclusão em foco



| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbani <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

- Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*
- Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*
- Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*
- Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*
- Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*
- Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*
- Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Maria Isabel Imbronito  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Nara Oliveira Salles  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emidia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoso Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecília Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cíntia Moralles Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

- Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Eliizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*
- Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*
- Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
- Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*
- Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Germano Ehler Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*
- Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*
- Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*
- Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*
- Inara Antunes Vieira Willerdig  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*
- João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*
- João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*
- Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*
- Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*
- Leia Mayer Eying  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*
- Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*
- Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegung  
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Editora executiva Patricia Biegung

Assistente editorial Landressa Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Editoração eletrônica Peter Valmorbidia

Imagens da capa Kjpgargeter, Freepik - Freepik.com

Revisão Beth Biegung

Organizadoras Clarice Salete Traversini  
Kamila Lockmann  
Renata Sperrhake

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

P474 Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco.  
Clarice Salete Traversini, Kamila Lockmann, Renata  
Sperrhake - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural,  
2021. 237p..

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5939-178-3 (eBook)

1. Educação. 2. Currículo. 3. Inclusão. 4. Avaliação.  
5. Ensino. 6. Aprendizagem. 7. Escola. I. Traversini, Clarice  
Salete. II. Lockmann, Kamila. III. Sperrhake, Renata. IV. Título.

CDU: 370  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.783

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo - SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
livro@pimentacultural.com  
www.pimentacultural.com



2 0 2 1

## DEDICATÓRIA

À nossa querida Maria Luisa Merino de Freitas Xavier - Malu.

Dedicamos este livro como uma pequena homenagem a uma professora que em sua produção intelectual, em suas aulas, em suas orientações e em suas palestras, defende a escola pública, inclusiva e de qualidade para todos e todas. Uma vida dedicada a essa defesa, como registram colegas que a acompanharam no grupo carinhosamente chamado “Equipe dos estágios das séries / Anos Iniciais” do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*Malu foi convidada a integrar a equipe de estágio “séries iniciais” (final 80’) porque, diante das demandas emocionais das alunas, foi constatada a necessidade de uma assessoria na área da orientação educacional. Em pouco tempo tivemos a certeza de que tínhamos acertado totalmente no convite feito à colega. E isso não só porque as alunas passaram a ter um apoio semanal atencioso e competente, mas também porque a postura acadêmica e bem-humorada da Malu na equipe contribuiu, decisivamente, para o crescimento do grupo como proposta coletiva. Ouso afirmar que é a partir de então que se constrói um elo vigoroso de compromisso político-pedagógico entre o Curso de Pedagogia/UFRGS e a escola pública (Profa. Beatriz Terezinha Daudt Fischer, 11/01/2021)*

*Malu raressência: pra que guardar pensamentos? É assim que pensei em escrever poucas linhas, claramente insuficientes, sobre Maria Luísa, linda mulher, belíssima pessoa, professora e pesquisadora de especial inteligência e espíritosidade, autora político-pedagógica de incomum engajamento. Palavras ao léu? Palavras possuem mistérios e tempos propícios. Estou convicta que precisamos tornar público nosso reconhecimento, com simplicidade e clareza. Colega de Malu*

*na universidade desde 1994, pelo inusitado da trajetória acadêmica, desde 2000 assumi a condição de sua aprendiz nos modos de fazer e pensar a escola pública para assegurar o compromisso das pedagogas em formação. Confesso minha admiração e alegria em partilhar reuniões sobre estágios, escolas e projetos pedagógicos, constantemente mais leves e esperançosos com suas observações. Preciso economizar as linhas... Quais saberes nos contagiam quando nos enredamos em trabalhos e projetos da, ou para a escola pública com Malu? Aposta incondicional na capacidade de todos, sem exceção, aprenderem, e ao longo de toda vida, então, estudantes e professores aprendem continuamente; crença inabalável, apesar dos desatinos, nas possibilidades de humanização dos todos os sujeitos da escola pública; apoio irrestrito à escola pública como instituição e equipamento cultural, naquilo que ela pode ser de bom e fazer bem à coletividade de estudantes, professores, funcionários, famílias; necessidade imperiosa de dedicar tempo, inventividade, energias na formulação de projetos e arranjos curriculares que superem a tradição, mandatos, perversidades, ciladas dos conteúdos escolares áridos e burocráticos. Malu, por seu testemunho pessoal e docente, ensinou a não guardar pensamentos, ousar em pensar a escola pública com mais sentidos, de vida, de aprender a necessidade da convivência social organizada, de produzir um currículo de ousadias, invenções, urgências sociais e pedagógicas. (Profa. Maria Stephanou, 14/01/2021)*

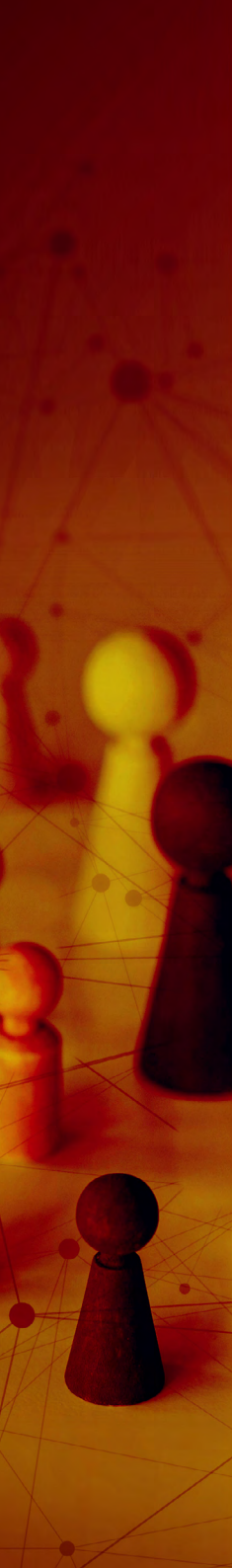
*Agradeço o privilégio de ter integrado o Grupo de Pesquisa coordenado pela Malu, bem como o grupo dos estágios. Neles vivenciei momentos de afetos e aprendizagens - estudos, discussões, escritas - na e para a escola pública. (Profa. Nadia Geisa Silveira de Souza, 12/01/2021)*

*Malu! Uma professora/amiga competente, estudiosa, perspicaz e firme nas suas intervenções no contexto das variadas dimensões da docência: formação de alunas e alunos, de professoras e professores das inúmeras escolas pelas quais deixou suas marcas. Entre as já*

*citadas, a agudeza de espírito alegre e sensato sempre se destacou, mobilizando-nos a lutar e a acreditar em uma escola pública, inclusiva e de excelência. Esse é o nosso desejo coletivo e justo!* (Profa. Maria Isabel Habckost Dalla Zen, 11/01/2021)

Assim como para as colegas mencionadas, que a acompanharam em muitos momentos da vida e da profissão, a defesa da escola pública, inclusiva e de excelência perpassa a formação e as convicções das autoras deste livro, que encontram na Malu uma fonte de inspiração para suas pesquisas e estudos, assim como para seu fazer docente em sala de aula!

As organizadoras



# SUMÁRIO

Introdução..... 17

Eixo 1

## A esfera micropolítica da Educação Escolarizada

Capítulo 1

### **Currículo, gênero e sexualidade:**

crianças entre a vontade de saber e o risco  
de se perder em meio ao silêncio da escola..... 28

*Marlucy Alves Paraíso*

*João Paulo de Lorena Silva*

*Sabrina Sanches Martins Sontag*

Capítulo 2

### **Cenas de sala de aula:**

alternativas para a inclusão  
escolar de alunos com TEA..... 42

*Sandra dos Santos Andrade*

*Bertha Elise Sonntag*

*Julia Nunes*

Capítulo 3

### **Explorando as habilidades matemáticas**

#### **no primeiro ano do ensino fundamental**

**a partir da BNCC: possíveis intersecções ..... 54**

*Delci Heinle Klein*

*Luciane Godolfim Swirsky*

*Rachel Moreira Almeida Rodrigues*

Capítulo 4

**Educação financeira na BNCC:**  
ambivalências em notícias virtuais  
e possibilidades em uma prática  
na educação de jovens e adultos ..... 65

*Maria Eduarda Leidens  
Clarice Salete Traversini  
Caroline Stumpf Buaes  
Volni Burguêz*

Capítulo 5

**Currículo e letramento literário:**  
a experiência de um clube de leitura ..... 78

*Camila Alves de Melo  
Júlia Soares Martini  
Marília Forgearini Nunes*

Capítulo 6

**As possíveis problematizações  
sobre práticas de leitura e escrita  
na educação infantil/pré-escola..... 89**

*Darlize Teixeira de Mello  
Ramona Graciela Alves de Melo Kappi  
Bruna Bissolotti Disegna*

Capítulo 7

**Escrita espontânea em tempos  
de pandemia: (re)invenções pedagógicas ..... 103**

*Carla Frantz  
Juliana Vargas  
Mariana Souza*

Capítulo 8

**Avaliação na sala de aula:**  
 uma sugestão de encaminhamento ..... 116

*Dhietelly Morghana Almeida Santos*  
*Renata Sperrhake*  
*Carla Borges Costa da Silva*

Eixo 2

**A esfera macropolítica da Educação Escolarizada**

Capítulo 9

**Os alunos com deficiência**  
**no ensino remoto emergencial** ..... 129

*Cilene de Oliveira Ortiz*  
*Camila Bottero Corrêa*  
*Kamila Lockmann*

Capítulo 10

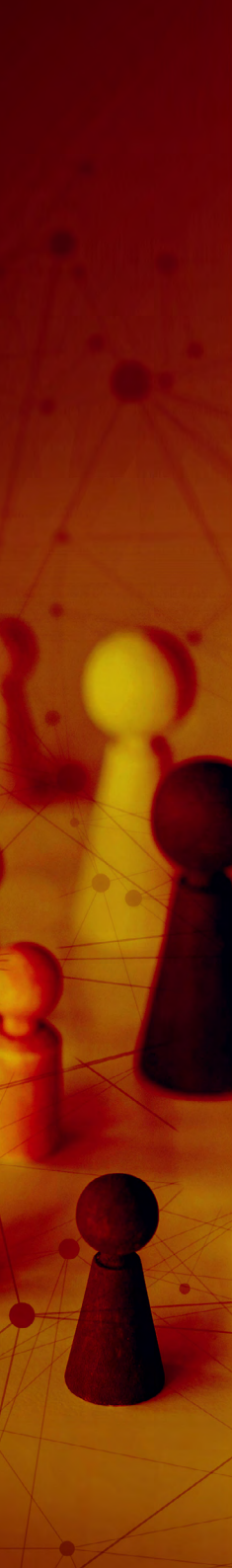
**Uma escola não presencial**  
**para os anos iniciais: desafios e tensões**  
**em relação aos processos pedagógicos** ..... 142

*Claudia Fernandes*  
*Crizan Sasson Leone*  
*Luiza Gatti Peralta*

Capítulo 11

**A coformação como possibilidade**  
**do planejamento coletivo**  
**em tempos de pandemia** ..... 154

*Gabriela Leote Rosa*  
*Juliana Veiga de Freitas*  
*Sabrina Borges de Mello Hetti Bahia*



Capítulo 12

**Da promoção da inclusão digital  
para a participação na cultura digital:**

uma discussão necessária ..... 166

*Carine Bueira Loureiro*

*Bruna Flor da Rosa*

*Andressa Machado Rubin*

Capítulo 13

**Bncc e inclusão escolar:**

um olhar para professores

em formação inicial ..... 178

*Rejane Ramos Klein*

*Patrícia Santos Anflor*

*Jéssica de Souza Dias*

Capítulo 14

**Processos de in/exclusão de alunos  
da educação especial em escolas**

**do campo e das águas..... 192**

*Washington Cesar Shoiti Nozu*

*Bruno Carvalho dos Santos*

*Mônica Aparecida Souza da Silva*

*Claudiani Ferreira da Cunha Rodelini*

Capítulo 15

**Escola indígena guarani:**

movimentos de luta por acesso

à uma sociedade inclusiva ..... 204

*Priscilla Kieling Silva de Oliveira*

*Eliana Menezes*

*Bibiana Alvez Veleda*



Capítulo 16

**Avaliação na escola contemporânea:**

qual o lugar da infância? ..... 215

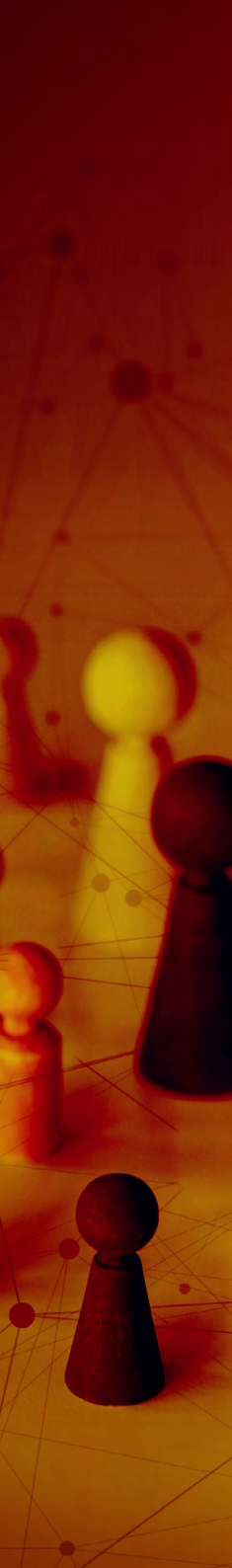
*Alissara Zanotelli*

*Morgana Domênica Hattge*

*Kajane Gosmann*

**Sobre as autoras os autores ..... 225**

**Índice remissivo..... 235**



# INTRODUÇÃO

## PESQUISAR COM A ESCOLA: CURRÍCULO E INCLUSÃO EM FOCO

“não habitar a escola como meros espectadores, mas como ativos inquiridores, atuantes na sua construção cotidiana” (GALLO, MENDONÇA, 2020, p.15)

As palavras escolhidas como epígrafe desta apresentação materializam o convite que desejamos fazer aos leitores deste livro. Enquanto pesquisadores, professores e estudantes não podemos agir como meros espectadores que apenas habitam o espaço da escola. Tal postura faria de nós apenas reprodutores de práticas historicamente enraizadas e naturalizadas no e pelo cotidiano escolar. No lugar disso, assumimos a postura de *inquiridores da escola*, porém não no sentido de julgadores do que se passa e do que se faz na escola. Tomar o lugar de *ativos inquiridores* da escola significa interrogar-se constantemente sobre as suas práticas, seus saberes, suas verdades e seus modos de ser no espaço/tempo contemporâneo. É esse o exercício que tentamos fazer neste livro e que convidamos os leitores a partilhar conosco. Um exercício que não parta da “escola em sua generalidade, mas se ocupe sempre de uma escola que pulsa, vive e ressoa em todos os seus habitantes” (GALLO, MENDONÇA, 2020, p. 14).

Isso só se tornou possível pelo trabalho coletivo realizado na intersecção entre dois grupos de pesquisa que reúnem pesquisadores de diferentes universidades, estudantes de graduação e pós-graduação, assim como professores da Educação Básica. São eles: o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq/

UFRGS) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX/CNPq/ FURG). Esses dois grupos têm atuado de forma conjunta, há muitos anos, no desenvolvimento de pesquisas interinstitucionais e em ações de ensino e extensão. Ambos têm como característica não só o interesse por temas como os abordados neste livro, e que norteiam suas investigações, mas também a inserção das pesquisas nas escolas e nos processos de formação docente.

Considerando a história de composição e atuação desses grupos, decidimos compor a autoria dos trabalhos desta coletânea com uma representatividade que demonstrasse essa parceria entre universidade e escola. Assim, todos os artigos do livro são compostos por: professores da universidade, professores da Educação Básica e estudantes de graduação e pós-graduação, este último grupo aprofundando e consolidando um processo de formação de pesquisadores. Nossa proposta é dar corpo a um conceito que tem sido muito caro em nossos projetos: **pesquisar com e não sobre as escolas**. Tal conceito funciona como um princípio basilar para a condução das propostas de pesquisas e ações de ensino e extensão desenvolvidas pelos grupos mencionados. Para nós,

*Pesquisar sobre* traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. [...] *Pesquisar sobre* pressupõe a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um sobre o outro, que encobre, que se coloca por cima do outro sem entrar nele, sem o habitar. (FERRAÇO, ALVES, 2015, p. 307) [grifos nossos]

Assim, no lugar de *pesquisar sobre* nos propomos a *pesquisar com*, entendendo que “os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autores coletivos de nossas pesquisas” (FERRAÇO, ALVES, p. 308). Dessa forma, as discussões, problematizações e possibilidades

apresentadas nos diferentes textos que compõem esse livro seguem essa premissa: a de um trabalho coletivo e comum que reúne olhares, gestos e impressões de diferentes sujeitos que vivem, analisam, afetam e são afetados pela escola. Esses diferentes olhares sobre a escola, foram organizados em dois grandes eixos que se debruçam a pensar sobre as práticas que perpassam uma esfera macropolítica em relação à escola, tais como políticas públicas, discussões curriculares mais amplas, avaliações externas de larga escala etc.; e uma esfera micropolítica em relação à escola, que debruça sobre discussões de práticas pedagógicas, curriculares, inclusivas e avaliativas desenvolvidas na e pela escola contemporânea. Entendemos que a intersecção entre essas duas dimensões da Educação, com suas macro e micropolíticas, faz parte e reverbera no cotidiano das escolas. Além disso, também temos trabalhos que discutem efeitos de práticas pedagógicas e pesquisas que foram criadas em meio à pandemia do COVID-19, que assolou o mundo no ano de 2020, implicando o distanciamento físico como forma de controle do vírus e, decorrente disso, a suspensão das aulas presenciais nas escolas de todo o país.

O primeiro eixo, intitulado *A esfera micropolítica da Educação Escolarizada*, se dedica a discutir diferentes temas que focalizam práticas do cotidiano das escolas e das salas de aula. O texto que abre esse eixo chama-se *Currículo, gênero e sexualidade: crianças entre a vontade de saber e o risco de se perder em meio ao silêncio da escola*, no qual as autoras Marlucy Alves Paraíso, João Paulo de Lorena Silva, Sabrina Sanches Martins Sontag discutem cenários em que as crianças mostram que gênero e sexualidade são temas cotidianos que demandam apoio institucional para serem discutidos no currículo, assim como mostram que as crianças podem ser importantes vetores de resistências e partícipes da construção de currículos na escola.

A inclusão de um aluno autista na escola pública é discutida por Sandra dos Santos Andrade, Bertha Elise Sonntag e Julia Nunes

no texto *Cenas de sala de aula: alternativas para a inclusão escolar de alunos com TEA*. A partir de uma cena real de sala de aula de uma escola pública, que tem como protagonista um aluno autista de 11 anos, as autoras refletem sobre possíveis princípios pedagógicos para realizar a inclusão do aluno autista, a fim de garantir sua participação no espaço da sala de aula de forma mais equitativa. Também analisam a influência das estratégias inclusivas como facilitadoras das relações sociais do aluno autista com os colegas da turma.

No terceiro texto deste eixo, intitulado *Explorando as habilidades matemáticas no primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da BNCC: possíveis intersecções*, Delci Heinle Klein, Luciane Godolfim Swirsky e Rachel Moreira Almeida Rodrigues articulam algumas habilidades exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a área da matemática e o planejamento das aulas no 1º ano do Ensino Fundamental. Considerando as diversas áreas do conhecimento e o grande número de habilidades que devem ser desenvolvidas em cada ano escolar, as autoras identificam a *possibilidade de intersecção* entre essas habilidades como meio de otimizar o tempo letivo no planejamento. Para exemplificar tais *intersecções*, apresentam uma sequência didática pensada para esse ano escolar.

O próximo texto aborda a *Educação financeira na BNCC: ambivalências em notícias virtuais e possibilidades em uma prática na Educação de Jovens e Adultos*. As autoras Maria Eduarda Leidens, Clarice Salete Traversini, Volni Burguêz e Caroline Stumpf Buaes discutem como a educação financeira está sendo abordada na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da análise de notícias virtuais via Google Alerta. Elas constataam uma ambivalência entre as notícias coletadas relacionando a educação financeira com a educação empreendedora. Além disso, registram uma prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) mostrando possibilidades de desenvolver a educação financeira para a formação cidadã.

Já as autoras Camila Alves de Melo, Júlia Soares Martini e Marília Forgearini Nunes refletem sobre a experiência de um Clube de Leitura e sobre a sua potência como recurso para tornar presente a educação literária no currículo escolar. No texto *Currículo e letramento literário: A experiência de um Clube de Leitura* utilizam os conceitos de letramento literário, educação literária e comunidade de leitores (COSSON, 2014a; 2014b; 2015; 2016) para propor a organização de Clubes de Leitura como recurso pedagógico em um currículo atento à liberdade e aos direitos de leitura na escola.

No texto *As possíveis problematizações sobre práticas de leitura e escrita na educação infantil/ pré-escola*, de autoria de Darlize Teixeira de Mello, Ramona Graciela Alves de Melo Kappi e Bruna Bissolotti Disegna, discute a polêmica sobre o aprendizado de práticas de leitura e escrita na Pré-escola, tomando como cenário da análise a rede municipal de ensino de São Leopoldo, localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Para isso, são apontadas as fragilidades da alfabetização, considerando dados das avaliações externas nacionais como SAEB (2019) e ANA (2016) e se traz uma discussão, por muito tempo silenciada, sobre a não inserção de práticas de leitura e escrita no contexto da pré-escola, assumindo ser necessário mexer na “caixa preta” dessa etapa da educação em que encontramos muitos indícios da opacidade de propostas didático-pedagógicas referentes ao tema.

No sétimo texto do eixo, *Escrita espontânea em tempos de pandemia: (re)invenções pedagógicas*, as autoras Carla Frantz, Juliana Vargas e Mariana Souza buscam refletir acerca das possibilidades para a avaliação da escrita espontânea de alunos ainda em processo de alfabetização, estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. Tais situações foram vivenciadas ao longo da prática de estágio docente de uma acadêmica de Pedagogia e no período de ensino remoto, resultante da pandemia de coronavírus.

*Avaliação na sala de aula: uma sugestão de encaminhamento*, de Dhietelly Morghana Almeida Santos, Renata Sperrhake e Carla Borges Costa da Silva, é o último texto do Eixo que discute as micropolíticas. Nele as autoras discutem uma concepção de avaliação formativa e sugerem uma forma de operacionalizá-la em sala de aula, trazendo instrumentos de avaliação destinados a turma de 1º ano do ensino fundamental, com foco em conhecimentos e habilidades necessárias para a alfabetização.

O segundo eixo do livro, intitulado *A esfera macropolítica da Educação Escolarizada*, reúne um conjunto de textos que se dedica a discutir diferentes temas, como inclusão, currículo e avaliação, na esfera das macropolíticas. Primeiramente temos um bloco de três textos que tematizam o momento contemporâneo evidenciado pela crise do Covid-19. Assim, no primeiro texto, as autoras Cilene de Oliveira Ortiz, Camila Bottero Corrêa e Kamila Lockmann analisam os processos de in/exclusão de *alunos com deficiência no ensino remoto emergencial*. Para isso discutem os dados produzidos por uma pesquisa, que aplicou 214 questionários a docentes da Educação Básica, em diferentes regiões do Brasil. Tentando compreender como o atendimento aos alunos com deficiência vem sendo desenvolvido durante a pandemia, as autoras constroem três unidades de análise que evidenciam: o isolamento do professor regente, a terceirização do atendimento do aluno incluído e o trabalho em rede colaborativa. Argumentam que esses três movimentos parecem estar em consonância com a racionalidade neoliberal ao privilegiar processos de individualização que fragilizam o coletivo.

Considerando que a Pandemia de 2020 desafiou a escola a se reinventar assim como seus sujeitos, o trabalho *Uma escola não presencial para os Anos Iniciais: desafios e tensões em relação aos processos pedagógicos*, de Cláudia Fernandes, Crizan Sasson Leone e Luiza Gatti Peralta, articula as experiências de duas professoras dos anos iniciais que se cruzam através das aproximações promovidas em pesquisas de doutorado, com interlocuções entre os estudos da Educação Básica e a

Avaliação para a Aprendizagem. O texto procura trazer questionamentos e despertar reflexões sobre os processos e as relações pedagógicas: o que mais importa agora nesse contexto pandêmico para as práticas pedagógicas, para a avaliação das aprendizagens?

Ainda discutindo o atual contexto pandêmico, as autoras Gabriela Leote Rosa, Juliana Veiga de Freitas e Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia nos apresentam o texto *A coformação como possibilidade do planejamento coletivo em tempos de pandemia*. Ao realizar uma pesquisa qualitativa a partir de questionário on-line, as autoras analisam como o Ensino Remoto na pandemia possibilitou pensar de outros modos o planejamento de seis professoras alfabetizadoras de uma escola pública no Sul do Brasil. Baseando-se em estudos sobre docência contemporânea e formação de professores, conclui-se que o planejamento coletivo pode possibilitar a reinvenção docente em tempos de pandemia, bem como a estruturação de experiências coformativas pós pandemia.

Já o quarto texto deste eixo – *Da promoção da inclusão digital para a participação na cultura digital: uma discussão necessária* – de autoria de Carine Bueira Loureiro, Bruna Flor da Rosa e Andressa Machado, discute a mudança de ênfase, na última década deste milênio, da inclusão digital para a cultura digital. A partir de uma abordagem pós-estruturalista, as autoras demonstram a forma como a ênfase, na participação na cultura digital, vem ancorada na entrada de interesses privados na educação pública frente ao esmaecimento da participação do Estado. Defendem a necessidade da presença do Estado para a promoção da inclusão de estudantes e professores de escolas públicas na cultura digital e a centralidade da educação escolarizada como formadora de sujeitos capazes de habitar a digitalidade de forma reflexiva e crítica.

O texto *BNCC e inclusão escolar: um olhar para professores em formação inicial* tem como autoras Rejane Ramos Klein, Patrícia



Santos Anflor e Jéssica de Souza Dias. Baseadas na perspectiva foucaultiana, as autoras analisam os discursos sobre a BNCC a partir do que dizem estudantes de cursos de licenciatura em uma universidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS, a partir da aplicação de um questionário online. O texto discute a Base Nacional Comum Curricular - BNCC a partir da formação inicial de professores no que se refere às questões voltadas ao processo de ensino e de aprendizagem para todos os estudantes na escola contemporânea e evidencia a necessidade de discutir, crítica e coletivamente nos cursos de formação e nos contextos escolares sobre a BNCC e a inclusão.

O texto seguinte aborda outra especificidade do nosso vasto território brasileiro ao trazer para o debate os *Processos de in/exclusão de alunos da educação especial em escolas do campo e das águas* pelas mãos de Washington Cesar Shoiti Nozu, Bruno Carvalho dos Santos e Mônica Aparecida Souza da Silva e Claudiani Ferreira da Cunha Rodellini. Ao tomar como cenário as escolas da rede pública de ensino, localizadas na Região do Bolsão, na Região da Grande Dourados e no Pantanal Corumbaense, do estado de Mato Grosso do Sul, os autores realizam um estudo bibliográfico, que reúne produções anteriores que investigaram a escolarização de estudantes PAEE (Público-Alvo da Educação Especial) nesses diferentes contextos rurais sul-mato-grossenses. Compreendendo a inclusão escolar como prática de governamento, problematizam os processos de identificação/avaliação e de encaminhamento dos estudantes tidos como PAEE ou “em avaliação” em escolas do campo e das águas.

As autoras Priscilla Kieling Silva de Oliveira, Eliana Menezes e Bibiana Alvez Veleda nos apresentam o texto *Escola Indígena Guarani: movimentos de luta por acesso à uma sociedade inclusiva*. Nela elas problematizam os processos de escolarização das comunidades indígenas no Brasil, assumindo os embates travados cotidianamente na/pela escola indígena como práticas de resistência ao modelo de escola operacionalizado via lógica capitalista. Tais exercícios de

resistência são discutidos pelas autoras como práticas potentes de inclusão, via atenção à singularidade na escola, que possibilitam a vida com o outro de forma mais livre e menos sujeitada às verdades da escola de filiação ocidental, normativa e normalizadora.

Por fim, no texto *Avaliação na escola contemporânea: qual o lugar da infância?* as autoras Alissara Zanotelli, Morgana Domênica Hattge e Kajane Gosmann discutem a centralidade que a avaliação assume na contemporaneidade e a forma como ela se acentua e constitui a escola. Nesse contexto, questionam o lugar no qual a infância é posicionada e a compreendem como como um tempo de experimentar e ex-pôr-se à experiência. Com isso, levantam indagações sobre as possibilidades e escolhas que lhe são dadas no que diz respeito ao movimento cada vez mais central de *ranqueamento* da educação.

Esperamos que os textos aqui presentes possam ser foco de estudo em reuniões pedagógicas, suscitando discussões entre professores de escolas de Educação Básica. Esperamos também que eles possam ser alvo de reflexões por parte de estudantes de graduação e pós-graduação, em seus grupos de estudo e pesquisas. Nosso público-alvo, portanto, é bem amplo e diversificado, pois entendemos que com este e-book damos visibilidade a pesquisas e discussões que foram produzidas *com* a escola e que podem produzir reverberações em diferentes sujeitos da Educação.

Ao finalizar essa apresentação, destacamos que esta obra foi financiada com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, viabilizada pelo Edital de Recursos Docentes (PROEX-2020) do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFRGS/RS. Ainda, os artigos aqui publicados integram pesquisas financiadas por editais CNPq, Produtividade em Pesquisa e pelas instituições parceiras. Tal

registro reafirma a necessidade de manter recursos públicos para financiar pesquisas e compartilhar o conhecimento produzido de forma aberta e gratuita com a sociedade.

## REFERÊNCIAS

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. IN: *Revista Espaço do Currículo*, v.8, n.3, p. 306-316, Set/Dez, 2015.

GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. *A Escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020.



1

EIXO

**A ESFERA  
MICROPOLÍTICA  
DA EDUCAÇÃO  
ESCOLARIZADA**



1

*Marlucy Alves Paraíso  
João Paulo de Lorena Silva  
Sabrina Sanches Martins Sontag*

**CURRÍCULO, GÊNERO  
E SEXUALIDADE:  
CRIANÇAS ENTRE A VONTADE  
DE SABER E O RISCO DE SE PERDER  
EM MEIO AO SILÊNCIO DA ESCOLA**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.28-41

Quando se associa **currículo com gênero, sexualidade e infância**, o tema vai ganhando complexidades e dificuldades a cada palavra que vamos acrescentando após a palavra currículo. Isso porque se currículo – como um percurso, um caminho a ser percorrido na escola, um artefato que *prescreve* o que se deve ensinar na escola para que existam elementos com base nos quais se possa *diferenciar* aqueles/as que aprenderam o ensinado daqueles/as que não aprenderam – ganhou há muito tempo um lugar de destaque na epistemologia educacional, o mesmo não podemos dizer quando associamos a currículo essas outras palavras: gênero, sexualidade e infância. O tema ganha ares de polêmica, disputas políticas e opiniões de todos os tipos quando essas palavras são associadas e articuladas. Muitos querem opinar sobre o tema; mas poucos consideram a importância de se escutar o que as crianças têm a dizer sobre ele.

Inclusive quando buscamos por trabalhos acadêmicos sobre o movimento de ofensiva antigênero em curso no Brasil, o mais comum é encontrarmos discursos sobre o que os adultos consideram como conhecimento curricular pertinente para as crianças. Se, de certa forma, pode parecer adequado que adultos controlem o ambiente e o acesso a informações para que as crianças tenham um “desenvolvimento saudável”, é importante pensar sobre como lidar com questões que fazem parte da vida em sociedade e sobre as quais adultos não terão controle e/ou terão um controle muito limitado. É nesse ponto que entram as discussões sobre gênero e sexualidade para crianças nos currículos escolares.

As crianças vivem socialmente, estabelecem relações culturais e presenciam pessoas se relacionando. Nas relações sociais nas quais estão inseridas, as pessoas percebem e dão sentido às diferenças entre os corpos e as marcas que eles carregam (cor de pele, classe, etnia, gênero, formas de se relacionar, modos de se portar, vestir, se conduzir). Com base no que veem, escutam, sentem e percebem, as

crianças também desenvolvem *raciocínios* sobre essas relações sociais e culturais. Percebe-se o que causa dor física ou emocional (ações violentas em geral e/ou que atinjam partes sensíveis do corpo); o que causa prazer e alegria (um afago, um cafuné, abraços, palavras afetivas, entre outros) e quais partes do corpo são mais suscetíveis a isso. As crianças comparam o desenvolvimento de seus corpos com o de seus pares, quem lhes causa dor ou alegria, o que se transforma em vergonha ou orgulho, em olhares de aprovação ou reprovação. Tudo isso, assim como todas as dúvidas e inseguranças que essas vivências trazem, faz parte do processo de desenvolvimento das crianças no convívio social.

Contudo, esses fatores elencados estão diretamente relacionados à forma como cada criança se constrói em termos de gênero e sexualidade, apesar de todos os moralismos, proibições e dificuldades em torno deles. São tantas as dificuldades que se chegou a um ponto em que falar sobre currículo, gênero, sexualidades e crianças se tornou um tabu, com vigilantes de toda espécie nas escolas dispostos a assediar, coibir e amedrontar professores/as que tocarem nesses temas com as crianças.

A visão de adultos acerca desses temas e a vontade de poder exercer um controle total sobre os interesses da criança fazem com que gênero e sexualidade figurem muitas vezes como tabus e sejam comumente interditados até mesmo nas escolas. Parece haver uma ideia de que se esses temas não forem tratados, eles deixarão de existir na vida das crianças (LOURO, 2003, p. 80). Entretanto, temos verificado em nossas pesquisas que esses temas não somente existem na vida das crianças como elas têm o que falar sobre eles, mostrando que o currículo não pode mais ser considerado como um percurso fechado e já definido por especialistas. As crianças têm demandas em relação a currículo, gênero e sexualidade que não podemos fazer de conta que não existem. Nesse sentido, o argumento aqui desenvolvido é o de que ouvir as crianças é importante tanto para reconhecer os/as estudantes

como partícipes da construção do currículo como para evidenciar a necessidade de se trabalhar gênero e sexualidade na escola.

A seguir, traremos relatos de nossas pesquisas visando tanto evidenciar cenários em que as crianças mostram que gênero e sexualidade são temas cotidianos que demandam apoio institucional para serem discutidos no currículo, como para mostrar que as crianças podem ser importantes vetores de resistências e partícipes da construção de currículos na escola. Ao questionarmos o que as crianças das escolas pesquisadas têm a nos dizer sobre gênero e sexualidade, pretendemos colocar em evidência o que elas vivem e de quais informações e acolhimentos nos currículos essas crianças têm necessidade. A partir disso, é possível reafirmar a importância da discussão sobre gênero e sexualidade no currículo escolar tanto para promover um desenvolvimento seguro e auxiliar na luta contra as violências e abusos de crianças, como para construirmos currículos que, ao estarem atentos às necessidades de cada criança, possam contribuir para possibilitar que todas as vidas sejam vidas vivíveis.

Currículo é aqui entendido como “território de *multiplicidade* de todos os tipos, de *disseminação* de saberes diversos, de *encontros* ‘variados’, de *composições* ‘caóticas’, de *disseminações* ‘perigosas’, de *contágios* ‘incontroláveis’, de *acontecimentos* ‘insuspeitados” (PARAÍSO, 2010, p. 15). O currículo, nesse sentido, é território onde muitas coisas podem acontecer; ele está implicado diretamente na vida dos/as que o povoam. Isso porque “um currículo é território de possibilidades, espaço de palavras diversas; lugar de potências e campo de experiências” (PARAÍSO, 2010, p. 12).

As pesquisas que subsidiam este artigo foram realizadas em currículos de duas escolas públicas de Belo Horizonte-MG, em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. As informações das pesquisas que serão apresentadas foram produzidas e registradas em



diário de campo<sup>1</sup>, e aqui, apresentamos e discutimos três episódios, evidenciando que gênero e sexualidade estão presentes nos currículos investigados e são diretamente implicados nas vidas das crianças.

## REIVINDICAÇÕES DE INFORMAÇÕES QUE DESESTABILIZAM O CURRÍCULO

### Episódio 1: “Por que meninos ficam de pau duro?”

Suzana, aluna do 3º ano do ensino fundamental, chegou à escola com algumas dúvidas e as expressou em voz alta: “Por que meninos ficam de pau duro? O que eles fazem com aquilo?”. Perguntou à professora regente que fez de conta que não ouviu. A professora evitava ao máximo falar sobre isso, justificando que esses temas de gênero e sexualidade são de responsabilidade da família. Suzana tentou obter respostas a essas perguntas com outras duas professoras, mas não obteve qualquer resposta. Em um recreio, arriscou sua dúvida com uma adolescente, Márcia, que a ensinou como pesquisar na internet sobre o tema sem deixar rastros. Suzana fez a pesquisa escondida de seus familiares. Descobriu bem mais do que procurava, muito mais do que imaginava. No recreio seguinte, contou tudo com detalhes para suas colegas. Ensinou Luísa como fazer para pesquisar também. “Suzana, você tentou perguntar isso na sua casa, pra sua família antes?”, foi questionada. Revoltada, disse que os pais respondiam com mentiras e histórias fantasiosas, sem perceber que ela havia crescido e que tinha outras formas de “descobrir a verdade”. (Diário de campo, p. 94, 23 de setembro de 2019).

Suzana não se diferencia de muitos/as de seus/suas colegas na escola. Docentes os/as definem como “crianças que crescem soltas”, para fazer referência àquelas que moram em comunidades, cujos/as cuidadores/as têm como principal função o sustento da

<sup>1</sup> Para maiores detalhes acerca das pesquisas que subsidiam este artigo ver: SILVA; PARAÍSO, 2019 e SONTAG; PARAÍSO, 2020.

família e, por isso, esses meninos e meninas têm uma vida menos monitorada. Suzana vive nos mais diferentes espaços, vendo e ouvindo coisas que estão para além de sua compreensão. Mesmo não sendo constantemente monitorada, Suzana tentou esclarecer suas dúvidas em dois locais considerados seguros: sua casa e a escola. Motta e Favacho (2018) afirmam que “as professoras parecem tomar a criança como um ser inacabado e demonstram considerar que ela não necessita dessa discussão nessa fase da vida” (MOTTA; FAVACHO, 2018, p. 249). Louro (2000), por sua vez, lembra da noção de criança pura e inocente que se deseja no currículo escolar, e aponta que aquelas que ousam expressar-se acerca da sexualidade passam a ser consideradas como corrompidas (LOURO, 2000, p. 17). As crianças, contudo, por participarem das coisas ditas e praticadas sobre gênero e sexualidade, trazem questões que perturbam o currículo. “Por que meninos ficam de pau duro?”. Eis a pergunta que produz silêncio em três professoras, mas que não paralisa a criança que quer obter uma resposta para a sua dúvida.

Interessante observar que a aluna, insistente, busca resposta com uma amiga adolescente. Há um movimento investigativo por parte da criança que quer saber. As atitudes mais comuns de silêncio, censura, ou mesmo o aumento da vigilância sobre a criança “não sufoca[m] a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca” (LOURO, 2000, p. 18). O silêncio ou o boicote a um tema na escola, pode torná-lo ainda mais atrativo caso ele tenha nascido da necessidade de compreensão da criança. Tal fato leva Suzana a fazer sua pesquisa pondo-se em posição de clandestinidade. O risco instaura-se no currículo e na vida de uma criança. Afinal, para Rosa e Felipe (2018) “a presença de crianças nas plataformas digitais e nas redes sociais tem crescido consideravelmente na última década, pois estamos imersos em uma era tecnológica, com grande facilidade de acesso e permanência no mundo virtual, ao menos nos grandes centros urbanos” (ROSA;

FELIPE, 2018, p. 201). Com essa presença crescente, a exposição à pornografia, aos crimes cibernéticos e a uma série de perigos se torna evidente. Se o currículo escolar se cala diante das questões trazidas pelas crianças, quem as protegerá desses riscos?

É interessante notar que a prática do silêncio sobre gênero e sexualidade é acionada nos currículos escolares em nome da “proteção social das crianças”. Contudo, as crianças “não permitem o silenciamento de temas com os quais convivem e que instigam a sua curiosidade” (SONTAG, PARAÍSO, 2020, p. 132), por isso fazem perguntas e investigam. As crianças querem entender a si mesmas e ao mundo que as cerca. Nesse sentido, quando o currículo silencia e abre mão da responsabilidade de escutar e ensinar, as crianças se sentem desamparadas e buscam informações em outros espaços. Não falar sobre questões de sexualidade não cessa o interesse e a busca por saber ou obter uma resposta a uma dúvida. As crianças e suas infâncias vazam por todos os lados. Saberes dos mais variados sobre corpo, sexualidade e gênero circulam no mundo e impedem que essas questões sejam silenciadas no currículo. No episódio a seguir, fica evidente como saberes sobre o corpo entram em cena no currículo escolar.

### **Episódio 2: “Você não sabe o que são partes íntimas?”**

Em um dia na escola, na hora do recreio, crianças de 2º e 3º ano brincam de pega-pega. Os corpos são parte da brincadeira: gingam, se lançam uns contra os outros, provocam seus oponentes. “Você não consegue me pegar, olha só!?!”. Tocar o outro é o objetivo. Rafael se move agachado, por trás de um muro e pega Lorena de surpresa. Sua mão se coloca entre as pernas da menina. Juliana, que viu a situação, olha para os lados parecendo aflita e interrompe a brincadeira. “Ei, você não pode pegar nela aí não!!! Você não sabe o que são partes íntimas?”, diz em voz alta. A menina explica o que são partes íntimas dizendo que são partes do corpo onde ninguém deve tocar e aponta sequencialmente para sua vulva, nádegas e seios. Juliana explica, ainda, que essas partes devem ser protegidas porque são sensíveis e fazem parte da

intimidade de cada pessoa. O colega se espanta assumindo que não sabia. Lorena parece confusa e desconfortável. Não houve interferência alguma de nenhum dos quatro adultos presentes – uma professora que passava pelo pátio, duas acompanhantes de alunos com deficiência e a coordenadora. (Diário de campo, p. 72, 11 de junho de 2019).

No pega-pega dos corpos infantis, fica evidente que, “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade” (LOURO, 2000, p. 21). Quando Juliana interrompe a brincadeira e põe em cena um limite que foi violado, ela evidencia um saber sobre o corpo segundo o qual há partes dele que podem ser tocadas em uma brincadeira e outras não podem. As crianças ensinam umas às outras, mostram que estão atentas e participam daquilo que é dito sobre elas e para elas. Não é aceito o lugar do silêncio e da ignorância sobre si mesmas e sobre aquilo que desperta nelas curiosidade. Por isso, as crianças falam.

Falam porque sentem uma necessidade de dizer de si, do que sabem e do que querem saber, de apreender o mundo. Falam porque reivindicam currículos capazes de escutá-las, sensíveis às suas perguntas e àquilo que também têm a ensinar. Falam porque estão cansadas da lógica adultocêntrica que as considera incapazes de entender e participar. A escola se coloca em uma posição de “se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la” (LOURO, 2000, p. 17) e nesse processo, às vezes, a escola se perde: age diante de uma normalização desnecessária e deixa de agir na proteção e instrução para um desenvolvimento saudável, sem violência, sem abuso, sem intimidação.

É importante dizer que Juliana obteve esse conhecimento sobre o corpo em um projeto que anda na contramão das posturas mais comuns nessa escola e do qual outros/as colegas em cena não participavam. Uma docente, dotada de grande vontade e coragem

política, atua em contraturno com algumas crianças da escola em um ambiente onde as diferenças são o foco. Nesse projeto fala-se abertamente sobre questões étnico- raciais, bem como sobre gênero e sexualidade. É nítido que a conversa aberta foi esclarecedora para Juliana, preparando-a para perceber e atuar socialmente sobre as relações com seus pares. A aluna mostra-se capaz de identificar situações, ensinar e proteger a si mesma e aos/às seus/suas colegas.

Se no contraturno há uma interação mais livre, sincera e não moralista, no turno regular, por outro lado, há uma confusão entre a noção de criança pura, ingênua, sem maldade, e o medo de falar em partes íntimas e corromper essa criança, suscitando muitas outras curiosidades vinculadas ao corpo e à sexualidade. É como se aquilo sobre o que não se fala, não existisse. Ignora-se assim as experiências corporais das crianças em termos de percepção para o toque e limites para a intimidade, mesmo que isso possa impactar diretamente no desenvolvimento da sexualidade. Em alguns momentos, entretanto, as crianças, cansadas de não serem ouvidas, produzem e compartilham conhecimentos, vão buscar nos seus pares e em outros espaços respostas às suas questões. Muitas vezes as crianças convocam o currículo para a conversa, como podemos observar no episódio a seguir.

### **Episódio 3: Quando crianças convocam o currículo para falar sobre gênero e sexualidade**

O mês de novembro se aproxima e com ele a Semana de Educação para a Vida. A escola está animada e busca envolver as crianças nos preparativos. A professora Rita explica para a turma do 5º ano do ensino fundamental que “a temática deste ano será Direitos Humanos e Cidadania” e que os/as estudantes precisam construir algo bonito para apresentar à comunidade escolar. Gabriel levanta a mão e sugere fazer uma peça teatral, como na festa do dia das mães do ano anterior. A professora fica entusiasmada. Seus colegas também demonstram gostar da ideia, fazendo barulho e demonstrando empolgação. Laiane interrompe a conversa e diz ter uma sugestão. “A gente pode fazer algo sobre preconceito... tipo um menino ou uma menina

que sofre preconceito por ter um jeito diferente, sei lá... tipo um menino que gosta de menino. E aí a gente coloca ele sofrendo esses bullying, zoação e tal e depois um amigo que ajuda ele e faz uma campanha contra a homofobia, contra o preconceito na escola". A professora sorri discretamente, mas parece estar surpresa com a sugestão. Diz que este é um tema importante, mas delicado e polêmico para abordar com as crianças. Explica que famílias religiosas podem não gostar. Há barulho e agitação entre os/as estudantes. Muitos/as começam a conversar entre si. Gabriel insinua que pode ser o menino que sofre homofobia na peça. Alguns meninos gritam algo como: "Ehhhhhhhh...", enquanto riem da proposta. A professora fala em voz alta pedindo que façam silêncio e diz que o que estão fazendo é uma bagunça, um tumulto. Conclui que "esse tema não pode, não tem como". Laiane assume uma expressão de frustração e desacordo. Gabriel também parece insatisfeito. Após a aula, Gabriel, Laiane, Luiza e outras crianças conversam no pátio. Laiane diz estar revoltada. As crianças decidem que vão à coordenação para reivindicar a peça sobre homofobia. Alguns dias depois, a coordenadora pedagógica me diz que foram à sua sala e Laiane explicou que o motivo de quererem muito realizar esse trabalho seria o fato de Rodolfo, Gabriel e Douglas já terem "sofrido muito bullying na escola". A reivindicação das crianças, que sensibilizou a coordenadora, foi parar em uma reunião de professores/as e produziu uma discussão sobre o tema. A peça não foi autorizada. No lugar dela, um trabalho sobre "Respeito às diferenças" foi proposto e realizado. (Diário de campo, p. 84, 28 de novembro de 2016).

Gabriel, Laiane, Douglas, Luíza e Rodolfo, alunos/as do quinto ano do ensino fundamental, são vistos/as com estranheza e preocupação na escola. Por isso são separados/as por um mapa de sala. *Bicha, mulherzinha, Maria-homem, bichinha, piriguete e Maria-sapatão* são alguns dos adjetivos que circulam no território curricular com o objetivo de ofendê-los/as. Seus corpos (des)viados estão sob mira. As crianças lutam. *Homossexuais? Más-influências? Uma fase?* Interrogam os corpos-adultos. Entre os corpos-crianças, fascínio, medo e rejeição se misturam.

Essas crianças, que convivem desde muito cedo com a violência e a exclusão desejam dizer de si e de suas vidas, narrar suas trajetórias. Desse modo, quando a possibilidade de uma peça sobre “Direitos Humanos e Cidadania” se desenha no currículo, com ela emerge o desejo de contar seus sofrimentos e lutas. A professora, afetada pelo medo das famílias, entra em conflito. Por um lado, pensa que o tema proposto por Laiane é importante. Por outro, acredita se tratar de algo “delicado e polêmico para se abordar com crianças”. O medo da retaliação por parte de algumas famílias que, nos dizeres da professora, são religiosas, impede que o tema gênero e sexualidade sejam abordados no currículo. Contudo, “a partir do momento em que se deseja em um currículo, se não se tem algo, se conquista” (PARAÍSO, 2009, p. 280).

As crianças não desistem diante da recusa da professora e acabam movimentando a estrutura curricular, atingindo inclusive as reuniões pedagógicas. A peça não é autorizada, mas isso não significa uma derrota. Afinal, “pequenos acontecimentos, em um currículo, e também na vida, são disparadores de resistência e criação” (SILVA, 2020, p. 184). No lugar da peça sobre homofobia, um trabalho sobre “respeitar as diferenças” foi realizado pelas crianças. O objetivo de suas reivindicações não foi completamente alcançado, mas os efeitos da discussão disparada no currículo, certamente, deslocaram raciocínios e produziram outras compreensões sobre diferenças e sexualidades.

## VONTADE POLÍTICA E A CRIAÇÃO DE CURRÍCULOS SENSÍVEIS À ESCUTA

Com as crianças que povoam os currículos investigados aprendemos que “nem sempre é possível realizar o que se deseja da forma como se quer, mas o desejo é força capaz de cavar possibilidades” (SILVA, 2020, p. 184). A curiosidade de Suzana, a intervenção pedagógica de Juliana, as reivindicações de Laiane e Gabriel evidenciam

a necessidade de um currículo se abrir para a experiência de uma escuta sensível. Uma escuta capaz de acolher a infância em suas múltiplas nuances, em seus desejos e lutas, curiosidades e necessidades. A importância de inventarmos “currículos sensíveis à vida que se tece no cotidiano das relações, dos encontros e das experimentações” (SILVA, 2020, p. 184). O que seria de um currículo se em vez de ignorar e fazer silêncio diante das demandas trazidas pelas crianças, se colocasse com elas em experiências coletivas de escuta, conversas e partilhas? Um currículo assim, certamente, se tornaria espaço mais receptivo ao cuidado, à proteção, à segurança e ao acolhimento.

Judith Butler (2015) explica que o “ser do corpo”, isto é, sua ontologia corporal, “é um ser que está sempre entregue aos outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolvem historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros” (BUTLER, 2015, p. 15). A autora entende que a precariedade implica em viver socialmente, ou seja, a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro (BUTLER, 2006). Assim, não temos uma vida autônoma, somos todos dependentes das instituições em maior ou menor grau. Nossa organização social atua de forma a aumentar a precariedade de algumas vidas em detrimento de outras.

Paraíso (2018), em diálogo com Butler, aponta a escola como um desses espaços institucionais capazes de fazer uma defesa das vidas, e defende que um “currículo deve ser território para hospedar as diferenças, afirmar a vida e multiplicar os encontros” (PARAÍSO, 2018, p.24), oferecendo recursos e forças para tornar essas vidas possíveis. Paraíso (2018) afirma ainda que ao “trabalhar com currículo, gênero e sexualidade é necessário ter em conta, portanto, que muitas vidas têm dificuldades de serem vividas em diferentes espaços, inclusive no currículo” (PARAÍSO, 2018, p. 24). Nesse sentido, instituições como a escola e o currículo também estão implicados na produção de inteligibilidade que constitui uma vida como viável ou não, tendo



a possibilidade de aumentar sua potência e abrir espaços para encontros e criações outras.

Britzman (2000) lembra da exigência de que “os adultos se envolvam na forma como a ansiedade e o desejo adultos também estruturam os imperativos educacionais e o construto do desenvolvimento infantil” (BRITZMAN, 2000, p. 74). Como Britzman (2000) também consideramos urgente que nos coloquemos a avaliar e ressignificar os medos que cercam os temas gênero e sexualidade na escola e, mais que isso, pensar sobre o que estamos abrindo mão quando optamos por silenciar tais temas. De acordo com Britzman (2000), o currículo deve abrir um horizonte de possibilidades, invés de fechá-lo. Para que isso ocorra é necessária uma coragem política (BRITZMAN, 2000, p. 67) capaz de encarar medos, ansiedades, moralismos e silenciamentos para lidar com a principal característica dos temas gênero e sexualidade, isto é, sua vinculação com a liberdade e com os direitos civis, com o direito à informação adequada.

Está claro que ignorar questões de gênero e sexualidade na escola não afasta dali esses temas, assim como nos parece evidente que há nítidas reivindicações sobre informações seguras e espaços de acolhimento por parte das crianças. Resta-nos saber agora se haverá “coragem política” para a criação desse currículo sensível à escuta, capaz de responder aos anseios e necessidades das crianças.

## REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOTTA, Darci Aparecida Dias; FAVACHO, André Márcio Picanço. Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade das crianças. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane. Cultura digital e infâncias: articulações entre crianças, *drag queens* e Educação. *Textura*, v. 20, n. 44, set./dez. 2018.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Para uma cartografia de infâncias queer no currículo escolar. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 54, 29 nov. 2019.

SILVA, João Paulo de Lorena. Infâncias queer e micropolítica em um currículo escolar: quando as crianças criam uma pequena revolução. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia. (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos e culturas: tensões, movimentos e criações*. Curitiba: Brasil Publishing, 2020.

SONTAG, Sabrina Sanches Martins; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e sexualidade: efeitos das eleições e políticas partidárias na escola. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia. (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos e culturas: tensões, movimentos e criações*. Curitiba: Brasil Publishing, 2020.



2

*Sandra dos Santos Andrade  
Bertha Elise Sonntag  
Julia Nunes*

**CENAS DE SALA  
DE AULA:  
ALTERNATIVAS PARA  
A INCLUSÃO ESCOLAR  
DE ALUNOS COM TEA**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.42-53

Iniciar a escrita de um artigo é uma tarefa sempre complexa. Nos perguntamos muitas vezes: qual a melhor frase para instigar nossa leitora logo de início? Qual o melhor assunto dentro do foco do artigo? Resolvemos começar trazendo de forma direta dados sobre o tema central do texto que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com uma pesquisa feita nos Estados Unidos pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), houve um aumento de 10% na prevalência de casos de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em 2020, na comparação com o ano de 2019. Ou seja, uma criança a cada 54 estará no espectro até o final de 2020. (AUMENTA, n.p, 2020). Este é um dado não somente alarmante para o mundo, mas é um dado que precisa ser mobilizador para muitos que se encontram imbricados com pessoas no TEA, como é nossa situação como professoras.

Em função de dados como este e do número (já significativo) de crianças com TEA dentro das salas de aula da Educação Básica no Brasil, este artigo busca explorar dois objetivos, quais sejam: 1. refletir sobre possíveis princípios pedagógicos para realizar a inclusão do aluno autista, a fim de garantir sua participação no espaço da sala de aula de forma mais equitativa; 2. analisar a influência das estratégias inclusivas como facilitadoras das relações sociais do aluno autista com os colegas da turma, auxiliando na autonomia e da autoestima do aluno. Para abordar tais objetivos, nosso material empírico é constituído pela narrativa de uma cena real de sala de aula de uma escola pública de Porto Alegre, sendo o protagonista da cena um aluno autista de 11 anos.

Como esta cena está implicada com certa noção de currículo escolar, iniciamos apresentando nossa compreensão do conceito, visto que ela é o cerne para as discussões que seguem. O currículo é constituído por experiências, situações vividas na cultura que se somam a outras experiências individuais e acabam por constituir modos de ser dos sujeitos que compartilham do espaço da escola. O currículo não está somente nas listagens de conteúdos, nos documentos que dizem sobre o espaço, está no mobiliário, nas práticas, nas coisas ditas

(e não ditas). “Além disso, currículo diz respeito a todas as práticas desenvolvidas na escola que, especificamente, constituem um modo de ser sujeito-aluno (XAVIER, 2003) a partir das vivências no espaço escolar, e não apenas da aprendizagem dos conhecimentos em sala de aula.” (TRAVERSINI, ANDRADE, GOULART, 2018, p. 177). O currículo circula e se realimenta constantemente, não é um dado fixo, pronto, acabado, ele é móvel e maleável.

Dentro desta noção de currículo como algo vivo, é que pensamos a cena aqui apresentada e as alternativas pedagógicas vividas na cena narrada. Isso, à luz do conceito de “pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 2000) que tem como princípio a organização do ensino com base nas características individuais visando a aprendizagem de cada aluno. O que não significa fazer um ensino individualizado ou uma proposta diferente para cada educando o tempo todo, tal prática não é desejável nem possível dentro da realidade escolar em que vivemos. Ao mesmo tempo, não podemos seguir tratando as turmas como grupos homogêneos, que devem aprender todos da mesma forma, no mesmo ritmo, as mesmas coisas. Importa tornar a aprendizagem acessível para todos/as considerando as inteligências múltiplas<sup>2</sup>, os diferentes estilos de aprendizagem<sup>3</sup>, os aspectos emocionais, ambientais e econômicos. Ou seja, é nosso dever moral/ético compreender a diferença como uma possibilidade e não como um empecilho. Esta é uma proposta, ferramenta, estratégia ou abordagem do ensino que tem se mostrado muito pertinente para o ensino de todas as crianças, mas tem se mostrado um instrumento ainda mais poderoso quando pensamos na inclusão das crianças autistas ou das crianças com deficiência de modo mais amplo.

Organizamos o texto a partir daqui em 3 seções: a primeira apresenta um breve panorama do autismo na atualidade; a segunda narra uma cena real experienciada por um aluno autista em um

<sup>2</sup> O conceito é pensado conforme Gardner e Veronese (1995).

<sup>3</sup> Aqui compreendidos pelo modelo VARK (visual, auditory, reading, kinesthetic) conforme Neil Fleming e Charles Bonwell (1987).

contexto de escola pública e analisa princípios norteadores da prática inclusiva nos desdobramentos pedagógicos desta cena; a última seção retoma a influência das estratégias ou alternativas pedagógicas inclusivas como facilitadoras não só das aprendizagens de conteúdos escolares, mas, centralmente, das relações sociais do aluno com os colegas da turma, favorecendo sua autonomia e autoestima.

## UM BREVE PANORAMA DO TEA NA ATUALIDADE

O diagnóstico de TEA ainda é recente. Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner descreveu, pela primeira vez, 11 casos do que denominou distúrbios autísticos do contato afetivo. Constatando uma inabilidade no relacionamento interpessoal das crianças que ele atendia que, conforme Bosa (2002), distinguiam-se de outras patologias estudadas na época, Klin (2006) afirma que as seguintes características foram observadas por Kanner: maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia). Em 1944, desconhecendo o estudo de Kanner, Hans Asperger identificava em suas pesquisas crianças com características semelhantes às descritas por Kanner. Entretanto, Asperger notou, ainda, a dificuldade das famílias em constatar comprometimentos nos três primeiros anos de vida da criança.

Entre as décadas de 1950 e 1960 havia uma grande incerteza sobre as causas do transtorno, “a crença mais comum era a de que o autismo era causado por pais não emocionalmente responsivos a seus filhos - a hipótese da ‘mãe geladeira’”. (KLIN, 2006, p. S4). Com o passar do tempo essas ideias foram abandonadas e o autismo passou a ser compreendido como um transtorno neurológico com início na infância. Em 1978, o psiquiatra Michael Rutter propôs uma definição

do autismo baseada em quatro critérios, aliado a isso, o aumento das pesquisas acerca do autismo influenciou na definição e inclusão do transtorno no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-3), em 1980. “Nesta edição do manual, o autismo é reconhecido pela primeira vez como uma condição específica e colocado em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID)” (AUTISMO E REALIDADE..., 2018).

Atualmente, o TEA é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado por déficit na comunicação e interação social. A gravidade do transtorno baseia-se nos prejuízos presentes na comunicação social e padrões de comportamento restritos e repetitivos, o que torna o transtorno tão amplo que usamos o termo “espectro” ao falar dos níveis de comprometimento. Gillet (2014), afirma que os sinais de autismo podem mudar consideravelmente com a idade, sendo mais sutis nos 6 primeiros meses e mais aparentes a partir dos 18-24 meses. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e interferem significativamente no funcionamento diário.

Ainda nas últimas décadas, emerge o entendimento de que é necessário um trabalho de equipe multidisciplinar efetivo para a real inclusão de crianças, jovens e adultos com TEA na escola e na sociedade de modo geral. A importância do acompanhamento multiprofissional e das terapias para ganhos mais significativos, fica cada vez mais evidente. “Os médicos têm entendido cada vez mais como fonoaudiólogos e psicomotricistas [assim como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos...] trabalham e como devem ser acionados no tratamento, dando tanta importância a eles quanto às receitas médicas assinadas.” (BRITES, 2019 p. 23). Da mesma forma, as escolas têm buscado (ainda que menos do que o desejado) conhecimentos em neurociências e educação, para que os professores e demais pessoas da equipe, sejam minimamente capacitados para acolher e incluir esses alunos de forma efetiva.

### Cenas de uma sala de aula: para pensar a inclusão.



Fonte: Acervo Pessoal das autoras.

*Quatro alunos com deficiência, uma trilha gigante sobre Porto Alegre construída no chão, 24 colegas entusiasmados para jogar, se divertir e aprender com o recurso recém criado por esses quatro alunos com auxílio de uma professora assistente. Inclusão! Alunos com deficiência protagonizando! Mas como será que isso aconteceu?*

*A cena retratada aqui refere-se a uma turma de quinto ano de uma escola estadual composta por 28 alunos/as, sendo que quatro destes possuem deficiência (TEA, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)). O aluno autista possui uma professora assistente que media suas interações e auxilia na adaptação curricular. Numa manhã comum, a professora inicia a aula anunciando que naquele dia estudarão aspectos geográficos e históricos da cidade de Porto Alegre. Para isso coloca no quadro um grande texto contendo o conteúdo indicado e solicita que os alunos copiem. Neste momento, a professora (acompanhante do aluno TEA), organiza os alunos de inclusão em um cantinho da sala para realizar uma outra tarefa dentro do mesmo tema que é Porto Alegre: hora do conto com interpretação oral dos textos e de suas imagens. Os alunos com desenvolvimento típico passam boa parte da manhã na cópia do texto, enquanto os alunos de inclusão escutam a leitura de duas histórias que tematizam assuntos relativos à cidade de Porto Alegre. No dia seguinte, a turma segue com perguntas e respostas escritas relativas ao texto sobre Porto Alegre copiado no dia anterior. Já o grupo de alunos de inclusão é convidado pela professora assistente a analisar imagens impressas de locais importantes de Porto Alegre: mercado público, prefeitura, museus... Uma outra criança junta-se ao pequeno grupo neste dia, é uma das mais "sabidas" da turma e por ter finalizado as atividades previstas recebeu autorização para trabalhar com o grupo de inclusão. Com esta organização o grupo se reúne numa sala ao lado e monta um jogo de trilha gigante, colando as imagens e utilizando as informações aprendidas nos livros do dia anterior para organizar o caminho da trilha. O grupo também elabora estratégias para avançar ou recuar na trilha, colocando mais emoção e desafio ao jogo. Quando o jogo fica pronto, as 5 crianças jogam e testam sua viabilidade. Depois disso, toda a turma, junto com a professora referência, vai conhecer o jogo. Logo, cada criança que conclui a atividade com o texto pode dirigir-se à sala ao lado para jogar com as crianças de inclusão que foram as protagonistas deste momento de aprendizagem.*



A cena retratada é um recorte de uma inclusão real e que consideramos de sucesso. Queremos que, de modo inicial e de forma direta, essa cena possa mostrar o que incluir não é. Incluir não é: entregar uma folhinha para que o aluno autista se mantenha ocupado e não atrapalhe os demais; não é deixar o aluno autista sozinho porque há um pressuposto de que ele nada tem a contribuir com o restante do grupo ou que nada tenha a aprender; não é reduzir o tamanho do texto a ser copiado na ideia de que a redução de conteúdo garante aprendizagem; não é entregar o texto pronto, sem auxiliar no processo e na compreensão da leitura simplesmente para registrar tal conteúdo como dado; não é entregar uma folha do terceiro ou do quarto ano imaginando que o uso de atividades do ano anterior configure-se como um jeito fácil de fazer “adaptação curricular”. Poderíamos aumentar muito a lista do que não é incluir, mas mais produtivo que isso, é poder sugerir possibilidades, a começar pelo uso de diferenciações que promovam mais equidade em sala de aula e visem uma inclusão efetiva de alunos autistas.

Fazer as diferenciações que lemos na cena é uma prática fundamental para o sucesso da inclusão escolar, elas podem e devem ser promovidas, essa é uma maneira de atingirmos o princípio da equidade - para darmos as mesmas oportunidades precisamos fazer diferente, na medida adequada, de acordo com as potencialidades e necessidades de cada sujeito. Embora em várias realidades escolares exista dúvida sobre a pertinência de tais práticas no meio escolar e sobre o nosso dever enquanto professoras de promovê-las, destacamos que o princípio da equidade está contemplado em lei no nosso país desde 2010:

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental é antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa. (...)

III - A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual do ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (BRASIL, 2010, documento eletrônico)

Essa Pedagogia que busca estratégias para atender a cada um na sua medida, Perrenoud (2000) chama de diferenciada. O autor acredita, assim como nós, que a escola precisa investir mais atenção, mais disponibilidade, nas potencialidades individuais e, para isso, é preciso diferenciar estratégias para os estudantes de acordo, não somente com suas necessidades, como também com suas possibilidades. “É necessário que a situação [de aprendizagem] desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível.” (PERRENOUD, 2000, p. 48).

Perrenoud (2000) afirma, que para se fazer um trabalho adequado de diferenciação pedagógica, é necessário que se realize antes um trabalho de “discriminação positiva” – sendo a palavra discriminação compreendida aqui como tratamento diferenciado, no qual o aluno precisa ser visto em sua individualidade para ser atendido em suas especificidades. Nesse sentido, se alunos com desenvolvimento típico precisam ser acessados através de uma avaliação diagnóstica antes que objetivos de trabalho pedagógico possam ser traçados; alunos autistas precisam, além disso, de uma vasta investigação a seu respeito, que precisa contar com o apoio da família e, quando a criança estiver em atendimento, dos especialistas que o atendem fora do espaço da escola. Só é possível prever objetivos para aquele que conhecemos, então é imprescindível acessar o máximo de informações possíveis sobre o aluno autista.

Torna-se imprescindível que o professor esteja disposto a conhecer o estudante autista em toda a sua gama de características individuais: gostos, preferências, reação às situações, a natureza de suas limitações e dificuldades e, principalmente, seus pontos fortes, além é claro de conhecimentos sobre autismo. (PIMENTEL, 2019, p. 1050).

Temos que olhar para o aluno autista partindo do pressuposto de que toda pessoa possui interesses, necessidades e habilidades que

são diversas umas das outras, o que resulta em modos de aprender que também se diferenciam. Nesse sentido, um dos primeiros movimentos é olhar para o nosso aluno e enxergá-lo em toda a sua diversidade e integralidade. “A educação inclusiva é uma perspectiva que tem como pressuposto que toda criança aprende e que esse percurso é singular. Assim, não há ‘alunos de inclusão’. Ou a inclusão diz respeito a todos os alunos ou não é inclusão[...]” (CONCEIÇÃO, 2018 *apud* PAIVA, 2018, documento eletrônico). Nesta citação podemos localizar um dos principais desafios para superar barreiras para a inclusão, compreender que toda pessoa tem potencial para aprender.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na cena que escolhemos retratar, os conceitos aqui trazidos foram tomados de forma prática: professora e professora assistente propõem diferenciação na condução das atividades, mantendo o contexto temático (Porto Alegre) e a adequação à faixa etária (são alunos do 5º Ano). O princípio de equidade pode ser percebido, pois cada criança recebe o que precisa, na medida que necessita, para aprender sobre Porto Alegre: suporte visual, contação de história e interpretação oral mediada. As potencialidades dos alunos são valorizadas, o nosso protagonista, por exemplo, tem um excelente desempenho oral, mas muita dificuldade motora para escrever, portanto a estratégia narrada retira o foco da cópia e redireciona o trabalho para a proposta de criação de um jogo, a oralidade entra na conversa sobre as histórias ouvidas e na explicação do jogo para o restante da turma. Nesta turma todos são percebidos como capazes de aprender e compartilhar seus saberes, aluno autista, demais alunos com deficiência e alunos com desenvolvimento típico aprendem uns com os outros durante a confecção do jogo e no momento de jogar juntos.

O resultado do trabalho sobre Porto Alegre para o aluno autista excedeu o aprendizado cognitivo. Este aluno hoje fala com propriedade sobre alguns pontos da cidade, sabe relatar aspectos históricos e geográficos. Mas mais do que isto, esse aluno sente-se parte da turma 51, entende-se como sujeito de valor para colegas e professoras, percebe a escola como espaço de trocas, respeito e aprendizagens. Por quê? Porque esta foi apenas uma das propostas realizadas no início do ano, existiram outras que, sistematicamente, seguiram os mesmos princípios. Não foram realizadas estratégias idênticas, jogos em todas as aulas ou a retirada do grupo de alunos de inclusão para um trabalho fora da sala. Ao contrário, estas estratégias pouco se repetiram, mas defendemos a repetição de estratégias que dão certo, que atinjam o interesse do aluno e promovam a aprendizagem e a socialização do grupo. O que se repetiu, nesta turma, e vem garantindo a inclusão de fato, é a aplicação de princípios claros que norteiam todo o fazer pedagógico para e com este aluno autista: equidade, diferenciação, discriminação positiva, percurso singular, entre outros.

[...] na escola a criança autista precisa de um modelo de ensino flexível, que se molda de acordo com suas variações de conduta e adaptado às suas singularidades, possibilitando a oportunidade de vivenciar diversas formas de relações sociais, que contribuirão significativamente para o máximo desenvolvimento de sua aprendizagem. (PIMENTEL, 2020, p. 288)

Destacamos ainda a importância de o trabalho pedagógico contar com interlocutores reais. Quando a produção dos alunos (não só do aluno autista) em sala de aula pode ser apreciada e/ou experienciada pelos outros colegas da turma, isso promove um fortalecimento dos vínculos do grupo. Mostra, também, que as crianças de inclusão são capazes de produzir saberes e de compartilhá-los, o que torna qualquer atividade mais significativa. Atividades com este teor favorecem o protagonismo das crianças com deficiência que, ao receber os colegas, precisaram explicar a atividade que realizaram

e estabelecer sua relação com os pontos que foram estudados. Fortalecendo o argumento proposto no segundo objetivo deste texto, de que as estratégias de ensino aqui apontadas contribuem não só para o aprendizado escolar, como também para a promoção da autoestima e da autonomia das crianças autistas. Como indica a concepção de currículo apresentada, não se valoriza somente a aprendizagem de conteúdos escolares, mas a educação (de fato) inclusiva ensina a ser sujeito em distintas situações sociais.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AUMENTA em 10% o transtorno de espectro autista em crianças. *Folha Vitória*, 2020, n.p. Disponível em: <https://www.folhavitoria.com.br/saude/noticia/03/2020/aumenta-em-10-o-transtorno-de-espectro-autista-em-criancas>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BOSA, Cleonice. *Autismo: atuais interpretações para antigas observações. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_07\\_10.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_07_10.pdf). Acesso em 11 nov. 2020.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. *Mentes únicas*. São Paulo: Editora Gente, 2019.

GARDNER, Howard; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas, 1995.

GILLET, Patrice. *Neuropsicologia do autismo na criança*. Lisboa: Piaget, 2014.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, [s.l.] v. 28, p. s3-s11, 2006.

PAIVA, Thais. O que falta para a escola brasileira praticar a educação inclusiva. In: *Centro de Referências em Educação Integral*, 11 de Set 2018.

Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-falta-para-a-escola-brasileira-praticar-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em 01 dez. 2020.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; DE SOUZA, Sirlene Vieira. Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. *Revista Cocar*, v. 13, n. 27, p. 1043-1063, 2019.

PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; DE SOUZA, Sirlene Vieira. Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. *Revista Cocar*, v. 13, n. 27, p. 285-303, 2020.

TRAVERSINI, Clarice Salete; ANDRADE, Sandra dos Santos; GOULART, Marcos Vinicius da Silva. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. Cap. 8. p. 177.

O QUE É O AUTISMO? Marcos Históricos. *Autismo e Realidade*, 2018. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/>. Acesso em 13 dez. 2020.



*Delci Heinle Klein  
Luciane Godolfim Swirsky  
Rachel Moreira Almeida Rodrigues*

**EXPLORANDO AS HABILIDADES  
MATEMÁTICAS NO PRIMEIRO  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
A PARTIR DA BNCC:  
POSSÍVEIS INTERSECÇÕES**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.54-64

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular, instituída em 2017, traz um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras. O presente texto busca articular algumas das exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a área da matemática e o planejamento das aulas no 1º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise dos objetos de conhecimento, das unidades temáticas e das inúmeras habilidades determinadas para essa área, procuramos mostrar algumas de suas *possibilidades de intersecção*<sup>4</sup> como meio de otimizar o tempo letivo no planejamento.

Tendo por base os objetos de aprendizagem e as habilidades previstas para a área da matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental na BNCC encontramos vinte duas habilidades diferentes. Tal quantidade que, em um primeiro momento, nos parece bastante razoável e factível, quando somada às demais áreas do conhecimento mostra-se quase inexecutável na sua totalidade. Ao incluirmos as habilidades gerais e específicas para a área da Língua Portuguesa, por exemplo, notamos que juntas as duas perfazem o total de 112 habilidades. Uma vez que dispomos de 200 dias letivos de trabalho, isso significa assumir que mais de uma habilidade deverá não só ser desenvolvida, mas também aprendida a cada dia.

O fato de que apenas a exposição aos objetos de conhecimento não garante que a aprendizagem efetivamente aconteça, abordá-los individualmente através de atividades exclusivas torna improvável o cumprimento das exigências da BNCC. Sabendo que boa parte das habilidades trabalhadas possivelmente será retomada mais de uma vez ao longo do ano, o cálculo *dias letivos X habilidades* pode não fechar. O que fazer en-

<sup>4</sup> Entendemos a intersecção como o conceito matemático *daquilo que está em pelo menos dois conjuntos simultaneamente*. No contexto deste artigo, refere-se ao cruzamento de habilidades que se complementam.



tão? Nossa proposta é a de desenvolver um olhar *intertemático* a partir da *intersecção* de habilidades em uma mesma sequência de atividades.

## SOBRE A BNCC E A MATEMÁTICA

A matemática é trazida na BNCC como uma das áreas do conhecimento e como um componente curricular subdividido em cinco Unidades Temáticas: Números, Grandezas e medidas, Geometria, Álgebra e Probabilidade e estatística. Cada uma dessas unidades temáticas compõem um conjunto de Objetos do Conhecimento e as habilidades que os integram. Neste artigo, interessa-nos abordar as Unidades Temáticas Números, Geometria e Probabilidade e estatística, pois constituem o planejamento apresentado.

Um dos principais conceitos trazidos pela BNCC para dentro do currículo é o de *letramento matemático* que se refere às

[...] competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (BRASIL, 2017, p. 266).

As competências e habilidades que corroboram com o letramento matemático definido pela BNCC são desenvolvidas a partir dessas cinco unidades temáticas correlacionadas. A sequência de atividades que apresentamos neste artigo tem como base a conexão das unidades descritas a seguir.

A unidade temática **Números** tem a finalidade de desenvolver o pensamento numérico, isto é, “[...] implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades” (BRASIL, 2017, p.268). O proces-

so de construção da noção de número que inicia na Educação Infantil e consolida-se ao longo dos Anos Iniciais requer que os alunos desenvolvam, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem; noções fundamentais da Matemática. O campo numérico inicial é o dos números naturais, e o desenvolvimento de habilidades nesse campo deve enfatizar registros, usos, significados e operações por meio de situações problema. A exploração do fato de que um número pode ser composto por outros números auxilia na construção da ideia de parte-todo e dos fatos básicos, pois “[...] torna-se possível às crianças pensar sobre números como composições de outros números [...]” (WALLE, 2009, p.153 apud RESNICK, 1983, p.114), o que é muito importante para o desenvolvimento de conceitos matemáticos como as operações de adição e subtração, por exemplo.

A unidade temática **Geometria** procura desenvolver o pensamento geométrico. Envolve o estudo de posição e deslocamento no espaço, construindo o “senso espacial” (LORENZATTO, 2011, p.43) que se desenvolve e se amplia ao longo da escolarização. Assim, nos Anos Iniciais, os alunos devem identificar e estabelecer pontos de referência para localização e deslocamento de objetos, construir representações de espaços conhecidos e estimar distâncias (BRASIL, 2017). Essa construção deverá ser apoiada pelo uso de materiais como mapas, croquis e malhas quadriculadas, entre outros. O pensamento geométrico envolve, também, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais, suas planificações e construções. Espera-se que os alunos nomeiem e comparem polígonos por meio de propriedades relativas aos lados, vértices e ângulos, além do estudo das simetrias, com a utilização de malhas quadriculadas, de plano cartesiano ou de softwares de geometria dinâmica. O desenvolvimento desse pensamento permite “[...] investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes” (BRASIL, 2017, p.271). Desse modo, cria-se um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2017).

A unidade temática **Probabilidade e estatística** busca desenvolver a noção de aleatoriedade (probabilidade), isto é, a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos, através de atividades que envolvam eventos certos, eventos impossíveis e eventos prováveis. Nesses últimos, é importante que, durante as atividades, os alunos verbalizem os resultados que poderiam ter acontecido em oposição ao que realmente aconteceu, iniciando a construção do espaço amostral. Quanto à estatística, devem ser trabalhados os primeiros passos que envolvem a coleta e a organização de dados de uma pesquisa. A leitura, a interpretação e a construção de tabelas e gráficos têm papel fundamental no desenvolvimento da comunicação de dados, bem como na forma da sua produção em texto escrito. Grandó, Nacarato e Lopes (2014) afirmam que a linguagem gráfica contribui para o letramento estatístico das crianças, à medida em que “[...] problematizam situações, levantam conjecturas, formulam hipóteses, estabelecem relações, a fim de tirar conclusões e/ou tomar decisões” (p.988). A partir das unidades temáticas aqui apresentadas, desdobra-se a sequência didática que propomos como meio de apresentar as *possibilidades* de sua *intersecção*.

## UM OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA

Ensinar é um processo multiforme que envolve várias instâncias simultâneas de ação. Ensinar exige o desenvolvimento de saberes específicos e técnicos que constroem a competência docente. O planejamento é fundamental para o desenvolvimento das aulas, para a organização e a distribuição do tempo letivo, para a proposição das atividades desafiadoras que potencializam a aprendizagem de cada habilidade. Nacarato, Passos e Grandó (2014) afirmam que o planejamento “[...] precisa refletir um processo

de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico [...]” (p.7), requerendo tanto o domínio das habilidades que devem ser trabalhadas em uma turma quanto o conhecimento de suas características de aprendizagem e de suas relações de convivência.

Considerando a vasta gama de áreas do conhecimento e das habilidades que devem, segundo a BNCC, ser desenvolvidas a cada ano, nas diferentes áreas do conhecimento, este texto apresenta algumas *possibilidades de intersecção* entre elas, otimizando, assim, o tempo letivo em uma mesma sequência de atividades. Certamente, em nenhuma turma o professor encontrará um ambiente homogêneo e um aprender no mesmo ritmo, pois as diferenças individuais e as contingências cotidianas (SWIRSKY, 2020)<sup>5</sup> dificultam a adequação dos objetivos no planejamento, tornando natural a retomada constante dos objetos de conhecimento trabalhados.

Sabendo que uma única forma de abordagem (só exposição, só memorização, só a proposição de jogos, atividades voltadas só para o registro) limita muito a qualidade da aprendizagem, passa a ser importante otimizar o tempo letivo através de estratégias de ensino que contemplem a *intersecção* de habilidades. Para agrupá-las de forma proveitosa, no entanto, é preciso que o professor conheça de antemão quais habilidades devem ser trabalhadas naquele ano, estudando-as e apropriando-se delas.

## ATIVIDADES PRÁTICAS: AS INTERSECÇÕES

A seguir organizamos algumas sugestões para auxiliar no momento da estruturação do planejamento:

<sup>5</sup> A *contingência* define-se como o acaso, o aleatório e o imprevisível historicamente marcado, podendo ser observada através dos acontecimentos e rupturas na continuidade do planejamento do professor (muitos alunos faltando à aula no mesmo dia, dias em que a turma está mais agitada que o normal, eventos escolares que se interpõem à rotina etc)

- Tomar conhecimento de todas<sup>6</sup> as habilidades exigidas pela BNCC e fazer um esquema de como distribuí-las ao longo do ano letivo, lembrando que o planejamento é flexível e poderá mudar e ser adaptado.
- Planejar atividades selecionando um (ou mais de um) objetivo central e outros secundários que poderão ser abordados conjuntamente. Esses objetivos devem estar relacionados às habilidades específicas presentes na BNCC.
- Sistematizar a atividade a partir de seus objetivos centrais, lembrando da importância de retomá-los durante o registro da atividade.
- Preparar questionamentos relacionados aos objetivos que podem ser utilizados como fonte de reflexão.

Para a sequência didática que segue, pensada para o primeiro ano do Ensino Fundamental, foram selecionadas as seguintes habilidades da BNCC:

Unidades temáticas: Números, Geometria, Probabilidade e Estatística.

Habilidades específicas:

(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.

(EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.

(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.

(EF01MA14) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.

(EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.

<sup>6</sup> Acreditamos que a *intersecção* da qual vimos falando só é possível no momento em que desenvolvemos um olhar sobre o conjunto de habilidades e nos apropriamos delas.

O objetivo do planejamento é desenvolver as habilidades centrais: Identificar e nomear figuras planas (EF01MA14), organizar por meio de atributos (EF01MA09) e acessar dados expressos em gráfico (EF01MA21) e secundárias: reconhecer a ordem numérica (EF01MA01) e construir problemas matemáticos (EF01MA08).

#### Primeiro momento – Preparação.

Organizar a turma em um grande círculo respeitando a ordem alfabética de nomes. Dispor caixas de blocos lógicos de forma desordenada no centro da roda. Combinar que, a começar pelo primeiro aluno à direita do professor, a turma irá fazer a contagem ordenada e em voz alta, por exemplo, até o número  $15^7$  (objetivo secundário). O 15º aluno irá ao centro do círculo e escolherá uma das peças para si, apresentando suas características de cor, forma, espessura e tamanho (objetivo central) e voltará ao seu lugar. Uma nova contagem inicia-se a partir dele até que todos os alunos tenham escolhido sua peça.

#### Segundo momento – Exploração da atividade: questionamentos previamente estabelecidos

Propor agrupamentos a partir de comandos: “todos os alunos que estão com triângulos dirijam-se ao centro da roda” (quantos escolheram esta forma? Todas as peças têm o mesmo tamanho? Cor? Espessura? etc); “Agora vão ao centro os que tem peças azuis” (qual foi o grupo maior de alunos, o de azuis ou o de triângulos?); e assim por diante fazendo inúmeras combinações.

As intervenções do professor são essenciais para que os alunos possam refletir sobre a atividade, sendo importante planejar tanto as intervenções quanto as perguntas que podem auxiliar na compreensão do que foi trabalhado.

<sup>7</sup> A contagem numérica ordenada, no caso até o 15, é uma sugestão, ela poderia ser até 20, 30 etc. Ela refere-se à habilidade EF01MA01.

<sup>8</sup> Atividade referente às habilidades de identificar, organizar e ordenar as figuras e seus atributos, EF01MA14 e EF01MA09.

### Terceiro momento – Sistematização e registro.

Após concluir a exploração, entregar uma ficha para cada aluno e pedir que desenhem a peça escolhida, recortando-a e escrevendo, na própria ficha do desenho, o nome da forma e suas características (triângulo, vermelho, pequeno, fino). É importante perceber que a sistematização deve sempre estar relacionada ao objetivo principal da atividade, no caso a Geometria e Números.

### Quarto momento – Potencializando o uso do material

Preparar uma cartolina com duas linhas perpendiculares traçadas (a horizontal com o desenho das formas geométricas e a vertical com números representando a quantidade de alunos) e afixar no quadro. Explicar aos alunos que aquele tipo de organização é chamada de gráfico e ela ajuda a descobrir informações<sup>9</sup> (objetivo central). Utilizando o critério da forma, convidar os alunos, um a um, a colarem no gráfico as fichas que desenharam. Após a colagem, explorar as informações obtidas. Questionar quantos alunos escolheram cada forma e quais foram as mais ou menos escolhidas pelo grupo.

### Quinto momento – Indo além

Criar um problema matemático coletivo de adição<sup>10</sup> (objetivo secundário) enfatizando a soma das diferentes formas escolhidas pela turma de acordo com o gráfico. Explorar, durante a escrita, a metalinguagem específica e a estrutura padrão deste tipo de texto: Ex. Na brincadeira com os blocos os colegas escolheram 5 triângulos, 7 quadrados, 4 retângulos e 6 círculos. Quantas figuras foram escolhidas ao todo? Ao todo foram escolhidas 22 figuras. Fazer o registro através de representação espontânea, com a criança utilizando a forma que deseja

<sup>9</sup> Relaciona-se à habilidade de ler e interpretar gráficos, habilidade EF01MA21.

<sup>10</sup> Relaciona-se à habilidade de resolver problemas de adição e subtração, habilidade EF01MA08.

para representar seu raciocínio (traços, bolinhas, desenhos, números). Esse momento pode ser o gatilho para uma nova atividade que terá como objetivo principal a exploração de problemas de adição e subtração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão. Desse modo, “[...] a apreensão de significados dos objetos matemáticos [...]” (BRASIL, 2017, p. 276) precede a aplicação dos mesmos. Sabe-se que os significados construídos pelas crianças resultam das conexões estabelecidas entre elas, seu cotidiano e os diferentes temas matemáticos. Tais conexões são proporcionadas pelo professor a partir de um planejamento que integra diferentes unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; inicialmente de um mesmo componente curricular, avançando para outros componentes curriculares (interdisciplinaridade).

Apontamos, neste texto, que existem muitas habilidades listadas na BNCC para cada área do conhecimento e que nem sempre há uma articulação entre elas, o que dificulta a gestão do tempo no período letivo. A sequência didática apresentada mostra como articular diferentes unidades temáticas da matemática. Nesse sentido, a organização do planejamento do professor é fundamental, importando destacar-se os objetivos centrais, que guiam as atividades propostas, e os secundários, que trazem outros enfoques para reflexão. Isso implica no estudo do conjunto das habilidades para cada ano escolar de uma mesma área ou de áreas diferentes, pois somente com um olhar global é que se consegue buscar e efetivar as *intersecções* possíveis entre as diferentes habilidades.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, 2017.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho pedagógico. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2014.

GRANDO, Regina Célia; NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi. Narrativa de Aula de uma professora sobre investigação estatística. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.39, n.4, p. 985- 1002, out/dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade> Acesso em 10/12/2020

LORENZATO, Sérgio. *Educação infantil e percepção matemática*. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SWIRSKY, Luciane Godolfim. *Nas infâmias da docência: contingência, currículo e exercício docente na sala de aula*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

WALLE, John Van de. *Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula*. 6ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.



4

*Maria Eduarda Leidens  
Clarice Salete Traversini  
Caroline Stumpf Buaes  
Volni Burguêz*

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA BNCC:  
AMBIVALÊNCIAS EM NOTÍCIAS  
VIRTUAIS E POSSIBILIDADES  
EM UMA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.65-77

Este artigo deriva da pesquisa denominada “Educação financeira ou empreendedora na BNCC? Ambivalência produzida através de notícias virtuais”<sup>11</sup> (LEIDENS, 2020) e tem como objetivo compreender como a educação financeira está sendo abordada na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da análise de notícias virtuais. Além disso, registra uma prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) mostrando possibilidades de desenvolver a educação financeira para a formação cidadã.

Justificamos o texto pela escassez de estudos sobre a temática. Ao realizarmos uma revisão bibliográfica, em 03/11/20, para conhecer a produção acadêmica no Portal de Periódicos Capes, com as palavras-chave “Educação Financeira” e “BNCC”, encontramos nove resultados, sendo três referentes à prática da educação financeira na escola. Já no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) situamos cinco resultados, todos focados em práticas pedagógicas realizadas na escola. Em nossa hipótese, a lacuna existente se deve à implementação da BNCC ser recente e estudos estarem em andamento.

Para a análise utilizamos o conceito de ambivalência (BAUMAN, 1999) e dois tipos de materiais empíricos: notícias virtuais e o relato de uma prática pedagógica realizada em uma turma de inclusão da EJA. Coletamos as notícias virtuais, via ferramenta Google Alerta, entre os meses de Janeiro a Dezembro de 2019 com o descritor “BNCC”. Neste período selecionamos as 71 notícias sobre educação financeira. A prática pedagógica com foco na temática da educação financeira descrita neste trabalho foi realizada por uma das autoras no ano de 2018 com uma turma de inclusão da EJA de uma rede pública na região sul do país. O artigo se divide em duas partes: na primeira caracterizamos a BNCC e os Temas Contemporâneos Transversais e na segunda analisamos

<sup>11</sup> O estudo consiste em um subprojeto da pesquisa “O que os professores estão fazendo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Efeitos da BNCC no currículo em um projeto de adequação idade-ano escolar na rede estadual do Rio Grande do Sul (RS)” (TRAVERSINI, 2019), financiado pelo CNPq.

a ambivalência na forma que as notícias virtuais abordam a educação financeira na implementação da BNCC. Além disso, registramos uma possibilidade de desenvolver a temática com uma turma da EJA coerente com nossa compreensão sobre a educação financeira.

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

A política curricular brasileira está expressa na BNCC, caracterizando-se a si própria como “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 [...]” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo das autoras). Além disso, se propõe a assegurar os “[...] direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com que preceitua o Plano Nacional de Educação.” (BRASIL, 2017, p. 7). A BNCC está fundamentada legalmente no artigo 210 da Constituição Federal, que prevê a necessidade de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Entretanto, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (9.394/1996) determina que é preciso ir além dos conteúdos mínimos nos currículos da Educação Básica, pois a base nacional comum precisa ser complementada “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Na implementação da BNCC como política curricular, se faz necessário que as redes de ensino públicas e privadas (re)elaborem seus currículos a fim de atender suas normativas. Logo a BNCC não é currículo em si.

Entendemos por currículo a “porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola” (VEIGA-NETO, 2002, p. 44). São recortes de culturas que impactam na constituição do sujeito escolar (TRAVERSINI, ANDRADE, GOULART, 2018). Consideramos a BNCC como o registro de uma política curricular, um documento formalizado que materializa o processo resultante de negociações de forças, a partir das quais predominaram determinados discursos para a seleção das porções de cultura.

Nesse sentido, a BNCC consiste em um documento de regulação e controle da Educação Básica, balizador da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, da produção de material didático e das avaliações em larga escala. Precisamos nos atentar para não transformar a BNCC, ou seja, conteúdos mínimos, que servem para todo território brasileiro, em uma lista de competências e habilidades “máximas”. Considerando a recomendação da LDB, as redes de ensino e as escolas estão amparadas para construir políticas curriculares e o próprio currículo que acontece na escola, priorizando a diversidade regional e cultural dos seus espaços de pertencimento, pois cada currículo está relacionado com a cultura no qual se organizou (VEIGA-NETO, 2002).

Na (re)elaboração curricular das escolas, as denominadas “aprendizagens essenciais definidas pela BNCC” (BRASIL, 2017, p. 9) preveem sua concretização com o desenvolvimento de competências e habilidades ao longo da educação básica, e também através da inserção dos chamados *Temas Contemporâneos Transversais (TCT's)*. Os TCT's não são novidades trazidas pela BNCC. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já eram recomendados seis Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde e Trabalho e Consumo). Atualmente, a BNCC ampliou-os para quinze distribuindo-os em seis macro áreas

temáticas<sup>12</sup>. Devido ao foco deste texto, descrevemos a macroárea Economia, que envolve: trabalho, educação financeira e educação fiscal, sendo o segundo tema nosso interesse.

Conforme explicitado na BNCC esses temas possuem como objetivo principal “[...] que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade.” (BRASIL, 2019, p. 7). A partir da citação é possível inferir que os TCT's são temas transversais às disciplinas escolares, considerados responsáveis por contextualizar num viés prático, o que os alunos veem na teoria, condição que parece fortalecer a dicotomia teoria-prática. Inspiradas em Boff (2019, p.141) afirmamos que o fortalecimento dessa dicotomia se dá quando “a relação não imediata com alguma realidade é condição suficiente para os conhecimentos sejam considerados abstração/formalismo puro, sendo, portanto, significados somente como teóricos”.

Considerando que os TCT's devem ser contemplados na (re) elaboração dos currículos das escolas reafirmamos a importância dos professores e da comunidade escolar conhecer, discutir e fazer escolhas de competências, habilidades e dos próprios TCT's significativos para o desenvolvimento do aprender dos estudantes, ampliando seus conhecimentos a partir do pertencimento ao tempo e lugar em que vivem. E mais, compartilhamos da compreensão de Corazza (2016, p. 143) ao assumir que “Currículo, para além de Básico” precisa levar “os professores a falarem, novamente, dos currículos que lhes competem, para se tornarem, outra vez, autores deles, desde o dia a dia da sua docência”. A seguir analisamos como a implementação da educação financeira, um TCT recomendado pela BNCC está sendo abordada em algumas notícias virtuais selecionadas.

<sup>12</sup> As seis macroáreas delimitadas pela BNCC são: Ciência e Tecnologia, Cidadania e Cívismo, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde.

## AMBIVALÊNCIAS DAS NOTÍCIAS VIRTUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E AS POSSIBILIDADES EM UMA PRÁTICA EM TURMA DE EJA

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) define a educação financeira como “O processo pelo qual consumidores/investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo (OCDE, 2005, p.5)”. O documento menciona ainda que os consumidores devem desenvolver habilidades e confiança para se tornarem mais conscientes sobre os riscos e oportunidades financeiras a fim de melhorar seu bem-estar financeiro (OCDE, 2005). A educação financeira emerge no documento como uma ação de conscientização, em que os indivíduos, de forma crítica, são instados a repensar suas atitudes perante o consumismo exacerbado e a constante competitividade e produtividade que somos influenciados diariamente.

O Brasil mantém cooperação com a OCDE desde os anos 1990 e a organização é referenciada na BNCC para justificar o uso do conceito de competências, razão pela qual supomos que o documento normativo se aproxima da compreensão da educação financeira da OCDE. Entretanto, os TCT's são pouco explicitados na BNCC; são nominados, mas sua definição está ausente. Inferimos que tal condição possibilita a implementação das temáticas a partir de variadas compreensões. É o que constatamos analisando as notícias virtuais. A variação nas compreensões foi percebida desde as 71 notícias selecionadas: 50 mencionam a educação financeira em seu título e corpo e 21 referiam a educação empreendedora no título,

porém no texto, referem a implementação da educação financeira na BNCC relacionando-a com o empreendedorismo. Nos excertos que seguem procuramos mostrar tais nuances ambivalentes.

O primeiro excerto selecionado é parte da notícia intitulada “*Disciplina obrigatória a partir de 2020, educação financeira, pode reduzir o endividamento do país*” e afirma que “ [...] **a educação financeira** tem potencial para preparar os jovens para uma vida mais saudável do ponto de vista econômico e com **acesso ao bem-estar social.**” (DISCIPLINA, 2019, n/p, grifo das autoras). O segundo excerto é oriundo de uma notícia com o título “*Escolas têm até o fim do ano para implementar a Educação Financeira*” e aposta que “ensinar os alunos a lidar com o dinheiro é muito importante, principalmente porque eles **podem ser agentes multiplicadores dessas discussões junto às suas famílias**”. A notícia segue explicitando que “as experiências vividas ao longo da infância e da adolescência **influenciam na formação de aspectos relacionados à cidadania**” (ESCOLAS, 2019, n/p, grifo das autoras).

Percebemos nesses dois excertos a preocupação com o acesso ao bem-estar social e a formação da cidadania por meio da educação financeira. Não é nosso objetivo aprofundar o conceito de cidadania, entretanto, consideramos necessário apontar que entendemos a cidadania como um conceito amplo, que engloba três esferas: a civil, a política e a social (CARVALHO, 2008). Estas pressupõem direitos e deveres básicos, que devem ser assegurados pelo Estado Democrático de Direito. No Brasil, estes direitos são referendados pela Constituição Federal, que entende a cidadania como um dos fundamentos basilares da sociedade brasileira (BRASIL, 1988). Assim, a educação financeira pode ser tornar um conhecimento que instrumentaliza a prática da cidadania e do bem-estar social.

Por outro lado, há notícias que remetem à educação financeira num viés diferente do apresentado: o do empreendedorismo.



Evidenciamos tal viés na reportagem “BC: Educação Financeira precisa atingir milhões de brasileiros”, que divulga a abertura da 6ª Semana Nacional de Educação Financeira - 2019. O texto menciona a fala do Diretor de Relacionamento Institucional do Banco Central (BC), Maurício Moura, que defende a promoção do “letramento financeiro da população”, objetivando que os indivíduos “compreendam os produtos e serviços ofertados, para que deles possam **obter o melhor retorno para si mesmos.**” Em outro momento da reportagem, o diretor se posiciona: “o mercado precisa se libertar da necessidade de financiar o governo e se voltar para o **financiamento ao empreendedorismo**” (CAMPOS, 2019, n/p, grifos das autoras).

Nos excertos podemos inferir a relação entre a educação financeira com o empreendedorismo. Neles, o diretor de relacionamentos do BC entende a educação financeira como um meio de fomento ao empreendedorismo individual e, assim, uma forma de incentivo ao livre mercado. Tal relação é percebida também na notícia “Indústria 4.0: setor destaca a importância da educação para a economia”. Na fala do Presidente da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (Fiemg), Flávio Roscoe critica a qualidade da educação no Brasil: “Temos visto muitos recursos investidos em uma educação de péssima qualidade e terrível ineficiência”. E tal fato é justificado “**porque não existe meritocracia em nenhum ponto do sistema educacional público. Isso precisa ser corrigido, porque afeta diretamente a competitividade do País e da indústria**” (SCHENK, 2019, n/p, grifos das autoras)

Os dois excertos selecionados fazem alusão a uma compreensão de educação empreendedora coerente com a assumida pelo consultor Fernando Dolabela como “processo de aprendizagem proativa, que o indivíduo constrói e reconstrói ciclicamente a sua representação de mundo” (2003, p. 32). Reconhecido no meio empresarial como o precursor da educação empreendedora, o autor defende que ela

“modifica o indivíduo a todo momento devido a seu constante sonho de **autorrealização, e constante processo de autoavaliação e autocriação**” (DOLABELA, 2003, p. 23, grifo das autoras).

A partir das notícias analisadas perceberemos que, devido à ausência de definição conceitual da educação financeira na BNCC, a implementação desse TCT pode se dar de forma ambivalente. A ambivalência consiste em “uma possibilidade de conferir a um objeto, ou evento, mais de uma categoria” (BAUMAN, 1999, p.6). Isto é, a coexistência entre compreensões diferentes e até paradoxais em um mesmo momento. Foi o que identificamos nas notícias: a implementação da educação financeira proposta na BNCC pode priorizar o exercício da cidadania, entretanto quando entendida como educação empreendedora pode incentivar o individualismo em detrimento às possibilidades coletivas (GADELHA, 2009).

Somos críticas a essa compreensão de educação financeira como educação empreendedora por corroborar com o discurso neoliberal que pauta a educação e a formação dos sujeitos em “uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade” (GADELHA, 2009, p. 180). Esse pensamento descaracteriza o sujeito cidadão e o coloca como um indivíduo micro-empresa, transformando-o em empreendedor de si mesmo (GADELHA, 2009).

E neste contexto, o discurso meritocrático (como destacado no excerto anterior) adentra as práticas educacionais dos currículos escolares e pode fortalecer a constituição do indivíduo “empreendedor de si” que precisa estar constantemente ativo, produzindo e aprendendo a partir do investimento nele mesmo a fim de contribuir para o mercado, incentivando a “cultura do empreendedorismo” (GADELHA, 2009, p. 179).

Para evidenciar possibilidades de desenvolver o tema da educação financeira na escola, afastada dessa compreensão de

cultura do empreendedorismo, analisaremos brevemente uma prática pedagógica realizada com uma turma de oito estudantes de inclusão na EJA. Os estudantes e suas famílias enfrentam vários obstáculos no decorrer da vida em razão de discriminações e preconceitos. As trajetórias escolares daquela turma foram interrompidas, na sua maioria, por falta de um diagnóstico e de tratamento adequado e de dificuldades financeiras das famílias para suportar os custos.

Derivou daí a construção de uma prática pedagógica com vistas a auxiliar os estudantes a compreender as despesas da família. Dentre as várias práticas pedagógicas desenvolvidas, selecionamos uma ação do projeto chamado “Ir às compras”. Para dar forma ao contexto de aprendizagem, o projeto iniciou com um acontecimento: a aula-encontro reunindo famílias e estudantes em um café da manhã. Educação financeira é um tema importante na EJA, principalmente por se tratar de estudantes adultos, sendo que grande parte trabalha e até mesmo provém o próprio sustento. Entretanto, naquela turma nenhum estudante estava trabalhando no momento e, ainda, pelas singularidades do grupo, o tema foi abordado por meio de um momento de partilha e aproximação entre família e escola.

Ao relatar as aprendizagens dos estudantes sobre os assuntos desenvolvidos nas aulas – economia de água e energia elétrica, impostos, custos fixos e conservação do meio ambiente – e ao abordar a educação financeira com a família, a intenção foi dar a conhecer os assuntos trabalhados e oportunizar informações fundamentais para lidar com as armadilhas do consumo e as questões econômicas que envolvem o cotidiano. Para isso foi entregue aos pais/responsáveis o *Caderno de educação financeira: viver bem com o dinheiro que se tem* (BUAES; COMERLATO; DOLL, 2015). O livro discute a sociedade do consumo, questões econômicas da nossa vida e os apelos diários da mídia que induz à busca da felicidade através da compra de produtos e das facilidades da oferta de crédito. Informações pertinentes, uma

vez que essas famílias têm altos custos para lidar com despesas dos tratamentos de saúde dos seus filhos e as “facilidades” (empréstimos e créditos consignados oferecidos insistentemente pelas instituições financeiras) tendem a comprometer ainda mais a situação financeira. Aprendemos com Bauman (2010, p.31) que a “*contratação de crédito* [...] transforma uma enorme maioria de homens, mulheres, velhos, jovens numa raça de devedores”.

A conversa com as famílias continuou por longo tempo; enquanto falávamos percebeu-se alguns olhos cheios d’água e foi necessário segurar a emoção. Durante toda aquela manhã, muitos confessaram surpresa ao ver os filhos apagarem as luzes, chamar atenção da família para evitar abrir a geladeira a toda hora e alertando-os a economizar. Nessa conversa, os familiares perceberam que as iniciativas eram resultado de estudos feitos durante as aulas. Falamos sobre poupança, investimentos, despesas e principalmente “em fazer economia”. Todos concordaram que ensinar e aprender práticas de consumo consciente e seu impacto no orçamento familiar foi uma discussão necessária para todos e não somente para os estudantes, concluindo que para termos consciência que tudo gira em torno do dinheiro, mas que dinheiro não é tudo!

Após o estudo das notícias virtuais e do breve relato da prática pedagógica concluímos este texto ressaltando que implementar a BNCC não será opcional por consistir em um documento normativo. Entretanto, no que tange ao tema em análise, podemos desenvolver ações pedagógicas na escola que se afastem da cultura do empreendedorismo individualizante e se aproxime da educação financeira como instrumento para formação crítica ao consumo e as armadilhas do endividamento.

## REFERÊNCIAS

- \_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14/12/2020.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14/12/2020.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC 2019. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf) Acesso em: 14/11/2020.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida a Crédito*: conversas com Cítlali Rovirosa-Madraso. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BOFF, Daiane Scopel. *O espectro teoria-prática e a produção de significados na docência em matemática*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8864>. Acesso em: 18 nov 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20/11/2020 2020.
- BUAES, Caroline Stumpf, COMERLATO Denise, DOLL Johannes. *Caderno de educação financeira: viver bem com o dinheiro que se tem*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/ocsc/mirror/a4e7ce4c0ac54105e4fbf58fd01056cb/caderno\\_de\\_educacao\\_financeira.pdf](http://www.ufrgs.br/ocsc/mirror/a4e7ce4c0ac54105e4fbf58fd01056cb/caderno_de_educacao_financeira.pdf). Acesso em 23 nov 2020.
- CAMPOS, Eduardo. Educação financeira precisa atingir milhões de brasileiros. *Seu dinheiro*. 29 maio 2019. Disponível em: <https://www.seudinheiro.com/2019/banco-central/bc-educacao-financeira-precisa-atingir-milhoes-de-brasileiros/>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CORAZZA, Sandra. M. *Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim*. Educação, n. 39, v.4, s135-s144. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591> Acesso em 23 nov 2020.

DISCIPLINA Obrigatória, a partir de 2020, pode reduzir endividamento do país. *Portal Terra*. São Paulo, 02 ago. 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/disciplina-obrigatoria-a-partir-de-2020-educacao-financieira-pode-reduzir-o-endividamento-no-pais,b92496646fdd6d3b35d22acd76a2bf89qu8t95rs.html> Acesso: 14 dez 2020.

DOLABELA. Fernando. *Pedagogia Empreendedora*. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

ESCOLAS têm até o fim do ano para implementar educação financeira. *Bem - Paraná*. 08 fev. 2019. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticia/escolas-tem-ate-o-fim-do-ano-para-implementar-educacao-financieira#.X9dojNhKjIV>. Acesso em: 14 dez./2020.

GADELHA, Sylvio de Sousa. *Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo*. Educação & Realidade, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

OCDE. *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. Directorate for Financial and Enterprise Affairs. 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em: 14 dez.2020.

SCHENK, Ana Carolina Dias. Indústria 4.0 setor destaca importância da educação para economia. *Diário do comércio*. 13 jun. 2019. Disponível em: <https://diariodocomercio.com.br/economia/setor-destaca-importancia-da-educacao-para-economia/> Acesso em: 14 dez. 2020.

TRAVERSINI, Clarice S. *O que os professores estão fazendo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?* Efeitos da BNCC no currículo em um projeto de adequação idade-ano escolar na rede estadual do Rio Grande do Sul (RS), 2019 (Projeto de Pesquisa 2019-2021).

TRAVERSINI, Clarice. S.; ANDRADE, Sandra. S.; GOULART, Marcos. V. S. . *A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo*. In: PARAÍSO, Marlucy A.; CALDEIRA, Maria Carolina S. (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, gêneros e sexualidades*. 1ed. Belo Horizonte: Mazza, 2018, v. 1, p. 175-198.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Revista Contrapontos* v2. n.1, 2002, p. 43-51. Disponível em <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133>>. Acesso em 15nov2020.



5

*Camila Alves de Melo  
Júlia Soares Martini  
Marília Forgearini Nunes*

**CURRÍCULO  
E LETRAMENTO LITERÁRIO:  
A EXPERIÊNCIA  
DE UM CLUBE DE LEITURA**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.78-88

Não basta gostar de ler, é preciso também contagiar os outros com esse gosto. Em tempos de pandemia, quando este texto se apresenta ao mundo, faz-se necessário explicar o que entendemos por *contagiar* por dois motivos: primeiro, para que não fique mal entendido e, segundo, porque o resultado dessa ação é a base da experiência que serve de alicerce para os argumentos deste texto. O “LER (lendo em roda): clube de leitura”, tem como missão provocar o contágio com e pela leitura.

Ao contrário da compreensão mais recorrente de contágio como a transmissão de uma doença de uma pessoa para outra, entendemos o *contágio* a partir da lente teórica da sociosemiótica. Para Landowski (2014, p. 18, grifos do autor), o contágio é “[...] entendido como relação entre *sensibilidades*, intervindo, portanto, no plano estético, não se [confundindo] [...] com a «imitação» intencional, nem com a «empatia», situada no plano cognitivo.». Assim, o que provocou o surgimento do LER foi o contágio, as sensibilidades de um grupo de leitoras<sup>13</sup> colocadas em relação por meio de uma declarada intenção de espalhar esse contágio a partir do fazer sentindo e do sentir fazendo, sendo o fazer principal a leitura de textos literários.

No entanto, o desejo de contagiar com e por meio da leitura não passa por uma compreensão cega que crê que quem sabe ler e o faz com frequência é mais inteligente ou se torna mais humano. O contágio que queremos por meio da leitura é da ordem da compreensão de que ela possibilita acessar “[...] uma ferramenta poderosa para construir, negociar e [principalmente] interpretar a vida e o mundo em que [se] vive.” (COSSON, 2014a, p. 33).

O LER: clube de leitura é uma reunião de pessoas que gostam de ler e partilham momentos de ouvir a leitura e conversar sobre o que foi lido. É uma atividade de extensão, registrada no sistema da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculada à

<sup>13</sup> Ao longo deste texto utilizaremos o substantivo “leitoras”, no feminino, em função da ação de extensão ser majoritariamente composta por mulheres.



Faculdade de Educação (FACED). O objetivo geral do LER é promover encontros para discussão de textos literários (poemas, contos, crônicas, novelas, romances, entre outros) em grupo, ampliando experiências de leitura e de interação cultural.

No LER, a leitura é uma ação que não se encerra no texto lido, é um diálogo estabelecido inicialmente entre autor, texto e leitor que possibilita (re)construir e compartilhar sentidos. Nessa perspectiva, organizar um grupo que oportunize a discussão sobre o que foi lido é possibilitar o exercício da partilha de ideias e de valores, ampliando experiências de leitura e de interação com a cultura em geral.

Neste texto refletimos sobre a experiência de um Clube de Leitura, voltado ao letramento literário, no contexto da extensão universitária e sobre a sua potência como recurso pedagógico para tornar presente a educação literária no currículo escolar. Iniciaremos apresentando o “Ler: Clube de Leitura”, ampliando a narrativa que abriu este texto. Ao longo dessa narrativa, nossos referenciais teóricos e conceitos que sustentam a proposta do LER serão explicitados. Por fim, nossa discussão será em defesa da potência que a criação de clubes de leitura pode ter para tornar a educação literária presente no currículo escolar.

Tendo em vista o objetivo que traçamos para este texto, dois conceitos se colocam como centrais para a discussão: letramento literário e educação literária. A respeito do letramento, Soares (2020, p. 63) refere que o surgimento do termo pode ter acontecido “[...] em decorrência da necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”. Existem múltiplos letramentos, neste texto nossas reflexões se associam ao letramento literário, definido por Cosson (2015, p. 183) como “[...] processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto [...]”, este processo é “[...] simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos

de nossa comunidade como literário.” (COSSON, 2015, p. 183). Essa experiência diante do texto literário significa proporcionar uma educação literária, isto é, assumir “a força educativa da literatura” que amplia as possibilidades de perceber o mundo e outros pontos de vista a partir das palavras usadas em contextos diversos e, por vezes, inovadores permitem novas miradas e sentidos (COLOMER, 2017, p. 21).

As ações do LER - Clube de Leitura iniciaram em março de 2019, com encontros quinzenais presenciais na FAGED/UFRGS. Em 2020, os encontros foram transferidos para plataformas de videoconferência, por conta da COVID-19, mas seguiram a mesma dinâmica dos encontros presenciais: leitura coletiva em voz alta do texto acompanhada de uma conversa livre sobre o que foi lido durante ou após o momento de leitura oral. No LER, a seleção das leituras é feita de comum acordo entre os participantes, configurando-se escolhas plurais e significativas para a experiência literária do grupo. Essas escolhas vão desde clássicos da literatura adulta e infanto-juvenil, passando pela literatura marginal. A diversidade das escolhas passa também pela origem dos autores e das autoras: latino-americanos, africanos, europeus e norte-americanos já estiveram presentes nos encontros do LER.

No LER, observamos que a experiência literária que um clube de leitura possibilita se difere da leitura cotidiana e individual. Se no cotidiano normalmente lemos sozinhas, no clube a leitura é compartilhada por olhares que se voltam simultaneamente para o texto e vozes que se alternam, podendo ser entremeadas por risos, lágrimas e silêncios. O olhar voltado para o texto pode ser solitário, mas a alternância de vozes tanto no momento da leitura oral quanto no momento do diálogo, reforçam a solidariedade da prática interpretativa que Cosson destaca como relevante no processo de letramento literário (2014b, p. 27).

Essa experiência de dois anos de vivências com e no LER são a base para pensarmos a potência que a criação de clubes de leitura pode ter para tornar a educação literária presente no currículo escolar.

Para isso, acreditamos em uma concepção de currículo enquanto lugar em que “[...] se forja nossa identidade” (SILVA, 2017, p. 150), ou seja, o currículo é um documento produtor de subjetividades. A forma como ele é construído e as escolhas que são feitas ao selecionar ou preterir determinados conjuntos de aprendizagens para compô-lo, as maneiras como ele é colocado em prática, resultam na formação de determinados sujeitos únicos e, conseqüentemente, de identidades. É nessa direção que Silva (2017, p. 15) afirma que “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.”.

Essa noção de currículo leva-nos ao seguinte questionamento: quais identidades leitoras a escola vem produzindo a partir das práticas curriculares que envolvem o ensino da leitura literária? E em que medida essas práticas podem contribuir ou não para a “fidelização” dos leitores, ou seja, para que sigam lendo literatura em suas vidas fora da escola?

As práticas vigentes relacionadas à literatura na escola, podem ser definidas a partir de seis paradigmas do ensino da literatura conforme a análise de Cosson (2016), e que resumimos no Quadro 1:

**Quadro 1 - Paradigmas do ensino da literatura.**

Paradigma	Compreende a literatura como
Gramatical	Auxiliar do ensino da língua
Histórico	Tradição artística
Analítico	Elaboração estética
Social	Expressão cultural
Formação do leitor	Fruição
Experiencial	Liberdade

Fonte: Baseado em Cosson (2016).

Cosson (2016) salienta que os cinco primeiros paradigmas - gramatical, histórico, analítico, social e de formação do leitor - têm alguns traços desfavoráveis: 1) a restrição do campo da literatura à apenas uma fatia específica que é colocada em estudo (a literatura clássica, por exemplo); 2) a descontinuidade do ensino da literatura entre as etapas da escolarização de modo que as estratégias de ensino são isoladas para cada etapa e não “conversam” entre si; 3) o grafocentrismo, ao compreenderem a literatura como algo estritamente verbal-escrito e tendo apenas o livro como suporte e, 4) o enfoque que ora privilegia o indivíduo e ora destaca a sociedade, sem promover um trabalho pedagógico de união entre esses dois focos.

Além desses aspectos desfavoráveis dos paradigmas de ensino, há também a visão utilitarista da literatura na escola, que a contextualiza sempre a partir do “servir” para algum propósito “maior”: alfabetizar, contextualizar, ampliar o vocabulário, qualificar a capacidade de oratória, aumentar a proficiência leitora, entre outros, práticas que reduzem seu valor em si mesma. Paralelamente, muitos jovens saem da escola com uma visão de leitura literária como sinônimo de obrigação - e não de experiência, de fruição, entre outros - como atividade que antecede uma prova ou uma ficha de leitura, atividades primordialmente individuais, negando todo o compartilhamento de sentido que pode ocorrer entre um grupo de leitores que poderia se constituir, além de ignorar o livre exercício da leitura como ação sensível e subjetiva aceita e assumido pelo paradigma experiencial proposto por Cosson (2016).

Quando colocamos em foco a liberdade leitora não esquecemos que ela vem acompanhada também de direitos, como assim “legislou” Pennac, ao redigir os dez “direitos imprescritíveis do leitor” (PENNAC, 1993, p. 139):

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular páginas.

3. O direito de não terminar um livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler qualquer coisa.
6. O direito ao bovarismo.
7. O direito de ler em qualquer lugar.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de calar.

No entanto, o autor - que também exerceu a função de professor de Literatura na França - reflete que esses direitos, embora amplamente exercidos pelos “leitores mais experientes”, nem sempre são permitidos aos leitores mais jovens cuja trajetória se deseja possibilitar que aconteça (PENNAC, 1993). A escola transgredir vários desses direitos. Essa transgressão pode ser identificada já no primeiro direito, pois a relação entre leitura e obrigação normalmente caracteriza as práticas escolares de leitura da literatura. Isso pode ser comprovado seja nos cinco primeiros paradigmas listados por Cosson (2016), seja por meio das fichas de leitura, dos questionários com perguntas sobre ou texto ou um desenho da “cena favorita” - muitos podem ser os modos de instituir a obrigação de ler que afastam da liberdade e dos direitos do leitor.

Voltando ao currículo, para continuar a reflexão sobre a leitura na escola, buscamos analisar a forma como ela é pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador 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 [...]” no território brasileiro (BRASIL, 2017, p. 7). Por ser um documento normativo e não didático-

metodológico, o modo como o conhecimento e as habilidades serão abordadas em sala de aula não estão contemplados na BNCC, ficando sob responsabilidade do professor criar as condições e as estratégias para que as competências e habilidades ali descritas sejam efetivadas. A partir disso, destacamos alguns excertos da BNCC relacionados à leitura de maneira geral ou à leitura literária, (Quadro 2).

**Quadro 2 - BNCC e a leitura.**

Etapa	Excertos da BNCC
Educação Infantil	“Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2017, p. 55)
Ensino Fundamental	“Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)” (BRASIL, 2017, p. 87) “Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” (BRASIL, 2017, p. 111) “Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura” (BRASIL, 2017, p. 113)
Ensino Médio	“Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica;” “Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.)” (BRASIL, 2018, p. 515-516)

Fonte: Baseado em Brasil (2017, 2018).

Os excertos transcritos demonstram um incentivo ao ensino da literatura e ao letramento literário, mesmo que bastante reduzido à habilidade ou à competência almejada. As habilidades

e competências delimitadas não representam o fazer pedagógico que possibilita uma educação literária significativa. A experiência da leitura do texto de literatura no contexto da escola depende de uma mediação intencional, por parte dos docentes.

Embora o LER seja uma atividade de extensão que pretende ser um espaço de fomento da leitura literária e não um espaço de ensino sistematizado de literatura, acreditamos na possibilidade de pensá-lo como atividade modelar no paradigma experiencial (COSSON, 2016), e possível de ser organizada no contexto da escola. A leitura literária realizada a partir do paradigma experiencial descrito por Cosson (2016), é uma prática de interpretação, em que escritor e leitor atuam lado a lado na construção de sentido do texto literário. Quanto ao ensino da literatura no âmbito desse paradigma, o papel do professor é fornecer mecanismos para que o aluno tenha a experiência literária e, principalmente, auxiliar no desenvolvimento de comunidades de leitores.

Por isso, propomos a ideia da construção de Clubes de Leitura nas escolas e, mais que isso, sua inclusão nos currículos escolares. Entendemos que um Clube de Leitura pode assegurar os direitos do leitor e evitar a fragmentação do letramento literário no contexto escolar.

Em defesa da potência que a criação de clubes de leitura pode ter para tornar a educação literária presente no currículo escolar, a partir das reflexões expostas no presente artigo e da experiência do LER, postulamos alguns princípios (Quadro 3) que entendemos serem relevantes na organização de um clube de leitura literária ou uma comunidade de leitores:

**Quadro 3 - Princípios para a constituição de uma comunidade de leitores.**

Princípios para a constituição de uma comunidade de leitores	
1	Uma comunidade de leitores é formada a partir das experiências de leitura e diálogo compartilhadas.
2	A escolha da leitura é um processo democrático que tem por objetivo o desenvolvimento da autonomia e da caracterização das preferências de leitura.
3	Os sentidos das leituras decorrem tanto da experiência individual, o encontro com o texto, quanto da experiência coletiva, o diálogo entre os participantes da comunidade de leitores.
4	A comunidade de leitores pretende que a leitura seja coletiva, mas seu objetivo maior é que a leitura seja uma prática que transcenda para uma experiência individual.

Fonte: autoria própria.

A organização de uma comunidade de leitores em um clube de leitura é, portanto, a delimitação de espaço e de tempo para a leitura e para o livre exercício dos direitos do leitor em interação com outros leitores. A relação com outros leitores é caminho para a autonomia. Essa autonomia é entendida como uma identidade leitora: ser capaz de fazer escolhas, saber do que gosta e do que não gosta, estar aberto a conhecer novas leituras em diálogo com outros leitores também autônomos, mas coletivamente próximos pelo contágio da leitura de textos literários.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base - Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 dez. 2020.



CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora UNESP, 1998.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. *CEALE DEBATE - Literatura: a formação de um leitor todo seu* - Rildo Cosson. [Belo Horizonte: Ceale], 2016. 1 vídeo (110 min). Publicado pelo canal Ceale - FaE/UFMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S9Cs3yk2eql>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 173-187, jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-11>. Acesso em: 10 dez. 2020.

LANDOWSKI, Eric. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galáxia*, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 10-20, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-25542014119609>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.



*Darlize Teixeira de Mello  
Ramona Graciela Alves de Melo Kappi  
Bruna Bissolotti Disegna*

# AS POSSÍVEIS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ PRÉ-ESCOLA

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.89-102

## INTRODUZINDO O TEMA

Longe de constituírem referência nova e original, as avaliações escolares estão inscritas na própria lógica da educação de massa e de sua regulação administrativa, desde o século XIX. Os administradores estatísticos em educação vão contribuir para que os professores dediquem grande parte de seu trabalho a fazer avaliações em seus alunos para justificar a aferição de determinados conteúdos pedagógicos. Nesse contexto avaliativo, é no século XX, década de 90, que as avaliações externas ganham importância considerável, uma vez que nesse período há uma “[...] reconversão do currículo de um sistema centralizado de ensino para um sistema centralizado na avaliação”. (TEREGI, 1996, p. 177).

Nesse sentido, em um movimento internacional e nacional, inicia-se uma série padronizada de medições do rendimento escolar a partir de matrizes de referências que delimitam os descritores e, por conseguinte, as habilidades a serem avaliadas. A avaliação constitui-se, deste modo, num conjunto de descritores que controlam e fixam o que será avaliado, portanto o que deve ser ensinado em determinado componente curricular. A aferição dos resultados produz uma classificação hierárquica de níveis, possibilitando o controle efetivo do que os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender. Permitirão uma visibilidade e, conseqüentemente, uma seleção controlada dos possíveis sucessos ou fracassos de determinado aluno, determinada classe, escola ou rede escolar. Tais resultados, “cifrados e fetichizados aparecem ao mesmo tempo como um critério de qualidade das diferentes escolas e como a medida do nível cultural da população”. (LAVAL, 2004, p. 208). Assim, as avaliações externas estabelecidas de forma padronizada, destinadas a sujeitos em idade escolar, a partir de alguns níveis de ensino, converteram-se/convertem-se em um currículo

polêmico quanto à problematização da exclusão escolar, o que pode ser ensinado e como pode ser ensinado.

No que se refere aos primeiros anos do Ensino Fundamental, podemos verificar muitas discussões que vinham sendo realizadas desde a década de 80, principalmente sobre a polêmica da exclusão escolar, devido aos altos índices de reprovação na escolarização inicial (FERRARO, 2002). Muitos desses dados foram inspiradores de políticas públicas como as Classes de Aceleração/Progressão, a organização escolar por ciclos de formação, a promoção automática e o ingresso das crianças de 6 anos ao ensino fundamental<sup>14</sup>. Observa-se que, na produção desses dados estatísticos para além da garantia e permanência dos alunos à escola<sup>15</sup>, era necessário garantir um adequado processo de alfabetização.

Nesse contexto, o governo federal instituiu o ciclo da alfabetização<sup>16</sup> e, posteriormente, alguns programas de formação de professores<sup>17</sup> como o Pró-Letramento (BRASIL, 2007) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (BRASIL, 2012). E entre esses movimentos, articularam-se algumas propostas de avaliação

<sup>14</sup> Em 2005 é criada a Lei 11.114 (BRASIL, 2005) que altera a LDB n. 9.394 no que se referia à idade para ingresso obrigatório no EF, passando a ser 6 anos o ingresso no Ensino Fundamental. Após a criação dessa Lei o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a Resolução 03 (CNE, 2005), garantindo que a matrícula dessas crianças de 6 anos só poderia ser feita mediante o acréscimo de um ano no EF, estabelecendo a duração de cinco anos para a etapa inicial (dos 6 aos 10) e de quatro para a etapa final (dos 11 aos 14). E em 2006, é sancionada, então, a Lei 11.274 (Brasil, 2006), alterando o artigo 32 da LDB, passando a vigorar o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 anos.

<sup>15</sup> Em meados do século XX, devido à oportunidade de acesso à escola pública, a taxa de escolarização da população cresceu significativamente, em um processo contínuo, sendo que em 2015, a taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos atingiu 98,6%, evidenciando a universalização do ensino fundamental. (SOARES, 2020).

<sup>16</sup> Os ciclos de alfabetização foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. (SILVA, 2020).

<sup>17</sup> Vale ressaltar que, anteriormente a esses programas de formação docente e ao ingresso das crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental de nove anos, houve o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) (BRASIL, 2001).

do ciclo Alfabetização, entre essas a avaliação diagnóstica/externa Provinha Brasil (BRASIL, 2008), vigente de 2008 a 2016, destinada às classes de segundo ano do ciclo de alfabetização e, a partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), vigente de 2013 a 2016, e destinada ao terceiro e último ano do ciclo da Alfabetização, ambas avaliações vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com parceria de outras instituições.

Em 2013, ainda, antes de ser efetivada a aplicação da edição/piloto da ANA, através da Portaria MEC nº 482/2013, essa passa a ser incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Vale considerar que o Plano Nacional da Educação 2014-2024 já estava na agenda política, vindo a apontar na Meta 5 a Alfabetização de todas as crianças, no máximo até o final do terceiro ano do ensino fundamental, tendo como estratégia 2:

[...] instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Vale também ressaltar que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental (BRASIL, 2017) impulsionou uma antecipação do processo de alfabetização para o segundo ano do Ensino, modificando com isso o ano de aplicação da avaliação de alfabetização, que passou a ser ao final do segundo ano do ensino fundamental. Desse modo, em 2019 o Saeb-Alfabetização foi instituído e aplicado pelo Inep para alunos do segundo ano do ensino fundamental de escolas públicas e particulares, com uma Matriz de Referência articulada à BNCC.

Considerando os aspectos apontados nos parágrafos anteriores, fica evidente a necessidade de aprofundar o debate sobre os dados da superação do fracasso escolar no ciclo da alfabetização. Para essa problematização apontaremos os resultados de duas avaliações recentes: ANA (2016) e SAEB/Alfabetização (2019), colocando em evidência os baixos índices dos alfabetizandos brasileiros na proficiência em leitura.

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2016) apontaram que “mais da metade (54,7%) das crianças no 3º ano do ensino fundamental foram avaliadas como estando em ‘nível insuficiente’, quando já teriam **pelo menos**<sup>18</sup> três anos de escolarização” (SOARES, 2020, p. 9). E os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Alfabetização) (BRASIL, 2019)<sup>19</sup> evidenciaram que apenas cerca de 55% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental encontram-se nos níveis 5 a 8 de proficiência em língua portuguesa, 21,55% dos estudantes concentra-se no nível 5 e 4,62% desses estão abaixo do nível 1, o que indica a provável falta de domínio no conjunto das habilidades que compuseram o teste por parte desses participantes. (BRASIL, 2020).

Desse modo, usando a metáfora da “floresta”, de Werle (2010), arriscamo-nos a dizer que tais dados mostram a “floresta”, a “ponta do iceberg”, mas não as especificidades das árvores ou o restante do “iceberg”. Assim sendo, considerando algumas narrativas produzidas a partir desses dados, temos lançado nosso olhar no grupo de

<sup>18</sup> Grifamos a expressão “pelo menos”, pois de acordo com Soares (2020) nesse tempo de escolarização não está sendo considerada a frequência à educação infantil/pré-escola, fase inicial do processo de alfabetização.

<sup>19</sup> Essa foi a primeira aplicação de testes para uma amostra de estudantes matriculados no 2o ano EF – LP e MT. As matrizes de referência foram organizadas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Aferiu os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa dos estudantes. Para os fins desta avaliação, a alfabetização foi entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia. (BRASIL, 2020).

pesquisa<sup>20</sup>, para o contexto da pré-escola, a fim de problematizá-lo, tendo como base analítica os estudos de Soares (2020) e Morais (2019) sobre a prática da alfabetização e do letramento nessa etapa de ensino. Na Educação Infantil, por muito tempo, foi silenciada a inserção de práticas de leitura e escrita, assumindo-se, neste momento, ser necessário mexer e remexer nessa “caixa preta” em que encontramos muitos indícios da opacidade de propostas didático-pedagógicas referentes ao tema. Para isso tomaremos como diálogos possíveis para essa discussão a prática de reuniões mensais realizada pela Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED/ São Leopoldo-RS) com supervisores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que atendem nesse espaço, também a Educação Infantil/Pré-escola (idade 4 e 5 anos).

## PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: POSSIBILIDADES E PROBLEMATIZAÇÕES

A pré-escola, no contexto do Ensino Fundamental, tem sido, na rede pública municipal de ensino de São Leopoldo-RS, um espaço profícuo sobre o tema de nossa discussão. Atualmente, a referida rede é composta de 36 escolas de ensino fundamental, sendo que 31 atendem turmas de pré-escola. Para a atuação docente nas turmas de educação infantil no referido município, exige-se formação mínima em pedagogia, e o ingresso dar-se-á por meio de concurso público específico para

<sup>20</sup> O grupo de pesquisa Práticas alfabetizadoras e Avaliadoras no ciclo da alfabetização e da Educação Infantil, vinculado ao Núcleo de Pesquisa sobre leituras e escritas/PPGEdu-ULBRA e NECCSO/PPGEdu-UFRGS, a partir da produção de dissertações e tese, tem se dedicado a pesquisas sobre práticas de leitura e escrita destinadas ao ciclo da alfabetização e pré-escola/educação infantil. A discussão aqui apresentada faz parte de um estudo recente do grupo sobre as obras “Alfaetrar” de SOARES (2020) e Consciência Fonológica na Educação Infantil e no ciclo da alfabetização (MORAIS, 2019).

essa primeira etapa da educação básica. Nessa perspectiva, tem sido importante dialogar quanto às aprendizagens desenvolvidas ao final da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental e à necessidade de iniciar o trabalho voltado à aprendizagem do sistema alfabético de leitura e escrita no início do processo de escolarização.

Considerando tal aspecto, tem-se tido uma prática mensal de reuniões entre Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e Supervisores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que atendem neste espaço também a Educação Infantil/Pré-escola (idade 4 e 5 anos). Essas reuniões têm caráter muito mais formativo e pedagógico do que administrativo, pois são abordados temas relacionados às questões pedagógicas, em que se utiliza referenciais teóricos relacionados a cada temática.

Os objetivos desses encontros são de manter uma rede articulada de comunicação, a fim de acompanhar e subsidiar o trabalho realizado na escola. Os materiais utilizados nos encontros são disponibilizados aos supervisores e esses os compartilham na escola com os professores. Neste ano, pautamos de forma mais sistemática o tema da transição entre a Pré-escola e Ensino Fundamental, em virtude de as crianças ingressarem no primeiro ano sem terem frequentado a Pré-escola de forma presencial por conta da pandemia. Importante ressaltar também que se trata de um espaço em que a criança ingressa no Fundamental e permanece na mesma escola, o que possibilita esse trabalho conjunto entre os professores das duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Sabe-se que o currículo da Educação Infantil deve estar pautado nos *Direitos de Aprendizagens*, articulados aos *Campos de Experiências*, conforme preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e nos eixos estruturantes *Interações e Brincadeiras* constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009). Partindo do pressuposto de que no primeiro ano são ampliadas



e aprofundadas as aprendizagens da Pré-escola, tornou-se e tem se tornado necessário pensar em como e quais propostas podem ser oferecidas às crianças, sem, no entanto, determinar aprendizagens, com vistas a antecipar conhecimentos que fazem parte do Ensino Fundamental. Sabe-se também que essas aprendizagens não são condições ou pré-requisitos para o ingresso ao Ensino Fundamental, não sendo, portanto, a Educação Infantil, uma etapa preparatória.

Diante disso, no tema da transição também são abordadas questões que envolvem a leitura e escrita na Pré-escola, com o intuito de que nesse contexto, os professores possam auxiliar as crianças a compreenderem que “a escrita é feita com letras: recebem uma ficha com seu nome e aprendem a reconhecê-lo e copiá-lo, observam a escrita [...] na sala de aula, [...] acompanham a leitura de histórias, poemas, parlendas [...] diferenciam ilustração e escrita [...]”. (SOARES, 2020, p. 63).

Essa discussão tem sido provocada por perceber-se muitas fragilidades, e de certo modo, um receio de muitos professores em planejar práticas de leitura e escrita na Pré-escola, ficando apenas a prática de expor o alfabeto na parede da sala, sem fazer uma articulação com as experiências de escrita espontânea da criança, o que de acordo com Soares (2020) deveria ser frequente desde a educação infantil. Não se trata, nesse caso, de uma crítica à organização desse espaço, mas ao uso que se faz desse material exposto na sala, ressignificando-o ou procurando pensar qual sentido que isso tem para as crianças, considerando que elas, desde muito pequenas, antes mesmo de sua entrada na escola, vivem um processo de construção do conceito de escrita por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar (SOARES, 2020).

As práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, conforme identificado em muitas escolas da rede, restringem-se ao reconhecimento das letras e à escrita do nome das crianças, sem, no entanto, articular com as experiências que a criança convive no contexto familiar

e escolar. Nesse sentido, o interesse pela leitura e escrita, que é uma das características dessa faixa etária, vai perdendo o sentido, à medida que o professor parece não corresponder à manifestação da criança ou propõe práticas convencionais de identificação e memorização das letras com ênfase no traçado para desenvolver a coordenação motora.

Estudos de Moraes (2019) destacam uma pesquisa realizada com duas turmas do último ano da Educação Infantil (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016) com alunos de 5 anos em que uma das professoras tinha uma abordagem identificada como “tradicional”, utilizando, principalmente, cópias de palavras e frases, treino do nome e o traçado das letras, sem utilização de jogos de promoção da consciência fonológica e raramente havendo leitura de textos para as crianças. Já a outra professora realizava um ensino que promovia a imersão na cultura escrita, fazia atividades que envolviam brincar e refletir sobre textos poéticos da tradição oral e muitas vezes realizava a leitura de narrativas infantis em rodas de leitura, explorando estratégias variadas de compreensão leitora. As crianças foram testadas com tarefas de escrita espontânea e a avaliação de algumas habilidades de consciência fonológica por três vezes durante o ano (início, meio e fim). Com isso, ficou evidente os avanços significativamente mais altos na segunda turma, no domínio de propriedades e convenções do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), na Consciência Fonológica e nas Hipóteses de Escrita<sup>21</sup>.

Diante disso, nesses encontros com os supervisores, propõem-se uma reflexão acerca da necessidade de repensar a cultura escrita e a leitura na Pré-escola, sugerindo uma organização do espaço que contenha diferentes suportes de leitura e escrita como revistas, agendas, bloco de anotações, folhas, livros de literatura e materiais riscantes.

<sup>21</sup> Pesquisa realizada por Artur Gomes de Moraes na rede pública de ensino de Recife. (MORAIS, 2019).

A hipótese para a ausência da cultura escrita e a leitura na Pré-escola dá-se em função de essas práticas serem mal interpretadas por aqueles que desconhecem a importância de contemplar no cotidiano da escola momentos de escrita, podendo acontecer também com a intervenção do professor.

Outra hipótese que ocorre para tal obscurantismo é a pouca circulação na formação docente destinada à Educação Infantil de estudos sobre a alfabetização, o letramento, a oralidade e a consciência fonológica, na perspectiva do alfabetizar letrando. Isso se evidencia quando se observam materiais expostos na sala que, além de estarem fora do alcance da criança, não dialogam de maneira qualificada com o planejamento da rotina; ou a falta total desses, o que impede toda e qualquer tentativa de aproximação da criança com as situações de letramento. Contudo, conforme aponta Soares (2020), esse espaço pode ser propício para oportunizar às crianças experiências de letramento e escrita espontânea ou inventadas, tendo o cuidado para não cair no espontaneísmo, ou seja, sem a mediação do professor.

Estudos recentes de Soares (2020) têm apontado a premissa de que toda criança pode aprender a ler e a escrever. A autora, através de um projeto de ação pedagógica, iniciado em 2007 no município de Lagoa Santa/MG, e hoje dando visibilidade a ele em seu livro e um ambiente virtual, traz ações e materiais como forma de instrumentalizar os professores na prática de alfabetizar e letrar também na pré-escola. A autora evidencia o estudo da língua desde a educação infantil, mostrando que é nessa etapa da educação que a criança precisa entender que desenhar e escrever são ações diferentes e que, para escrever, são necessárias letras. Para isso, o professor precisa ajudar a criança a avançar, respeitando o desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças, levando-as a compreender os sons das palavras, voltando a atenção para eles, desenvolvendo a consciência fonológica.

No entanto, vale ressaltar que o desenvolvimento da consciência fonológica, na perspectiva do alfabetizar letrando, precisa estar aliado às práticas de compreensão leitora e produção de textos. De acordo ainda com Soares (2020), o texto deve ser sempre o eixo central e, nesse caso, o uso de parlendas, cantigas, rimas e aliterações são de grande importância.

Assim, oportunizar a imersão no mundo da escrita, a familiaridade com o mundo dos textos escritos, parece ser elemento relevante para que as crianças desenvolvam o gosto por diferentes histórias, avançando na compreensão leitora, antes de ter compreendido o sistema alfabético. É a partir dessas práticas diárias de leitura e compreensão de texto e de práticas de escrita que Morais (2019) defende a prática de reflexão sobre palavras e sobre suas partes orais e escritas no contexto da pré-escola.

## FINALIZANDO

Conforme apontado, observa-se no contexto da pré-escola o quanto as questões de letramento, consciência fonológica e a brincadeira aliadas à reflexão da língua, ainda, estão sendo pouco praticadas, em especial na Educação Infantil.

Por outro lado, observa-se a emergência de movimentos que buscam dinamizar essa polêmica discussão. O material utilizado nas reuniões de formação em serviço da rede municipal de ensino de São Leopoldo-RS, por exemplo, tem tido grande alcance nas escolas de Ensino Fundamental, pois se percebe uma acolhida desse movimento em discussões internas de escolas. Além do material apresentado nas reuniões, são sugeridas diversas referências teóricas para subsidiar um trabalho qualificado na Pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental, materiais

que servem de suporte aos professores para a compreensão das hipóteses que as crianças constroem sobre o processo de leitura e escrita.

Considera-se importante que esses movimentos possam acontecer, de modo que a criança da educação infantil compreenda a arbitrariedade da escrita, percebendo que a escrita é constituída de sinais gráficos, as letras, que possam cada vez mais conhecer, reconhecer, nomear e grafar letras, como uma aprendizagem essencial para a aprendizagem do sistema alfabético, culminando com a relação entre as letras e os fonemas que a representam no ciclo da alfabetização. (SOARES, 2020).

Temos observado nos estudos de Moraes (2019) e Soares (2020) sobre o trabalho com a consciência fonológica na etapa da Educação Infantil, um avanço das crianças quanto a apropriação do sistema de escrita alfabética, de modo a possibilitar um trabalho com a leitura e a escrita, não como preparatório para o ingresso nos anos iniciais, mas como reflexão sobre a língua, permitindo pensar sobre as partes orais das palavras de forma lúdica, desenvolvendo a curiosidade metalinguística.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Divulgação dos resultados amostrais do Saeb 2019*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-resultados-amostrais-do-saeb-2019>. Acesso em 22 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA)*. Documento de Apresentação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf>. Acesso em 21 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos

seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e Linguagem*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*.

Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013*. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que organiza a educação básica e torna obrigatória a matrícula desde os 4 anos de idade.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº. 3, de 3 de agosto de 2005*. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf). Acesso em 21 de nov. 2020.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Ciclos de Alfabetização. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale*. Belo Horizonte, MG: Ceale/FAE/UFMG, 2018. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em 21 de nov. 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. *Educação & Realidade*. V.21, n.1. Jan/Jun. 1996. P. 159-186.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagens por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Avaliação em larga escola: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber livro, 2010. P. 21-36



7

*Carla Frantz  
Juliana Vargas  
Mariana Souza*

**ESCRITA  
ESPONTÂNEA  
EM TEMPOS  
DE PANDEMIA:  
(RE)INVENÇÕES PEDAGÓGICAS**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.103-115



Devido à necessidade do distanciamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus, o ano de 2020 se impôs ao trabalho docente como um tempo urgente para (re)pensar e (re)organizar a prática pedagógica limitada, anteriormente, quase que de forma exclusiva, ao espaço físico dos prédios escolares. E, simultaneamente ao ato de refletir sobre o fato de que as aprendizagens discentes não são determinadas, exclusivamente, pela presença física de alunos/as e professores/as dentro da escola, foi indispensável o ato de (re)construir um trabalho que fizesse sentido aos sujeitos da aprendizagem neste contexto do ensino remoto.

Contudo, não há como negar que a pouca possibilidade de interação direta com os/as estudantes de forma presencial imprimiu ao planejamento docente muitos desafios. Um deles coloca-se sobre o fato de que o que embasa a organização das aulas é o processo de avaliação, que se constrói a partir da observação constante sobre as ações, atividades e aprendizagens discentes. Sobre essa dimensão, em consonância com Sperrhake e Piccoli (2020, p. 49), nos “distanciamos daquela que se limita à valoração dos resultados obtidos pelos alunos”. Compartilhamos com Hoffmann (2014) a prática da avaliação como mediadora para construção do conhecimento, não apenas como “referendo” de habilidades apresentadas pelos alunos/as em determinadas etapas da escolarização. Desta forma, compreendemos que valorizar as ações dos estudantes em suas construções empíricas, “significa observar, refletir, sobre respostas elaboradas pelos alunos num primeiro momento e planejar atividades ou situações provocativas que favoreçam a sua descoberta, seu aprofundamento em determinada área do saber” (HOFFMANN, 2014, p. 104).

No entanto, a observação das estratégias que os alunos mobilizam para formularem hipóteses e construir o conhecimento, dentro do ensino remoto proposto, ficara restrita à visualização de imagens enviadas pelos alunos através de uma plataforma de ensino. Para MARTINS (1996, p.16):

Quando o educador traça a sua pauta de observação, ele já tem em mente as hipóteses do educando. Suas perguntas, que encaminham a observação, poderão confirmar ou não estas hipóteses durante a avaliação realizada no final do encontro. Estas observações são trabalhadas depois, através do registro feito, da elaboração da síntese do encontro e de sua reflexão, retomando a avaliação e o planejamento para próximo encontro. Pode-se dizer, assim, que existe uma organicidade entre observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento enquanto instrumentos metodológicos.

Outro desafio que se colocou foi o de como realizar um trabalho que considerasse, à distância, a lógica, o pensamento e o entendimento de mundo que os/as alunos/as tinham para, a partir disso, propor reflexões, questionamentos que os fizessem crescer em suas hipóteses e seus processos de alfabetização, já que a via de interação entre professores e estudantes se deu através de uma plataforma digital com limitadas possibilidades de trocas. Dessa forma, as atenções às estratégias de avaliação iniciavam pela necessidade de um planejamento, que de certa forma, falasse por si mesmo e, ao mesmo, dialogasse com o/a aluno/a.

Cabe destacar as características da turma a ser trabalhada: uma turma diferenciada de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre-RS com alunos em processo de construção e consolidação das aprendizagens da leitura e da escrita. A partir dessas premissas, confirmou-se a ideia de que o planejamento não poderia ser apenas algo para ocupar o tempo dos alunos, numa situação de emergência, mas sim para colocar o aluno numa posição de protagonismo expressando ideias, conhecimentos e sentimentos a partir da leitura e interpretação do mundo em que vivem. Freire (1997, p.54) afirma que:

Faz parte do planejar a ação de sonhar que, neste primeiro movimento, ainda não está no plano das ideias, das hipóteses que estruturarão a ação pedagógica. No contato com a

realidade pedagógica, o mundo do sonho planejado, idealizado pode sofrer choques (grandes ou pequenos, fracos ou fortes em sintonia ou dessintonias) onde emerge um segundo movimento que é o desilusionamento. Podemos ter duas possíveis reações no contato com esse movimento: ou caímos numa atitude pessimista, desesperançosa, fatalista ou incorporamos esse movimento como elemento constituidor do sonhar.

A urgência do distanciamento social fez com que o trabalho pedagógico de 2020 acontecesse dentro de uma nova perspectiva, com limitações e entraves antes não enfrentados por muitos professores das escolas públicas de Porto Alegre. Por isso, foi um trabalho permeado de muito questionamentos, reflexões e ações para estreitar o diálogo com os alunos e construir, de um jeito diferente, as aprendizagens.

Entendendo que a pandemia estava dada e que o distanciamento social era imprescindível à luta pela vida, uma das questões que se colocaram para o planejamento e que discutiremos, neste trabalho, foi o de como observar as hipóteses dos alunos, em relação principalmente ao processo de alfabetização, uma vez que os registros dos estudantes poderiam sofrer a intervenção dos familiares antes de o professor visualizar essa produção escrita.

E foi dentro deste contexto, com estes questionamentos e reflexões em pauta, que se deu a proposta de estágio da professora Mariana Souza dos Santos, orientado pela professora Juliana Vargas e tendo como referência a professora Carla Suzana Frantz.

## UMA TURMA DE/EM ALFABETIZAÇÃO

A trajetória desta turma precisa ser considerada antes mesmo de ela se apresentar como uma das turmas do 4º ano de uma escola pública de Porto Alegre-RS, visto que a sua formação se deu a partir

de um agrupamento de alunos oriundos do 3º ano que estavam em processo de aprendizagem da leitura e da escrita ou que ainda precisavam se firmar em relação à alfabetização.

Dentro disto, estava dada a urgência em iniciar um trabalho para que cada um pudesse se colocar, dentro do grupo, como uma voz participante, com ideias, conhecimentos e contribuições que favorecessem o seu próprio crescimento e o crescimento dos outros. E o objetivo inicial do trabalho foi esse: o de ajudar a turma do 4º ano a se reconhecer como um grupo de trabalho em que cada um, dentro de suas diferenças, se reconhecesse como essencial e imprescindível às aprendizagens de todos. Desta forma, se construiria um ambiente seguro e confortável para que as dificuldades fossem compartilhadas e, aos poucos, superadas. Porém, este trabalho foi interrompido devido à pandemia do novo coronavírus.

E agora? Tínhamos, então, em mãos uma turma de 20 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental oriundas de diferentes turmas do 3º ano que alternavam suas atitudes entre se mostrarem quietas e silenciosas, ao se defrontarem com questões cognitivas, e tentarem impor suas vontades uns sobre os outros em situações de socialização. As questões cognitivas relacionadas, principalmente, ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita pareciam tirar muitos alunos da sua zona de segurança e eram esses os momentos de maior silêncio nas aulas presenciais. Neste aspecto, havia um longo caminho a ser percorrido para que cada um pudesse consolidar seu processo de alfabetização, pois era evidente a presença de duas situações específicas a serem trabalhadas na turma: um grupo maior que estava começando a escrever de forma alfabética sem apresentar questionamentos ortográficos e um grupo menor que estava no início do processo.

Ainda nas aulas presenciais constatou-se o quanto os momentos de escrita e de leitura eram sofridos para muitos alunos que chegavam a se recusar a escrever ou mesmo a esconder seus registros

da professora. E esta situação tornou-se, então, um desafio, pois as produções escritas das crianças são objeto de análise do professor e servem de apoio à organização de novos planejamentos. Em função disso, é preciso lembrar que é intrínseco ao planejamento levar em conta as características da turma. Assim como, os momentos de registros precisariam ser organizados de uma forma que os estudantes se envolvessem tanto com o assunto estudado e não concentrassem a atenção no medo de expor sua forma de escrever ou ler.

## A PLATAFORMA DE ENSINO: AS (IM)POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO

Com as aulas presenciais suspensas, uma nova trajetória pedagógica se apresentava: nas primeiras semanas, a expectativa de que tudo se resolveria em pouco tempo e, em seguida, o entendimento de que a situação poderia perdurar por meses e, por fim, a urgência em organizar uma forma de interação com os alunos. Sem uma posição oficial da mantenedora em relação ao Ensino Remoto, a própria escola se organizou através da construção de uma página em uma rede social, na qual as aulas foram postadas, semanalmente, com o objetivo primeiro de manter o vínculo com os alunos.

A experiência de organizar os planejamentos sem ter a interação direta com as/as alunos/as foi desafiadora e, porque não dizer, angustiante, já que são as hipóteses delas, apresentadas das mais diferentes formas, que embasam o fazer do professor. É parte do trabalho pedagógico observar o fazer dos alunos e intervir de forma a levá-los a reflexões que os encaminhem para um novo nível de conhecimento. E como fazer um planejamento significativo e consistente sem ter o retorno da produção dos alunos e sem cair na alternativa de apenas fazer atividades que preencheriam o tempo daqueles que tinham acesso ao material proposto?

Alguns meses depois do término das aulas presenciais, a mantenedora se pronunciou e apresentou uma plataforma dentro da qual as aulas seriam enviadas aos alunos, semanalmente, e os mesmos retornariam as atividades para os professores através de fotografias anexadas às aulas. Ainda dentro da plataforma, os professores teriam a possibilidade de dar retorno escrito aos alunos a partir da observação que fizessem dos registros enviados.

Contudo, um fato se apresentou em relação ao uso deste recurso: os alunos se inscreveram na plataforma, muitos devido ao contato da equipe diretiva com as famílias, através de telefonemas, mas poucos interagiram com a mesma e realizaram as aulas propostas. Os motivos relatados pelas famílias para o não uso da plataforma, escancararam, para os que ainda não sabiam, a condição social desigual na qual vivem as crianças de grande parte das escolas públicas da capital: com pouco ou nenhum acesso ao mundo digital e à possibilidade de vivenciar o Ensino Remoto.

## O ESTÁGIO DOCENTE: A ESCOLHA DO TEMA

As questões que encaminharam projeto a ser desenvolvido no estágio curricular da professora Mariana Souza dos Santos foram as seguintes: a) como contornar os entraves do uso da plataforma como única alternativa de interação com os alunos, b) como superar o desafio de considerar, no planejamento à distância, as características específicas e gerais da turma e c) como conseguir observar a escrita espontânea produzida, no ambiente familiar, como um dos poucos materiais disponíveis para avaliar o processo de alfabetização e dar sequência à organização de novos planejamentos?

Tendo em vista todas as questões aqui pautadas e considerando o contexto da pandemia, optou-se por trabalhar o

conceito de Tempo dentro do projeto intitulado “Tempo de ler jornal”. Faria (1996), defende, veementemente, que uma das formas do (a) educador (a) estabelecer essa relação escola/mundo é por meio da pedagogia da informação, isto é, a exploração do texto jornalístico em sala de aula. O jornal é também uma fonte primária de informação, espelha muitos valores e se torna um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional. Como apresenta um conjunto dos mais variados conteúdos, preenche plenamente seu papel de objeto de comunicação (FARIA, 1996).

O conceito de Tempo foi escolhido principalmente pelo fato de tanto alunos, quanto pais, professores e sociedade em geral estarem vivenciado o Tempo de uma forma diferente da que estavam todos acostumados. Com a pandemia, as rotinas mudaram e com essas mudanças a percepção do Tempo também pareceu estar diferente. Sendo o conceito de Tempo muito amplo e até mesmo complexo, permitiria, ao trabalho à distância, muitas possibilidades de reflexões e construções de conhecimentos relacionados ao cotidiano das crianças dentro das diversas áreas do conhecimento.

A escolha pelo jornal como forma de trabalhar o conceito de Tempo se deu, principalmente, por se tratar de uma mídia atual e de fácil acesso que traz consigo muitas possibilidades de gêneros textuais. Além disso, o conteúdo apresentado nos textos jornalísticos possibilita o estudo de assuntos que despertam a curiosidade dos estudantes, já que fazem parte do mundo real, diferenciando-se de textos que, por vezes, parecem fazer parte apenas do contexto escolar e que pouco chamam a atenção de quem lê.

Na Base Nacional Comum Curricular (2017) os textos jornalísticos estão descritos no campo de vida pública, campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

As aulas propostas dentro do projeto “Tempo de ler jornal” possibilitaram aos leitores mirins uma viagem pelo mundo do jornal, com atividades que envolveram desde textos informativos, passando por manchetes, legendas, encartes, propagandas, entrevistas e tirinhas. Dentro disso, puderam estudar, dentro das diversas áreas do conhecimento, assuntos como a cronologia da história do jornal ou como o prazo de validade dos alimentos, por exemplo. Neste artigo, optou-se por evidenciar, então, uma das atividades que, de certa forma, contemplaram uma das questões que estiveram em pauta nos momentos de planejamento do Ensino Remoto: como fazer com que a criança produzisse uma escrita espontânea, sendo que muitas vezes, o adulto presente em casa fazia a correção desta escrita antes de enviá-la para a professora?

A partir da experiência vivenciada ainda nas aulas presenciais, foi possível constatar que as escritas espontâneas eram redigidas com maior facilidade quando os alunos não se sentiam intimidados pela possibilidade de serem avaliados. Em função disso, as testagens de escrita foram substituídas por brincadeiras intituladas “Desafios de Escrita”. Outra experiência levada em consideração foi a de que os pais não faziam alterações nas escritas dos/as alunos/as, nas atividades à distância, quando as mesmas lhes pareciam lúdicas. Essas informações foram compartilhadas e trazidas para o projeto “Tempo de ler jornal”.

Numa das etapas do planejamento foi proposto, então, o trabalho com Encarte de Jornal. A partir do material disposto, possibilitou-se aos alunos a leitura e interpretação de texto, pesquisa do prazo de validade dos produtos, escrita de lista de compras e desafios matemáticos a partir dos preços dos produtos. Ao final desta etapa, com a intenção de saber como estavam as hipóteses das crianças em relação ao processo de alfabetização, foi proposto o seguinte “Desafio de Escrita” a partir de imagens de um Encarte de jornal com materiais escolares:



Atividade: Desafio de Escrita!

Figura 1 – Desafio da Escrita.

<b>ESTOJO</b> 	<b>CANETA</b> 	<b>CADERNO</b> 	<b>LÁPIS</b> 	<b>APONTADOR</b> 
<b>LIVRO</b> 	<b>PINCEL</b> 	<b>TINTA</b> 	<b>GRAMPEADOR</b> 	<b>TESOURA</b> 
<b>RÉGUA</b> 	<b>COLA</b> 	<b>PAPEL</b> 	<b>BORRACHA</b> 	<b>MOCHILA</b> 

Fonte: acervo de Mariana Souza.

Instruções para realização da atividade:

1º) Escrever as palavras, do quadro acima, em uma folha de rascunho.

2º) Recortar cada uma das palavras que você escreveu.

3º) Dobrar cada um dos papezinhos ao meio.

4º) Colocar todos os papéis dobrados dentro de um pote (ou sacolinha).

5º) Pedir para alguém de sua família sortear um papelzinho de cada vez e ditar a palavra escrita para você.

6º) Escrever, do seu jeito, cada uma das palavras ditadas no caderno.

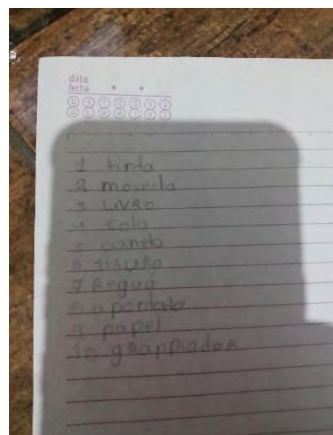
7º) Ao completar um total de dez palavras sorteadas, a atividade está pronta!

8º) Fotografar as palavras que você escreveu e enviar a imagem para a professora.

9º) Depois de fotografar as palavras, você e sua família, se quiserem, podem conferir as palavras escritas e fazer as alterações necessárias para corrigi-las caso haja necessidade.

A partir desta atividade foi possível, então, analisar a produção dos estudantes sem que todas as escritas sofressem alterações feitas pelos adultos. As escritas espontâneas fornecem ao professor indícios de quais caminhos deve seguir em relação aos trabalhos encaminhados aos alunos em relação à construção da escrita. Segue abaixo o registro de uma das crianças enviado através da plataforma.

**Figura 2 –Retorno da Atividade Desafio da Escrita.**



Fonte: acervo de Mariana Souza.

Analisando a escrita de algumas palavras redigidas a partir do “Desafio de Escrita”, pode-se realizar algumas constatações:

- a) houve a oralização da palavra “tesoura”, pois foi registrada como “TISORA”, neste caso o aluno trocou a letra “E” pela letra “I” e não registrou a letra “U”;
- b) ocorreu a omissão da letra “R” final na palavra “apontador”, por isso foi escrita como “APONTADO”, o que também pode indicar uma oralização da palavra;

c) a colocação do acento agudo na letra final da palavra “régua”, o que provavelmente aconteceu pelo fato da criança lembrar que havia um acento na palavra, contudo não sabia em qual letra colocá-lo;

d) na palavra, “grampeador” aconteceu, primeiramente, a substituição da letra “M” pela letra “P”, o que pode indicar que a criança sabia que deveria colocar uma letra naquele lugar, porém poderia não saber qual letra colocar e optou por repetir a letra “P”, e, em seguida, fez a troca da letra “E” pela letra “I”, o que indica, nesta situação, uma oralização da palavra que, ao final, fica escrita da seguinte forma “GRAPPIADOR”.

e) e observou-se que não há uma padronização em relação ao uso das letras maiúsculas e minúsculas, pois em algumas palavras, como no caso da palavra “livro” há a presença das duas formas.

A leitura do material produzido pelo aluno, sugeriu que algumas questões relativas ao processo de escrita precisariam ser trazidas para o trabalho em desenvolvimento, tais como: as diferenças entre a palavra falada e a palavra escrita, questões ortográficas como o uso da letra “M” antes de “P” e “B”, as sílabas tônicas das palavras e o uso das letras minúsculas e maiúsculas.

Este foi apenas um exemplo do quanto toda e qualquer produção escrita pode servir como fonte de informação ao trabalho docente, não como uma forma de julgamento das inadequações de escrita, mas como uma possibilidade de conhecer as suas hipóteses, entender como ela enxerga o conhecimento para a partir daí construir uma novas alternativas para fazê-la refletir sobre a maneira como entende a escrita, a leitura, a matemática, as ciências, a história, enfim refletir sobre como ela entende o mundo que a cerca.

É intrínseco ao trabalho do professor analisar a produção de seus alunos e alunas com o olhar de quem pesquisa. Desta forma, as hipóteses dos estudantes se constituirão num material que enriquecerá as reflexões e planejamentos do professor. Para Paulo

Freire (1996), não há como separar a necessidade da relação entre professor e pesquisador, no sentido de que a ação do professor teria como pressuposto a do pesquisador. Em suas palavras:

Entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p.32)

As reflexões e ações aqui apresentadas são parte do aprendizado de um coletivo que tentou construir um caminho possível dentro de situações adversas como foi o caso do planejamento das aulas à distância no ano de 2020.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996.
- FREIRE, Madalena et al. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- MARTINS, Mirian Celeste. Educando o olhar da observação. In: FREIRE, Madalena et al. *Observação registro reflexão*. Instrumentos Metodológicos I. 2ªed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana. Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 108, p. 47-67, maio/ago. 2020.



*Dhietelly Morghana Almeida Santos*  
*Renata Sperrhake*  
*Carla Borges Costa da Silva*

**AVALIAÇÃO  
NA SALA  
DE AULA:  
UMA SUGESTÃO  
DE ENCAMINHAMENTO**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.116-127

## INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva discutir uma concepção de avaliação formativa e sugerir uma forma de operacionalizá-la em sala de aula. Para tanto, nos valem de autores como Zabala (1998) e Perrenoud (1999), e de instrumentos de avaliação destinados a turma de 1º ano do ensino fundamental, com foco em conhecimentos e habilidades necessárias para a alfabetização<sup>22</sup>.

## CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO FORMATIVA

Existem algumas concepções sobre avaliação que permeiam o imaginário escolar e que, por vezes, prejudicam o próprio processo avaliativo. Citamos algumas destas ideias: “a avaliação acontece apenas no final e só os alunos que são avaliados”, “as avaliações servem apenas para classificar e excluir”, “avaliação é desnecessária, pois temos que respeitar cada aluno”. Quando pensamos em avaliação, também há uma forte tendência em relacionar a palavra à burocracia, instrumentos físicos, classificatórios e somativos. Muito disso está relacionado às nossas vivências enquanto alunos, porém, opondo-se à esta ideia, “[...] deve-se entender que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar, e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 13). Expusemos algumas destas concepções, que demonstram determinada ótica interpretativa do que seria o ato de avaliar, para assim tentarmos desconstruir estas ideias, ressignificando o termo avaliação.

<sup>22</sup> Devido aos limites deste texto, não entraremos em conceitos e discussões específicos da alfabetização, para isso indicamos os dois livros mais recentes de Magda Soares: “Alfabetização: a questão dos métodos” (2016) e “Alfaetrar” (2020).

Nós, professores, ficamos então com a questão: mas afinal, o que é avaliar?

Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, exame, aplicação de prova, mas não se confunde com elas. Elas compartilham um campo semântico, mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e pelos usos e fins aos quais servem. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 13).

Ou seja, os instrumentos não são a avaliação, mas parte do todo que a palavra representa. Com isso não se quer dizer que tais instrumentos devem ser descartados, mas que a partir deles podemos observar os aprendizes e alcançar interpretações sobre suas aprendizagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para todas as redes de ensino da Educação Básica, ao propor algumas decisões que devem ser consideradas na organização de currículos escolares, inclui a de:

Construir e aplicar procedimentos de *avaliação formativa* de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BNCC, p.17, 2017. Grifo nosso).

O primeiro destaque, a partir do excerto acima, que nos ajuda a avançar na resignificação da avaliação se refere ao termo “avaliação formativa”. É importante considerar a avaliação enquanto processo formativo que orienta a prática docente e guia o trabalho pedagógico em favor da aprendizagem dos alunos. A ideia está centrada em ajustar o próprio ato de ensinar visando contribuir com o avanço da aprendizagem de cada um dos estudantes.

Para além da BNCC, alguns autores têm argumentado em favor do uso da avaliação formativa. Zabala (1998, p.200) define como avaliação formativa

[...] aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas (ZABALA, 1998, p. 200).

Em sentido semelhante, Perrenoud (1999, p.89) afirma que a avaliação formativa “visa levar o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe [...]”. Em síntese, com base nesses autores, temos uma compreensão de avaliação atrelada aos processos de ensino e estando a serviço da aprendizagem dos alunos.

Para que a avaliação assuma esse caráter, entendemos se fazer necessária uma série de registros, que aqui chamaremos de “documentação pedagógica”. Instrumento importante no processo avaliativo, a documentação pedagógica pode ser entendida, em linhas bem gerais, como todo o tipo de registro feito em sala de aula, seja escrito, fotográfico, em vídeo, etc., que de alguma forma possa registrar as aprendizagens dos alunos.

É impossível, diante de turmas nas quais a regra é a heterogeneidade, em que existem tantas crianças, com contextos tão diferentes, memorizar o percurso de cada uma. Assim sendo, a documentação pedagógica facilita o acesso à informações que dificilmente ficariam retidas na memória. O registro nos auxilia a preservar o máximo dessa aprendizagem, buscando documentar, com intencionalidade, as miudezas que às vezes correm o risco de serem esquecidas com o passar do tempo.

Cabe lembrar, ainda, que a documentação, conforme Rinaldi (2014, p.85) torna “as processualidades subjetivas e intersubjetivas



patrimônio compartilhado do grupo”. Ou seja, através da documentação pedagógica tornamos visíveis as aprendizagens, mesmo que de forma parcial e provisória. Além do mais, ao abordar o tema da documentação e da avaliação, Rinaldi (2014), faz alusão a uma espiral para representar os movimentos entre observação, interpretação e documentação. Tais práticas serão permanentes dentro da sala de aula, num fluxo contínuo entre as três. Por ora, quando assumimos a avaliação enquanto processo, assumimos, por conseguinte, uma postura constante e permanente de avaliar e reavaliar.

## OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA: UMA SUGESTÃO DE ENCAMINHAMENTO

Inspiradas nos conceitos de avaliação formativa e documentação pedagógica, propomos, a seguir, uma sugestão de operacionalização da avaliação em sala de aula, focalizando habilidades específicas da área da alfabetização. Porém, salientamos que os encaminhamentos avaliativos que iremos sugerir podem ser válidos para diversas áreas de conhecimento e diversas habilidades, visto que nosso foco está nos procedimentos de avaliação e não no conteúdo em si a ser avaliado<sup>23</sup>.

Convém destacar que nossa proposta de operacionalização de uma avaliação em sala de aula está fortemente vinculada a uma perspectiva didática que concebe ensino, aprendizagem e avaliação como intrinsecamente articulados na ação educativa. Apesar disso, iremos focalizar de modo mais direto a avaliação, mas sempre considerando-a no contexto dessa perspectiva didática que a engloba.

<sup>23</sup> Ainda que saibamos que, dependendo do conteúdo a ser avaliado, alguns procedimentos e instrumentos avaliativos se tornam mais adequados do que outros.

Nossa proposta está organizada em seis passos ou encaminhamentos, que serão explicitados a seguir:

1. *Definir metas e objetivos:*

É preciso que o professor tenha, de forma bem definida, todas as metas e os objetivos que precisam ser alcançados, para que assim possa trilhar os caminhos que levam em direção a eles. Estes objetivos e metas são, basicamente, aquilo que se quer que o aluno aprenda ao final da intervenção pedagógica. Logo, aqui é espaço para definir o que será avaliado. Nesse momento, três possibilidades se apresentam: 1) avaliar se as metas e objetivos foram alcançados ao final de um período; 2) avaliar para realizar um acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, durante o período definido de trabalho e; 3) avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre determinados conteúdos ou habilidades antes de iniciar um processo de ensino. Este último caminho é também chamado de avaliação diagnóstica ou sondagem, e optamos por ele para iniciar nossa sugestão de encaminhamento da avaliação. Mas todas as três possibilidades serão abarcadas também.

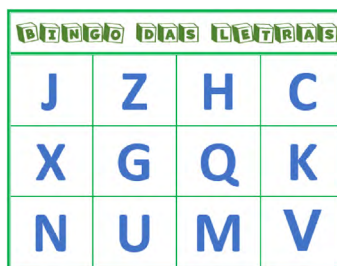
2. *Avaliação diagnóstica*

Com as metas e objetivos bem definidos, passa-se para a necessidade de identificar o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender. Ao recebermos uma turma, ou mesmo quando vamos iniciar o estudo de novos conceitos, precisamos verificar os conhecimentos prévios dos alunos. Não há como iniciar um trabalho intencional sem que seja identificado o ponto de partida. O diagnóstico tem o papel de mapear os conhecimentos dos alunos, fundamentando assim o planejamento e a avaliação. Neste sentido, há uma continuidade permeada por três pilares: planejamento do diagnóstico a partir do que é esperado para aquele ano escolar; planejamento de estratégias em busca da consolidação ou introdução dos conceitos e habilidades a

serem desenvolvidos; avaliação do desenvolvimento entre o diagnóstico inicial e intervenções realizadas a partir dele no planejamento.

A avaliação diagnóstica servirá de apoio para que o professor possa traçar adequadas estratégias de ensino para seus alunos, visto que terá conhecimento do ponto de partida de cada um. É também através da avaliação diagnóstica, da escuta ativa, do olhar atento que será possível montar um perfil da turma e, assim, seguir adiante no processo de ensino-aprendizagem. Abaixo, trazemos alguns exemplos de avaliações diagnósticas realizadas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Figura 1 - Avaliação Diagnóstica - 1.



Fonte: Carla Borges Costa da Silva.

Figura 2 - Avaliação Diagnóstica - 2.



Fonte: Carla Borges Costa da Silva.

As duas figuras acima são exemplos de atividades que podem ser realizadas como diagnóstico para verificação do conhecimento sobre letras. A figura 1 trata-se de um Bingo, em que o professor sorteia as letras e o aluno marca as que correspondem à sua cartela. A segunda figura trata-se de um ditado, no qual o aluno deve registrar a letra dita pelo professor na forma também indicada por ela. Durante a realização das duas propostas é importante que o professor acompanhe e observe os registros e questões dos alunos para assim fazer futuras intervenções.

### 3. Registro do resultado da avaliação diagnóstica

Com as informações coletadas, o professor identifica os alunos que precisam de uma segunda aferição. Uma possibilidade é a proposta abaixo, que pode ser feita com alunos em específico, ou com todos os alunos. A figura 3 mostra duas retas, uma com as letras do alfabeto em ordem aleatória e outra com números, também organizados aleatoriamente. Esta é uma proposta de verificação individual, em que o professor pode observar especificamente as letras e números que não são reconhecidos pelo aluno. Na figura 4, há um instrumento para uso do professor, em que devem ser registrados os números e letras não reconhecidos pelo aluno ou aqueles que são confundidos com outros. Neste instrumento a professor pode fazer outras observações, tais como dúvidas surgidas por parte do aluno e possíveis intervenções a serem realizadas com o mesmo. Este tipo de registro é essencial em todas as etapas do diagnóstico. Quanto mais informações forem obtidas nestes momentos, maior a possibilidade de intervenção individualizada.

**Figura 3 - Diagnóstico Individual - Reconhecimento de letras e números.**



Fonte: Carla Borges Costa da Silva.

**Figura 4 - Instrumento de Registro da professora.**

INSTRUMENTO DE REGISTRO DA PROFESSORA.	
<b>LEGENDA:</b>	
•	Letra/número correto.
×	Não sabe.
-	Caso o aluno diga outra letra/número registrar a letra/número citado.
<b>TESTAGEM DE IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS</b>	
A H S E M J D L B O P T X R G V K U W Y C F I N Q Z	
<b>TESTAGEM DE IDENTIFICAÇÃO DE NÚMEROS</b>	
5 1 4 7 6 8 2 0 9 3	

Fonte: Carla Borges Costa da Silva.

São estes registros, que são instrumentos de trabalho da professora, que irão subsidiar a prática pedagógica, ajustada às necessidades da turma como um todo, ao mesmo tempo em que considera a necessidade de cada um, abrindo espaço para um ensino mais di-

reconhecido e intencional. Também deve-se considerar todo o contexto que fez o aluno chegar até determinado resultado, estando implicado nisso inclusive as condições em que a situação avaliativa ocorreu. Após esse registro feito pelo professor, o próximo encaminhamento trata justamente desse aspecto: o planejamento do ensino.

#### 4. Planejamento do ensino

As informações obtidas através das avaliações devem ser cuidadosamente interpretadas pelo professor a partir de seu conhecimento técnico sobre as habilidades em jogo na avaliação e sobre os processos de aprendizagem que as crianças percorrem em direção ao desenvolvimento dessas habilidades. Convém destacar que esse conhecimento técnico é o que caracteriza a professor como uma profissional do ensino e da aprendizagem, que sabe avaliar conhecimentos e selecionar estratégias que potencializem esse conhecimento. Portanto, de posse de registros qualificados e interpretados à luz dos conhecimentos da profissão docente, a professor pode planejar o ensino tendo como base as habilidades mapeadas na avaliação diagnóstica.

#### 5. Avaliação e acompanhamento das escolhas didáticas e da aprendizagem

Quando assumimos a avaliação como própria da ação educativa, entendemos que trata-se de um exercício constante. Ao longo da prática docente, tomamos uma série de decisões que necessitam continuamente serem revisitadas, avaliando os efeitos que estas mesmas ações tiveram nas aprendizagens dos alunos, mantendo aquilo que funcionou e reformulando, replanejando aquilo que não foi eficaz, criando novas estratégias e possibilidades que garantam o direito de aprender que cada aluno possui. Desse modo, aqui a avaliação assume um papel de acompanhamento, tanto do processo de ensino quanto do processo de aprendizagem. Os registros produzidos nesta etapa

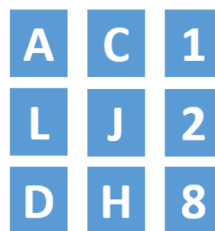
podem ser de diversos tipos: produções dos alunos que documentem avanços observados, registros e anotações feitas pelo professor que visibilizem raciocínios ou inferências importantes, fotografias, vídeos, etc. Todos esses registros vão compondo a documentação pedagógica que torna visível a aprendizagem e possibilita que a professor ajuste o ensino de acordo com o desenvolvimento dos seus alunos.

#### 6. avaliação do alcance das metas e objetivos

Ao final de um determinado período, é preciso novamente avaliar as metas e objetivos estabelecidos no primeiro encaminhamento que sugerimos, mas agora nosso olhar se modifica: queremos saber o quanto os alunos avançaram nas habilidades ou conteúdos desenvolvidos. A avaliação aqui assume um viés de verificação, pois permite ao professor mapear os conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Porém, após isso, ela pode assumir novamente uma característica de diagnóstico, que permite ao professor retomar todo o processo que sugerimos neste texto.

Abaixo apresentamos mais dois instrumentos de avaliação utilizados em turma de 1º ano e que objetivaram aferir os conhecimentos alcançados pelos alunos.

**Figura 5 - Distinção de letras e números – Sistematização coletiva.**



Fonte: Carla Borges Costa da Silva.

**Figura 6 - Distinção de letras e números – Sistematização individual.**

1. PINTE AS LETRAS DE AZUL, E OS NÚMEROS DE VERMELHO.

C	P	10	N	O	Z	M	H	7	R	O	V
8	J	K	9	A	S	T	2	5	I	E	6
B	W	4	1	G	Y	D	U	Q	3	F	L

2. AGORA, SEPARA CORRETAMENTE LETRAS E NÚMEROS!

LETRAS	NÚMEROS

Fonte: Carla Borges Costa da Silva.

Na proposta referente à figura 5, a ideia é que a professora disponha no chão da sala ou mesmo colados no quadro, cartas com letras e números. É importante que, como no exemplo, as cartas obedeam uma mesma aparência em relação à fonte e cores, pois assim os alunos terão que utilizar outros critérios para diferenciar letras e números. Em sua vez, cada aluno pega uma carta e diz se é letra ou número. As cartas podem ser coladas posteriormente em dois cartazes sob os títulos “LETRAS” e “NÚMEROS”. Sugerimos também que a cor dos cartazes seja diferente, pois assim ajudamos os alunos com a memória visual. Já a atividade da Figura 6, propõe que o aluno pinte letras e números com duas cores diferentes, previamente indicadas. Na segunda parte, os alunos precisarão escrever letras e números separadamente. A professora pode utilizar esta atividade para observar outras habilidades importantes nesta etapa, como organização espacial, critério de organização de letras (ordem alfabética) e números (ordem crescente) e traçado dos mesmos. Temos, portanto, nessas propostas das Figuras 5 e 6, a sistematização dos conhecimentos sendo realizada de modo coletivo e de modo individual, ampliando as informações avaliativas produzidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar não se trata de um ato isolado, mas sim parte integrante do trabalho docente. Ao considerarmos, neste texto, a dimensão formativa da avaliação, entendemos que esta forma de avaliar mostra-se duplamente benéfica, uma vez que consegue informar tanto ao professor quanto ao aluno os processos de ensino-aprendizagem. Este movimento possibilita que o aluno se torne sujeito de sua própria aprendizagem e permite ao professor melhor organizar o seu ensino. Mas para que se possa ter êxito nesta avaliação, é necessário que se tenha bons instrumentos avaliativos e quanto mais diversos e

variados eles forem, mais informações serão possíveis de serem obtidas. Cabe lembrar que estas informações serão matéria-prima para que o professor planeje seu ensino. Ou seja, ao qualificar seu processo de avaliação o professor estará qualificando sua ação didática e seu fazer pedagógico, e é esse sentido que nossa sugestão de encaminhamento da avaliação em sala de aula assume.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed editora, 2002.

BRASIL. Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação. In: ZERO, Project; CHILDREN, Reggio. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. Tradução de Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014. P. 80 - 90.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.





EIXO

2

A ESFERA  
MACROPOLÍTICA  
DA EDUCAÇÃO  
ESCOLARIZADA



*Cilene de Oliveira Ortiz  
Camila Bottero Corrêa  
Kamila Lockmann*

# OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.129-141

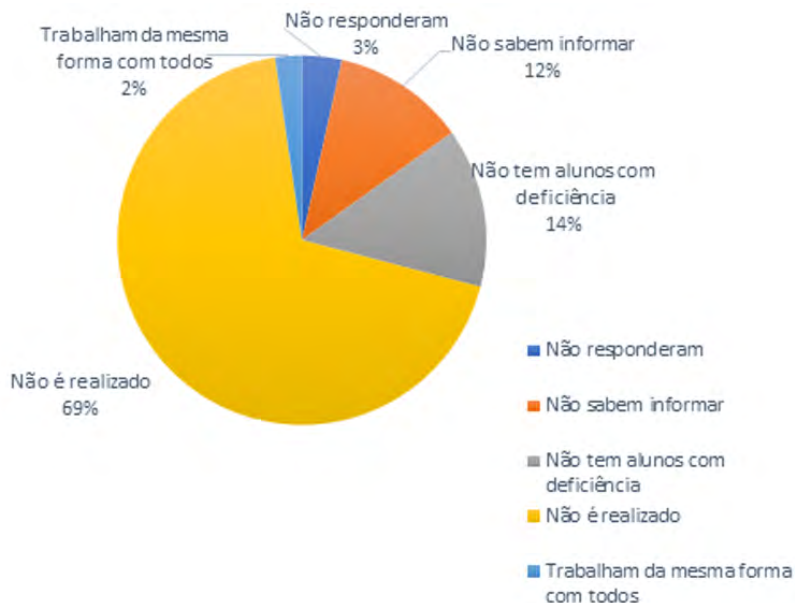
*Como as escolas têm organizado formas de funcionamento da educação durante a pandemia ocasionada pelo Covid-19?* Instigadas por essa pergunta apresentamos nesse texto alguns resultados da pesquisa intitulada “Educação Básica em tempos de pandemia”<sup>24</sup>. A pesquisa organizou-se em dois momentos. No primeiro, analisamos notícias publicadas em três sites de sindicatos gaúchos e na versão online do jornal Zero Hora que tematizavam as formas de organização do ensino remoto<sup>25</sup>. No segundo, aplicamos um questionário online, entre maio e junho de 2020, que objetivava compreender como os docentes de todas as regiões do país, atuantes em todas as etapas da Educação Básica, estavam desenvolvendo seu trabalho. Este questionário foi respondido por docentes e gestores de redes públicas e privadas totalizando 214 respostas, com uma centralidade na região sul do Brasil, mais precisamente no Estado do Rio Grande do Sul.

Neste artigo, centramos nossa análise no segundo momento da pesquisa, mais especificamente nas respostas referentes a forma como o atendimento aos alunos com deficiência vem sendo organizado e desenvolvido durante a pandemia. A partir disso, identificamos, em um primeiro momento, que das 214 respostas obtidas, mais da metade (127) não descrevem formas de atendimento para os alunos com deficiência, evidenciando a inexistência ou o desconhecimento sobre o atendimento dispensado a essa parcela do alunado nesse período. No gráfico abaixo é possível visualizar detalhadamente as 127 respostas negativas dadas a pergunta:

<sup>24</sup> Pesquisa coordenada pela Profa. Kamila Lockmann e pela Profa. Clarice Salete Traversini e desenvolvida de forma interinstitucional pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/CNPq/ FURG) e o Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq/ UFRGS).

<sup>25</sup> Análises referentes a essa primeira etapa da investigação foram publicadas em Saraiva, Traversini e Lockmann (2020).

Gráfico 1 - Há algum atendimento específico para os alunos com deficiência nesse momento da pandemia?



Fonte: Banco da pesquisa Educação em tempos de pandemia (2020).

A partir disso, nos debruçamos sobre as 87 respostas que apontaram alguma forma de atendimento aos alunos com deficiência no ensino remoto. Diante dessas respostas foi possível construir três unidades de análise que serão exploradas a seguir. São elas: O isolamento do professor regente, a terceirização do atendimento do aluno incluído e o trabalho em rede colaborativa.

## O ISOLAMENTO DO PROFESSOR REGENTE

Nenhum enquanto direcionamento da secretaria. Porém, minha escola é referência municipal de inclusão e tem auxiliado professores na adaptação e feito atividades psicopedagógicas direcionadas a todos os estudantes. (Questionário 1, Rio Grande - RS)

Não, inclusive é mais complicado planejar um trabalho com alunos que possuem laudo ou algum transtorno, logo, eles estão sofrendo com a adaptação. (Questionário 12, Jataí - GO)

Com o meu aluno com deficiência, acrescento como ele pode fazer na minha fala durante o vídeo. (Questionário 16, Piratininga - SP)

Eu me disponibilizei e realizo planejamento separado para minha aluna com síndrome de down. Nem todos os meus colegas tiveram a mesma atitude. (Questionário 90, Canoas - RS)

Num momento de exceção como o que estamos vivenciando atualmente, em que as desigualdades sociais se intensificam, as formas de acesso à internet, computador e redes sociais variam bruscamente, assim como se diferenciam as configurações familiares e as possibilidades de acompanhamento dos alunos em casa; o professor vivencia uma espécie de solidão docente na condução do seu trabalho e aqui, especificamente, no atendimento dos alunos com deficiência. Esse isolamento docente é configurado por um processo de responsabilização que recai sobre os professores, mas também por um processo de autorresponsabilização, em que os próprios docentes assumem sozinhos a tarefa de adaptar as propostas a fim de atender estes alunos mesmo diante de todas as dificuldades que uma crise sanitária, econômica e social pode causar.

A figura do professor parece assim sofrer um processo de individualização da responsabilidade. Este processo de individualização pode ser entendido como uma expressão do exercício de uma racionalidade neoliberal, que busca fazer com que os indivíduos incorporem em suas vidas princípios empresariais, de modo a tornar-se um indivíduo micro-empresa, gestor da sua própria existência. Esse sujeito empreendedor de si mesmo deve ser capaz de conduzir sua

vida, ter iniciativa e ser pró-ativo na elaboração de soluções imediatas para resolver os problemas do tempo presente, assumindo os riscos e os resultados das suas escolhas. Dardot e Laval (2016), ao discutirem sobre o neoliberalismo, destacam que ele destrói a dimensão coletiva da existência produzindo uma

[...] individualização radical que faz com que as formas de crise social sejam percebidas como crises individuais, todas as desigualdades sejam atribuídas a uma responsabilidade individual. A maquinaria instaurada ‘transforma as causas externas em responsabilidades individuais e os problemas ligados ao sistema em fracassos pessoais’”. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 348)

Parece ser esse o movimento que visualizamos nos processos de responsabilização e de autorresponsabilização que configura a docência em tempos pandêmicos. A cultura do empreendedorismo possibilita ao sujeito docente liberdade para fazer suas escolhas e conduzir o seu trabalho diante dos impactos da crise do Covid-19 na educação. Porém, ao mesmo tempo, o torna responsável pelos resultados – positivos ou negativos – provenientes dessas escolhas. Nesse sentido, pode-se dizer que ao pensar em estratégias para os seus alunos, o professor assume para si a tarefa da inclusão, de modo a tornar-se o responsável pelas práticas inclusivas que desenvolve no ensino remoto.

A partir desse processo de individualização docente, passamos da ordem do coletivo para o individual, ou seja, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso desses alunos recai sobre os professores, que nessa situação se veem sozinhos. Tal processo desconsidera a multiplicidade de variáveis sociais, econômicas, psíquicas, familiares que se encontram envolvidas num momento como esse e que produzem impactos sobre as (im)possibilidades de educação no momento presente. Shiroma e Evangelista (2011) nos evidenciam que esse modo de pensar se configura como

Um discurso ambíguo que responsabiliza o professor pela má qualidade da educação e, simultaneamente, lhe confia

a 'missão' de produzir sua boa qualidade somada às novas formas de gestão e organização da escola tem repercussões sobre a identidade profissional do professor: culpado pelo fracasso e simultaneamente responsável pelo sucesso do aluno (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.143).

Nesta unidade de análise, percebemos um movimento de individualização docente, cuja materialização se vê na responsabilidade atribuída aos ou assumida pelos professores regentes para o atendimento dos alunos com deficiência e pela condução e organização do ensino remoto. No entanto, é possível observar respostas que evidenciam um outro movimento, em que a presença de outros profissionais atuantes na escola com os sujeitos incluídos se faz presente.

## A TERCEIRIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DO ALUNO INCLUÍDO

- A professora da sala de recurso mantém contato com esses alunos (Questionário 30, Rio Grande - RS)
- Para as crianças com necessidades especiais há uma professora designada para criar propostas adaptadas para elas. (Questionário 44, Campo Bom - RS)
- Para alunos que têm segundo professor, as aulas são adaptadas pelo segundo professor. Em uma das escolas que trabalho tem um aluno que não tem segundo professor, o professor de cada disciplina adapta e os pais tentam ajudar. Não sei como os segundos professores estão realizando esse atendimento. (Questionário 50, Herval Do Oeste - SC)
- Apenas os alunos que possuem professora auxiliar. (Questionário 15, Sorocaba - SP)
- Organizado pelo setor de inclusão da escola e pelas professoras de educação especial. (Questionário 203, Florianópolis - SC)

Ao olhar para as respostas acima nota-se a inexistência de uma articulação com o professor regente no atendimento do aluno incluído, visto que eles não conseguem especificar as estratégias que são elaboradas, identificando os profissionais de apoio como os

responsáveis exclusivos por esse trabalho. Nestes casos, visualizamos uma espécie de “terceirização do atendimento ao aluno incluído”, uma vez que deixam de pensar nas estratégias de adaptação que atendam as necessidades destes alunos e transferem a execução do desenvolvimento deste trabalho para terceiros. Esse processo de terceirização já era visualizado antes da pandemia por meio da centralidade atribuída ao AEE na política inclusiva brasileira. Mendes (2019) já argumentava que o AEE se transformou em um serviço de tamanho único para acomodar a diferença da escola.

Na prática, este serviço acaba se tornando o *locus* de acomodação da diferença na escola, mantendo-se a concepção de que a deficiência está centrada no aluno e que o atendimento vai compensar, provocando pouco ou nenhum impacto na classe comum, numa escola que precisa mudar para oferecer ensino de qualidade para todos. (MENDES, 2019, p. 14).

Essa acomodação da diferença, no momento de pandemia, parece se dar pela terceirização da responsabilidade de pensar atividades e adaptações aos sujeitos com deficiência. Se na unidade anterior visualizamos uma individualização do professor regente, aqui visualizamos uma individualização dos profissionais de apoio, os quais também parecem se ver sozinhos na execução da tarefa de incluir a todos.

Neste movimento de “terceirização do atendimento do aluno incluído” não só aos profissionais de apoio é transferida a responsabilidade por pensar estratégias de adaptação e propostas para os alunos incluídos, mas também, aos auxiliares e monitores de inclusão.

- Eles estão sendo atendidos e orientados pelas auxiliares de sala que os acompanhavam por aplicativos online em chamadas ao vivo. (Questionário 104, Balsas - MA).
- Os professores enviam tarefas diferenciais diretamente para o email do aluno, junto ao email do responsável e da monitora. A monitora dá atendimento através de videochamada pelo aplicativo whatsapp. (Questionário 139, Nova Petrópolis - RS).



Aqui a terceirização do atendimento do aluno incluído recai sobre os monitores que passam a desenvolver as propostas junto a esses alunos e suas famílias. Importa ressaltar que a maioria dos sujeitos que ocupam o cargo de auxiliar e/ou monitor de inclusão não possuem formação pedagógica ou ainda estão em processo de formação.

Neste contexto, parece que a falta de orientações específicas pelas secretarias de educação, aliadas à falta de clareza sobre o papel dos profissionais de apoio, contribuem para que isso aconteça. Fonseca e Bridi (2016), ao fazerem uma análise de documentos oficiais destacam que o modo como a função dos monitores e auxiliares é descrita “se torna passível de diferentes interpretações que envolvem distintas possibilidades de atuação do profissional de apoio/monitor.” (FONSECA; BRIDI, 2016, p.15). Isso contribui para que ora ele apareça como aquele responsável pelos cuidados com a higiene e alimentação, ora como responsável pelas atividades pedagógicas.

No caso das últimas respostas destacadas, nota-se que, ainda que os professores pensem na proposta para os seus alunos, a responsabilidade em orientá-los para a sua realização é transferida para os monitores, na maioria das vezes sem articulação com o professor regente. Neste contexto, o atendimento aos sujeitos incluídos parece se constituir em um trabalho individualizado, que acaba ficando a parte do que está sendo desenvolvido com o restante do grupo e sem acompanhamento do professor regente.

Sendo assim, nesta seção foi possível observar a existência de um movimento de terceirização do atendimento do aluno incluído, que consiste na transferência da responsabilidade pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico para sala de recursos ou AEE, assim como para os profissionais de apoio e monitores de inclusão. A seguir, iremos explorar outro modo de atendimento ao aluno incluído que foi possível de ser identificado na pesquisa, o qual consiste no desenvolvimento do que nomeamos como trabalho em rede colaborativa.

## TRABALHO EM REDE COLABORATIVA

- São planejadas atividades de acordo com a necessidade deste aluno. As professoras trabalham em conjunto com a professora do AEE. (Questionário 17, Campo Bom - RS)
- Estão com encontros semanais com a professora regente, alguns estão também com um momento semanal com a educadora especial, atividades adaptadas, de acordo com seu currículo personalizado, conversas on-line com as famílias e especialistas, se for necessário. (Questionário 65, Porto Alegre - RS)
- Atendimento individualizado pela professora regente e pela Professora da sala de recursos, pela plataforma digital, para aquelas crianças que conseguem dar esses retornos. Para outras, são enviados vídeos e atividades para fazerem em casa. (Questionário 112, Porto Alegre - RS)
- Para os alunos que apresentam algum comprometimento, as professoras que atuam nas salas de AEE, estão auxiliando e direcionando as professoras em relação às atividades, assim como a Coordenadora da Educação inclusiva da própria SMEC. (Questionário 137, Montenegro - RS)

Se nas duas primeiras unidades de análise evidenciamos movimentos de individualização que ora responsabilizam o professor regente ora terceirizam a responsabilidade para os profissionais do AEE ou monitores, nesse terceiro eixo parece se apresentar algo distinto: a possibilidade de trabalho colaborativo entre as secretarias, professores regentes e o AEE. Porém é preciso dizer que tais respostas constituem a minoria no universo da pesquisa, sendo que das 214 respostas que obtivemos, apenas 7 delas nos mostram que há articulação no trabalho desenvolvido com alunos incluídos.

Nesse conjunto de respostas há o movimento de compartilhamento da responsabilidade no que se refere a educação inclusiva, o qual parece ir ao encontro do que prevê o Decreto N<sup>o</sup> 7.611(2011), que menciona:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.2).

A articulação entre o professor regente e o professor do AEE contribui para que o trabalho desenvolvido aconteça de modo mais elaborado, priorizando o ensino do aluno incluído, no que se refere ao atendimento de suas individualidades. Nesse sentido, podemos dizer que o ensino colaborativo

[...] consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. (FERREIRA, MENDES, ALMEIDA, DEL PRETTE, 2007, p. 01)

Embora a responsabilidade pela elaboração de uma proposta de atendimento aos alunos com deficiência seja partilhada entre o professor regente e o professor do AEE, isso não impede que processos de individualização voltem a se fazer presentes nesse terceiro eixo de análise. Não há aqui um processo de individualização docente, como vimos na primeira unidade de análise e nem um processo de terceirização da responsabilidade direcionada aos profissionais do AEE ou monitores de inclusão, individualizando também o seu trabalho. Esses profissionais se veem articulados e trabalhando em conjunto para pensar, organizar e conduzir o ensino remoto para o público-alvo da Educação Especial. Porém, há um outro processo de individualização presente nessas práticas que parece recair sobre os alunos. Nas respostas analisadas observa-se que há uma ênfase na realização de adaptações curriculares e/ou propostas específicas, que visam atender as necessidades individuais dos alunos incluídos. Assim, embora o trabalho colaborativo seja potente, ele também contribui para o processo de in/exclusão<sup>26</sup>, uma vez que, as estratégias

<sup>26</sup> A in/exclusão foi um termo criado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/ CNPq) para dar conta da complexidade dos processos de in/exclusão que ocorrem na atualidade, em que a inclusão parece fundir-se com a exclusão, fazendo fazer parte de uma mesma lógica. Assim, “a in/exclusão define os diferentes níveis de participação e gradientes de inclusão que materializam essa condição nômade e movediça que constitui a todos nós, nesses tempos incertos. (LOCKMANN, 2020, p. 71).

para este atendimento, podem negar a oportunidade desses sujeitos viverem seus processos de aprendizagem no contexto das experiências vivenciadas pelo grupo. Tasca Filho (2018, p. 27) nos ajuda a pensar sobre este trabalho no contexto da escola quando aponta que:

[...] incluir no espaço escolar não garante que essas crianças estejam incluídas nas propostas pedagógicas, mesmo quando tais práticas preveem atividades individualizadas que supostamente respeitam as diferenças. Tais propostas individuais precisam estar conectadas ao que se passa no grupo, ao projeto pedagógico da turma, aos assuntos tematizados pelo professor. Se não for assim, estamos diante de uma aula paralela que só se articula daquilo que ocorre no espaço comum da sala de aula por sua aproximação física. Talvez esse seja o grande desafio que precisamos enfrentar para efetivar as práticas inclusivas: não negar as especificidades dos sujeitos, mas ao mesmo tempo, não fazer delas um cordão de isolamento das experiências coletivas partilhadas no grupo.

Esse cordão de isolamento parece se enrijecer ainda mais nesses tempos pandêmicos em que não temos o espaço plural e comum da escola em funcionamento. Mesmo com o funcionamento da escola, tais práticas de individualização dos sujeitos escolares com deficiência já se faziam extremamente presentes, porém no ensino remoto isso parece se intensificar ainda mais, visto que os espaços de compartilhamento comum se fragilizam.

Assim, parece que visualizamos três processos de individualização distintos ao longo da pesquisa: um que responsabiliza o professor regente pelo sucesso ou fracasso da inclusão produzindo um sentimento de solidão em meio a crise do Covid-19; outro que se desenvolve por meio da terceirização da responsabilidade aos profissionais do AEE, segundo professor ou monitor de inclusão e; um terceiro movimento, que apesar de se sustentar em uma rede colaborativa entre os profissionais, individualiza as práticas de atendimento ao focalizar com primazia as necessidades individuais

dos alunos incluídos e, por vezes, impedir sua vivência e o compartilhamento de suas experiências com o restante da turma, num espaço plural, coletivo e comum. Esses três movimentos nos parecem estar em consonância com a racionalidade neoliberal que pauta ainda nossos tempos. Porém, se por um lado compreendemos que a escola não está fora dessa lógica e produz movimentos de sustentação à racionalidade neoliberal, por outro, percebemos que ela é capaz de produzir movimentos de resistência. (TRAVERSINI, 2015).

Uma primeira forma de resistência já se encontra na potência do trabalho colaborativo entre professor regente, coordenação pedagógica, atendimento especializado e família, porém ele deve ressoar também em propostas escolares que priorizem o compartilhamento das experiências pedagógicas num espaço comum, seja ele físico ou virtual. Isso implica inverter a lógica de atendimento imediato às necessidades individuais dos alunos para propor estratégias pedagógicas distintas que favoreçam a todos. Pode-se e deve-se considerar as diferenças para o planejamento das atividades, mas essas diferenças não podem ser impulsionadoras de processos de individualização e sim promotoras de vivências plurais e coletivas onde todos possam se beneficiar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Almeida; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. *Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial*. Revista do Centro de Educação/Cadernos, UFSM, n.29, p. 1-7, 2007. Disponível em:

< <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>> . Acesso novembro 2020.

FONSECA, M. BRIDI, F. R. de S. A atuação do Profissional de Apoio/Monitor na Rede Privada de Ensino. In: Reunião Científica Regional da ANPED. *Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*. 2016, Curitiba/Paraná. XI APED Sul. UFPR.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. In: *Pedagogia y Saberes*, v. 1, p. 67-75, 2020. Disponível em: < <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/11023/7802>> Acesso em: dezembro de 2020.

MENDES, Enicéia. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 27, No. 22, mar/2019. Disponível em: < <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3167/2217>> Acesso em: dezembro de 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. In: *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: < <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>> . Acesso em: dezembro de 2020.

SHIROMA, Eneida Oto.; EVANGELISTA, Olinda. *Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores*. Perspectiva, Florianópolis – SC. v.29, n.1, p.127-160, 2011.

TASCA FILHO, Jaime Antônio.; *Fala aí sor?! Práticas de in/exclusão na construção do papel do monitor de educação inclusiva*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande.

TRAVERSINI, C. S.; Inclusão e docência compartilhada: inventando modos de ser professor. In: Cláudio Roberto Baptista. (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. 1ed.São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015, v. 01, p. 147-164.



# 10

*Claudia Fernandes  
Crizan Sasson Leone  
Luiza Gatti Peralta*

## **UMA ESCOLA NÃO PRESENCIAL PARA OS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E TENSÕES EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.142-153

O ano de 2020, marcado pela Pandemia de Covid 19, nos obrigou a manter o isolamento social e as escolas permaneceram fechadas em quase todo o país, praticamente ao longo de todo o ano. O fechamento das escolas não significou a não oferta da escolaridade. Foi preciso reinventar processos e relações pedagógicas. No bojo desse contexto, as práticas avaliativas mais tradicionais foram bastante desafiadas, como por exemplo, a aplicação de provas e testes. Uma questão fundamental foi posta para professores e professoras: o que mais importa agora, nesse contexto pandêmico para as práticas pedagógicas, para a avaliação das aprendizagens? Esse texto cumpre o papel de trazer questionamentos e despertar reflexões que, se antes eram fundamentais, agora tornam-se mais ainda. Questões que nos remetem a pensar sobre como tornar a avaliação um projeto de aprendizagem? Como considerar os processos coletivos como potência para a avaliação? Como planejar práticas avaliativas que sirvam para que as aprendizagens ocorram?

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC/UNIRIO) tem, ao longo de uma década, realizado pesquisas com as escolas. Participam do grupo docentes, coordenadores pedagógicos, diretores e diretoras de escolas públicas municipais e estaduais, bem como de escolas privadas. O artigo mostra as experiências de duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que se cruzam através das aproximações promovidas em pesquisas de doutorado, com interlocuções entre os estudos da Educação Básica e a Avaliação para a Aprendizagem. A proposta surge no elo da partilha desenvolvida pela orientação coletiva<sup>27</sup> vivida no grupo

<sup>27</sup> Orientação coletiva é um termo desenvolvido pela professora Regina Leite Garcia, que podemos encontrar registrado e desenvolvido em um dos capítulos do livro: A Bússola do Escrever – desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações, no qual a autora nos apresenta “um processo de co-orientação em que todos e todas orientam e são orientados num processo coletivo de tecitura de conhecimentos, (...) em que cada ponto pessoal, que nos faz diferentes, contribui para a riqueza do bordado criado pelo coletivo no processo de bordar junto.(...) A vivência permanente do partilhamento de dados, dos autores estudados, das dúvidas, dos diálogos, dos encontros, desencontros e reencontros ”(p.287)



de pesquisa. Neste texto abordamos a atual conjuntura pandêmica, dividindo com os leitores, a realidade de duas escolas no Rio de Janeiro, consideradas de qualidade por suas comunidades, sendo uma escola pública e a outra privada. A escola pública é vinculada à uma universidade estadual e a privada é conhecida como uma escola de vanguarda da Zona Sul. Ambos os lugares educacionais são considerados de privilégio e buscam nas suas construções político-educacionais questionar e refletir a marca que recebem. Duas realidades vividas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que se unem numa concepção de ensino aprendizagem emancipatória, dialógica, reflexiva, entre outras aproximações, ou seja, [...] que parte do princípio que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (FERNANDES, FREITAS, 2008, p.20).

Trata-se de um diálogo entre tais experiências, suas possíveis relações e desafios institucionais em período pandêmico, através de relatos de experiência, tendo como enfoques principais as realidades e marcas da interrupção do ensino presencial. Ambas as escolas atuam com a concepção do conhecimento construído com o outro, no coletivo e na partilha, sendo os estudantes protagonistas deste processo.

Para tal, apresentamos a necessidade de articulação entre as diferentes experiências escolares, como espaço de troca não hierárquica, sem tecer generalizações. Espaço de conversa com as tentativas das *comunidades da prática* (NÓVOA, 2009), [...] um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem [...] (p.08)

Neste sentido, com a troca de vivências entre espaços diferentes de ensino, rompendo fronteiras, em dimensões coletivas e colaborativas, considerando a diversidade de ações pedagógicas não

presenciais, dessas realidades coexistentes constituímos nossas ideias. Neste encontro, esta negociação entre diferentes lógicas e desejos, percepções e medos, levaram-nos a buscar reflexões em parceria de escrita, como potencial para desenvolver nossas pesquisas.

Lamentavelmente, vivemos e atuamos nos últimos meses gerenciados pelo surgimento de uma doença - a COVID-19. Momento de grande mudança no cenário educacional e nas possibilidades da garantia ao direito à educação, devido a impossibilidade de contato e ensino presencial. Diante dessa cruel impossibilidade, compartilhamos nossas experiências, selecionadas por nossas memórias mais recentes, e que conferem a nós, a possibilidade legítima e indispensável de pesquisarmos nossa prática, como afirma Regina Leite Garcia: “a prática que confirmava a teoria. A prática que atualizava a teoria. A prática que dava sentido a teoria.” (GARCIA, 2003, p.14), ou seja, o estudo/experiência da pesquisa que surge dentro da escola, com investigação da própria prática, ao tratar da complexidade de seu cotidiano na mistura dos diferentes modos de ver o mundo e nas lutas diárias das duas escolas.

## NINGUÉM PODE IR PARA ESCOLA, E AGORA?

A necessidade de construir, manter e de estabelecer vínculos foi o primeiro grande desafio das escolas. Ambas as instituições viveram uma avalanche diária de preocupações sobre as condições de ensino em uma escola fechada. Questionamentos importantes começaram a ser feitos a partir das diferentes perspectivas, como: Qual seria o papel social da escola naquele contexto de pandemia? Como a escola poderia se fazer presente na vida dos estudantes? O que os professores precisavam fazer e como fazer? E os estudantes? Como as famílias iriam participar deste novo cenário educacional, quando a escola passou a ocupar o espaço domiciliar?

A discussão do papel social da escola, desenvolvida ao longo dos últimos anos, apontam grandes contribuições para este período de transformações. Segundo Pérez Gómez (1998), não é de hoje que a escola sofre mudanças.

Na sociedade contemporânea, a escola perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação. Os meios de comunicação de massa [...] oferecem de modo atrativo e ao alcance da maioria dos cidadãos uma abundante bagagem de informações nos mais variados âmbitos da realidade. [...]. A criança chega à escola com um abundante capital de informações e com poderosas e acríticas pré-concepções sobre os diferentes âmbitos da realidade. [...] (p.25)

De acordo com o autor, apenas a escola poderá assumir a função de desenvolver este complexo e conflitante objetivo de ação reflexiva e crítica como fundante do seu papel social, apoiando-se na lógica da diferença, ao discutir que é preciso reconhecer as pré-concepções, limites e interesses com que os indivíduos e os grupos de estudantes interpretam a realidade e decidem sua prática. Paralelamente, necessita oferecer o conhecimento público como instrumento inestimável de análise para facilitar que cada estudante “questione, compare e reconstrua suas pré-concepções vulgares, seus interesses e atitudes condicionadas, assim como as pautas de conduta, induzidas pelo marco de seus intercâmbios e relações sociais”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.25)

“A escola contemporânea apresenta conflitos epistemológicos (que, aliás, sempre existiram) muito latentes no cotidiano de suas práticas educativas, seja nas salas de aula, seja na gestão. Essas diferenças podem e deveriam desafiar-nos a pensar que escola queremos” (FERNANDES, 2015, p.406). Ou seja, para nós o papel social da escola encontra-se em negociações por sentidos de um determinado “[...] projeto de escola que queremos e, em última instância, de um projeto de sociedade. Estamos em disputa” (FERNANDES, 2015, p.406).

Nota-se nos estudos recentes, as alterações promovidas pela escola em suas relações pedagógicas, organização dos seus tempos, dos seus espaços, dos seus currículos, dos processos avaliativos para trabalhar a partir das mudanças sociais enfrentadas na atualidade. Tais alterações também surgiram nas experiências escolares das duas escolas que construíram suas práticas pedagógicas em meio a pandemia. No primeiro momento, o papel social e político das duas escolas dialogava com a ideia da aproximação. Os movimentos institucionais seguiam uma mesma intencionalidade: manter o vínculo, estar por perto, informar, cuidar e dar esperança.

As escolas começavam a travar suas lutas, ambas sofriam em suas realidades. A escola privada iniciava uma “trilha de sobrevivência”, devido a possibilidade de evasão estudantil e a perda dos profissionais da escola, por conta da crise econômica nacional e familiar, que afetavam diretamente a existência da escola. A escola pública também tinha uma realidade complexa, e sua “sobrevivência” dependia dos recursos públicos. Sua comunidade escolar estava em risco, muitas famílias se encontravam em situação de vulnerabilidade e, o caminho de aproximação percorreu as ações assistencialistas de ajuda às famílias que ficaram desempregadas ou sem recursos, às urgências pairavam primeiramente na manutenção da vida.

Durante os primeiros meses, as escolas começaram a sofrer pressões das famílias para que elas iniciassem com um trabalho pedagógico. Muitas escolas já haviam iniciado o trabalho remoto, tanto públicas como privadas, quase que imediatamente após a suspensão das aulas, e esta cobrança se tornava cada vez maior. Existiam prefeituras e governos ofertando “programas televisivos, aulas remotas e apostilas” em escolas públicas, e escolas particulares construíram ambientes virtuais de ensino em programas privados. Assim, as duas escolas também lutavam pelo espaço de diálogo para construção de suas práticas, em meio às pressões sociais.

O espaço digital começou então a se apresentar como a única opção. As reflexões sobre como dar os primeiros passos já estavam intensas. Nas duas escolas, eram muitas as reuniões pedagógicas com professores, coordenação e direção. Nestes espaços de discussão, o desafio era pensar na construção dessas novas ações pedagógicas respeitando as diretrizes educacionais, que priorizam o diálogo, a construção dos saberes, a criticidade das crianças, o olho no olho, o afeto, entre tantos outros aspectos. Os contextos familiares de professores e alunos repletos de subjetividades, precisavam também ser levados em consideração.

Neste sentido, as escolas também se debruçaram em garantir debates sobre a necessidade de políticas públicas específicas para tal situação pandêmica, envolvidas em velozes acontecimentos simultâneos de luta pelas classes populares, direito à inclusão digital e as cicatrizes das experiências de perdas e doenças das famílias da comunidade escolar. Ambas as escolas ganharam novo fôlego e vitalidade, na partilha de experiência com outras escolas parceiras, para encontrar possibilidades de atendimento que se inscreviam naquele cenário. Mesmo que em tempos diferentes, as duas escolas acordaram com seus grupos iniciar as ações pedagógicas considerando a realidade e possibilidade de acesso dos estudantes. A escola pública precisou construir uma ação solidária e arrecadar recursos para ajudar as famílias, marcada pelo discurso: “Nenhum a menos, todos importam”.

Ensaio de experiências pedagógicas começaram a fazer parte das duas realidades. As sugestões de atividades, tinham como objetivo maior, proporcionar a retomada do contato com a experiência escolar. Estas propostas foram enviadas para os alunos através dos recursos disponíveis em cada uma delas. Alguns vídeos produzidos pelos professores buscaram então, um achegamento com seus alunos. Os vídeos traziam depoimentos dos docentes através de relatos sobre esta forma inédita de viver. A repercussão foi muito positiva nas escolas e as crianças, de uma maneira geral, gostaram muito de “encontrar” com seus

professores. Diante de inúmeras incertezas, as semanas começaram a passar e a necessidade de manter os laços era cada vez maior.

## A ESCOLA CONTINUA FECHADA, E AGORA?

As perspectivas de retorno estavam cada vez mais distantes. A “gripezinha”, como nomeou o presidente da república<sup>28</sup>, crescia e se revelava cada dia mais avassaladora, impossibilitando o retorno presencial e revelando uma nova forma de existir da escola. A escola presencial como conhecíamos não estava mais no nosso campo de visão.

As reuniões pedagógicas se tornaram ainda mais sistemáticas. Na escola privada, uma plataforma foi contratada e passou a ser objeto de estudo dos professores, que deveriam usá-la para organizar suas ações pedagógicas. Na escola pública, já existia uma plataforma institucional que era usada para a oferta de cursos e ações da escola. As escolas começaram a pensar em possibilidades de disponibilizar atividades para os estudantes.

O caminho foi árduo em ambas as escolas. A pouca experiência dos docentes com as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) trouxe tensões, angústias e desesperos. Outro grande desafio era latente: como tornar possível as metodologias destas escolas por meio dos recursos tão limitados que eram oferecidos pelas plataformas? Mesmo com as infinitudes de recursos digitais existentes, elas não ofereciam o principal: o contato com o outro.

Neste sentido, nossas reflexões apontavam para iniciativas de “postagens pedagógicas” que deveriam: partir dos saberes já construídos dos estudantes, ser motivadoras, para instigar cada estudante a começar a conhecer essa nova escola que se apresentava. Havia uma

<sup>28</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-volta-minimizar-pandemia-chama-covid-19-de-gripezinha-24318910>

intenção clara nas ações pedagógicas que começavam a se desenhar, buscar ações interativas e reflexivas e fugir de ações transmissivas. Nossos estudantes experimentaram um espaço digital de uma escola em metamorfose, sem amarras, sem prazos, com cada um em seu tempo, com suas subjetividades familiares, seu autoconhecimento e responsabilidade. Em que isso impactaria as práticas de avaliação? Os tempos alongados, o autoconhecimento e a responsabilidade. A autoavaliação era uma possibilidade forte de prática /procedimento avaliativo que se vislumbrava. Como tornar as crianças mais autônomas de seus processos de aprendizagem? Como realizar uma avaliação cuja concepção está baseada no acompanhamento, na amorosidade, na empatia, a distância?

A partir dessas experiências, ficou claro para a equipe de ambas as instituições a necessidade da inclusão digital nas escolas públicas e privadas. Em ambas as escolas, apesar de todos os esforços, as interações com os alunos ainda eram frágeis e superficiais. As atividades que eram postadas, por mais elaboradas e criativas que fossem, não construíram a aproximação almejada. Os encontros síncronos (ao vivo) por meio de videoconferências, passaram a ocupar um lugar de muita importância nas discussões, por conta da potência desse recurso: o contato com o outro. As atividades que eram propostas na plataforma passaram a carregar a identidade dos docentes e começaram a fazer mais sentido para todos, alunos e professores. Elas realmente foram um marco para que o trabalho pedagógico começasse a tomar um novo corpo.

## O SEGUNDO SEMESTRE TERMINOU, AS ESCOLAS PERMANECEM FECHADAS, SEM PREVISÃO DE RETORNO, E AGORA?

As trilhas para a construção desta nova escola ainda são longas. Inspiradas nas ideias de Antônio Nóvoa, acreditamos que a escola está passando por uma *metamorfose, em uma alteração na sua forma*

(NÓVOA, 2019). O autor acreditava que esta metamorfose aconteceria nas próximas décadas, mas a realidade é que ela acaba acontecendo de forma inesperada, sem ações prévias de diálogo.

Esta tentativa da escola de se fazer presente, em meio a pandemia, nos impõe muitos desafios. Cabe ressaltar, que muitos dos questionamentos que fazemos e que ainda aparecerão em nossas vidas docentes estão diretamente em diálogo com os nossos paradigmas e perspectivas acerca da Educação. Acreditamos que é preciso *reinventar a escola* (CANDAU, 2000), oportunizar a *reorganização de tempos e espaços escolares numa escola organizada em ciclos* (FERNANDES, 2003), tentando promover uma *educação emancipatória e dialógica* (FREIRE, 1996), através do debate por uma *ecologia de saberes buscando justiça cognitiva* (SANTOS, 2007), com *a potência das experiências práticas* (GARCIA, 2012).

Acreditamos que a avaliação das aprendizagens, nesse contexto remoto, não deve ceder à tentação de uma prática conservadora, de uma pedagogia baseada nos exames. Os princípios que guia, o que temos chamado de uma avaliação para as aprendizagens, são dentre outros, os da amorosidade e do diálogo. Amorosidade no sentido filosófico que se aproxima da ideia de acolher o outro tal como ele é e perceber o que há no outro que é meu e que nos diferencia. Essa concepção é de fundamental importância para o processo de uma avaliação que percebe o outro na sua potência e nas suas fragilidades, para que em conjunto, possamos construir processos mais acolhedores. O sentido pedagógico e político da avaliação se dá no enredamento das micropolíticas cotidianas nas escolas e nas salas de aula com vistas à emancipação dos sujeitos que participam dos processos avaliativos. O desafio agora, nesse contexto do ensino remoto, é não abrir mão desses princípios, que podem nos auxiliar em procedimentos de autoavaliação, diálogo e construção da autonomia por parte dos estudantes.



Neste turbilhão que estamos vivendo, a única certeza que temos é a incerteza do futuro, que aparece em forma de dúvida, angústia e com as inúmeras perguntas que nos desafiam constantemente a pensar a escola não presencial. Como discutir currículo? Como garantir o direito à educação em períodos pandêmicos? Podemos organizar ações pedagógicas que propiciem a interação entre alunos/alunos, professores/alunos, famílias-alunos/professores? Podemos acompanhar os processos de aprendizagens de cada criança? Podemos avaliar o trabalho pedagógico e as aprendizagens que estão acontecendo e se estão acontecendo? Podemos motivar os estudantes e professores neste novo percurso? Podemos organizar o espaço e o tempo para a escola, dentro das casas dos professores e dos alunos? Após oito meses da não existência da escola presencial, podemos ignorar a *metamorfose* da escola? Podemos construir laços de afeto e confiança, sem o toque e sem o olho-no-olho? Sigamos perguntando, pesquisando, estranhando essas “lógicas”, para então continuar perguntando novamente.

No meio de tantas perguntas, ainda sem respostas, nos resta assumir as possibilidades de transformar/reinventar a escola, neste momento tão triste e cruel que o mundo atravessa de perdas humanas. Trabalhamos, estudamos, criamos, sofremos com tantos dilemas, mas queremos voltar a sorrir com nossos alunos!

## REFERÊNCIAS

CANDAU, M. V. (org). *Reinventar a Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Políticas de avaliação e políticas curriculares? Suas estreitas relações e implicações para as escolas Projetos de sociedade em disputa. *RETRATOS DA ESCOLA*, v. 9, p. 397-408, 2015.

FERNANDES, Claudia. *A Escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI*.

2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda. In: Lucídio Bianchetti; Ana Maria Netto Machado. (Org.). *A Bússola do Escrever – desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3ªed. Florianópolis/ São Paulo: Editora da UFSC/ Cortez Editora, 2 012, p. 264-303.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. 2009. Disponível em [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 21 dezembro. 2020.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402) Acesso em: 21 dezembro. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Novosstud.- CEBRAP no.79. São Paulo. Nov.2007.



11

*Gabriela Leote Rosa  
Juliana Veiga de Freitas  
Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia*

# A COFORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DO PLANEJAMENTO COLETIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.154-165

O ano de 2020 ficou marcado como um tempo de incertezas e inseguranças em âmbito mundial. A pandemia do COVID-19 modificou de forma substancial a vida das pessoas, e com a escola não seria diferente. As diversas sociedades reorganizaram seus modos de vida adotando medidas para controle da disseminação deste novo vírus, sendo uma delas o distanciamento social. Diante deste contexto, a escola precisou se adaptar a uma nova modalidade de ensino, ainda não experienciada nesta amplitude: o ensino remoto.

Essa nova modalidade mobilizou os docentes a inventarem outros modos de ensinar, diante da impossibilidade da presença física. As tecnologias digitais colocaram-se como estratégia capaz de manter, minimamente, os vínculos afetivos e as relações de ensino e aprendizagem entre professores, alunos e suas famílias. No entanto, em recente texto intitulado “*La domesticacion de la escuela*”, a autora Inés Dussel (2020) destaca que a mudança abrupta entre o presencial e o virtual causou tensões nos tempos e espaços da escola, e da sala de aula. A primeira delas, a que fica mais evidente, são as desigualdades sociais, no que diz respeito ao acesso às tecnologias digitais e às possibilidades de as famílias apoiarem e acompanharem a aprendizagem dos seus filhos. A segunda diz respeito ao desaparecimento físico das salas de aula e dos espaços comuns, o que pode gerar uma maior individualização do trabalho.

Mesmo considerando todos esses cenários, a autora encerra o texto trazendo que cabe a cada professor levar em consideração, quais são as condições reais de seus alunos. Entendemos que a pandemia “[...] pode ser uma boa oportunidade para ensaiar outros artefatos (instrumentos), para provar possibilidades e limites dos suportes, para aprender algo novo, algo que não sabíamos, que não imaginávamos como docentes” (DUSSEL, 2020, p.346).<sup>29</sup> Nesse sentido, e interessadas em olhar para a constante formação e adaptação da docência neste contexto, é que propomos neste artigo

<sup>29</sup> Trecho traduzido pelas autoras.

analisar como a pandemia possibilitou pensar de outros modos a formação continuada, o planejamento coletivo e a coformação, entre professoras alfabetizadoras de uma escola pública, de um município da região metropolitana de Porto Alegre.

Na produção, organização e análise dos dados, considerando as especificidades deste estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa que usará como procedimento metodológico um questionário on-line, enviado a seis docentes que atuam em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, via plataforma *Google Forms* e aplicativo *Whatsapp*. Optamos por escolher professoras paralelas que atuavam no mesmo nível de ensino, pois nosso objetivo foi analisar como este grupo organizou seu planejamento durante a pandemia. Para análise dos dados, ocupamo-nos em descrever, compreender e analisar as narrativas, e os enunciados que emergem do material e não quantificá-los e generalizá-los. Nossa intenção, com este estudo, é olhar para as recorrências e silenciamentos que emergem nas respostas das docentes participantes.

O formulário foi composto por quatro perguntas de identificação (nome, idade, tempo de docência e tempo de atuação nas referidas turmas) e duas perguntas dissertativas referentes ao modo como ocorreu o planejamento durante a pandemia.

Em relação ao perfil, todas as respondentes são mulheres, com idades entre 29 e 60 anos, com diferentes tempos de experiência docente. Três são professoras de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental há menos de 10 anos, duas atuam como alfabetizadoras há mais de 30 anos, e uma professora, de informática, atua há 10 anos nos primeiros anos do EF, no Espaço Virtual de Aprendizagens Múltiplas (EVAM). Essas seis professoras atuam em quatro turmas do 1º ano em diferentes funções, sendo três docentes R1<sup>30</sup>, duas R2 e uma do EVAM.

<sup>30</sup> R1: Professora Regente 1, responsável titular da turma; R2: Professora Regente 2, substituta da Professora Regente 1, em seu dia e horários de planejamento; Professora do Espaço Virtual de Aprendizagens Múltiplas - EVAM, responsável pelas aulas de informática.

As professoras da rede de ensino analisada possuem um terço da sua carga horária destinada ao planejamento de atividades para sala de aula. A carga horária de trabalho é de 20 horas semanais, às quais quatro horas são destinadas a Hora Atividade em Local de Livre Escolha (HALLE) e duas horas semanais em Hora Atividade na Escola (HAE), totalizando 6 horas de planejamento por semana. A rede também prevê quatro horas destinadas para a Reunião Administrativa Pedagógica (RAP), das quais devem ser cumpridas mensalmente por todos os professores.

Com a mudança de realidade, os momentos de planejamento e as reuniões pedagógicas e administrativas foram reorganizados. Assim, as docentes se perceberam inseguras em relação às demandas do ensino remoto e se mobilizaram para, juntas, construir um planejamento coletivo adaptado e possível para esse momento.

A seguir, apresentamos nosso exercício de análise sobre o planejamento destas professoras, neste contexto, a partir do material empírico produzido.

## O PLANEJAMENTO COLETIVO COMO POSSIBILIDADE DE REINVENÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Durante a pandemia precisamos nos adaptar e nos reinventar. Organizamos um grupo com todas as professoras de primeiro ano da escola e planejamos juntas, com pesquisas e contribuições de todas. Pensamos juntas as atividades de forma que não sobrecarregasse os alunos e famílias, e que houvesse uma aprendizagem significativa para os estudantes. Dessa forma me senti mais segura ao planejar, tendo o suporte das colegas. (Professora 3, AIEF).

No excerto acima podemos ver que esse período de incertezas e adaptação conjunta possibilitou a reinvenção e alguns deslocamentos nas formas de planejar as aulas para as turmas de 1º ano do EF. Nesse sentido, Masschelein (2015, p.108) defende que, nas condições do presente, as ciências pedagógicas sejam retomadas, na medida em que busquem “[...] respaldar e reinventar ou redesenhar a forma pedagógica da escola”. Entendemos aqui que o ensino remoto na pandemia serviu para isso, para que as professoras pudessem reinventar e redesenhar o seu planejamento e as suas práticas pedagógicas. A pandemia potencializou a utilização de recursos virtuais ainda não experimentados, que fizeram possível um trabalho coletivo, impactando grandemente na docência destas professoras.

Algo importante que queremos salientar é nosso entendimento sobre a docência, que se dá a partir de uma compreensão que a toma como o *exercício da ação de um professor*, pressupondo “[...] sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, n.p). Nesse sentido, mesmo que os professores estejam nas mais diversificadas formas e modalidades de docências, caberá ao professor conduzir o processo de ensino e aprendizagem. A função docente pode diferenciar-se, mas é mantida como a posição do adulto-referência.

A partir deste entendimento sobre docência e planejamento, desenvolvemos essa pesquisa e nos questionamos como as professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) tem planejado suas aulas neste contexto. Para esse texto selecionamos uma das perguntas do questionário para analisar e problematizar esse período tão desafiador que estamos vivendo como sociedade. As professoras foram convidadas a relatar *como tem sido a sua experiência com o planejamento do primeiro ano do Ensino Fundamental durante a pandemia (como é feito o planejamento das aulas)*. A partir das narrativas das professoras, levantamos

possibilidades de a escola, a formação, a docência e o planejamento serem constituídos a partir de práticas mais coletivas e partilhadas.

Os discursos sobre a importância de práticas coletivas no ambiente escolar são recorrentes nos documentos oficiais, nas pesquisas da área e nas narrativas dos diferentes sujeitos no contexto educacional. No entanto, muitas vezes a relação profissional entre colegas docentes e a efetiva partilha de saberes, experiências e espaços dentro da escola são esmaecidas ou até ausentes nas escolas, por diferentes motivos. Nesse sentido, algumas pesquisas nos ajudam a compreender as nuances e dificuldades encontradas pelas escolas em realizar um planejamento que aconteça de forma coletiva pelos professores (THOMAZI; ASINELLI, 2009; XAVIER; DALLA ZEN, 2011) em especial entre os iniciantes e os mais experientes. Alguns pontos são recorrentes nessas pesquisas no que se referem às relações estabelecidas no ambiente escolar e que impactam diretamente na proposição de um planejamento coletivo. Dentre eles destacamos a solidão dos professores iniciantes (PERRENOUD, 2002; BAHIA, 2017) e a conseqüente falta de apoio dos colegas (CORSI, 2005), as situações de isolamento, de falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico compatíveis com as dificuldades da prática docente (CASTRO, 1995) e a desistência da carreira, desencadeado pelas adversidades vivenciadas (NONO e MIZUKAMI, 2006).

Em contrapartida, e a partir das respostas das seis professoras participantes, o isolamento social vivenciado em 2020 parece ter flexibilizado as barreiras e limitações impostas pelas burocracias e pelos tempos escolares, às vezes mais individualizados, ao qual cada professor faz seu planejamento e suas aulas sozinho. Essa flexibilização se deu pela abertura para pensarem e fazerem juntas um planejamento conjunto, construído de forma coletiva, para as 4 turmas de primeiro ano.



Essa abertura para o outro também possibilitou que essas professoras se sentissem mais seguras em relação aos desafios da *docência online*,<sup>31</sup> conforme os relatos a seguir:

*Mas quando essa quarentena foi se estendendo daí bateu um medo. Achei que teria que dar aula online e isso me deixou muito nervosa. Mas quando foi dito que era pra planejar junto com as colegas de classe eu fiquei calma. [...] (Professora 4, AIEF).*

*Como no grupo optamos por fazer um planejamento único tem sido mais tranquilo, pois há trocas, sugestões, diálogo com as colegas. Caso contrário seria bem difícil, pois o retorno das famílias é demorado e muitas vezes inexistente, o que dificulta saber por onde seguir com as atividades. (Professora 6, AIEF).*

*O planejamento tem sido bem tranquilo, estamos procurando fazer aulas de maneira bem lúdica, com jogos, vídeos, musicinhas e trabalhos de artes. Como só mandamos atividades pelo Classroom, as vezes fica difícil para o aluno se apropriar do conteúdo, mas as famílias estão ajudando bastante. **Todo planejamento dos primeiros anos é feito em conjunto com as outras professoras, cada uma colabora com algo que ache mais significativo.** (Professora 1, AIEF).*

Ao olharmos para o fazer docente em um contexto de ensino remoto, percebemos que esta mudança de planejamento, antes feito em caráter individual e, agora, realizado em conjunto, foi positiva para que o grupo de professoras pudesse encontrar apoio pedagógico e pessoal entre si. Os recursos tecnológicos, por sua vez, foram mobilizadores e serviram de estrutura para que este apoio acontecesse. As professoras também destacam que esses momentos de partilha serviram para que pudessem repensar suas práticas, algo que não seria possível anteriormente, pelas “disputas geracionais” e de perspectivas sobre alfabetização, entre professoras iniciantes e mais experientes.

<sup>31</sup> O município de analisado optou pela utilização da plataforma “Google Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos” (GOOGLE, 2020).

Esse é um ponto que merece destaque nas respostas das professoras, as articulações e trocas, resultantes deste planejamento coletivo, entre as professoras alfabetizadoras iniciantes e as professoras mais experientes. Podemos ver na narrativa da professora 5 como o destaque entre o encontro dos diferentes tempos e experiências docentes têm qualificado a sua caminhada e constituição profissional:

**Então estou tendo contato com outras professoras que tem muita experiência de chão de escola de muitos anos, de 15, 20 anos então isso tá sendo riquíssimo pra mim, porque acho que tá havendo uma troca muito grande, a gente vem com [...] uma outra visão sobre a infância, e eu acho que a gente que tá vindo da nossa formação, saindo há pouco tempo, eu me formei em 2014 na [...], então eu acho que a gente que tá vindo, a gente vem com novas ideias e ao mesmo tempo que a gente vem com essas novas ideias a gente também partilha do que as colegas já vem, com essa experiência que elas têm, o que que dá certo, o que que não dá certo, a gente faz trocas.** (Professora 5, AIEF).

Nesse sentido essas trocas intergeracionais e das diferentes experiências docentes também se mostram potentes quando olhamos para a inserção e permanência de professores iniciantes nas escolas. O momento inicial da docência é denominado por diferentes autores como um período de *sobrevivência e descoberta* e do chamado *choque de realidade* (VEENMAN, 1984), ao qual os professores iniciantes procuram aproximar suas percepções e expectativas profissionais às reais condições de trabalho encontradas no ambiente escolar. (BAHIA, 2020).

Essas são possibilidades mais coletivas e cooperativas, abertas para “[...] uma troca em que as partes se beneficiam”. (SENNETT, 2013, p. 15). A partir disso propomos pensar que as experiências vivenciadas no ambiente virtual possam servir como *reinvenção* das práticas escolares e uma alternativa escolar permanente. As trocas realizadas por esse grupo de professoras vão ao encontro de um dos mais recorrentes desafios apontados pelos professores: a solidão.

O tema da solidão docente evidencia-se como uma das maiores questões apresentadas pelos professores iniciantes e, nesse viés, nos possibilita pensar a relevância da partilha para, de alguma forma, minimizar essa dificuldade (BAHIA, 2017; 2020). O conceito de ética da partilha traz possibilidades para considerar a coformação na formação inicial e continuada e a potência do coletivo para fortalecer as relações que se estabelecem na escola. Compreendemos coformação como uma “[...] operação que demanda um envolvimento dos sujeitos que estão em formação, tanto dos que estão produzindo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe.” (BAHIA, 2020, p. 25).

Poderíamos então problematizar que o planejamento coletivo, entre os pares, possibilitaria pensar de outros modos a formação continuada entre os professores iniciantes e experientes na escola?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PLANEJAMENTO COLETIVO E A FORMAÇÃO NA ESCOLA, POSSIBILIDADES PÓS PANDEMIA

Encerramos este texto com algumas proposições para pensar essa experiência “bem-sucedida” de trocas entre professoras, como possibilidade de tornar a escola um lugar de coformação de seus professores.

Ao pesquisar sobre os desafios do planejamento enfrentados pelas docentes na pandemia, tentamos mostrar alguns caminhos para repensar o que tem sido construído sobre o planejamento, e a possibilidade de pensar a formação continuada de professores entre os pares, dentro da escola, a partir da organização de planejamentos coletivos, trocas entre os pares e acompanhamento/acolhimento dos

professores iniciantes. Talvez na pós-pandemia a coformação e a ética da partilha sejam mais possíveis, pois os professores as experimentaram a partir dessas experiências, e se abriram para isso. Nesse sentido reforçamos que os professores possam ter no coletivo da escola:

[...] um apoio e suporte para as dúvidas, e um espaço de construção e reflexão sobre essas práticas, um espaço de pertencimento e de responsabilidades partilhadas. [...] em que os professores mais experientes fazem o acolhimento para a cultura escolar, ensinam e são ensinados na medida em que se abrem também para aprender com o professor iniciante. (BAHIA, 2017, p. 85-86).

Deixaremos neste texto, a partir das análises, uma proposição que consideramos potencial para o exercício cotidiano da docência pós pandemia: *A possibilidade das experiências na pandemia mobilizarem mudanças nas normativas do município, que reforcem o entendimento da escola como espaço potente de formação de seus professores. O que chamamos de carga horária de coformação entre professores.*

Esse entendimento refere-se à reestruturação das relações dos docentes paralelos na construção dos seus planejamentos, a partir de uma relação de abertura para o outro como seu parceiro de formação. Sabemos que muitas escolas já possuem práticas mais coletivas, mas o que estamos propondo é que haja carga horária garantida específica para isso, e que esse momento seja considerado formativo para os professores.

Pensamos que o município analisado possa iniciar um trabalho pós pandemia, que venha ao encontro do conceito da *coformação*, uma vez que os professores já têm uma carga horária mensal de quatro horas destinada à Reunião Administrativa Pedagógica (RAP). Sugerimos que esta reformulação possa prever uma hora, on line, do tempo da carga horária da RAP, destinada para estas trocas de experiências entre os professores, pois seria o momento para conversar e compartilhar sobre suas turmas, assim como já estão fazendo neste tempo

de pandemia. Acreditamos que essa experiência irá contribuir para o enriquecimento do trabalho com os alunos e com o coletivo da escola.

Essas são algumas possibilidades de reinvenção da escola, da docência, e do planejamento a partir das experiências coformativas (BAHIA; FABRIS, 2020) vivenciadas na pandemia e pós pandemia.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. *A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. *Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>>. Acesso em: 12 nov 2020.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn; A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. *Revista Textura* – Ulbra, v. 23, n. 53 (2021). ISSN: 2358-0801. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806>>. Acesso em: 12 nov 2020.

CASTRO, M. A. C. D. *O professor iniciante: acertos e desacertos*. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 11 jul. 2020.

DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* - Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (orgs); 2020. Disponível em <<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>>. Acesso em 06 dez 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *IHU On-Line*: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-immune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MASSCHELEIN, Jan. Por qué necesitamos de ciencias pedagógicas (como ciencias del diseño). Unas breves notas. In: *Pedagogía y Saberes*, n. 43, p. 101-110, 2015.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. In: 37ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo. *Anais eletrônicos* [...] n. 8, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>. Acesso em: 10 novembro, 2020.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeirai. *Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas*. Educar, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, Catholic University of Nijmegen, 54 (2), 143-178, 1984.

XAVIER; Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. *Planejamento em Destaque Análises Menos Convencionais* (Cadernos Educação Básica - 5), Maria Luisa M. Xavier e Maria Isabel H. Dalla Zen (orgs.), 170 págs., Ed. Mediação. 2011.



# 12

*Carine Bueira Loureiro  
Bruna Flor da Rosa  
Andressa Machado Rubin*

## DA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DIGITAL PARA A PARTICIPAÇÃO NA CULTURA DIGITAL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.166-177

Pensar a escola e, em especial, a relação entre a educação escolarizada e inclusão digital (ID) é uma tarefa que tem nos exigido, especialmente nas investigações desenvolvidas em nossos grupos de pesquisas, mapear as condições que nos permitam ler acontecimentos relacionados ao tema e compreender as ênfases que marcam esta relação entre as condições de acesso, de todos, ao mundo digitalizado e as práticas escolares. Por meio de uma análise documental das publicações de programas e políticas que se voltaram, nos últimos 40 anos, para a disseminação das tecnologias digitais na educação (LOUREIRO; LOPES, 2015, 2019) identificamos três momentos (LOUREIRO; BIRNFELDT; HECK, 2020) relacionados à disseminação do uso dos artefatos tecnológicos na educação, a saber: o primeiro deles voltado para a inserção das tecnologias digitais na educação — início dos anos 1980 e primeira metade da década de 1990. Um segundo momento, que tem início na segunda metade dos anos 1990, dedicado à universalização da informática na educação. Já a primeira década dos anos 2000, que compreende a terceira ênfase, é marcada pela ID. No entanto, o Programa de Inovação Educação Conectada, lançado em 2017, marca uma quarta forma de concepção da disseminação das tecnologias digitais na educação pública escolarizada, não mais pelas vias da ID mas por meio da ênfase na participação na cultura digital.

Tal transição, da ID para a participação na cultura digital, sinaliza mais do que apenas uma mudança de nomenclatura, ela modifica a forma de concepção do processo de inserção e de utilização das tecnologias digitais na educação. Assim, esta inquietação afeta não só as nossas práticas docentes, como também a formação de professores. Este artigo, escrito a seis mãos<sup>32</sup>, tem como objetivo discutir

<sup>32</sup> Os Institutos Federais, criados em 2008 pela Lei N. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, diferem-se das universidades pelo princípio da verticalização, que proporciona “aos educadores uma transição entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Os docentes que atuam nesse modelo verticalizado têm a possibilidade de construir vínculos e de estabelecer metodologias adequadas aos diferentes níveis de ensino, de forma reflexiva e contextualizada, a fim de integrar os eixos de pesquisa, ensino e extensão” (MORAES, et. al, 2013, p. 33). A pesquisa relatada neste artigo é desenvolvida conjuntamente entre duas professoras do IFRS, uma atuante no Ensino Técnico Subsequente, Licenciatura e Pós-graduação e outra no Ensino Médio Integrado e Tecnólogo, e uma bolsista de Iniciação Científica, aluna do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza.



a mudança de ênfase, na última década deste milênio, da ID para a cultura digital. Entendemos que tal mudança traz implicações significativas para a educação e que precisam ser problematizadas. Para tanto, trazemos um recorte da pesquisa guarda-chuva que sustenta investigações e discussões que desenvolvemos no âmbito do GEPE-MAT e a problematização aqui apresentada está pautada nas análises dos documentos relativos ao Programa Um Computador por Aluno (Prouca), implantado a partir de 2010, e ao Programa de Inovação Educação Conectada (Proiec), implantado em 2017, conforme já referido. Para desenvolvermos tal discussão, abordaremos, na sequência desta introdução, a transição da ênfase na ID para a ênfase na ideia de participação na cultura digital e concluiremos com o apontamento dos movimentos que entendemos como fundamentais de serem desenvolvidos por meio da escola no que diz respeito à formação para habitar de forma ativa, reflexiva e crítica a sociedade digitalizada.

## DA INCLUSÃO DIGITAL E PRESENÇA DO ESTADO PARA A PARTICIPAÇÃO NA CULTURA DIGITAL E AS ARTICULAÇÕES COM O FILANTROCAPITALISMO

Promover a ID na educação pública foi a principal marca do Prouca, que se destacou por movimentar de forma bastante diferente os investimentos que até aquela ocasião haviam sido feitos em relação à disseminação das tecnologias digitais na educação pública. Por meio da promoção da “inclusão digital pedagógica de alunos e professores”, promovida por meio da distribuição de computadores portáteis individuais (PROUCA, 2010, s/p.), o Prouca desloca o acesso às tecnologias conectadas à internet, que antes era ofertada nos laboratórios de informática das escolas por meio do Programa Nacional de

Informática na Educação (Proinfo), e passa a fomentar a participação na conexão em rede para além do espaço e tempo da escola (LOUREIRO, 2017; LOUREIRO; LOPES, 2015, LOUREIRO; LOPES, 2019). É preciso advertir que a distribuição de computadores portáteis individuais, embora seja condição necessária, não foi suficiente para promover a ID dos estudantes e professores beneficiados pelo programa.

Mais do que dispor de dispositivos móveis, promover a ID requer infraestrutura adequada para a conexão com a internet tanto no espaço escolar quanto fora dele. As diferentes condições de acesso ao mundo digitalizado — seja pelo tipo de equipamento a que cada sujeito tem acesso, seja pela forma de conexão, ou pelas habilidades e conhecimentos prévios de que dispõe — faz com a ID não se dê na mesma intensidade e nem da mesma forma para os que têm acesso às tecnologias digitais móveis conectadas à internet. O que se tem são gradientes de ID e que variam conforme o tipo de dispositivo móvel, a disponibilidade, velocidade de conexão e o conhecimento que forma o repertório para navegar na *web* de forma reflexiva e crítica. Todavia, embora o processo de promoção da ID nas escolas públicas brasileiras não tenha sido concluído, em 2013 percebe-se que a ideia de participação na cultura digital é enfatizada enquanto a expressão ID desaparece dos documentos. Em um primeiro momento poder-se-ia entender tal transição como uma simples permuta linguística. No entanto, ao analisar os documentos que abordam a temática, percebe-se que tal substituição representa bem mais do que uma mudança de vocabulário. A análise documental por nós desenvolvida parte do entendimento de que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT; 2012, p. 8-9).

Nessa linha, interessa-nos compreender como a mudança de ênfase nos discursos das políticas que orientam a educação

pública brasileira cria condições de possibilidade para a produção de outras formas de subjetivação<sup>33</sup>, que pouco a pouco parecem nublar a maneira como percebemos nossas formas de ser e estar no mundo. Tais condições modelam nossos comportamentos ao ponto de incorporarmos e naturalizarmos, conforme explica Laval (2004), o léxico empresarial que inscreve a escola não mais sob a tutela do Estado, mas sob a gestão da forma-empresa.

A promoção da ID de escolas públicas era uma prerrogativa do Estado e este colocava-se como o responsável por criar as condições mínimas necessárias de acesso a tecnologias móveis e à infraestrutura tecnológica para a conexão com a internet. Diferente disso, os discursos que fomentam a ideia de participação na cultura digital, além de responsabilizarem os próprios sujeitos pelo provimento das condições de acesso e de participação no mundo digitalizado, são expressos por meio da articulação do Estado com o setor privado. Este último, cada vez mais, vem ganhando legitimidade nas políticas educacionais.

A ideia de participação na cultura digital ganha expressividade por meio do Movimento pela Base (MPB). Naquele contexto, a participação na cultura digital consiste em “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética” para “comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria” (Movimento pela Base, 2020, s/p.). Embora defina-se como “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2010, s/p) políticas educacionais por meio daquilo que alguns autores denominam de filantropocapitalismo, entendido como

<sup>33</sup> Por subjetivação referimo-nos nome que se pode dar aos efeitos de composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituir em sujeitos de suas próprias práticas, bem como das práticas de outros sobre eles (ROSE, 2011, p. 236-237).

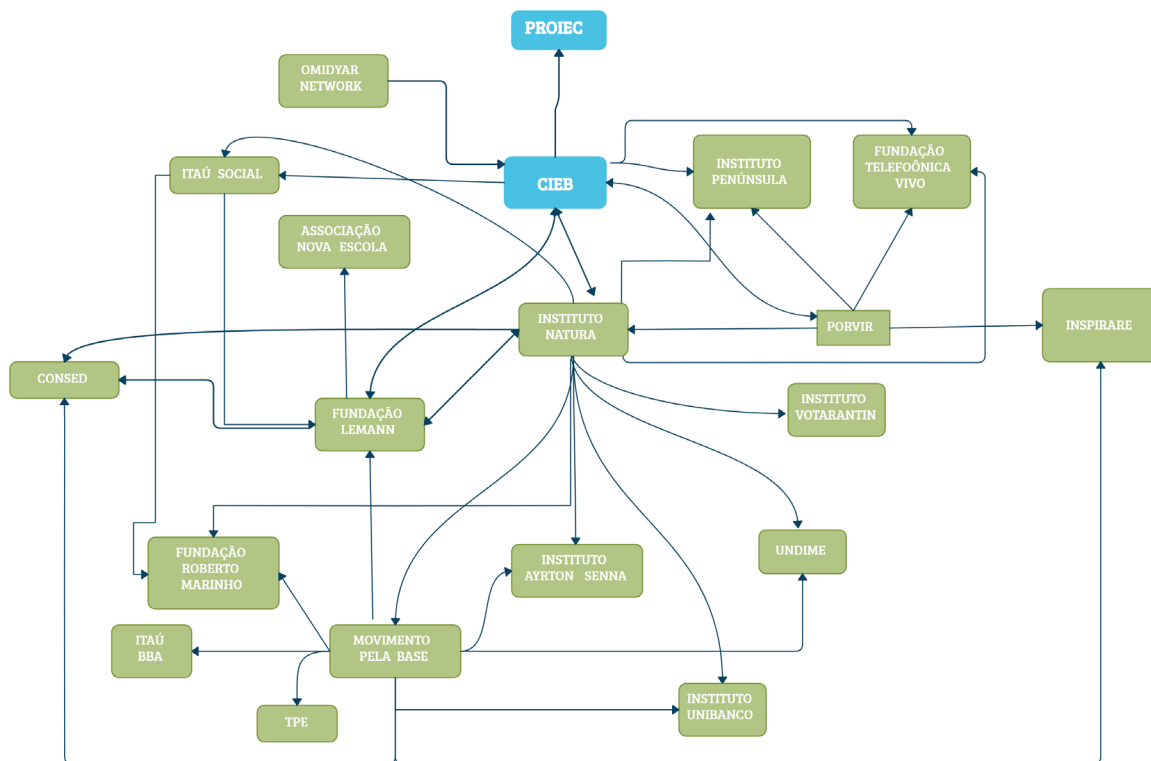
[...] um modelo operacional com o qual os ricos empresários do mundo industrializado conseguem entrelaçar a sua ação empresarial com a ação humanitária [...] que basicamente serve para lubrificar as engrenagens das empresas [...] para favorecer a sua progressiva penetração e influência nos locais da decisão política. (DENTICO, 2020, s/p.).

Com relação à temática deste artigo, problematizar a transição da ênfase na ID para a participação na cultura digital é fundamental para compreender a ausência de uma política de Estado, promovida pelas vias da educação escolarizada, comprometida com a oferta de condições mínimas necessárias para que todos tenham a chance de participar da cultura digital. Tal transição, sem que o processo de ID tenha sido levado adiante, atinge não somente as nossas práticas pedagógicas mas especialmente as possibilidades e oportunidades de participação de nossos estudantes na cultura digital.

A “participação na cultura digital” corresponde a quinta competência da BNCC e assim como as demais competências está relacionada com “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.). Chama-nos a atenção o enfoque dado à aprendizagem por competências, discurso este comprometido com a “produção de modos de ser adaptáveis e flexíveis dispostos a se transformar constantemente” (MARÍN-DÍAZ, 2015, Pp. 209).

Para atender a esta demanda e para articular a BNCC e o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2017 é lançado o Proiec, que tem como seu principal parceiro e articulador o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Por meio do CIEB diferentes organizações ligadas a empresas do setor privado estão implicadas com o Proiec. O conjunto de organizações vinculadas a grupos empresariais também está comprometido com o MPB e, por conseguinte, com a BNCC. A figura 1 demonstra como diferentes organizações se relacionam com o Proiec, principal programa de mobilização da participação dos sujeitos na cultura digital.

Figura 1 - Mapa das organizações privadas parceiras do Centro de Inovação Para Educação Brasileira (CIEB) e suas relações com o Movimento pela Base (MPB).



Para nós parece claro que estamos diante do que Laval (2004, p. 135) chamou de “comercialização do espaço escolar” e que para o autor “é um dos aspectos mais significativos do desaparecimento das fronteiras entre escola e sociedade de mercado”. No Proiec, programa articulado à quinta competência descrita na BNCC, pelo menos três afirmações merecem destaque, quais sejam: I) a ampliação da “participação mais consciente na cultura digital” (BNCC; 2017, p. 51 grifos nossos); II) “maior engajamento dos estudantes por meio da

aproximação da escola da cultura digital”(PROIEC, 2017, p. 3, grifos nossos) e III) “*protagonismo a participação ativa* de professores e alunos no processo de aprendizagem”(PROIEC; 2017, p. 3, grifos nossos).

As afirmações chamam a atenção pela linguagem performática e a forte aproximação com o vocabulário empresarial. Mais do que isso, “Atitude de engajamento”, “participação ativa” e “comportamento protagonista” remetem à ideia de responsabilização dos próprios sujeitos pelo autogoverno, pelo sucesso e atingimento de metas individuais e, no limite, pela manutenção das suas condições de estudo, saúde, trabalho e de manutenção da vida. A progressiva diminuição do papel do Estado, atrelado aos discursos mobilizados pelas organizações originárias do setor privado, criam as condições para a produção de uma subjetividade empreendedora a partir da qual não se espera a formação de grandes empresários, mas de sujeitos capazes de driblar a pobreza, a fome e a escassez de empregos formais. As afirmações destacadas reverberam um discurso excludente em que as condições familiares, sociais e as habilidades socialmente herdadas são desconsideradas. Além disso, creditar aos estudantes da Educação Básica a responsabilização pela participação na cultura digital como forma alavancar o processo de aprendizagem é equivocado, pois como argumenta Lipovetsky (2019, p. 352), “é um grande erro julgar que as mídias digitais abrem totalmente as portas da inteligência, da cultura e da reflexão”.

É fundamental destacar que não se trata de demonizar a cultura digital. Tal atitude não faria o menor sentido, uma vez que viver as condições de uma sociedade digitalizada não é uma opção e, neste sentido, a escola precisa de condições para adequar-se à cultura digital, assim como preparar os alunos para viver este tempo de forma ativa e reflexiva. No entanto, para que isso seja possível, é fundamental que todos tenham condições equitativas de acesso e uso de artefatos tecnológicos. Poderíamos apontar outras questões que merecem ser

discutidas a partir da forma como a participação na cultura digital é defendida pelo MPB é abordada no PNE, na BNCC e no Proiec. Nestas políticas e programas, é enfatizado o desenvolvimento de habilidades e competências ao mesmo tempo em que é perceptível a simplificação e desqualificação do conhecimento especializado e, por conseguinte, da condução pedagógica exercida pelo professor.

Cabe sublinhar também que dar um computador por aluno, tal como previa o Prouca, e apenas investir em infraestrutura tecnológica nas escolas não é suficiente para garantir a participação de todos na cultura digital, pois “embora o poder de atração da Internet seja inegável, também é verdade que o seu uso está longe de ser sempre portador de um progresso da aprendizagem, da argumentação e da formação com rigor intelectual” (LIPOVETSKY, 2019, p. 353). Por outro lado, a ênfase na *participação na cultura digital* coloca em evidência as desigualdades que fazem com que apenas alguns façam parte deste jogo e, no limite, exerçam *protagonismo*, seja no processo de aprendizagem, seja na própria cultura digital. É ingênuo acreditarmos que nascer nos anos 2000 e ter condições de acesso à tecnologias e infraestrutura são suficientes para promover o engajamento dos estudantes e participação ativa e, mais do que isso, para ter sucesso profissional.

Na contramão deste discurso, constatamos que o protagonismo no caso da disseminação das tecnologias digitais na educação pública escolarizada deveria ser do Estado, como provedor de políticas públicas, e não do sujeito. Compreendemos, como problematiza Dalbosco (2020), a escola como possibilidade de transformação da condição humana, pois é por meio do saber que se torna possível desafiar as leis do mercado. No entanto, para que tal transformação aconteça é condição necessária, embora não suficiente, que todos tenham condições de partida minimamente equivalentes. No caso da discussão em questão, as condições necessárias dizem respeito ao acesso à conexão em rede por meio de tecnologias digitais compatíveis com as demandas da atualidade. Mais ainda, o saber, neste caso e confor-

me defende Ordine (2016), não é da ordem da utilidade, daquilo que é imediatamente empregável e lucrativo, mas estão relacionados aos conhecimentos considerados inúteis, aqueles que não geram lucros.

Carvalho (2020, p. 86) argumenta que

[...] a partir do momento em que os investimentos socioeconômicos — manejados pelos interesses privados de formas políticas que deveriam privilegiar e destacar o bem público [...] — voltam-se contra a escola, passa-se a um processo de desertificação de seu valor simbólico e real.

Nessa esteira, defendemos que cabe ao Estado garantir aos estudantes e professores de escolas públicas as condições de acesso a tecnologia digitais compatíveis às demandas e necessidades da atualidade, bem como à infraestrutura que garanta acesso de qualidade à conexão em rede. Às escolas, de posse de infraestrutura e artefatos tecnológicos compatíveis com as demandas da atualidade, cabe formar sujeitos em condições de habitar a sociedade digitalizada de forma crítica, participativa e reflexiva. Se antes a comunicação era unidirecional, pois havia uma clara separação entre os veículos de comunicação, que eram os produtores de notícias e o público que consumia estas notícias; hoje somos todos produtores e consumidores de conteúdos nos espaços digitais. Tal mudança requer a compreensão de que a “participação ativa e protagonismo” (PROIEC; 2017, p. 3) na cultura digital implica em compreender também que embora as redes digitais sejam espaços para a comunicação de todos, e que há vantagens nisso, “essas possibilidades [...] são moldadas e feitas por jogadores do mercado. A comunicação digital está nas mãos de grandes corporações transnacionais. Por isso a soberania sobre o debate público é ocupada pelo poder das corporações privadas” (BECK, 2018, p. 177).

Desse modo, a substituição da “promoção da inclusão digital pedagógica pela “participação na cultura digital” chega a ser paradoxal,



pois ao mesmo tempo em que o Estado se isenta do provimento das condições necessárias para o acesso à conexão digital, ele também reverbera a necessidade de participação nas redes desta conexão. Além disso, entendemos que compreender o uso das tecnologias para além de ferramentas de comunicação é fundamental, pois, hoje, elas são extensões de nós mesmos e, neste sentido, constituem nosso modo de ser e de estar no mundo. Assim, torna-se fundamental educar os sujeitos para viver este tempo em que não há mundos possíveis fora das redes digitais. E, por fim, compreender como nos constituímos no âmbito da sociedade digitalizada, bem como as formas como nossos gestos, sensações e emoções são modelados se faz tarefa fundamental de ser desenvolvida na escola.

## REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. *A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução/FNDE/CD/nº 17, de 10 de junho de 2010b. Programa Um Computador por Aluno - PROUCA. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3399-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-10-de-junho-de-2010>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.602, de 28 de dezembro de 2017a. Programa de Inovação Educação Conectada. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-82391-portaria-1602&category\\_slug=fevereiro-2018-pdf-2&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-82391-portaria-1602&category_slug=fevereiro-2018-pdf-2&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

CARVALHO, Alexandre Filordi. de. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da res publica. In: GALLO, Sívio; MENDONÇA, Samuel (Orgs). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020.

DALBOSCO, Claudio A. A filosofia, a escola e o experimentum formativo: a libertas como cultivo da sabedoria inflamada. In: GALLO, Sívio; MENDONÇA, Samuel (Orgs). *A escola: uma questão pública*. Vol. 1. São Paulo: Parábola, 2020.

DÊNTICO, Nicoletta. *O líquido amniótico do filantropocapitalismo é a desigualdade*. [Entrevista concedida a] Paolo Mieli. Tradução: Moisés Sbardelotti.

IHU. Novembro, 2020. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/604886-o-liquido-amniotico-do-filantropocapitalismo-e-a-desigualdade-entrevista-com-nicoletta-dentico>> Acesso em 08 de dezembro de 2020.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2012.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. Londrina: Planta, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. *Agradar e tocar: ensaio sobre a sociedade da sedução*. Lisboa: Edições 70, 2019.

LOUREIRO, Carine B; LOPES, Maura C. Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento. *Pedagogia y Saberes*, 51, 89-102. 2019.

LOUREIRO, Carine B. Aprendizagem a qualquer tempo e em qualquer lugar. In: LOUREIRO, Carine B.; KLEIN, Rejane R (Orgs). *Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. A promoção da inclusão digital e a constituição do Homo oeconomicus accessibilis. *Educação*. Porto Alegre, v. 38, n. 3:329-339, setembro/dezembro 2015.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. *Autoajuda, educação e práticas de si*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Movimento pela Base. Disponível em [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC\\_Competicencias\\_Progressao.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competicencias_Progressao.pdf) Acessado em 05 de Out. 2020.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO – PROUCA. *Manual*. Disponível em < [www.uca.gov.br/institucional/downloads/manual\\_eletronico.pdf](http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/manual_eletronico.pdf) > Acessado em 04 de dez. de 2010.



# 13

*Rejane Ramos Klein  
Patrícia Santos Anflor  
Jéssica de Souza Dias*

## **BNCC E INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.178-191

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar a Base Nacional Comum Curricular-BNCC a partir da formação inicial de professores no que se refere às questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem que considerem todos os estudantes na escola contemporânea. Parte-se do pressuposto de que há certa incompreensão e indefinição do que é a BNCC no processo formativo dos professores em formação inicial e, ainda, que existe um silenciamento em relação à inclusão escolar, tanto de modo expreso na última versão do documento quanto nos posicionamentos dos professores em formação.

Apresentamos inicialmente alguns elementos sobre o documento atual aprovado em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) para, posteriormente, relacionarmos esse contexto de implementação da Base com a pesquisa junto aos professores em formação inicial, matriculados em cursos de licenciatura em uma universidade da região metropolitana de Porto Alegre. Discutiremos os dados a partir de uma análise preliminar evidenciada em dois eixos: os desafios descritos pelos professores relativos ao processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos; e o que é dito sobre a BNCC e as possibilidades de contribuir com o processo de inclusão de todos os alunos. Por fim, lançamos algumas considerações provisórias sobre a importante aproximação entre estas três temáticas (BNCC, inclusão e formação de professores), as quais precisam ser mais exploradas de forma articulada.

## A BNCC E AS RELAÇÕES COM A INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO ATUAL

A BNCC constitui-se como um documento normativo que aponta o conjunto progressivo de aprendizagens que os alunos devem desenvolver nas etapas e modalidades da Educação Básica.

Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), ficou definido que a Base deve subsidiar currículos das escolas do país, públicas e privadas. Tomando o documento, na sua última versão, como superfície analítica, trabalhamos nas visibilidades e invisibilidades que ele evidencia, apontando perspectivas e direcionamentos para o trabalho com formação inicial de professores, destacando discursos que produzem efeitos nesse processo formativo.

O campo curricular é um mecanismo potente na produção de sentidos, discursos, interesses e verdades do que é certo e significativo para a população escolar. De acordo com Silva (2002, p.32) “[...] o currículo tem se constituído um território cultural sujeito à disputa e à interpretação, no qual diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia”. Os embates de qual currículo, qual conhecimento será mais adequado a essa faixa etária, a determinado grupo de alunos, a uma dada região ou Estado, enfim, evidenciam as múltiplas categorias a contemplar. Os discursos sobre a BNCC circulam como se contemplassem o interesse e participação de todos na efetivação dessa política. Portanto, as relações de poder que são exercidas socialmente encontram nas políticas a possibilidade de efetivar o governo de todos e de cada um, nesse caso, por meio do currículo escolar.

Compreendemos a partir dos estudos foucaultianos que o discurso não encontra-se apenas proferido nas palavras ditas, mas que ele só pode ser dito por que está alicerçado em determinadas ordens discursivas que proliferam e ou silenciam verdades acerca da BNCC. Discursos estes que estão envolvidos em relações de poder-saber e verdade que devem considerar o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos que produzem efeitos. (FOUCAULT, 2002).

Corroborando com essa perspectiva de Foucault, os esforços para organizar o currículo a partir da BNCC constituem modos de re-

gulação social. Sendo assim, cabe apresentar que o objetivo expresso nesse documento exerce um: “[...]caráter mandatório que irá acompanhar tanto o trabalho do educador quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo - suas conquistas, avanços e possibilidades e aprendizagens.” (BRASIL, 2017, p.35). O documento legal apoia-se na perspectiva de que a proposta curricular ancorada nos princípios de igualdade e equidade é fundante ao processo educacional, afirmando os ordenamentos curriculares como uma proposta salvadora e onipotente.

Sabemos que a discussão sobre a necessidade de uma Base Curricular no Brasil não é recente. Macedo (2015) resgata esse processo afirmando que esse desenho já vem sendo apontado desde a Constituição de 1988, a LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2010). De acordo com a autora, tal desenho representa certo apagamento dos estudos sobre currículo. Se a BNCC pretende se configurar em diretrizes para a educação e não numa proposta curricular ou listagem de conteúdo, vale problematizar que “[...] as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização”. (MACEDO, 2015, p. 893).

Se concordamos com Macedo (2015) é preciso recusar-nos a aceitar que a base seja condição para uma educação de qualidade, comprometida com justiça social e democracia. Não há possibilidade de diálogo se o Outro não for considerado. Esse Outro envolve sua cultura, sua singularidade, o contexto de desigualdade social e escolar, vivido na conjuntura atual, principalmente acirrada pela pandemia

provocada pelo vírus Sars-CoV-2. Nesse contexto<sup>34</sup>, em que as aulas presenciais foram suspensas, foi necessário acionar o ensino remoto/híbrido, mas a BNCC continuou sendo o documento de referência no que diz respeito às competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas na educação dos estudantes. Deste modo, percebeu-se que há uma proliferação discursiva na mídia, em sites de educação e em outros veículos de comunicação, apontando que mesmo nesse período de pandemia iniciando-se em março/2021 foi preciso manter acesa as possibilidades de implementação da BNCC em cada etapa da Educação Básica e em cada área de conhecimento.

Em vista disso, tem sido possível observar uma ênfase no desenvolvimento das habilidades socioemocionais. A Revista Nova Escola (RELVAS, 2020), por exemplo, destaca que “[...] chegou o momento de exercitar as competências socioemocionais apresentadas na BNCC: autoconhecimento, empatia, confiança e autoestima”. A reportagem evidencia que, nessa situação complexa, as competências que impõem o desenvolvimento de habilidades emocionais devem ser enfatizadas. Tais habilidades são expressas na Competência 8 da BNCC que reafirma a necessidade de cuidado com a saúde física e emocional, considerando a diversidade humana. (BRASIL, 2017)

Outra ênfase nessas reportagens foi o uso das ferramentas digitais. Segundo o site da Agência Brasil (CAMPOS, 2020), “[...] mesmo com as opções de atividades para a continuidade das aprendizagens em casa, pelo menos 4,8 milhões de crianças e adolescentes em todo o Brasil não têm acesso à Internet”. Além disso, a Agência ainda

<sup>34</sup> Caracteriza-se esse contexto a partir de Março de 2020, quando fomos surpreendidos por uma pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2, mais conhecido como Covid-19. A orientação geral nesse momento foi a de distanciamento social como uma das formas de evitar o contágio da população. Tivemos então o fechamento das escolas e o início de práticas escolares realizadas de forma remota. Professores continuaram realizando as atividades através de plataformas ou mesmo por meio de envios por emails e celulares ou ainda no caso do não acesso das crianças e jovens à internet, poderia-se oportunizar a retirada dessas atividades na própria escola.

divulgou que existem outros milhões com acesso precário ou falta de equipamento, não podendo manter o vínculo com a escola durante todo o período de isolamento social. A BNCC aparece representada como aquela que promoverá maior inserção dos alunos na cultura digital. Conforme a Competência 5 na BNCC (BRASIL, 2017, p. 9), trata-se de “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]”. Nesse momento de pandemia essa competência reforça as habilidades a serem desenvolvidas para efetivar o ensino remoto, que passou a exigir dos alunos e dos professores a utilização e familiarização com essas ferramentas. De acordo com Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p.17) mesmo com a paralisação das atividades presenciais, “As escolas [...] devem orientar seus professores a inventarem essas estratégias, tendo em vista que, [...] a maior parte da responsabilidade em lidar com essa questão foi delegada aos docentes de modo individualizado”.

O acesso às tecnologias nesse contexto merece ser discutido, como também o acesso a todos na escola, pois isso não garante a inclusão com participação e aprendizagem para todos. A pandemia escancarou as desigualdades de acesso e de participação, mas elas já vinham sendo desenhadas há bastante tempo. Com o “imperativo da inclusão” (LOPES, 2009) precisamos questionar os números positivos da inclusão nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., pois eles mostram que essas pessoas se tornam alvos fáceis das ações do Estado. Ações estas cada vez mais pautadas na meritocracia, individualização e privatização das práticas educacionais. Não basta que os sujeitos estejam inseridos nos espaços, mas antes compreender que a inclusão vai produzindo a necessidade de considerar essa diversidade em sala de aula, muitas vezes, impedindo o professor de perceber a turma como coletivo de sujeitos e reforçando a aprendizagem individualizada, em detrimento de uma proposta de ensino para todos.



## O QUE SE DIZ E O QUE DIZEM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE A BNCC E APRENDIZAGEM PARA TODOS?

Diante desse cenário que enfatiza a BNCC como possibilidade de mudanças em relação aos princípios de uma escola tradicional, importa considerar que a construção de uma escola pautada em competências centralizadas no aluno, na sua individualização tendo como ênfase o trabalho do professor, o uso das tecnologias e metodologias ativas e inovadoras, não pode ser visto como solução para as desigualdades educacionais. As instituições escolares vem sendo ancoradas nesse documento normativo curricular nacional, pressupondo, de acordo com Hypólito (2019, p.196) uma homogeneização cultural na medida em que “[...] algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecedoras”. Aponta-se para um empobrecimento curricular ao contrário do que se propaga como justiça curricular.

Algumas evidências da terceira versão da BNCC apontam para o controle de grupos neoconservadores e populistas-autoritários. Hypólito (2019) afirma que o grupo que contribuía com a elaboração do documento, vinculado à academia, foi excluído, permitindo que a ênfase permanecesse em “conteúdos muito retrógrados e conservadores”. O autor aponta o tema do gênero, mas o da inclusão igualmente foi retirado do documento. A pesquisa de Oliveira (2020) mostra que nas versões anteriores do documento a inclusão estava mais presente, ainda que a partir de uma centralidade no Atendimento Educacional Especializado. Na versão final do documento “[...] percebe-se que uma das noções que assume centralidade em seus discursos é a noção de inclusão, por meio dos entendimentos mais gerais de diversidade, igualdade e equidade”. (OLIVEIRA, 2020, p.113). Há um conjunto de políticas que vem demarcando determinado pensamento sobre a Educação Brasileira. Em relação à

inclusão e Educação Especial com o Decreto n.10.502/20<sup>35</sup> (BRASIL, 2020) pode-se ver de modo expresso uma tentativa de desconstrução da maneira como vinham ocorrendo as práticas inclusivas.

Da mesma forma em relação à formação inicial de professores, Hypólito (2019) aponta para políticas de formação cada vez mais pautadas em rapidez e flexibilidade no sentido de treinamento aos docentes para uma atuação em período curto de formação, com dois ou três anos. Nesse sentido, a BNCC seria algo a aplicar como um conjunto de materiais e pacotes já orientados para a consecução do currículo previsto na base. Hypólito (2019, p.199) afirma que:

A BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras.

Esse tipo de análise sobre a BNCC, tem sido pouco evidenciada nos processos de formação dos professores. A pesquisa mencionada procurou “escutar” os estudantes de Licenciaturas por meio de um questionário criado no *Google forms* e enviado aos professores de duas disciplinas: “Escola e currículo” (50 alunos) e a outra “Inclusão e Acessibilidade” (46 alunos), ofertadas no primeiro semestre de 2020. Deste total de estudantes, obtivemos o total de vinte e seis respondentes. Essas duas disciplinas são ofertadas aos estudantes

<sup>35</sup> O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, visava instituir a Política Nacional de Educação Especial. No entanto, entidades públicas, da sociedade civil e do movimento das pessoas com deficiência imediatamente se levantaram contrárias a esta normativa que, de acordo com tais posicionamentos, fere princípios constitucionais. As entidades que se manifestaram, alertaram para o retrocesso da proposta dessa política no sentido de impedir o avanço na direção de uma sociedade mais justa e plural.

de forma compartilhada<sup>36</sup> entre diferentes cursos: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Física, Licenciaturas em Biologia, Matemática, Química, Letras/Português e Pedagogia. A pesquisa buscou evidenciar a compreensão dos professores em formação sobre os desafios do processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos na sua relação com a BNCC. Ao invés de perguntarmos aos estudantes sobre a inclusão escolar, perguntamos pelos desafios implicados nesse processo pedagógico que deve ser pensado para todos os alunos a fim de não remeter apenas à dimensão do aluno incluído com algum tipo de deficiência. Foi perguntado sobre quais seriam os desafios que a escola e/ou o(a) professor(a) vem enfrentando; quais seriam as ações realizadas na escola para resolver/solucionar tais desafios a fim de atingir a todos; qual a importância de sua área de conhecimento na formação de todos os alunos; quais foram os conhecimentos pedagógicos trabalhados no seu Curso que podem contribuir no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem; quais ações que a escola desenvolve para encaminhar os desafios desse processo; quais elementos estudaram e consideraram relevantes sobre a BNCC para considerar todos os alunos.

A maioria dos estudantes têm/tiveram experiências docentes em escolas da rede municipal, privada e estadual, ainda que 42% deles, encontram-se na fase inicial do curso entre o primeiro e o quarto semestre. A grande maioria deles, atuam na Região Metropolitana de Porto Alegre, desenvolvendo atividades voltadas principalmente à

<sup>36</sup> A Universidade onde a pesquisa foi realizada oferece cursos de Pedagogia e diferentes Licenciaturas que visam a formação de professores. No atendimento às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, conforme o parecer CNE/CP 9/2001 homologado, a proposta incluiu a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. Sendo assim, "a proposta é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional - Universidade ou ISE - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica". Dentre outras mudanças, as turmas compartilhadas agrupam diferentes cursos de licenciaturas para o desenvolvimento de competências relativas ao conhecimento pedagógico. (BRASIL, 2001)

Educação Infantil e ao Ensino Médio. Sistematizamos em dois eixos a seguir as análises sobre o que os estudantes dizem sobre o processo de ensino e aprendizagem e a BNCC. No primeiro eixo destacamos *Os Desafios dos professores em formação relativos ao processo de ensino e aprendizagem para todos*.

Os professores enfatizaram em suas respostas a infraestrutura da escola, destacando a importância dos recursos, do acesso às tecnologias e da diversificação dos métodos de ensino. Demonstram uma preocupação com as aprendizagens dos alunos, com o excesso de alunos por turma, com seus diferentes níveis de aprendizagem e de interesses em aprender os conteúdos da disciplina que ministram. Mencionam também a relação da escola com a família como aspecto a enfrentar. Aparecendo, portanto, pouca relação com aspectos curriculares ou mesmo relativos à BNCC como possibilidade de superar esses desafios.

Em relação às ações dos professores e das escolas para superar tais desafios, remetem à necessidade de envolvimento com as famílias, com aspectos metodológicos que proporcionem aulas diferenciadas, com a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos alunos. A ação recorrente estava voltada à premissa de uso dos recursos e das tecnologias, bem como à oferta de atividades diferenciadas, tais como oficinas, projetos, atendimentos específicos e individualizados em sala de recursos para alunos que apresentam dificuldades. A formação de professores foi pouco mencionada como enfrentamento a esses desafios.

Sobre a importância de sua área de conhecimento como contribuição para superação desses desafios, os estudantes remeteram a possibilidade de compreensão mais ampla sobre seus alunos, como estes aprendem e o que eles pensam. Alguns deles, foram mais objetivos e remeteram ao ensino de conteúdos necessários para seus alunos obterem bons resultados no vestibular. Outros estudantes ainda apontam para o desenvolvimento do senso crítico e da formação dos alunos para a cidadania.

No segundo eixo apresentamos *A BNCC e as possibilidades para contribuir com a inclusão de todos*. Grande parte dos estudantes apontam para a BNCC de modo positivo para desenvolver esse processo de aprendizagem de todos. Eles apontam para uma suposta fragilidade em seu processo de formação em relação aos conhecimentos pedagógicos: destacam a BNCC, a inclusão escolar, os planejamentos de ensino, as metodologias, o uso dos recursos e tecnologias como temas abordados no curso que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para todos. De modo mais específico, em uma das respostas foi apontada uma visão interdisciplinar, que remeteu aos conhecimentos relativos às artes, à didática e à psicologia da aprendizagem como importantes para essa atuação como docentes.

Já na questão específica, relativa à BNCC, 76% dos professores disseram que estudaram sobre o tema em disciplinas pedagógicas do curso. Consideram que a BNCC apresenta conceitos relevantes para o desenvolvimento do seu trabalho, tais como o de competências, de campos de experiências e de habilidades. Como contribuição para sua atuação, destacam que a BNCC oferece subsídios para a organização dos planejamentos, de forma interdisciplinar, favorecendo o trabalho com projetos de ensino como alternativa ao ensino tradicional. A BNCC contribui ainda, segundo os respondentes, para o desenvolvimento de competências na formação profissional dos alunos, pois a mesma incentiva a promover oficinas que podem auxiliar a orientar currículos escolares de forma a nivelar seus conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto os desafios ao processo de ensino e aprendizagem quanto às possibilidades de contribuição da BNCC para considerar todos os alunos, apresentados nesses dois eixos, a partir do que dizem os estudos e o que é dito pelos estudantes, remetem à necessidade de

uma compreensão, discussão e estudos mais aprofundados sobre a BNCC. Partimos do pressuposto de que isso é necessário tanto em cursos de formação inicial de professores quanto nos contextos escolares onde esses estudantes estão inseridos cada vez mais precocemente para atuação docente. Fica evidente o silenciamento em relação à inclusão escolar de modo exposto na última versão do documento quanto nos posicionamentos dos professores em formação. Esses discursos sobre diversidade, igualdade e equidade inscritos na BNCC, passam a constituir subjetividades docentes, logo, modos de ensinar no contexto da escola quando os estudantes centram suas respostas na dimensão do fazer docente, preocupados com as metodologias e recursos de ensino. Percebe-se que há a necessidade de considerar as condições de emergência para a produção desses discursos sobre a inclusão na sua relação com a BNCC. Condições estas que remetem à Pandemia, ao ensino remoto e à ausência de políticas públicas que atendam aos diferentes contextos dos alunos e dos estudantes em formação inicial de professores. Os diferentes campos de saberes ou áreas de conhecimento de formação desses professores, podem contribuir para a construção de outros entendimentos sobre a docência nas instituições escolares. Nesse sentido, fazer a escuta desses estudantes pode ampliar o olhar e a problematização sobre alguns aspectos do documento que são cruciais de serem tomados coletivamente na escola a fim de produzir outros discursos e práticas.

O documento da BNCC parece reforçar ainda mais a separação entre o ensino regular e o especial, quando não menciona conceitos voltados à inclusão que podem ser pensados como possibilidades de trabalho aos professores. Por outro lado, a BNCC precisa ser questionada no sentido de atender aos interesses das políticas internacionais e nacionais dominantes, tornando essas discussões cada vez mais acessíveis a todos os professores e gestores.

A importância da escuta aos estudantes sobre os desafios implicados no processo de aprendizagem e a necessidade de

relacionar as ações e sua formação com a implementação da BNCC não pode ficar restrita apenas à ideia de uma compreensão do documento normativo. Mais do que isso implica em discussões coletivas no âmbito dos cursos e das escolas. Tal como Nóvoa (2019) aponta, trata-se de um compromisso público com a educação e com o que ele chama de *metamorfose da escola*. Se faz necessário partir de um diagnóstico crítico, mas também de reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada. Um exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores a partir da criação de um *novo ambiente para a formação profissional docente*.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Ana Cristina (Brasília). Agência Brasil. *Unicef lança guia para ajudar crianças a manter o aprendizado*. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/unicef-lanca-guia-para-ajudar-criancas-manter-o-aprendizado>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/&gt;> Acesso em: 13 de novembro de 2020.

BRASIL. *Constituição (1988)*. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *LDB*. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL, Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Assunto: institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 01 out. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP nº 009, de maio de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: [Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf) Acesso em: 10 jan. de 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: [Disponível em: <http://www.esforce.org.br>](http://www.esforce.org.br) Acesso em: 5 de nov. de 2020.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: [Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>](https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa) Acesso em: 10 out. de 2020.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação e Realidade*. V. 34(2): p.153-169. mai/ago 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: [Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>](https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf) Acesso em: 10 de ju. De 2019.

NOVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol.44, n.3, p.1-14, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402) Acesso em: 2 dez. de 2020.

RELVAS, Marta. Chegou o momento de exercitar as competências socioemocionais da BNCC. 2020. *Revista Nova escola*. Entrevista concedida a Soraia Yoshida. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19496/chegou-o-momento-de-exercitar-as-competencias-socioemocionais-da-bncc>. Acesso em: 13 nov. 2020.

OLIVEIRA, Priscila Olete de. *A Base Nacional Comum Curricular: um instrumento curricular contemporâneo de gestão pedagógica performativa*. (Universidade Federal do Rio Grande Instituto de educação). 2020. 141p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande, 2020.

SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In.: *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.





14

*Washington Cesar Shoiti Nozu  
Bruno Carvalho dos Santos  
Mônica Aparecida Souza da Silva  
Claudiani Ferreira da Cunha Rodolini*

**PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO  
DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL EM ESCOLAS  
DO CAMPO E DAS ÁGUAS**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.192-203

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, temos nos dedicado ao estudo, à pesquisa e à atuação nos atravessamentos entre a Educação Especial e a Educação do Campo, atentando-nos às configurações e contingências provocadas pelas políticas de inclusão em microcontextos escolares sul-mato-grossenses.

Tendo em vista as complexidades, as particularidades e as aproximações que constituem as populações-alvo e as propostas pedagógicas da Educação Especial e da Educação do Campo, compreendemos que as relações produzidas nas dobradiças entre estas duas áreas da Educação sinalizam para trânsitos de sujeitos interseccionais que caminham por entre tempos-espacos educativos intersticiais (NOZU, 2017).

Em outras palavras, os desafios, os riscos e os prazeres das miradas sobre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo aduzem às imbricações:

- dos sujeitos nominados como da Educação Especial – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011);
- dos sujeitos amplamente agrupados como da Educação do Campo – agricultores familiares, trabalhadores rurais assalariados, extrativistas, assentados e acampados da reforma agrária, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, dentre outros que produzem sua existência material no campo, nas águas e nas florestas (BRASIL, 2010);
- dos tempos-espacos da Educação Especial: sala de aula comum, sala de recursos multifuncionais, instituição especializa-

da, apoio simultâneo durante as aulas na sala de aula comum, turno inverso da escolarização (BRASIL, 2009; 2011);

- dos tempos-espacos da Educação do Campo: Pedagogia da Alternância (tempo-escola e tempo-comunidade), regime regular, tempo integral, jornada ampliada, adequados aos interesses, às condições climáticas, aos ciclos agrícolas e de produção no meio rural (BRASIL, 1996; 2010).

Nessa perspectiva, entendemos que as interfaces em questão constituem múltiplos movimentos de entrada, de saída e dispersão de sujeitos por entre tempos-espacos da Educação Especial e da Educação do Campo (NOZU, 2017). Assim, abandonadas as pretensões fixas e totalizantes, temos nos interessado em olhar as provisoriidades, as rasuras, as criações cotidianas que fabricam encenações dos sujeitos, dos tempos e dos espacos por *entre* as faces da Educação Especial e da Educação do Campo.

Particularmente, no presente texto, buscamos apresentar e problematizar alguns aspectos dos processos de in/exclusão<sup>37</sup> de alunos considerados como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas do campo e das águas, da rede pública de ensino, localizadas no estado de Mato Grosso do Sul.

Para tanto, por meio de estudo bibliográfico, agrupamos e analisamos produções anteriores que investigaram a escolarização de estudantes PAEE em três diferentes contextos rurais sul-matogrossenses: a Região do Bolsão (NOZU, 2017); a Região da

<sup>37</sup> Adotamos, neste texto, o termo “in/exclusão”, amplamente disseminado em produções de pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX). Conforme Lockmann (2020, p. 71), estes grupos de pesquisa “trabalham com a noção de in/exclusão, utilizando uma palavra para definir duas faces de um mesmo movimento. Ou seja, nas análises desenvolvidas, não dissociamos esses dois termos—inclusão e exclusão—, pois compreendemos que vivemos num tempo onde a inclusão se sustenta como um imperativo contemporâneo inquestionável e que, por isso, é por dentro dela que os processos de exclusão são produzidos”.

Grande Dourados (RIBEIRO, 2020; NOZU et al, 2020); e o Pantanal Corumbaense (NOZU; KASSAR, 2020).

## GOVERNAMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO E DAS ÁGUAS

As populações-alvo da Educação Especial e da Educação do Campo integram o numeroso e variado grupo dos anormais “que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando” (VEIGA-NETO, 2011, p. 105). Na lógica moderna binária,

[...] os sujeitos “deficientes” e os sujeitos “rurais” são alocados como sujeitos anormais, que desviam do modelo mercadológico da eficiência e civilizado do urbano, e, portanto, têm suas capacidades inferiorizadas, suas condições de existência marginalizadas e seus comportamentos estereotipados (NOZU, 2017, p. 47).

Esta “partilha *normal-anormal*” (VEIGA-NETO, 2011), atualmente, vem sendo conduzida por uma racionalidade neoliberal, que “precisa governar a todos e, por isso, cria uma variedade de políticas e programas que se direcionam para os mais variados grupos” (LOCKMANN, 2020, p. 71).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras *das diversidades*, a partir dos anos 2000, a documentação oficial passou a prever *pontos de contato* entre a Educação Especial e a Educação do Campo (NOZU, 2017). Com o “imperativo da inclusão” (LOCKMANN, 2020), as populações do campo e PAEE encontram na escola uma poderosa “máquina de governamentalização” (VEIGA-NETO, 2011, p. 109), esquadrinhando estes sujeitos e gerenciando os riscos sociais.

Nessa empreitada, a documentação político-normativa educacional de Mato Grosso do Sul tem tangenciado, com distintas gradações, as interfaces Educação Especial e Educação do Campo (RIBEIRO, 2020). Destacamos o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), cuja Meta 4 propõe a universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes PAEE entre 4 e 17 anos. Para tanto, dentre as estratégias, assegura:

[...] a formação continuada de professores(as), por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários(as) administrativos(as) e gestores(as), nas escolas urbanas, do campo, bilíngues, povos das águas, populações fronteiriças, comunidades indígenas e quilombolas, a partir da vigência deste PEE (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 37).

A pesquisa de Ribeiro (2020), construída por meio do levantamento e análise dos microdados do Censo Escolar, aponta que, sob a indução das políticas de inclusão, de 2008 a 2018, houve um aumento de 181,21% do número de matrículas de estudantes camponeses PAEE em escolas no estado de Mato Grosso do Sul. Entretanto, a maioria das matrículas, no período, concentravam-se em escolas localizadas no perímetro urbano, sustentando, dessa forma, a crítica acerca dos deslocamentos (por vezes, exaustivos!) das populações camponesas para o acesso à educação escolar.

A ampliação dessas matrículas de estudantes híbridos da Educação Especial/do Campo, mediante as políticas de inclusão escolar, possibilita aproximá-los, conhecê-los e governá-los. Nessa perspectiva, “entende-se que garantir o direito à inclusão de todos os sujeitos, seja na escola, no mercado de trabalho, no mundo do esporte, da moda e do consumo, é garantir a possibilidade de que todos se tornem alvo do governo” (LOCKMANN, 2020, p. 70).

## POR ENTRE “VONTADES DE NOMEAR E DE NORMALIZAR”<sup>38</sup>

Nesta seção, abordaremos o AEE<sup>39</sup> em escolas do campo e das águas de Mato Grosso do Sul. Precisamente, traremos alguns indícios dos processos de identificação/avaliação e de encaminhamentos dos estudantes para o AEE em escolas na Região do Bolsão (localizada ao nordeste do estado), na Região da Grande Dourados (ao sul do estado) e no Pantanal Corumbaense (ao noroeste do estado).

Ecoando dados de pesquisas mais amplas (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019), as investigações realizadas em âmbito estadual indicaram que grande parte das escolas no meio rural não ofertavam o AEE e/ou o ofertavam de forma precarizada (NOZU, 2017; NOZU et al, 2020; RIBEIRO, 2020; NOZU; KASSAR, 2020).

Nas escolas do campo investigadas na Região do Bolsão e na Região da Grande Dourados, foram registradas as ofertas, às vezes em número considerado insuficiente em relação às demandas, de serviços de apoio na sala de aula comum (chamados de “monitores” nas escolas daquela região e de “professores de apoio” nas desta) e de Salas de Recursos Multifuncionais<sup>40</sup> (NOZU, 2017; RIBEIRO, 2020; NOZU et al, 2020).

<sup>38</sup> Título da seção inspirado em Lockmann (2013).

<sup>39</sup> Segundo o Art. 3º do Decreto n. 7.611/2011: “São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2011).

<sup>40</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Nas escolas das águas do Pantanal Corumbaense, das nove unidades de ensino, apenas uma ofertava a figura do “professor de apoio” como suporte à escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (NOZU; KASSAR, 2020).

Comumente, nas escolas do campo e das águas pesquisadas, os alunos cuja aprendizagem, cultura e/ou comportamento não correspondiam às expectativas e aos padrões ditos normais eram submetidos a um processo de “diferencialismo”: uma atitude “de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas” (SKLIAR, 2006, p. 23).

Nessa engrenagem, geralmente, era o professor da sala de aula comum (com exceção dos casos em que o laudo clínico já era apresentado no ato de matrícula do estudante) que sinalizava as *suspeitas* de dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamentos disruptivos dos alunos, passíveis de serem apreendidos como PAEE. Nos contextos estudados, em face dessa *suspeita*, o professor da sala de aula comum preenchia um formulário justificando o seu *estranhamento* em relação ao aluno e solicitava avaliação educacional especializada e/ou clínica para “nomear, descrever ou diagnosticar os sujeitos que de alguma forma escapam do padrão de normalidade” (LOCKMANN, 2013, p. 129). Assim, com a autorização dos pais e/ou responsáveis, os alunos sob *suspeita* eram esquadrihados pelo saber pedagógico e pelo saber médico.

A avaliação das necessidades educacionais específicas, de responsabilidade de um professor especialista em Educação Especial, ocorria, não sem entraves, nas escolas do campo analisadas na Região do Bolsão e da Região da Grande Dourados (NOZU, 2017; NOZU et al, 2020). Já nas escolas das águas do Pantanal Corumbaense, sob o argumento de a equipe de Educação Especial estar localizada na sede urbana do município, a longas distâncias das unidades de ensino

ribeirinhas, as avaliações educacionais especializadas restavam prejudicadas (NOZU; KASSAR, 2020).

Nessa mecânica, mesmo quando procedida a avaliação educacional especializadas, os pareceres pedagógicos indicavam a realização de uma avaliação clínica para definição da “verdadeira condição” do estudante sob *suspeita*. Isso porque “o saber médico vem ocupando um espaço de legitimidade e de cientificidade, e, quando produz um diagnóstico sobre os sujeitos, também está, ao mesmo tempo, produzindo determinadas verdades sobre eles” (LOCKMANN, 2013, p. 137).

Ainda que tenha ocupado o *status* decisório no enquadramento do estudante como PAEE (a despeito da circulação do discurso biopsicossocial de deficiência), o diagnóstico clínico por parte de estudantes que vivem no meio rural constitui-se em um objeto de difícil alcance: seja pelas longas distâncias entre os locais de moradia dos alunos e os hospitais/consultórios médicos nas áreas urbanas; seja pela ausência de clínicos especializados na rede pública de saúde; seja pelo poder aquisitivo das populações do campo e das águas investigadas, cuja renda familiar é de aproximadamente um salário mínimo; seja porque muitas famílias são trabalhadoras rurais assalariadas e não conseguem dispensa dos patrões para deslocarem-se para os atendimentos clínicos no perímetro urbano; seja pelas representações de algumas famílias sobre o saber-poder do laudo médico na definição da identidade de seus filhos/alunos (NOZU, 2017; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; NOZU et al, 2020; NOZU; KASSAR, 2020).

Diante de algumas indefinições das avaliações educacional e clínica, levantamos em escolas da Região do Bolsão e da Região da Grande Dourados o encaminhamento de alunos para as Salas de Recursos Multifuncionais nominados como “em avaliação” (NOZU, 2017; NOZU et al, 2020).



No que diz respeito ao AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, presente em unidades de ensino investigadas na Região do Bolsão e na Região da Grande Dourados, a produção acadêmica nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo tem estabelecido críticas ao modelo redutor, descontextualizado e inapropriado desse atendimento para as escolas no meio rural (NOZU, 2017; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019). A previsão oficial de que os atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais ocorram no contraturno da escolarização é o ponto nevrálgico da discussão, quer pela possibilidade de regimes específicos de funcionamento das escolas no meio rural (Pedagogia da Alternância, tempo integral), quer pela distância entre as residências dos alunos e a escolas, quer pela insuficiência de linhas de transporte rural escolar. Dadas as limitações, alunos PAEE ou “em avaliação” têm sido retirados da sala de aula comum, no horário da escolarização, para receberem atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais (NOZU, 2017; NOZU et al, 2020).

Nessas movimentações, temos chamado a atenção para o número de matrículas de alunos definidos com deficiência intelectual em escolas do meio rural em Mato Grosso do Sul (RIBEIRO, 2020), principalmente pelos seus critérios fluidos de diagnóstico. Sobre este aspecto, temos problematizado situações em que, nos “processos de diferencialismo” (SKLIAR, 2006), algumas diferenças socioculturais parecem ser identificadas como deficiência intelectual. Isso porque as culturas, os valores, os saberes, as linguagens, os modos de existir dos estudantes do campo e das águas são, cotidianamente, inferiorizados e subalternizados em relação aos padrões *urbanocêntricos*. Além disso, em que pesem os discursos do Movimento por uma Educação do Campo, as escolas no meio rural ainda atuam com currículos e com professores na lógica urbana. Portanto, levantamos o questionamento acerca dos procedimentos de identificação/avaliação que podem estar funcionando para a produção sociocultural da deficiência intelectual (NOZU, 2017).

## À INVENÇÃO DE OUTROS POSSÍVEIS...

Inspirados nos estudos foucaultianos, procuramos registrar algumas práticas discursivas e não discursivas para problematizar os processos de in/exclusão de alunos da Educação Especial em escolas do campo e das águas de Mato Grosso do Sul. A in/exclusão escolar de populações “que até então estavam do outro lado da fronteira” (LOCKMANN, 2013, p. 129), como as abarcadas pela Educação Especial e pela Educação do Campo, possibilita um exercício de conhecimento de modos de ser e agir desses grupos e de gerenciamento dos riscos sociais.

Operacionalizando mecanismos de “aproximação>conhecimento>estranhamento, ou seja, inclusão>saber>exclusão” (VEIGA-NETO, 2011, p. 113), os estudantes da Educação Especial/do Campo são governados por uma trama de procedimentos pedagógicos e clínicos que escrutinam e produzem, na diagonal das necessidades educacionais específicas e das características socioculturais, figuras complexas de identidade e diferença (BHABHA, 2013).

Em face de algumas contingências capturadas, arbitrária e provisoriamente, em escolas do meio rural sul-mato-grossense, pontuamos acerca da noção de resistência foucaultiana comentada por Aquino (2019, p. 34-35) – “como uma condição fática da liberdade, isto é, uma das polaridades de uma equação que requer necessariamente, a recusa a modos de viver atados a determinados diagramas de poder e, de outro, a invenção de modos intensivos de viver” – para indagar: quais criações outras podem configurar as interfaces Educação Especial e Educação do Campo? Quais outras construções possíveis para vivenciar as especificidades, necessidades e desejos dos alunos sem reduzi-los aos processos de nomeação (LOCKMANN, 2013) e/ou à “mesmice egocêntrica e hegemônica da educação” (SKLIAR, 2006, p. 33)?

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. *Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2019.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: EdUFMG, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p.1-9, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 90, p. 17, 5 out. 2009.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 212, p. 1-3, 5 out. 2010.
- BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.
- LOCKMANN, K. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.129-145.
- LOCKMANN, K. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Pedagogía y Saberes*, n. 52, p. 67-75, 2020.
- MATO GROSSO DO SUL. *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)*. Campo Grande, MS: SED/MS, 2014.
- NOZU, Washington Cesar Shoit. *Educação especial e educação do campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2017.
- NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. IV, n. 07, p. 51-64, Jul./Dez., 2019.

NOZU, W. C. S. et al. Inclusão de alunos da educação especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 5, e8972, p. 1-35, 2020.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Inclusão em escolas das águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1-30, 2020.

RIBEIRO, E. A. *Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados*. 2020. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 16-34.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.



# 15

*Priscilla Kieling Silva de Oliveira  
Eliana Menezes  
Bibiana Alvez Veleda*

**ESCOLA INDÍGENA  
GUARANI:  
MOVIMENTOS DE LUTA  
POR ACESSO  
À UMA SOCIEDADE INCLUSIVA**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.204-214

## ANÚNCIOS SOBRE UMA INTENCIONALIDADE DE PESQUISA

Procuramos com este texto apresentar de forma introdutória problematizações sobre processos de escolarização das comunidades indígenas no Brasil, construídas sob inspiração teórico-metodológica nos estudos foucaultianos em educação. A partir da noção de inclusão como “uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado” (LOPES, 2011, p. 7), entendemos que os embates operados pela/na escola indígena podem ser compreendidos como formas de resistir e encontrar maneiras de escapar ao modelo de escola contemporâneo, capturado pelo capitalismo (neoliberal) que historicamente excluiu povos indígenas das tramas sociais e agora toma-os como alvos das ações de governo, com o objetivo de colonização e sujeição às malhas da economia.

Nessa esteira, as discussões que constituem este artigo surgem a partir da soma das inquietações relativas à educação inclusiva que têm permeado nossas trajetórias na condição de professoras em atuação (no ensino superior e na educação básica) e professora em formação. Tais inquietações, produtos de experiências docentes e acadêmicas que vivenciamos nessas diferentes condições, são possíveis de serem articuladas em função do foco em uma forma específica de compreensão dos discursos inclusivos, como discursos que representam o direito de todos à vida em comum, a partir da inviolabilidade de cada singular manifestação da existência.

Por considerarmos então a defesa dos discursos inclusivos como princípio constitutivo da vida com o outro, é que assumimos as práticas escolares desenvolvidas no contexto da educação indígena como práticas significativamente potentes para efetivação de relações

inclusivas que podem contribuir para a construção de uma sociedade pautada no respeito à alteridade.

As problematizações aqui propostas ainda são introdutórias e resultam de um processo de pesquisa que está em fase inicial de desenvolvimento, mas entendemos ser viável apresentá-las nessas condições porque estão sendo estruturadas a partir de um olhar analítico sobre a experiência de uma das autoras como professora, há 05 anos, do ensino fundamental e ensino médio, em uma escola indígena da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, de etnia Guarani Mbya<sup>41</sup>.

Todos os alunos da escola, que configuram um grupo em torno de 50 alunos, são indígenas da etnia Guarani Mbya, bilíngues e moradores da aldeia onde se localiza a escola, na zona rural de um município do RS. Na escola atuam 3 professores indígenas e 9 professores não indígenas. Esta configuração de profissionais constituída pela minoria indígena de professores acaba gerando embates no cotidiano escolar. Isto porque há claramente um choque cultural em que professores não indígenas, formados a partir de uma outra racionalidade, que por sua vez produz formas de significação da vida em sociedade, trazem para a escola indígena as suas verdades acerca dos objetivos das práticas educacionais que devem ser ali desenvolvidas.

Nesse contexto, parece-nos potente nos perguntarmos se tais práticas docentes, pautadas nessas formas de significar a vida; o mundo; a vida com o outro no mundo, e conseqüentemente a educação e a escola, podem se constituir em situações que não se configurem como meio de captura e colonização do outro? Perguntamo-nos ainda que condições a escola indígena encontra para resistir à cultura não-indígena? Que estratégias os alunos indígenas encontram para

<sup>41</sup> Segundo dados disponíveis no site da Secretaria da Educação do RS (<https://educacao.rs.gov.br/inicial>) há ao todo no Estado 90 escolas indígenas e mais de 7 mil estudantes distribuídos nas regiões das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) de Porto Alegre, Pelotas, Santa Maria, Cruz Alta, Osório, Guaíba, Santo Ângelo, Erechim, Palmeira das Missões, Três Passos e Gravataí.

resistir ao modelo de escola proposto na modernidade por uma cultura que não é a sua? Que culturas estão sendo (re)produzidas dentro da escola indígena? Qual o sentido da escola para os alunos e professores (indígenas e não-indígenas) que constituem essa comunidade escolar? Seria possível propormos uma outra escola dentro dela mesma, com novos tempos e espaços a partir da escuta dos sujeitos para quem essa escola supostamente é proposta?

A partir desses questionamentos é que a pesquisa que dá os contornos para a discussão do presente artigo vem sendo estruturada. O estudo prevê em sua fase inicial<sup>42</sup> a realização de uma análise dos discursos produzidos a partir dos documentos Base Nacional Comum Curricular/BNCC<sup>43</sup> (2017) e Referencial Curricular Gaúcho/RCG<sup>44</sup> (2018) para compreender que verdades sobre educação indígena os atravessam e problematizar possíveis efeitos da circulação das mesmas nos contextos educacionais, sejam eles escolares ou formativos de professores.

Na sequência do percurso investigativo serão propostas rodas de conversa com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio da escola, bem como o corpo docente. Nossa intenção com a proposição dessas rodas de conversa não busca a construção de um consenso sobre o que deve mesmo ser uma escola indígena, ou delimitar conceitos dentro da cultura indígena que precisam ser preservados. O que intencionamos é perguntar e examinar “como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2017, p. 19).

<sup>42</sup> Por se encontrar ainda em fase muito preliminar de análise, as discussões não foram possíveis de serem aqui apresentadas, evitando os riscos de proposição de uma discussão por demais frágil em termos argumentativos.

<sup>43</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)

<sup>44</sup> Acessado em <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Texto>



De forma mais pontual, o que desejamos é que as inquietações que nos trazem até a proposição desse estudo e as problematizações preliminares aqui apresentadas sejam assumidas pelos leitores como um convite à um exercício de pensamento que produza um olhar crítico sobre a constituição da escola indígena diante das políticas de obrigatoriedade e universalidade de escolarização no país.

Segundo Aquino (2020, p. 202),

Para Foucault, a crítica é a força instituinte de um tipo de trabalho intelectual por meio do qual se faz possível “interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições” (Foucault, 2004<sup>a</sup>: 249). Nessas bases, a crítica foucaultiana abarcaria, em igual proporção, os discursos que se arrogam o qualificativo de arautos da mudança e do progresso sociais, os quais se confundem facilmente com a mesma racionalidade contra a qual proclamam se embater.

Nessa esteira, ao olharmos para a defesa da proposição da educação indígena assumindo-a a partir de uma intenção exclusiva de fazer o bem às comunidades que acabaram relegadas a situações de exclusão e segregação do convívio social em função da não apropriação de hábitos culturais que não são os seus, parece-nos difícil nos sentirmos autorizados a questioná-la. Como questionar e colocar sob suspeita uma política construída a partir da “bondade e sincera dedicação a toda a comunidade”? Como lutar contra quem protege e quer o bem dos povos indígenas? Como “questionar quem busca investigar os sujeitos para dar-lhe supostamente o melhor possível?” (FISCHER, 2012, p. 56).

Assumimos com Foucault (1995 *apud* AQUINO, 2020, p. 203) que “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”. Alinhadas à sua compreensão de crítica (acima apresentada), propomos então um convite ao exercício crítico com foco na escola

indígena, a partir do qual seja possível desnaturalizar práticas de dominação do outro via tentativa permanente de captura da diferença, travestidas em princípios morais, e materializadas na necessidade de inclusão e respeito à diversidade. Um convite, sobretudo, a uma “sacudida” nos hábitos e nas verdades, para que seja possível combater as evidências, em busca de formas de resistência da cultura indígena à cultura não-indígena, pela proposição de outros sentidos, espaços-tempo e outras formas de ver a escola dentro dela mesma.

## UMA PROFESSORA, UMA ESCOLA INDÍGENA E A CRIAÇÃO DE BRECHAS PARA A LUTA POR ACESSO À UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

O processo de institucionalização da educação, via escolarização, das populações indígenas no Brasil se mostra bastante complexo desde sua implementação no período colonial - com objetivo de catequizar e desintegrar a cultura indígena - até os dias atuais propostos pelo Estado com o objetivo de (supostamente) integrar tais populações na (nossa?) sociedade. Segundo Ciaramello e Vestena (2013, p. 1) dada a complexidade e a multiplicidade de fatores envolvidos nos processos de proposição e implementação da educação escolar indígena no país, faz-se preciso considerar que há “realidades que diferem e muitas vezes se contrapõem, que variam de acordo com o contexto histórico do Povo Indígena à qual se refere, com a realidade do lugar e das relações com a sociedade não-indígena, com as políticas de implementação e gestão, entre outros tantos fatores”.

Considerando tal impossibilidade de generalização das formas como as relações educativas têm sido estabelecidas no país, resultantes dos embates travados entre os povos indígenas e os princípios coloniais “da sociedade ocidental moderna que gerou a escola”, ao

referir-se ao povo Guarani, Bergamaschi (2004) ainda aponta que para os “Guarani, que vivem em uma sociedade de tradição oral, a formação das novas gerações se dá no convívio diário das crianças e dos adultos, na casa de reza, nas danças, nas visitas aos parentes, ao compartilhar a vida num constante estar juntos” (BERGAMASCHI, 2004, p. 109).

Isto demonstra uma visão de totalidade de educação, que não se fragmenta em partes e nem se distancia da vida em si, diferenciando-se assim da forma como organizamos as práticas formativas na sociedade de cultura ocidentalizada, centralizadas na escola, a partir da oferta de um currículo dividido em áreas do conhecimento, disciplinas e controle do tempo das aprendizagens. Estruturar a escola indígena a partir da lógica ocidentalizada, não significa impor uma forma de vida outra aos alunos que frequentam a escola indígena?

Ao pensar nos sujeitos que atuam na escola indígena e nas relações estabelecidas entre eles, aproximamos este estudo à ótica dos estudos foucaultianos, pois olhar para a escola a partir dessa perspectiva, permite-nos perceber que dentro deste espaço articulamos saberes e poderes. Na leitura de Veiga-Neto (2017, p.15):

Foi com base em Foucault que se pode compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam, sejam eles pedagógicos ou não. Por isso, é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar. (VEIGA-NETO, 2017, p.15).

Assim, com Foucault assumimos que onde há poder há resistência, e nessa esfera, podemos entender as relações vivenciadas dentro da escola como relações permeadas por práticas de assujeitamento diante de determinadas verdades, e também, práticas que buscam formas de vida menos sujeitadas, e por isso, mais livres. “É sempre possível oferecer resistência, se não há um fora do poder, mas relações

que são sempre de mão dupla, então, nunca se *sofre* apenas o poder, ele é também, na mesma medida, *exercido*.” (GALLO, 2010, p.240).

Sob essa ótica entendemos ser possível problematizar verdades que vêm sendo construídas dentro da escola foco da presente discussão, a partir das relações entre discentes (indígenas) e corpo docente (majoritariamente constituído por não-indígenas) e, portanto, entre cultura não-indígena/cultura indígena. Ao olhar para os embates travados a partir dessas relações, Bergamaschi (2004, p. 117) aponta elementos centrais na forma como os Guarani atribuem sentido à escola e sua importância para a vida na comunidade. Desses elementos, a autora ensaia hipóteses e considerações que serão agora apresentadas, em formato de paráfrases:

- A escola indígena, ainda que tenha sido proposta com um fim de reprodução linear do modelo de escola ocidental, não assume esse modelo em sua totalidade. Há, segundo a autora, uma apropriação e uma recriação da escola pela comunidade indígena, segundo sua cosmovisão.
- Há na escola a circulação da cultura e tradições dos povos indígenas. “Se há um esforço para transmitir conhecimentos e uma real transmissão de saberes e valores das sociedades não indígenas através de um currículo escolar que referenda os saberes da cultura ocidental, há também a força dos saberes e tradições indígenas” (loc. cit) que ali circulam.
- O efeito do encontro entre as intenções da comunidade Guarani e da cultura não-indígena ao proporem uma escola indígena resultam em uma hibridização cultural. “Se os índios almejam escolas para adquirir conhecimentos que adaptam a sua cultura, as sociedades brancas envolvidas também significam os saberes e os valores indígenas” (Ibid, p. 118). Nesse sentido, é possível entendermos que há na escola indígena a potência

para a produção de um “diálogo intercultural” capaz de superar os binarismos e maniqueísmos que historicamente têm demarcado as relações entre “sociedades brancas e sociedades indígenas e que propõe o desafio da convivência respeitosa entre diferentes” (loc. cit), que poderia resultar na construção de uma sociedade mais inclusiva e atenta às singulares formas de existências humanas.

- Ainda que essa possibilidade de convivência respeitosa com a diferença seja uma potência dessa escola, é preciso que sejam demarcados limites com relação às práticas de sujeição de uma cultura à outra que são também presentes nesse espaço. Faz-se preciso “demarcar limites e em algum momento dizer onde a escola não vai entrar, porque é o lugar reservado apenas à tradição e ao ritual religioso, o lugar sagrado de cada comunidade Guarani” (loc. cit).

Ao considerar tais elementos, e retomando a intencionalidade da presente discussão, entendemos que há movimentos de resistência na escola indígena operados diante da imposição de uma cultura não-indígena, que podem resultar na construção de outras formas de ver a escola dentro dela mesma. Enquanto docentes que em suas trajetórias profissionais e acadêmicas se ocupam de problematizações que primam pela aposta na potência da escola para a construção de relações inclusivas, entendemos que os embates travados cotidianamente na/ pela escola indígena podem ser compreendidos como práticas de resistência ao modelo de escola operacionalizado via lógica capitalista. Nesse exercício de resistência, são produzidos espaços para a vida atenta à singularidade, que possibilitam a vida com o outro de forma mais livre e menos sujeitada às verdades ocidentais normativas e normalizadoras.

Nessa esteira, defendemos a continuidade da pesquisa e dos anúncios de problematização aqui apresentados, procurando construir uma forma de significar o lugar da escola dentro da aldeia, e o lugar da

cultura indígena nas práticas que são operacionalizadas por professores não indígenas dentro dessa escola. Trata-se assim de uma vontade de exercício de pensamento para a proposição de outros modos de ver esta escola e as práticas que nela são desenvolvidas. Para finalizar trazemos Traversini (2011, p.184) quando nos lembra que pesquisa “com” e não “sobre” a escola pode ser uma rica oportunidade para exercitar a hipercrítica e construir outras formas de docência; para produzir outras “caixas”, outras listas, outros modos de vida no espaço escolar. Não se trata, por fim, de uma vontade de indicação de soluções para uma escola indígena ideal, radicalmente imune à cultura não indígena que a atravessa, mas sim de uma vontade de reafirmação sobre o que podemos nessa escola quando nos disponibilizamos a enxergar esse atravessamento como uma rica possibilidade de vida com o outro.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. O mau encontro entre escola e humanismo. In: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. *A Escola. Uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Por que querem e por que não querem escola os Guarani*. Tellus, Campo Grande, 2004, ano 4, n.7, p. 107-120.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CIARAMELLO, Patrícia Regina; VESTENA, Carla Luciane Blum. EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS GUARANI MBYÁ DA ALDEIA KO' Ñ JU PORÃ. *Anais do Seminário de Pesquisa do PPE*. Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_01/26.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/26.pdf). Acessado em 15 de dezembro de 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault*. Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GALLO, Sílvio. *Educação: entre a subjetivação e a singularidade*. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acessado em 24/09/2020.

LOPES, Maura Corcini. Prefácio: “Políticas de inclusão e governamentalidade” in Adriana da Silva Thoma e Betina Hillesheim (org). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011, p. 7.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico/União dos Dirigentes Municipais de Educação. *Referencial Curricular Gaúcho*: PORTO ALEGRE, 2018.

TRAVERSINI, Clarice Salette. *O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea*. Apresentado na mesa-redonda “Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?” 4º SBECE – 1º SIECE, 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011, 12p.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



# 16

*Alissara Zanotelli  
Morgana Domênica Hattge  
Kajane Gosmann*

## **AVALIAÇÃO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: QUAL O LUGAR DA INFÂNCIA?**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.215-224



Pela geografia de um texto entendemos tantos outros escritos. Neste há a pretensão de dizer e deixar que ele se construa no pensamento flutuante do leitor. Situarmos de onde ele parte, em que terras caminhávamos ao pensá-lo, se torna importante para auxiliar a leitura e trazer compreensão do que se pretende ao dizer tais palavras.

O objetivo é discutir, mesmo que brevemente, e ao mesmo tempo ser um disparador para mais discussões, enquanto toma a avaliação produzida e que produz a escola contemporânea como um elemento que faz pensar as infâncias no mesmo contexto. Por isso, avaliação e infância serão conceitos que traremos para a conversa, na qual tomaremos o rumo da avaliação alinhada à performatividade<sup>45</sup>, a fim de falarmos sobre o *ranqueamento* da educação que constitui a escola, pensando as infâncias pela via da experiência.

Antes disso, julgamos necessário mencionar o contexto social pandêmico que nos envolve neste momento de escrita. Dessa forma, ao vermos o quão veloz está sendo a disseminação e a contaminação do Novo Coronavírus (Sars-CoV-2), nos deparamos com medidas de isolamento e distanciamento de nossos corpos. Mas, atrelado a isso, estamos vivenciando a proliferação de nossos pensamentos por caminhos e corpos antes não alcançados.

## AVALIAÇÃO E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Ousar definir a escola contemporânea pode se constituir em um exercício complexo. Declinaremos desse objetivo, que num primeiro momento nos pareceu necessário, e assumiremos aqui a singela

<sup>45</sup> Tomamos a performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação” (BALL, 2002, p. 4).

empreitada de cartografar (seguindo a lógica da geografia do texto) algumas pistas que pretendemos explicativas do conceito de escola contemporânea que assumimos neste ensaio.

Talvez uma primeira pista esteja relacionada a sua forma: entendemos que a escola contemporânea se atualiza em algumas práticas contextualizadas no presente, mas não deixa, na maior parte do tempo, de se identificar com as premissas fundantes da escola moderna. Alicerçada em princípios como o aproveitamento do tempo (COMÊNIO, 1957), o esquadramento do espaço (FOUCAULT, 2002) e a disciplina como um preceito inegociável, tanto no eixo do corpo (atenção, disposição, obediência), quanto no eixo dos saberes (divisão do conhecimento em disciplinas), (VEIGA-NETO, 2001) a escola nunca deixou de ser moderna.

Mas é imprescindível compreender que, na contemporaneidade, para além dessa forma moderna, a escola se reveste de outros contornos. No século XXI, advento da racionalidade neoliberal, em que a competitividade é palavra de ordem, a escola passa a ser colonizada por uma cultura da performatividade, que nas palavras de Ball, significa

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4)

Nesse contexto, o desempenho dos estudantes passa a assumir um protagonismo nunca antes visto, pois dele depende a performance a ser atribuída ao professor/professora, à escola, ao município, ... Essa escola alinhada à performatividade entende a avaliação não somente na perspectiva de um indicativo da aprendizagem dos sujeitos com vis-

tas a uma leitura que possibilite intervenção, mas como um termômetro capaz de medir a qualidade da educação ofertada. E para além disso,

Por toda a parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, se atinja o soi-disant “progresso social”... O salvacionismo pedagógico continua vivo e forte. Nesse jogo, o que parece ter mudado é onde mais estão sendo colocadas as fichas da esperança; nem tanto no planejamento e nem tanto na execução, mas sobretudo na avaliação. (VEIGA-NETO, 2013, p. 166)

Frente a esse cenário descrito anteriormente, em que a avaliação adquire centralidade, podemos pensar na ênfase curricular que é dada como um modo de controle e dominação, pois

[...] Para muito além do currículo e mesmo da escola, a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento. Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade. Nas trilhas de uma luta sem fim contra nós mesmos — pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe [...]. (VEIGA-NETO, 2012, p. 3).

Esse atravessamento da escola por meio de avaliações mede, classifica, ordena, hierarquiza como resultado do ranqueamento da educação. Este que “[...] é uma classificação cuja ordem obedece a determinados critérios que expressam, por si só, determinado(s) juízo(s) de valor [...]” (VEIGA-NETO, 2012, p. 10). Perante esse disciplinamento e controle vemos a escola se constituindo, as etapas de aprendizagens sendo diferenciadas e avaliadas e nos perguntamos: qual o lugar da infância?

## INFÂNCIAS PRODUZINDO-SE

Ao falarmos sobre infância não pretendemos mapear, traçar, definir, ordenar conceito ou conceitos, mas sim pensá-la por via da experiência. Ou seja, uma experiência da infância, uma vivência que se dá à experiência ainda mesmo na infância. E assim pensar, como antes dito, qual lugar da infância?

Talvez um corpo na infância, possa muito bem ser mais exposto à experiência, quando se dobra e se desdobra, se perdendo ao mesmo tempo, nos tempos e espaços que permitem um devir infantil. Quando Walter Kohan em uma entrevista diz que “[...] uma experiência de verdade é um risco [...]” (DÁRIO JR.; SILVA; 2018, p. 299), e se a criança que brinca, brinca de verdade, de modo que tudo em seu conviver é de verdade, assim como o poeta Mário Quintana já nos contava, “as crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade” (2005, p. 805), então podemos confabular que para elas as vivências são um risco. Arriscar-se a montar uma cabana para que possa talvez servir de esconderijo. Talvez o esconderijo e o esconder-se nunca aconteçam, mas a experiência está na montagem, no vir a ser um esconderijo, na verdade do brincar, na intensidade, e que com desvios e perigos no meio do caminho pode ter se transformado em outra coisa. A criança na ocasião da montagem pouco pensa o esconderijo final, ela projeta um desejo, mas vive e monta, e vive ali, montando por um tempo, parecendo não se importar com o tempo.

A infância como experiência não se mostra fixada, projetada e direcionada nos mínimos detalhes, porque “[...] é incapaz de experiência aquele que se põe ou se opõe, se impõe ou se propõe, mas não se ‘ex-põe” (LARROSA, 2016, p. 26). Uma infância não exposta, nesse sentido de que ao mesmo tempo que a criança se põe na brincadeira, se impõe ao planejar, executar, brincar, ela se ex-põe

aos riscos de mudar o caminho, tende a não passar pela experiência. Ao reorganizar a cabana, de fazer do que antes era para ser um esconderijo, um túnel do tempo, a criança se expõe ao perigo de vivenciar mais do que o previsto, e construir para si experiência única.

Quando nos reportamos às crianças em fase de alfabetização, e tal fase determinada por parâmetros, diretrizes, normas, normativas, portais do além mar... sabemos, mesmo tentando não ver, que são destas crianças, dessa infância que experienciam, que estamos tratando. Vamos com Alice, de Lewis Carroll (2009) pensar que movimentos levamos a infância à sua experiência. Ao encontrar a Rainha, Alice, que já percebia que ao se movimentar passava sempre pelo mesmo lugar, pelas mesmas coisas, escuta: “[...] pois aqui, como vê, você tem de correr o mais que pode para continuar no mesmo lugar. Se quiser ir a alguma outra parte, tem de correr no mínimo duas vezes mais rápido” (CARROLL, 2009, p. 186). Estaríamos estabelecendo uma corrida que não se move, uma corrida, estimulada pelos parâmetros de avaliação, em que por muitas vias não chegamos a outro destino que não o mesmo, pois está fadada a não expor-se (ZANOTELLI, 2018) à experiência, que transforma? Qual escolha cabe às crianças em sua infância?

O que pensa o aluno diante da demanda que é exigida dele - alfabetizar-se, por exemplo? Ao certo não sabemos, mas sinais são emitidos, para quem se joga na tarefa de observar e acolher. Um aluno, que também é criança recebe uma tarefa do professor, é preciso pensar, é preciso ouvir-se ao produzir os sons das letras da palavra e então registrar, por fim a escrita está concluída. Ao perceber a grandiosidade da tarefa, a criança se senta, sem sorrisos e inicia o processo árduo de colocar o pensamento para projetar como fará tal proposta sugerida pela professora. Passa-se um tempo, a criança começa a olhar para o nada, a professora chama para perto e pergunta se precisa de ajuda, a criança diz: - quando vou brincar?

Neste período pandêmico, em que os modos de fazer ensino e aprendizagem se mesclaram a ensinamentos de casa, por vídeos, por telechamadas, um rompimento na dinâmica que crianças que vivem a infância tiveram, qual lugar da infância? A avaliação, em todos os seus contextos, desde o instrumento que vai dizer da progressão de cada aluno, até a que modula nosso fazer pedagógico, se fez e se faz presente também no período em que tivemos que reorganizar os modos de fazer escola. Nesse contexto, como a infância veio se produzindo? Os encontros não foram possíveis a não ser virtuais, as construções de um esconderijo foram solitárias, as desavenças para então encontrar o equilíbrio não ocorreram. Porém, será que mesmo em tempos de não pandemia, não estaríamos deixando de permitir que esta infância tivesse pouco espaço, em conta de metas, propósitos e rankings?

Quando dizemos que uma infância se ex-põe, ao mesmo tempo que se propõe, se impõe, é uma infância à experiência, que assim transforma quem a vivencia. O desejo desejante de ir, de viver, de brincar, de explorar suas tensões e percepções que vão além, ou aquém, ou nem passem perto do que possa o professor imaginar que deva ser ensinado naquele instante que é a aula, permitem, mesmo que num micro espaço, uma experiência única da infância, mesmo que está atravessada pela avaliação, pelos métodos de avaliação que moldam a escola, que moldam a infância. Para Kohan “[...] a infância é uma palavra tempo, nós pensamos a infância segundo pensamos o tempo. Nos relacionamos com a infância segundo como nos relacionamos com o tempo. A forma como nos relacionamos com o tempo afeta não apenas nossa infância, mas nossa relação com a infância” (DÁRIO JR.; SILVA; 2018, p. 299). Nesse sentido, pensar o tempo da infância, o tempo para a infância acontecer se torna uma peça-chave no processo de permitir um lugar à infância diante dos processos escolares que são atropelados, atravessados pelos efeitos da avaliação em seu aspecto geral.

## A INFÂNCIA E SEUS POSSÍVEIS

Buscar compreender o lugar da infância na escola contemporânea pode nos levar a olhar com atenção para uma série de práticas vivenciadas nesse espaço. Optamos por centrar nossa análise na avaliação, por entendermos, junto com Veiga-Neto (2013) a sua centralidade na contemporaneidade. E, além disso, ao olhar para a avaliação na educação básica, também fizemos uma escolha: a de refletir acerca dessa prática avaliativa performativa que serve ao *ranqueamento* da educação e problematizá-la.

Importa dizer que não nos colocamos num lugar de oposição a esse tipo de avaliação. Entendemos que um mínimo de critérios objetivos, de metas “claras, mensuráveis e efetivas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 11) podem ser importantes quando se analisa o desempenho educacional de estudantes em um país de dimensões continentais como o Brasil. Mas ao colocar essa forma de avaliação em uma posição central, que lugar é permitido à infância?

Dos zero aos 5 anos de idade, na Educação Infantil, percebe-se um cuidado com relação ao desenvolvimento das crianças, aos seus processos de aprendizagem, garantidos nos documentos oficiais e materializados nas práticas pedagógicas. Uma avaliação que considera os tempos e espaços da infância garante à criança um lugar de escuta, acolhimento, de validação de sua experiência única. Ao migrar, porém, da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no chamado ciclo de alfabetização, as práticas passam a destinar à criança um lugar de produtivismo, de aceleração dos processos temporais, de posicionamento em um lugar fixo, e que, ao mínimo desvio a escola acena com estratégias de correção, de normalização para que seja possível seguir no caminho do desempenho esperado (aquele pré-fixado) nas tabelas de ascensão no ranking. Será essa a

única possibilidade para essas infâncias que cruzam a linha de chegada do Ensino Fundamental? “Experimentamos a vida ou a vida nos experimenta? Talvez falte tempo, talvez o tempo seja demais para não experimentar a experiência” (ZANOTELLI, 2018, p. 15). Que experiência é essa que permitimos à infância? Essa infância não se dispõe a ocupar um lugar pré-fixado, ela se ocupa de lugares, de lugares moventes, quando o adulto que a acompanha permite, proporciona práticas em que ela, a criança, junto de sua infância experimenta possibilidades para aprender de diferentes modos, e em diferentes tempos.

Muitas perguntas se colocam nesse cenário: ainda estamos falando de infâncias ao cruzar a linha dos 6 anos de idade? Estamos falando de experiência? Todos estes critérios ficam para trás, porque a meta precisa ser atingida? Qual lugar da infância na escola contemporânea?

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, a./v. 15, n. 002, p. 3-23, 2002.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Tratado Universal da arte de ensinar tudo a todos. Tradução por Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

DÁRIO JR. Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297/685>> Acesso em: 17 nov 2020.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história do nascimento das prisões*. Petrópolis: Vozes, 2002.



LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

QUINTANA, Mario. *Poesia completa*. Organização. Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Todos Pela Educação*. 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. São Paulo: Todos Pela Educação, 2011, 119 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Regulação social e disciplina. In: SCHMIDT, Saraí (org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 45-48.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. In: *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 1-17.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO; André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013, p. 155-175.

ZANOTELLI, Alissara. "Ex-pôr-se à experiência: colecionar e narrar em meio à formação docente". 2018. *Dissertação (Mestrado)* – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 09 jan. 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/2143>>.

## SOBRE AS AUTORAS OS AUTORES

### **Alissara Zanotelli**

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates (PPGEnsino/Univates). Atualmente é professora da Rede de Ensino do Município de Lajeado/RS, lotada na EMEI Pequeno Lar e EMEF Porto Novo. Contato: zanotellialissara@gmail.com.

### **Andressa Machado Rubin**

Estudante do Instituto Federal Rio Grande do Sul, cursando Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química. Atua como bolsista de Iniciação Científica e como estagiária de apoio no Projeto Educação Especial da prefeitura de Porto Alegre. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Matemática e Tecnologias (GEPMAT/CNPq/IFRS). andressarubin98@gmail.com.

### **Bertha Elise Sonntag**

Especialista em Autismo, Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Ensino de Língua Inglesa, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora do Ensino Fundamental 1, no Colégio Israelita Brasileiro em Porto Alegre. Contato: berthaelise@gmail.com.

### **Bibiana Alvez Velede**

Acadêmica do Curso de Graduação em Educação Especial – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria. Atuou como bolsista PIBID e Bolsista CNPq em projetos de pesquisa e extensão. Contato: bibivelede@hotmail.com.

### **Bruna Bissolotti Disegna**

Bolsista de Iniciação Científica PPGEDU/ULBRA, aluna de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil – Canoas/RS. Contato: bruna.bissolotti@ulbra.inf.br.

### **Bruna Flor da Rosa**

Mestra em Informática na Educação pelo Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS). Especialista em Aplicações para web pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia e Graduada em Análise de Sistemas. Professora EBTT do IFRS, Coordenadora do Ensino Médio Técnico Integrado em

Informática. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Matemática e Tecnologias (GEMAT/CNPq/IFRS). Contato: bruna.rosa@osorio.ifrs.edu.br.

#### **Bruno Carvalho dos Santos**

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente é Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FUNAPE/UFGD), Dourados – Mato Grosso do Sul. Contato: bruno\_carvalho1@hotmail.com.br.

#### **Camila Alves de Melo**

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Licenciada em Pedagogia e Bacharela em Biblioteconomia pela UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq), do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências Infocomunicacionais (InfoCom/CNPq). Contato: camilaalvesm@hotmail.com.

#### **Camila Bottero Corrêa**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Rio Grande/RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão – GEIX/CNPq. Contato: camilabtcc@gmail.com.

#### **Carine Bueira Loureiro**

Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestre em Ciência da Computação e Licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora EBTT e do Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Matemática e Tecnologias (GEPEMAT/IFRS/CNPq). Integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). E-mail: carine.loureiro@poa.ifrs.edu.br.

#### **Carla Borges Costa da Silva**

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora dos Anos Iniciais (1º ano), no Colégio Pastor Dohms, da rede privada de ensino de Porto Alegre/RS. Contato: carlabcds@gmail.com.

**Carla Suzana Frantz**

Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS). Licenciada em Letras/Português pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Contato: csfrantz@terra.com.br.

**Caroline Stumpf Buaes**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Psicóloga pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Contato: carolinebuaes@gmail.com.

**Cilene de Oliveira Ortiz**

Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Graduanda do Curso de Pedagogia pela mesma Universidade. Bolsista de Iniciação Científica pela FAPERGS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/ Exclusão- GEIX/CNPq. Contato: ci.ortiz@hotmail.com.

**Claudia Fernandes**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). PhD em Avaliação Educacional pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Pesquisadora de GEPAC/CNPQ. Professora da pós graduação em Educação/PPGEDU/UNIRIO. Professora da Escola de Educação/ Graduação/UNIRIO. email: coff@cnpq.br / claudia.fernandes@unirio.br.

**Claudiani Ferreira da Cunha Rodelini**

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEDU/UFGD). Graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual Senador Saldanha Derzi, Itaporã/Mato Grosso do Sul. Contato: claudiani\_rodeline@hotmail.com.

**Clarice Salette Traversini**

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) com pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação UNISINOS. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre-RS. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq) do Núcleo de

Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/CNPq) e integrante da Red Iberoamericana Foucault. Contato: clarice.traversini@gmail.com.

#### **Crizan Sasson Leone**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/UERJ-FEBF). Participa dos grupos de pesquisa: GEPAC(UNIRIO) e GPFORMADI (Cap/UERJ). Atualmente é Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lotada no Departamento de Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ) – Rio de Janeiro. Contato: crizan.sasson@gmail.com.

#### **Darlize Teixeira de Mello**

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), graduada em Pedagogia/Séries Iniciais pela Universidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil – Canoas/RS. Contato: darlize.mello@ukbra.br; darlizemello@terra.com.br.

#### **Delci Heinle Klein**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Educação Matemática e Licenciada em Matemática. Atualmente é docente do Instituto Superior de Educação Ivoti e coordenadora da Extensão e do Programa Residência Pedagógica. Atua como professora convidada em Cursos de Pós Graduação, em diferentes instituições, bem como em Cursos de Extensão. Contato: delciheinleklein@gmail.com.

#### **Dhietelly Morghana Almeida Santos**

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Iniciação Científica BIC/UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq). Contato: dhietellya@gmail.com.

#### **Eliana P. Menezes**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestre em Educação e Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Educação Especial da UFSM e do Programa de Pós-

Graduação em Educação da UFSM. Pesquisadora do GEPI/UNISINOS e do DEC/UFSM. Contato: elianacpm@hotmail.com.

#### **Gabriela Leote Rosa**

Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Rio Grande - FURG. Graduada no Curso de Pedagogia - Licenciatura pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Atualmente é professora Alfabetizadora na EMEF Maria Gusmão Britto, na Rede Municipal de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Contato: gabrielaleote.gl@gmail.com.

#### **Jéssica Angélica de Souza Dias**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil/ULBRA. Foi bolsista de Iniciação Científica pela FAPERGS, Canoas/RS. Contato: jessica-souzadias@rede.ulbra.br; jessica-souzadias@hotmail.com.

#### **João Paulo de Lorena Silva**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFGM), Mestre em Educação pelo PPGE/FaE/UFGM e graduado em Filosofia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas. Atualmente é professor dos anos finais do ensino fundamental no Colégio Marista Padre Eustáquio, em Belo Horizonte/MG. Contato: joaopaulopalmas@gmail.com.

#### **Júlia Machado Nunes**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: juliamanunes@gmail.com.

#### **Júlia Soares Martini**

Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq UFRGS, aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Contato: juliasoaresmartini99@gmail.com.

#### **Juliana Vargas**

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Educação Física pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Contato: julivargas10@hotmail.com.

#### **Juliana Veiga de Freitas**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU/UFRGS). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é doutoranda do PPGEDU/UFRGS, pela Linha de Estudos Culturais em Educação e, também, servidora técnica da UFRGS ocupante do cargo de Pedagoga-Orientadora Educação da Faculdade de Educação desta mesma Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq). Contato: julianavfreitas@gmail.com.

#### **Kajane Gossman**

Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Contato: kajane.gosmann@universo.univates.br.

#### **Kamila Lockmann**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale. Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão – GEIX/CNPq. Integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq – Categoria 2. Contato: kamila.furg@gmail.com.

#### **Luciane Godolfim Swirsky**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Letras e especialista em Estudos Linguísticos do Texto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui formação plena para exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente é professora concursada da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Contato: lucianesw@hotmail.com.

#### **Luiza Cristina Gatti Peralta**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO Doutoranda do PPGEDU da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -UNIRIO BOLSISTA CAPES. Pesquisadora de GEPAC/UNIRIO/CNPQ. Professora aposentada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, atua como formadora de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na área de Matemática. Contato: luizaperalta@icloud.com.

**Maria Eduarda Leidens**

Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq). Atualmente é coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa para Pesquisadoras Iniciantes (GEPI). Contato: melprates3@gmail.com.

**Mariana Souza**

Acadêmica na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), cursando o sexto semestre de Pedagogia pelo Programa Universidade para Todos (ProUni). Formada no curso de Magistério pela Instituição Estadual Carlos Chagas. Atualmente é auxiliar de Educação Infantil do Colégio Anchieta (Porto Alegre/RS). Contato: mari.souza@rede.ulbra.br.

**Marília Forgearini Nunes**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UNISC) e Licenciada em Letras Português/Inglês (UFSM). Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, na área de Didática dos Anos Iniciais, leitura e escrita. Porto Alegre/RS. Pesquisadora vinculada aos grupos Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/CNPq) e Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq). Contato: mariliaforginunes@gmail.com.

**Marlucy Alves Paraíso**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atualmente é Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG e do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. Fundadora e coordenadora do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas). Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do CNPq Nível 1B. Contato: marlucyparaíso@gmail.com.

**Mônica Aparecida Souza da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente é Professora da Rede Municipal de Ensino de Fátima do Sul – Mato Grosso do Sul. Contato: monyka\_ap2@hotmail.com.



**Morgana Domênica Hattge**

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEDU/UNISINOS), Especialista em Gestão Educacional: administração, supervisão e orientação e Pedagoga pela UNISINOS. Atualmente é professora no Curso de Pedagogia e no PPGEnsino na Universidade do Vale do Taquari – Univates – Lajeado/RS). Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). Contato: mdhattge@univates.br.

**Patrícia Santos Anflor**

Graduada em Letras/Pedagogia (UNICNEC), Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (UFSM), Mestre em Educação (UERGS) e Doutoranda em Educação (PPGEDU/ULBRA). Atualmente é Professora de Anos Iniciais e coordenadora pedagógica EMEF Luiz Francisco Panni/ EMEI Laranjinha – Osório/RS. Contato: patriciaanflor6@gmail.com.

**Priscilla Kieling Silva de Oliveira**

Licenciada em Matemática e em Pedagogia, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Professora com 13 anos de experiência nos Ensinos Fundamental Regular, Médio, EJA e Educação Infantil. Atualmente é professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, vinculada à 8ª Coordenadoria de Educação. Contato: priscillasc@gmail.com.

**Rachel Moreira Almeida Rodrigues**

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui experiências acadêmicas relacionadas com tecnologias digitais e alfabetização. Contato: rachelmoreira12@outlook.com.

**Ramona Graciela Alves de Melo Kappi**

Mestranda em educação pelo PPGEDU/ULBRA. Especialista em Psicologia da Criança e do Adolescente pela Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Professora de Educação Infantil e anos iniciais na rede pública de ensino do município de São Leopoldo/RS. Atualmente está na assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação SMED/SL, assessorando a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental – São Leopoldo/RS. Contato: ramonakappicontato@gmail.com.

**Rejane Ramos Klein**

Doutora, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UNISINOS) e Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Realizou Pós-Doutorado com bolsa PNPd/CAPES - (PPGEDU/ULBRA). Atualmente é professora do Departamento Interdisciplinar no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFRGS/CLN. Tramandaí/RS. Contato: rrklein1@gmail.com.

**Renata Sperrhake**

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora do Departamento de Ensino e Currículo, na área de Didática dos Anos Iniciais, leitura e escrita, da Faculdade de Educação da UFRGS. Vice-líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplina (GPED/CNPq). Contato: renata.sperrhake@gmail.com.

**Sabrina Sanches Martins Sontag**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/2020). Graduada em Musicoterapia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP/2007). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas. Contato: sabrina.sanches@gmail.com.

**Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNISINOS). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é doutoranda do PPGEdu/UNISINOS pela linha II (Bolsista integral Proex/CAPES). Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças - GIPEDI/CNPq. Contato: sabrinebm@gmail.com.

**Sandra dos Santos Andrade**

Pós-doutora, Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEU/UFRGS), graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Atualmente é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Contato: sandrasantosandrade@gmail.com.

**Volni Burguêz**

Bacharel em Ciências Contábeis pelas Faculdades São Judas Tadeu. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), MBA em Comércio Exterior pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), especialista em Formação Pedagógica e Gestão de Pessoas pelas Faculdades QI, e especializanda em AEE - Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Cesumar (UNICESUMAR). Atualmente é professora dos Anos Iniciais da EMEF Olenca Valente da Rede Municipal de Gravataí/RS. Contato: volniburguez@gmail.com.

**Washington Cesar Shoiti Nozu**

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFGD). Especialista em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – Mato Grosso do Sul. Contato: wcsn1984@yahoo.com.br.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

acesso 24, 29, 33, 71, 91, 108, 109, 110, 119, 132, 137, 148, 155, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 182, 183, 187, 196, 197, 209

adultos 29, 30, 35, 37, 40, 46, 74, 113, 210

alunos 10, 20, 21, 22, 24, 35, 37, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 57, 58, 59, 61, 62, 67, 69, 71, 84, 90, 91, 92, 97, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 148, 150, 152, 155, 157, 164, 168, 173, 179, 180, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 203, 206, 207, 210

ambivalências 20

aula 11, 19, 20, 22, 37, 43, 44, 47, 48, 51, 59, 64, 74, 85, 96, 110, 115, 117, 119, 120, 127, 139, 146, 151, 155, 157, 160, 183, 193, 194, 197, 198, 200, 221

avaliação 21, 22, 23, 24, 25, 49, 68, 90, 91, 92, 93, 97, 102, 104, 105, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 143, 150, 151, 160, 186, 197, 198, 199, 200, 208, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 224

### B

BNCC 20, 23, 24, 54, 55, 56, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 84, 85, 87, 92, 95, 118, 170, 171, 172, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 207, 213

### C

clube de leitura 79, 81, 86, 87

crianças 19, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 57, 58, 63, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 108, 109, 110, 111, 113, 119, 124, 127, 134, 137, 139, 148, 150, 180, 181, 182, 190, 210, 219, 220, 221, 222

cultura 23, 43, 67, 68, 73, 74, 75, 80, 97, 98, 133, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 181, 183, 198, 202, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 217

cultura digital 23, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 183

currículo 10, 19, 21, 22, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 52, 53, 56, 64, 66, 67, 68, 80, 81, 82, 84, 86, 88, 90, 95, 137, 152, 180, 181, 185, 191, 210, 211, 218, 224

### D

deficiência 22, 35, 44, 47, 50, 51, 130, 131, 132, 134, 135, 138, 139, 141, 185, 186, 193, 199, 200

digital 23, 41, 105, 109, 137, 148, 150, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 183

### E

educação 20, 21, 23, 24, 25, 41, 46, 48, 50, 52, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 86, 90, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 127, 130, 133, 134, 136, 137, 140, 141, 145, 151, 152, 167, 168, 169, 171, 174, 177, 181, 182, 190, 191, 196, 197, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 216, 218, 222, 224, 232

Educação Escolarizada 19, 22, 27, 128

educação financeira 20, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75  
 ensino 18, 21, 22, 24, 31, 32, 36, 37, 44, 51, 52, 59, 67, 68, 82, 83, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 108, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 151, 155, 156, 157, 158, 160, 164, 167, 179, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 205, 206, 221, 226, 229, 232  
 ensino fundamental 22, 31, 32, 36, 37, 52, 67, 91, 92, 93, 94, 95, 100, 101, 117, 143, 164, 190, 206, 229  
 ensino remoto 21, 22, 104, 130, 131, 133, 134, 138, 139, 141, 151, 155, 157, 158, 160, 182, 183, 189, 191  
 escola 9, 10, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 66, 68, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 86, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 108, 110, 115, 118, 132, 134, 135, 137, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 221, 222, 223  
 escrita 21, 43, 62, 80, 85, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 143, 145, 153, 216, 220, 231, 233  
 escrita espontânea 21, 96, 97, 98, 109, 111  
 exclusão 22, 24, 38, 91, 130, 138, 141, 194, 201, 208

## F

formação 10, 11, 18, 20, 23, 24, 26, 64, 66, 67, 68, 71, 73, 75, 82, 83, 85, 88, 91, 94, 98, 99, 106, 115, 136, 153, 155, 156, 159, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 173, 174, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 196, 205, 210, 224, 230  
 formação inicial 23, 24, 162, 179, 180, 184, 185, 189, 190

## G

gênero 19, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 53, 184

## H

habilidades 20, 22, 45, 49, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 68, 69, 70, 85, 90, 93, 97, 104, 117, 120, 121, 124, 125, 126, 169, 171, 173, 174, 182, 183, 188, 193  
 habilidades matemáticas 20

## I

inclusão 19, 20, 22, 23, 24, 25, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 66, 74, 86, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 148, 150, 167, 168, 175, 177, 179, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 193, 194, 195, 196, 201, 202, 203, 205, 209, 214  
 inclusão digital 23, 148, 150, 167, 168, 175, 177  
 inclusão escolar 20, 23, 24, 48, 141, 179, 186, 188, 189, 196, 202  
 indígena 24, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213  
 infância 25, 29, 39, 45, 46, 71, 161, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223  
 infantil 21, 40, 64, 88, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 102, 219

## J

jovens 46, 53, 71, 75, 83, 84, 182

**L**

leitura 21, 47, 48, 58, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 107, 110, 111, 114, 210, 216, 218, 231, 233

letramento 21, 56, 58, 72, 80, 81, 85, 86, 88, 94, 98, 99, 101

letramento literário 21, 80, 81, 85, 86, 88

**M**

macropolítica 19, 22, 128

micropolítica 19, 27, 41

**N**

notícias 20, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 130, 175

notícias virtuais 20, 66, 67, 69, 70, 75

**P**

pandemia 19, 21, 22, 23, 79, 95, 104, 106, 107, 109, 110, 130, 131, 135, 145, 147, 149, 151, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164, 181, 182, 183, 221

pré-escola 21, 93, 94, 98, 99, 115

problematizações 18, 21, 94, 205, 206, 208, 212

**S**

sala de aula 11, 20, 22, 43, 44, 47, 48, 51, 64, 85, 96, 110, 115, 117, 119, 120, 127, 139, 155, 157, 183, 193, 194, 197, 198, 200

sexualidade 19, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41

sociedade 24, 26, 29, 46, 67, 69, 71, 74, 83, 110, 140, 146, 152, 158, 168, 169, 172, 173, 175, 176, 177, 185, 206, 209, 210, 212

www.pimentacultural.com

# PESQUISAR COM A ESCOLA

currículo e inclusão em foco

